

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET

Gordana D. Mušura

**STICANJE INTERKULTURNE
KOMUNIKATIVNE KOMPETENCIJE U
NASTAVI ITALIJANSKOG JEZIKA KAO
STRANOG U OSNOVNOJ
ŠKOLI**

Doktorska disertacija

Beograd, 2019.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Gordana D. Mušura

**ACQUIRING INTERCULTURAL
COMMUNICATIVE COMPETENCE IN
TEACHING AND LEARNING ITALIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE AT
ELEMENTARY SCHOOL**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2019

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Гордана Д. Мушура

**ПРИОБРЕТЕНИЕ НАВЫКОВ
МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ В
ПРЕПОДАВАНИИ ИТАЛЬЯНСКОГО
ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В
НАЧАЛЬНОЙ
ШКОЛЕ**

Докторская диссертация

Белград, 2019.

Mentorka

Prof. dr Julijana Vučo, redovna profesorka

Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu

Članovi komisije

1. dr Katarina Zavišin
docentkinja
-

Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu

2. dr Danijela Đorović
vanredna profesorka
-

Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Datum odbrane: _____

Reči zahvalnosti

Neizmernu zahvalnost upućujem svojoj dragoj mentorki prof. dr Julijani Vučo koja je dugi niz godina pratila i podsticala moj put akademskog sazrevanja, pružala mi nesebičnu pomoć i podršku i snagom svoje intelektualne, a nadasve ljudske veličine, ulivala veliku ljubav prema naučnoj misli i delatnosti.

Veliko hvala i članicama komisije dr Katarini Zavišin i dr Danijeli Đorović koje su učestvovala u ostvarenju ovog mog velikog sna.

Veliku zahvalnost dugujem i svojim kolegama i njihovim učenicima koji su učestvovali u istraživanju, a naročito kolegama koji su mi puno pomogli u sprovođenju ankete među učenicima.

Takođe se zahvaljujem svim svojim sadašnjim i bivšim učenicima i studentima na raznovrsnim idejama i *feedback*-u koji su mi pružali u nastavi i time me neprestano inspirisali i podsticali na rad i istraživanje.

Ovaj rad posvećujem svojoj porodici, deci Antoniu, Antoneli i Martini i suprugu Bojanu, koji su oduvek bili moja mirna luka puna podrške, nadahnuća i neizmerne ljubavi i koji su uveliko doprineli da istrajem u ovoj svojoj misiji.

Sticanje interkulturene komunikativne kompetencije u nastavi italijanskog kao drugog jezika u osnovnoj školi

Rezime:

Predmet istraživanja ovog rada je sticanje interkulturene komunikativne kompetencije (u daljem tekstu IKK) u savremenoj nastavi italijanskog kao drugog jezika u osnovnoj školi. Istraživanje je obavljeno u školama u primorskom delu Crne Gore, budući da je to specifično područje koga karakteriše viševjekovno prožimanje različitih kultura i jezika. Stoga je zajednički imenitelj ovog naučnog istraživanja isprepletenost i neodvojivost kulture i jezika u sferi nastave L2 i njihovo korespondiranje sa savremenom stvarnošću koju karakteriše globalizacija i interkulturalnost. U teorijskom okviru rada izlažu se one definicije kulture koje su od značaja za nastavu stranog jezika i ukazuje se na važnost obrade kulturnih sadržaja, kako kulture stranog jezika, tako i maternje kulture, budući da to u mnogome doprinosi razvoju interkulturene svesti učenika, a time i sticanju njihove IKK. Ova kompetencija će im omogućiti da postanu interkulturalni govornici i medijatori između svoje maternje i kulture stranog jezika. Ističe se interkulturalnost kao važan pristup u savremenoj nastavi i značaj uvođenja didaktičkih interkulturalnih aktivnosti, te se navode primeri takvih aktivnosti kojima će se pospešiti razvoj IKK kod učenika. Predočava se uloga nastavnika i njihova interkulturalna kompetencija, kao i neophodnost uključivanja škole i društvene zajednice u postizanje ovog cilja. U empirijskom delu rada ispituju se stavovi, mišljenja i iskustva nastavnika i učenika o tretmanu kulture u školi, te kulturna osvešćenost i osećajnost učenika i interkulturalna kompetentnost nastavnika. Stoga se iznosi do koje mere naša empirijska saznanja mogu doprineti dubljem sagledavanju odnosa jezika i kulture i upoređivanju sa već postojećom teorijskom osnovom na polju glotodidaktike s jedne strane, a sa druge strane, daju se smernice i preporuke za unapređivanje savremene nastave stranih jezika.

Ključne reči: *interkulturalnost, interkulturalna kompetencija, maternja i ciljna kultura, interkulturalni govornik, interkulturalne aktivnosti u nastavi stranog jezika*

Naučna oblast: primenjena lingvistika (usvajanje drugog jezika, metodika nastave drugog jezika), sociolingvistika

Uža naučna oblast: italijanistika, usvajanje italijanskog jezika, metodika nastave italijanskog jezika

UDK broj:

Acquiring intercultural communicative competence in teaching and learning Italian as a second language at elementary school

Abstract:

The subject of this research is acquiring intercultural communicative competence (hereinafter IKK) in modern teaching and learning Italian as a second language at elementary school. The research for the purpose of writing the PhD thesis “Acquiring intercultural communicative competence in teaching and learning Italian as a second language at elementary school” has been conducted in several schools in coastal part of Montenegro since it is a specific area distinguished by centuries-old permeation of cultures and languages. Hence the common denominator of this scientific research is intertwining and inseparability of culture and language in the sphere of L2 teaching and their correspondence with contemporary reality characterized by globalization and interculturality. In theoretical frame of the PhD thesis some definitions of culture that are of great importance for foreign language teaching and in which relationship between culture and language is emphasized are presented. It is pointed out how important it is to teach both native and foreign language culture because it contributes to students’ culture and intercultural awareness development and thus acquiring their intercultural competence. This competence will allow them to become intercultural speakers and mediators between their native and foreign culture. Interculturalism as an important approach to modern teaching and introducing didactical intercultural activities in classrooms are underlined by showing task examples that will enforce students’ intercultural competence development. Furthermore, the role of teachers and their intercultural competence are accentuated, as well as the necessity of school and local community involvement in order to reach this goal. In empirical part of the thesis students and teachers’ attitudes, opinions and experience about culture treatment at school, as well as students’ cultural awareness and sensibility and teachers’ intercultural competence are examined. Therefore it is shown to what extent our empirical findings can contribute to further viewing of culture and language relationship and comparing to already existing base in the field of glottodidactics on the one hand, and on the other hand guidelines and recommendations for modern foreign language teaching improvement are given.

Key words: *interculturalism, intercultural competence, native and target culture, intercultural speaker, intercultural activities in foreign language teaching*

Academic Expertise: Applied linguistics (Second language acquisition, Methodology of teaching), Sociolinguistics

Field of Academic Expertise: Italian studies, The Italian language acquisition, Methodology of teaching the Italian language

UDK No:

SADRŽAJ

1.UVOD.....	1
1.1.Predmet naučnog istraživanja.....	1
1.2.Ciljevi istraživanja, hipoteze i očekivani rezultati.....	5
1.3.Plan rada i metode istraživanja.....	7
2.KULTURA.....	12
2.1. Definicije kulture.....	13
2.2. Opšti pogledi na kulturu u savremenom svetu.....	14
2.3. Značenja i pristupi kulturi na specifičnim nivoima.....	16
2.4. Koncept objektivne i subjektivne kulture.....	19
2.5. Modeli kulture.....	21
2.5.1. Model ledenjaka.....	21
2.5.2.Model glavice luka.....	23
2.5.3. Model ruksaka.....	24
2.6. Metafore kulture.....	24
2.6.1. Kultura kao metafora okeana.....	24
2.6.2. Kultura kao metafora protoka.....	25
2.6.3. Kultura kao metafora mentalnog softvera.....	26
2.7. Odnos jezika i kulture.....	28
2.8. Nastava stranog jezika i kultura.....	34
2.9.Afektivne karakteristike podučavanja kulture.....	39
2.10. Aspekti kulture u nastavi stranih jezika.....	44
2.11. Novi pogledi i definicije kulture u nastavi jezika.....	44
2.12. Kultura škole.....	46
2.13. Zašto je važno podučavati kulturu.....	49
2.14. Značaj podučavanja maternje kulture u nastavi stranih jezika.....	51
2.15. Od kulture do interkulture u učionici.....	55
2.16. Kultura, komunikacija i interakcija.....	56
2.17. Kulturne dimenzije komunikacije.....	58
2.17.1. Vidovi neverbalne komunikacije.....	59
2.17.2. Problemi u komunikaciji koji potiču iz neverbalnog jezika.....	60
3. TERMINOLOŠKA RAZGRANIČENJA POJMOVA.....	61

3.1. Multikulturalnost, plurikulturalnost i interkulturalnost.....	61
3.2. Pojmovi translingvalni,transkulturni, kroskulturni, suprakulturni i katakulturni	64
3.3.Transkulturna kompetencija.....	72
3.4.Interkulturna kompetencija.....	75
3.5.Međujezik.....	81
3.5.1.Sistem međujezika.....	81
3.5.2. Pojam međujezika.....	81
3.5.3.Uticaj maternjeg jezika.....	84
3.5.4.Manifestacije transfera.....	85
3.5.5. Ograničenja u razvoju međujezika i transfera.....	89
3.5.6. Faze u razvoju L2 – stadijumi međujezika.....	90
3.5.6.1. Prebazična faza.....	90
3.5.6.2. Bazična faza.....	91
3.5.6.3. Postbazična faza.....	91
3.5.7. Primeri fonološkog, morfološkog i sintaktičkog sistema međujezika.....	92
3.5.7.1.Fonološki sistem.....	92
3.5.7.2. Morfološki sistem.....	93
3.5.7.3. Sintaktički sistem.....	94
3.5.8.Međujezik i međukulturna tematika.....	96
4.INTERKULTURNOST KAO KONCEPT U SAVREMENOJ NASTAVI STRANIH JEZIKA I STICANJE IKK.....	97
4.1. Od lingvističke do interkulturene kompetencije.....	105
4.2. Interkulturna kompetencija u nastavi L2.....	107
4.3.IKK.....	110
4.4.Koncept trećeg mesta ili prostora.....	115
4.5. Teorije i faktori koji doprinose razvoju IK.....	119
4.5.1. Razvojni model interkulturene osećajnosti.....	119
4.5.2. Model menadžmenta anksioznosti i neizvesnosti.....	122
4.5.3. Multidimenzionalni model interkulturene kompetencije.....	123
4.5.4. Procesni model interkulturene kompetencije.....	124
4.6. Teme koje karakterišu IKK učionicu.....	125
4.6.1. Transformacija i stvaranje nove vrste identiteta.....	126

4.6.2. Učenik kao ispitivač	128
4.6.3. Interkulturalna učionica kao proces.....	128
4.7. Problemi interkulturalnosti u nastavi.....	129
4.8. Kako osmisliti nastavu i zadatke koji će voditi učenika ka sticanju IKK.....	130
4.9. Primeri interkulturalnih aktivnosti u udžbenicima stranih jezika.....	135
4.10. Elektronski mediji – važni činioci u pospešivanju IK i IKK kod učenika.....	139
4.11. Interkulturalna edukacija L2 posredstvom Interneta.....	143
4.12. Ograničenja i zamke u primeni načela interkulturalnosti u nastavi.....	153
4.13. Interkulturalni govornik u interkulturalnoj komunikaciji.....	154
4.14. Interkulturalna nastava stranih jezika – potencijali i izazovi.....	159
4.15. Povezanost lingvističke i interkulturalne edukacije.....	160
4.16. Uloga nastavnika i značaj njihove interkulturalne kompetencije.....	163
5. SAVREMENA SOCIOLINGVISTIČKA SITUACIJA U ITALIJI U NASTAVNOM KONTEKSTU	169
5.1. Uvodne napomene.....	169
5.2. Jezičko šarenilo današnje Italije u kontekstu jezika i međujezika imigracije.....	171
5.3. Jezici u kontaktu - problemi na koje nailaze neizvorni govornici italijanskog jezika.....	173
5.4. Italijanski kao strani jezik u Italiji.....	174
5.5. Profil učenika stranaca u Italiji.....	176
5.6. Imigracija menja školu.....	177
5.7. Profil dece imigranata.....	179
5.8. Povezanost integracije i znanja L2 u interkulturalnom kontekstu.....	180
5.9. Organizacija multikulturalne i plurilingvalne škole.....	184
5.10. Glotodidaktička postavka.....	187
5.11. Metodološki izbori.....	188
5.12. Zaključno razmatranje.....	191
6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE.....	193
6.1. Uvodne napomene.....	193
6.2. Istraživanje u školskoj 2015/16. godini.....	197
6.3. Rezultati istraživanja.....	199

7. Uporedna analiza ciljeva u nacionalnom kurikulumu Crne Gore i Okviru koji se tiču kulturnih aspekata u nastavi.....	275
7.1. Dopuna Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike	280
7.2. Plurilingvalna i plurikulturalna kompetencija	283
7.3. Novi predmetni program za italijanski jezik za osnovnu školu	286
8. ZAKLJUČAK.....	289
9. LITERATURA.....	302
10. PRILOZI	
10.1. Prilog 1 – Anketa za nastavnike.....	339
10.2. Prilog 2 – Anketa za učenike	352

Tabele

Tabela br. 1 - Šematski sumarni prikaz četiri glavne teorije i faktora koji doprinose razvoju IK	125
Tabela 2 - Uporedni prikaz stavova učenika i nastavnika o izučavanju kulture na časovima italijanskog jezika.....	201
Tabela 3 - Definisane pojma “kultura” u opštem smislu.....	213
Tabela 4 - Stavovi o poimanju kulture u smislu civilizacije i njenih dostignuća.....	214
Tabela 5 - Stavovi o povezivanju pojma kultura sa društveno-kulturnim kontekstom.....	215
Tabela 6 - Stavovi o doživljaju kulture kao razumevanja vlastitog i ponašanja drugih osoba.....	216
Tabela 7 - Stavovi o sličnostima i razlikama u drugim kulturama	217
Tabela 8 – Stavovi o zastupljenosti aspekata kulture u nastavi italijanskog jezika.....	218
Tabela 9 – Stavovi o karnevalskoj tradiciji i drugim proslavama koje se održavaju u Italiji i Crnoj Gori i njihovom upoređivanju.....	220
Tabela 10 – Stavovi o aspektima kulture u udžbenicima italijanskog jezika i drugom nastavnom materijalu.....	221
Tabela 11 – Stavovi o izučavanju maternje kulture na časovima italijanskog jezika	
Tabela 12 – Stavovi o zastupljenosti sadržaja iz maternje kulture na časovima italijanskog jezika	231
Tabela 13 – Stavovi o potrebi veće zastupljenosti sadržaja iz maternje kulture na časovima italijanskog jezika.....	232

Tabela 14 – Izbor sadržaja iz maternje kulture koje bi učenici voleli da izučavaju na časovima italijanskog jezika.....	233
Tabela 15 – Stavovi učenika u vezi sa percepcijom pojma interkulturalnosti.....	237
Tabela 16 - Stavovi o karakteristikama interkulturalnog pristupa u nastavi stranih jezika.....	239
Tabela 17 - Stavovi učenika o postizanju interkulturalnih ciljeva tokom nastave stranih jezika.....	240
Tabela 18 - Iskustva i stavovi učenika u vezi sa pojmom interkulturalna komunikacija.....	241
Tabela 19 – Stavovi i iskustva nastavnika u vezi sa interkulturalnom komunikacijom..	244
Tabela 20 – Aktivnosti učenika i nastavnika kojima se podstiče interkulturalno razumevanje.....	245
Tabela 21 – Aktivnosti učenika i nastavnika kojima se prevladavaju teškoće u interkulturalnom razumevanju i izbegavaju kulturalni nesporazumi.....	245
Tabela 22 - Stavovi o upotrebi Interneta u nastavnoj praksi.....	247
Tabela 23 - Stavovi o zadacima istraživačkog tipa.....	249
Tabela 24 - Stavovi o uticaju informatičkih aktivnosti u nastavi na razvijanje i sticanje svesti o interkulturalnosti.....	250
Tabela 25 – Stavovi o zastupljenosti kulturalnih i interkulturalnih sadržaja u kurikulumu i njihovoj obradi u nastavi.....	252
Tabela 26 - Stavovi o kulturalnim sadržajima i didaktičkom materijalu koji vode ka interkulturalnim ishodima u nastavnoj praksi.....	254
Tabela 27 – Stavovi o uspostavljanju interakcije sa učenicima u cilju podsticanja razvijanja i iskazivanja njihovog osećanja empatije i tolerancije prema kulturalno različitim osobama.....	255
Tabela 28 – Stavovi o kulturali “na delu” tokom nastave i interkulturalnim ishodima učenika.....	258
Tabela br. 29 – Stavovi o ulozi nastavnika, škole i šire društvene zajednice u podsticanju razvoja IKK kod učenika.....	260
Tabela br. 30 - Stavovi o problemima u nastavi.....	263
Tabela br. 31 – Ispitivanje kulturalne osećajnosti i osvešćenosti učenika.....	265
Tabela br. 32 – Interkulturalno iskustvo učenika i njihova percepcija interkulture.....	272

Slike

Slika br. 1 - Model kulture kao ledenjaka	22
Slika br. 2: Model kulture kao glavice luka	23
Slika br. 3: Razvojni model interkulture osećajnosti	120
Slika br. 4 - Procesni model interkulture kompetencije	124
Biografija autorke	366
Izjava o autorstvu	
Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada	
Izjava o korišćenju	

1. UVOD

1.1. Predmet naučnog istraživanja

Predmet ovog istraživanja je usmeren na sticanje interkulturene komunikativne kompetencije u nastavi italijanskog jezika kao stranog u osnovnoj školi. Istraživanje je sprovedeno u školama u primorskom delu Crne Gore, budući da je to specifično područje koga karakteriše viševjekovno prožimanje različitih kultura i jezika. Otuda je zajednički imenitelj ovog naučnog istraživanja isprepletenost i neodvojivost kulture i jezika u sferi nastave L2 i njihovo korespondiranje sa savremenom stvarnošću koju karakterišu globalizacija i interkulturalnost. Sve su izraženije migracije stanovništva i prožimanja njihovih kultura i jezika, kao i sve veći broj imigranata u razvijenim evropskim zemljama, što je nametnulo potrebu usmeravanja pažnje na interkulturalni aspekt nastave stranih jezika. Otuda i sve veće interesovanje za kulturnu i interkulturalnu dimenziju nastave stranih jezika nameće i nastavnicima potrebu da kod svojih učenika promovišu usvajanje interkulturene kompetencije (Byram & Zarate 1997).

Iako je odlično poznavanje jezika ključni cilj izučavanja stranih jezika i, kako se navodi u Standardima za učenje stranih jezika, „srce studija jezika“ (Standards for Foreign Language Learning 2006:3, cit. u Moeller & Nugent 2014:1), to nije više jedini važni i primarni cilj u nastavi i učenju jezika. Ovi standardi definišu jezičke ciljeve u pogledu pet engleskih termina koji počinju slovom C i predstavljaju jedan od najvažnijih pristupa interkulturalnosti (eng. the 5 C's: Communication, Cultures, Connections, Comparisons, and Communities), a to su u prevodu na naš jezik komunikacija, kulture, veze, upoređivanja i zajednice. Standardi su osmišljeni tako da usmeravaju učenike da budu aktivni učesnici u procesu sticanja znanja u društvu koje je i jezički i kulturno raznoliko. Peterson i Koltrejn (Peterson & Coltrane 2003:1, cit. u Kean & Kwe 2014:189) citiraju Nacionalne standarde u nastavi stranih jezika u SAD u kojima se naglašava da “učenici ne mogu istinski da savladaju jezik sve dok takođe ne ovladaju kulturnim kontekstom u kome se taj jezik javlja” (National Standards in Foreign Language Education Project 1996).

U tradicionalnoj nastavi kultura je oduvek bila prisutna kao sastavni deo nastave stranih jezika u formi činjeničnog znanja o ciljnoj kulturi, tj. o kulturi ciljnog jezika koji se izučavao. U današnje vreme, kada živimo u multikulturalnom svetu u kome ljudi iz različitih zemalja i kultura na različit način doživljavaju svet oko sebe, neophodno je da pripremimo decu još od najranijeg školskog uzrasta na percepciju o postojanju različitosti, da ih što efikasnije uvedemo u globalni svet i edukujemo ih tako da izbegnu kulturno nerazumevanje, nesporazume i kulturni šok u kontaktu sa drugim ljudima, pripadnicima različitih kulturnih i nacionalnih miljea tokom svog budućeg školovanja, putovanja, rada i poslovnih kontakata. U skladu s tim, nameće se neophodnost da nastavnici budu svesni ne samo lokalnih potreba svojih đaka, već i njihovih globalnih potreba koje će imati kada završe svoje školovanje i postanu učesnici raznovrsnih međukulturnih susreta. Stoga je jedan od glavnih ciljeva u savremenoj nastavi stranih jezika da se kod učenika stvara i razvija svest o različitosti i toleranciji prema različitosti, kao i kritička svest u poređenju svoje sa ostalim kulturama. Tako osmišljena nastava nameće nove zadatke nastavnicima koji postaju medijatori i posrednici između različitih identiteta i pogleda svojih učenika, a ne samo, kako je ranije bilo u tradicionalnoj nastavi, prenosioci jezičkog praktičnog znanja. Ovaj novi profil nastavnika trebalo bi da odigra ključnu ulogu i prihvati izazov savremene nastave koja će težiti obrazovanju za demokratsko društvo u interkulturalnom i internacionalnom kontekstu. Mnogi lingvisti upravo naglašavaju taj aspekt nastave stranih jezika koji sledi društveni, politički i kulturni smisao (Freeman & Johnson 1998; Reagan 2002; Kramersch 2004) kome bi trebalo težiti istovremeno uz sticanje praktičnih jezičkih znanja i veština. Kremšova (Kramersch 1993) navodi kako nastaju konflikti kada ljudi ne dele istu kulturu i kako nastavnici mogu da pomognu svojim učenicima da razviju kulturnu osvešćenost tokom svog obrazovanja. Da bi nastavnici bili uspešni u tome, moraju i sami da steknu interkulturalne kompetencije i stalno se dodatno edukuju, kako bi odgovorili izazovima modernog vremena koje iziskuje od njih kontinuirani profesionalni razvoj koji je u skladu sa politikom Saveta Evrope o neophodnosti celoživotnog učenja, kao sastavnog dela njihove profesije. U sklopu toga, neophodno je prepoznati trajnu potrebu prilagođavanja evropskom sistemu obrazovanja budućih nastavnika od kojih se očekuje da budu moderatori interkulturalnih odnosa, da jačaju interkulturalni identitet i razvijaju interkulturalne kompetencije, što sve ukupno predstavlja neizostavne elemente

celoživotnog obrazovanja nastavnika koje je prilagođeno potrebama i izazovima savremenog društva.

Kada nastavnici steknu interkulturalne kompetencije moći će da ih prenose i na svoje učenike, tj. da kroz “interkulturalnu dimenziju” svoga rada postepeno doprinose i utiču na to da njihovi učenici razvijaju sposobnosti interkulturnih govornika i medijatora koji će “biti u stanju da se angažuju oko složenih i višestrukih identiteta i da izbegnu stereotipe” koji nastaju kada se neka osoba posmatra kroz prizmu pojedinačnog identiteta (Byram et al. 2002:5). To znači, prema rečima autora, da bi sagovornika trebalo doživljavati kao osobu čije osobine je tek potrebno otkrivati, a ne kao predstavnika nekog već “od spolja pripisanog identiteta”.

Prema integraciji kulturnih aspekata i sadržaja u nastavi stranih jezika kultura se može podeliti u dve kategorije (Kramsch 2013:64, Larzén 2005:23). Prva kategorija je „Kultura s velikim slovom K“ (“Capital-C culture”). Ona odražava tradicionalni pogled i bavi se spomenicima, književnošću, muzikom i ostalim vidovima umetnosti, dok druga kategorija „Kultura s malim slovom k“ (“Small-c culture”) odnosi se na navike, vrednosti i norme u svakodnevnom životu. Kremšova (Kramsch, 2013:64-65) takođe dodaje da je „Kultura s velikim slovom K“ naglašena od strane država i njihovih institucija, kao što su škole, dok u pogledu „Kulture s malim slovom k“ ona ističe da poučavanje svakodnevne kulturne prakse često rezultira time da se usmeri pažnja na tipična ponašanja, hranu i običaje koji mogu da pojačaju stereotipe. Stoga bi učenicima trebalo pružiti priliku da prepoznaju obrasce i izbegnu stereotipe i dati im podršku da postanu svesni modela u svom svakodnevnom životnom kontekstu i da ga upoređuju sa drugim kontekstima. Shodno tome, u nastavi stranih jezika bi se trebalo više usredsrediti na aspekte kulture koji se odražavaju u svakodnevnom životu, nego na dostignuća tradicionalnog kulturnog stvaralaštva izražena u književnosti i ostalim umetnostima i tako pružiti đacima priliku da prepoznaju različite kulturne obrasce u tipičnim situacijama i kontekstima. Ovo skretanje s tema tradicionalne ka temama svakodnevne kulture će im pospešivati otvorenost i radoznalost za druge kulture i omogućiti da razviju interkulturalno razumevanje.

Interkulturalnost prema Bajramu (Byram 1997) podrazumeva iskren i otvoren stav pojedinca prema drugima i njegovu zainteresovanost, oslobođenu predrasuda, za

njihovo kulturno poreklo. Tome se pridodaje i kritička svest pojedinca prema svojoj sopstvenoj kulturi, kao i njegovom odnosu prema drugim kulturama. Stoga usvajanje samo činjeničnog znanja o drugoj kulturi nije dovoljno da bi se spoznali globalni tokovi i stekla kulturna osvešćenost, već je neophodno da se učenici postepeno, po mogućnosti još od najranijeg uzrasta, uvode u svet interkulturnog poimanja stvarnosti i sveta oko sebe. Kada govore o interkulturnoj dimenziji u nastavi jezika Bajram i saradnici (Byram et al. 2002:6) tvrde da „najbolji nastavnik jezika nije ni izvorni, ni neizvorni govornik stranog jezika, već ona osoba koja može da pomogne učenicima da uvide odnose između svoje i ostalih kultura, da im pomogne da se zainteresuju i postanu znatiželjni u vezi sa „drugošću“ i da postanu svesni sebe i svoje sopstvene kulture, viđene iz perspektive drugih ljudi“. Zato razvijanje interkulture dimenzije u nastavi jezika iz perspektive nastavnika uključuje prepoznavanje sledećih ciljeva (Byram et al. ibid.): “dati učenicima interkulturnu i jezičku kompetenciju; pripremiti ih za interakciju sa ljudima drugih kultura; omogućiti im da razumeju i prihvate ljude iz drugih kultura kao osobe sa drugačijim i karakterističnim perspektivama, vrednostima i ponašanjima i pomoći im da uvide da je takva interakcija iskustvo koje obogaćuje”. Zato se pred nastavnike postavlja zadatak da kod svojih učenika neguju sve ove aspekte koji predstavljaju osnovne postulate razvijanja njihove IKK. Ova kompetencija će im omogućiti da uvažavaju stavove, uverenja, životne stilove i navike, civilizacijske tekovine, kulturne tradicije, sistem vrednosti i ideje koji se razlikuju od njihovih i pripremiće ih da postepeno ulaze u globalni svet i postaju interkulturni govornici. Po Bajramu (ibid., cit. u Moeller & Nugent 2014:2) “Interkulturno kompetentan govornik pretvara interkulture susrete u interkulture odnose i odlučan je da razume i dostigne unutrašnji pogled na kulturu druge osobe i da istovremeno doprinese da ta druga osoba razume njegovu vlastitu kulturu sa stanovišta insajdera”.

Namera nam je da u sklopu našeg rada uporedimo ciljeve iz Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike i nacionalnog kurikuluma Crne Gore koji se tiču kulturnih aspekata u nastavi i ispitamo da li su pogledi nastavnika i učenika povezani sa kulturnim i interkulturnim sadržajima u kurikulumu, uz pretpostavku da uvođenje interkulturnih obrazovnih elemenata u nacionalni kurikulum može uticati na povećanje kulturne osvešćenosti učenika. Pošto se jedan od ciljeva ovog istraživanja odnosi na ispitivanje interkulture osetljivosti učenika i interkulture kompetentnosti nastavnika, želimo da

predstavimo teorijski okvir koji nam služi kao polazište našeg empirijskog rada, u kome ćemo nastojati da potvrdimo naše hipoteze.

Za potrebe doktorskog rada “Sticanje interkulture komunikativne kompetencije u nastavi italijanskog kao drugog jezika u osnovnoj školi” obavljeno je istraživanje u deset osnovnih škola na primorju Crne Gore na časovima italijanskog jezika u devetom, tj. završnom razredu među učenicima i njihovim nastavnicima. Opšti cilj ovog istraživanja je usmeren na proučavanje koncepta interkulture i sticanja IKK u nastavi stranih jezika, a posebno italijanskog, te ispitivanje stavova, mišljenja i iskustava nastavnika i učenika o tretmanu kulture i interkulture u školi i kulturnoj osvešćenosti i osećajnosti.

1.2. Ciljevi istraživanja, hipoteze i očekivani rezultati

Doktorska teza “Sticanje interkulture komunikativne kompetencije u nastavi italijanskog kao drugog jezika u osnovnoj školi” sadrži nekoliko ciljeva.

Prvi cilj istraživanja odnosi se na ispitivanje stavova i mišljenja nastavnika i učenika o ulozi kulture u nastavi jezika i na sagledavanje složenog koncepta IKK iz perspektive nastavnika i učenika, tj. kako se ona reflektuje i promovise kroz njihov rad i učenje. Zatim, putem uporedne analize rezultata ankete želimo produbiti saznanja o tretmanu kulture i međukulture u nastavi italijanskog jezika kao L2 u osnovnim školama na primorju Crne Gore i utvrditi kako se one doživljavaju posmatrane kroz tri ključne komponente u Bajramovom modelu IKK (Byram 1997: 1) kultura kao činjenično stanje, 2) kultura kao sticanje interkulture veština 3) kultura kao izgradnja stavova. Takođe želimo saznati koliko su sami učenici svesni važnosti kulturnih i interkulture znanja i da li su spremni za takvo učenje, te da li im to povećava motivaciju i pomaže da budu aktivniji u procesu učenja.

Drugi cilj iziskuje ispitivanje interkulture osetljivosti učenika, tj. njihove spoznaje o sopstvenoj tj. maternjoj kulturi i otvorenosti i osećajnosti prema drugim kulturama, a naročito italijanskoj, u kontekstu viševekovnog prožimanja kultura i jezika, a posebno upotrebe italijanizama u svakodnevnom govoru na primorju Crne Gore i obeležavanja

religioznih i svetovnih praznika i običaja, sa posebnim osvrtom na karnevalsku tradiciju u obe zemlje. Takođe želimo saznati, sledeći Benetov model interkulture osetljivosti (Bennett 1993, 2004), u kojoj se meri u iskazima učenika može utvrditi etnocentrični ili etnorelativni pristup kulturi.

Treći cilj podrazumeva da se predstave i uporede ciljevi iz Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike i nacionalnog kurikuluma Crne Gore koji se tiču kulturnih aspekata u nastavi stranih jezika sa empirijskim saznanjima do kojih se došlo putem ankete, tj. da li su pogledi nastavnika i učenika povezani s kulturnim i interkulturalnim sadržajima u kurikulumu i da li nastavnici uspevaju da prenesu podučavanje kulture svojim učenicima, te da se utvrde razlozi i problemi zbog kojih koncept interkulturalnosti još uvek nije u potpunosti zaživeo u nastavi stranih jezika u Crnoj Gori. U okviru toga smo u posebnom segmentu petog dela ankete¹ ispitali indikatore interkulturalne kompetentnosti nastavnika (prema Hrvatić i Piršl 2007; Benson 1987; Spitzberg, 1989; Kim 1991; Taylor 1994), kao veoma važnog elementa ovog koncepta, da bi sagledali njihovu stvarnu ulogu i značaj u interkulturalnom obrazovanju.

Tokom istraživanja nastojali smo da potvrdimo sledeće hipoteze:

1. Pretpostavlja se da geografski i kulturni kontekst u kome učenici žive, kao i njihovo kulturno poreklo, koje se vezuje za mediteransko podneblje i duh, doprinosi njihovoj bržoj senzibilizaciji ka italijanskoj kulturi i jeziku i sticanju IKK.
2. Pretpostavlja se da je neophodno podučavati maternju kulturu uz kulturu stranog jezika, i na maternjem i na stranom jeziku, budući da učenik odrasta uz svoju kulturu i dalje formira svoju ličnost i stoga bolje prihvata i razume kulturu stranog jezika i stiče i razvija kulturne i interkulturalne kompetencije.
3. Pretpostavlja se da interkulturalno obrazovanje može uticati na brže razvijanje kulturne osvešćenosti i sticanje IKK kod učenika ako se razvija svest u društvu i relevantnim školskim institucijama o važnosti uvođenja takvog obrazovanja u nastavu L2 od samog početka učenja jezika, što je bazirano i na Bajramovoj hipotezi (Byram et al. 2002) da učenik nije *tabula rasa*, te da poseduje određena prethodna znanja i stavove, uključujući

¹ Vidi od str. 243

i stereotipe i predrasude na koje obrazovanje može uticati u nameri da se poveća kulturna osvešćenost. Ako se ta prethodna znanja tokom interkulturnog obrazovanja konfrontiraju sa novim saznanjima u što ranijem školskom uzrastu, to će doprineti bržem razvijanju kulturne osvešćenosti i sticanju IKK učenika i tako ih pripremiti za budući život i rad u multikulturnom i plurilingvalnom društvu.

4. Pretpostavlja se da nastavnici prepoznaju važnost sticanja IKK kao bitnog činioca svog profesionalnog razvoja i svoju značajnu ulogu u podsticanju razvoja IKK kod učenika, te uviđaju potrebu da se prilagode evropskom sistemu obrazovanja, kao odgovor na izazove procesa globalizacije i težnju ka evropskim integracijama. Uprkos činjenici što uglavnom još nisu dovoljno edukovani i informisani u vezi s uvođenjem interkulturnih sadržaja u nastavu, mnogi nastavnici to rade nesvesno i intuitivno, ali suštinski doprinose izgradnji IKK kod svojih učenika.

1.3. Plan rada i metode istraživanja

Disertacija se sastoji od šest delova.

U prvom, uvodnom delu, predstavimo predmet naučnog istraživanja, ciljeve i hipoteze, kao i očekivane rezultate. Takođe ćemo prikazati plan rada i metode istraživanja.

U drugom delu rada razmatraćemo odnos kulture i jezika. U svetlu toga predstavimo opšte poglede na kulturu u savremenom svetu, kao što su humanistički i antropološki koncept (House 2007) i koncept objektivne i subjektivne kulture (Bennett & Bennett 2001) koji se često koristi u interkulturnom kontekstu i neke od najčešćih definicija i modela kulture, kao što su bihevioralna, funkcionalistička, kognitivna i simbolička definicija kulture (Robinson 1985), te zatim model ledenjaka (Gillert et al. 2000), model glavice luka (Hofstede i Hofstede 2012) i model ruksaka (Akcamete et al. 2006), kao i neke od metafora kulture, poput kulture kao metafore okeana (Fang 2015), metafore protoka (Hannerz 1992) i metafore mentalnog softvera (Hofstede 1997). Prikazaćemo i neka značenja kulture na specifičnim nivoima, kao što su estetsko, sociološko, semantičko, pragmatičko i sociolingvističko (Adaskou, Britten & Fahsi

1990). Takođe ćemo sagledati različita viđenja kulture i njen značaj u kontekstu nastave stranih jezika. Veza između jezika i kulture u nastavi stranih jezika biće analizirana kroz zapažanja i istraživanja eminentnih lingvista (Kramsch 1993; Byram 1989; Liddicoat 2002, Liddicoat & Scarino 2010). Predstavićemo kulturne dimenzije komunikacije (Hofstede 1991) i definisati kulturu u okviru interkulturene komunikacije (Lusig & Koester 1999) i naročito istaći i analizirati različite vidove neverbalne komunikacije koji su prisutni u kulturno i jezički različitim sredinama (Balboni 2007). Pošto se tokom usvajanja L2 stavlja jak akcenat na afektivne karakteristike učenja zbog društvenog konteksta jezika, usvajanje L2 je istovremeno i usvajanje druge kulture (K2). Stoga ćemo obraditi pojmove poput akulturacije, kulturnog šoka i nesporazuma i društvene distance (Douglas Brown 1986). Skrenućemo pažnju na termin kultura škole, budući da je škola jedno od najvažnijih mesta za sticanje saznanja i iskustva o kulturi i polazište našeg istraživanja. Nastava jezika u školi sadrži puno dimenzija koje su naznačene u nacionalnim kurikulumima i nastavnici imaju obavezu da ih sprovode, kao što je podučavanje o temeljnim vrednostima i podizanje kulturne svesti svojih učenika. Stoga je naš cilj da ispitamo stavove nastavnika i učenika o tretmanu kulture u nastavi jezika i potvrdimo hipotezu da razvijanje kulturne osvešćenosti kod učenika i sticanje njihove IKK su direktno povezani i uslovljeni što je moguće ranijim uvođenjem interkulturenog obrazovanja u školski sistem. Takođe, jedan od naših ciljeva je da uporedimo ciljeve iz Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike i nacionalnog kurikulumu Crne Gore koji se tiču kulturnih aspekata u nastavi i ispitamo da li su pogledi nastavnika i učenika povezani sa kulturnim i interkulturenim sadržajima u kurikulumu, što takođe može potvrditi hipotezu da uvođenje interkulturenih obrazovnih elemenata u nacionalni kurikulum može uticati na povećanje kulturne osvešćenosti.

Treći deo rada biće posvećen terminološkom razgraničenju pojmova multikulturenosti, plurikulturenosti i interkulturenosti, kroskulturenog, transkulturenog, suprakulturenog i katakulturenog, kao i translingvalne i transkulturene kompetencije u odnosu na IK i IKK (Byram & Kramsch 2008), kao i definisanju pojma međujezika (Selinker 1972; Lado 1971; Skinner 1971; Corder 1967; Nemser 1971). U društvenim prelamanjima i prožimanjima kultura prepliću se i raznovrsni jezici, kao instrumenti međusobnog kontakta i komunikacije različitih naroda i njihovih kultura. Tako nastaju i razni oblici međujezika sa svojim različitim stadijumima primetnim na fonološkom, morfološkom i

sintaktičkom polju koji vode ka usvajanju ciljnog jezika. Stepen i dinamika usvajanja L2 zavisi i od uticaja pozitivnog ili negativnog transfera L1 na L2, o čemu će se takođe razmatrati u ovom delu rada.

Četvrti deo rada će tretirati interkulturalnost kao koncept u nastavi i sticanje IK i IKK, interkulturalno obrazovanje i interkulturalnu osetljivost učenika i nastavnika, tj. percepciju kulture i IKK koja bi trebalo da se doživi i primeni u nastavi. U okviru toga nastojaćemo da odgovorimo na suštinska pitanja o tome šta su IK i IKK, kako se stiču i kako osoba može da postane svesna činjenice da ih je stekla sledeći saznanja eminentnih istraživača (Fantini 1995, 2000, 2001; Byram 2009; Deardorff 2009; Rathje 2007; Spitzberg and Changnon 2009). Analiziraćemo četiri glavne teorije i faktore koji doprinose razvoju IK, a to su: razvojni model IK osetljivosti (Developmental Model of Intercultural Sensitivity, Bennet 1993), model menadžmenta anksioznosti i neizvesnosti (Anxiety/ Uncertainty Management Model, Gudykunst 1993), multidimenzionalni model IK (Multidimensional Model of Intercultural Competence, Byram, 1997) i procesni model IK (Process Model of Intercultural Competence, Deardorff 2006). Predstavićemo teme koje karakterišu IKK učionicu, kao što su transformacija identiteta, učenik kao ispitivač i proces, koje mogu pomoći nastavnicima u osmišljavanju takvih zadataka za učenje koji će voditi učenika ka sticanju IKK (Byram et al. 2002). Takođe ćemo analizirati ulogu nastavnika (Drandić 2012, 2013) i predstaviti model IK nastavnika (Sercu 2006; Hrvatić i Piršl 2007; Over, Mienert 2010; Ruben, 1976), kao i osobine koje bi trebalo da poseduje interkulturalno kompetentna osoba (Chen i Starosta 1996) i interkulturalni govornik koji je u stanju da uspostavi odnose između vlastite kulture i kulture drugih, da posreduje između njih, rasvetljava razlike i uviđa zajedničku ljudskost koja ih prožima (Byram i Fleming 1998). Navešćemo neke od problema interkulturalnosti u nastavi L2 (Andraka, Petravić 2007; Bilić-Štefan 2006; Legac et al. 2007; Petravić, 2010), te ograničenja i zamke koje su se pojavile u teoriji i praksi tokom primene interkulturalnosti u nastavi širom Evrope (Portera 2008). Predstavićemo neke od tehnika i nastavnih strategija koje kod učenika podstiču razvoj interkulturalne kompetencije i ujedno sprečavaju stvaranje stereotipa (Bagić, Vrhovac 2012; Peko et al. 2009; Fleming 2004, 2006; Barrett et al. 2013; Moeller, Nugent 2014). Takođe ćemo navesti primere iz prakse kojima se daje novo značenje konceptu IKK kroz upotrebu kompjutera za komunikaciju da bi se pospešila interakcija na L2 između izvornih i

neizvornih govornika, kao i samo između neizvornih govornika u cilju njihovog pristupa stranim kulturnim sredinama (Warschauer & Kern 2000; Thorne 2003). Pošto se jedan od ciljeva ovog istraživanja odnosi na ispitivanje interkulturene osjetljivosti učenika i interkulturene kompetentnosti nastavnika, želimo da predstavimo teorijski okvir koji nam služi kao polazište našeg empirijskog rada i za potvrđivanje hipoteze da nastavnici, i pored toga što nisu dovoljno edukovani i informisani u vezi sa interkulturnim temama i manirima u nastavi L2, kao i nedovoljnim interkulturnim sadržajem u kurikulumu, ipak, neki svesno, a neki intuitivno i nesvesno, doprinose razvoju IKK kod svojih učenika, s jedne strane, a sa druge, da potvrdimo hipotezu da nastavnici uviđaju potrebu sticanja IKK kao važnog činioca svog kontinuiranog profesionalnog razvoja koji je u skladu sa politikom Saveta Evrope o neophodnosti celoživotnog učenja. U sklopu toga je neophodno prepoznati trajnu potrebu prilagođavanja evropskom sistemu obrazovanja budućih nastavnika od kojih se očekuje da budu moderatori interkulturnih odnosa, da jačaju interkulturni identitet i razvijaju interkulturene kompetencije, što sve ukupno predstavlja neizostavne elemente celoživotnog obrazovanja nastavnika koje je prilagođeno potrebama i izazovima savremenog društva.

U petom delu rada biće predstavljena savremena italijanska učionica u kontekstima multikulturenosti i višejezičnosti. Biće dat pregled jezičkog i kulturnog šarenila koje je prisutno u današnjoj Italiji u poslednjih tridesetak godina i koje je u velikoj meri promenilo demografsku strukturu stanovništva, kao i kompletnu organizaciju rada škola usled velikog broja dece imigranata koja ih pohađaju. Za lingviste je ovaj raznovrsni milje naročito značajan jer se u njemu mogu pratiti prelamanja jezika i kultura, razni stadijumi upotrebe međujezika od strane imigranata kao prelazne faze do usvajanja ciljnog jezika, kao i sveprisutne multikulturenosti koja se osmišljenim edukativnim nastavnim i vannastavnim aktivnostima transformiše u interkulturnost. To je takođe doprinelo da italijanski obrazovni sistem podržava otvorenost prema drugim kulturama i drugačijim uslovima života karakterističnim za imigrante (Valentini 2005; Caon 2008; Rossino 2009; D'Agostino 2012; Coonan 2012). Sve ovo doprinosi bržem razvijanju i sticanju IKK kod učenika, kako stranaca koji prolaze kroz periode jezičkog i kulturnog prilagođavanja, a tako i samih Italijana koji u kontekstima multilingvalne i plurikulturene učionice postaju interkulturno osećajni i osvešćeni.

U šestom, tj. praktičnom delu rada daćemo najpre prikaz rezultata nekoliko ranijih istraživanja iz ove oblasti koja su bila relevantna za ovo naše istraživanje, kao i pregled i rezultate samog istraživanja obavljenog u osnovnim školama na primorju Crne Gore koje je obuhvatilo 248 učenika devetog, tj. završnog razreda osnovne škole i 10 nastavnika italijanskog jezika.

U sedmom delu rada predstavimo kulturne i interkulturene komponente u nacionalnom kurikulumu Crne Gore i uporediti ih sa ciljevima i ishodima iz Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike koji se odnose na aspekte kulture u nastavi stranih jezika. Ovo ćemo upotpuniti prikazom plurilingvalne i plurikulturene kompetencije koje su dopunjene i razrađene sa dodatim skalama deskriptora u dokumentu pod nazivom Dopuna Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike koja je publikovana u februaru 2018. godine sa ciljem da se nadgrade i dalje promovišu koncepti plurilingvizma i plurikulturalizma i time još više unapredi nastava stranih jezika. Takođe ćemo istaći i obrazložiti novine koje su unete u novi predmetni program za italijanski jezik za osnovnu školu koji je na snazi od 2017/18. školske godine i koji sadrži kulturne i interkulturene ishode nastave. Nakon predočene analize i upoređenja sa saznanjima do kojih smo došli tokom našeg empirijskog istraživanja iznećemo svoje zaključke i preporuke za dalji rad nastavnika kako bi interkulturni pristup u potpunosti zaživeo u nastavi stranih jezika u Crnoj Gori.

Metode

Istraživanje je obavljeno na dva načina: a) putem uporednog upitnika za nastavnike i učenike o ulozi i tretmanu kulture u nastavi L2 i njihove interkulturene osetljivosti koji se sastoji od nekoliko segmenata za koje se za odgovore koristi Likertova skala vrednovanja sa različitim brojem stavki za svaki segment, zatim segmenata u kojima se biraju ponuđeni odgovori, kao i par pitanja otvorenog tipa i b) putem posebnog dela upitnika koji je namenjen samo nastavnicima u kome ispitujemo njihovu percepciju podučavanja kulture, vlastito iskustvo i kompetencije, kao i probleme na koje nailaze. Rezultati upitnika su obrađeni kvantitativnom analizom, uz izuzetak nekoliko pitanja otvorenog tipa koja su obrađena kvalitativnom analizom.

2. KULTURA

Istorijski i etimološki posmatrano, reč kultura potiče od latinskog glagola *colere*, tačnije od njegovog participa *cultum* (lat. *colo, colere, colui, cultum*). Prvobitno značenje ovog glagola je bilo uzgajati, obrađivati, negovati, tako da se uglavnom ova reč odnosila na agrikulturu, a kasnije se postepeno prenosila i na druge sfere života i rada. Još od antičkih vremena može se uočiti pominjanje reči *kultura* u tom drugom, metaforičnom kontekstu. Tako Durbaba (2016:23 prema Löchte, Herder 2005:28, Petrović 2005:9) navodi da je Ciceron bio prvi autor koji je upotrebio ovu reč u značenju negovanje duha (lat. *cultura animi*).

Bouv i Martin (Bowe & Martin 2007: 2) navode Godarova (Goddard 2005:53) zapažanja u vezi sa promenom značenja termina kulture tokom vremena. Godar napominje da je ovaj termin u svojoj najranijoj upotrebi na engleskom jeziku označavao imenicu procesa koja se odnosila na uzgajanje useva i stoke. U tom kontekstu upotrebljava se i danas u rečima *agriculture, horticulture* i *viviculture*. Tokom vekova poprimila je i druge konotacije. Tako je od 16-og veka reč *culture* počela da se upotrebljava u kontekstu negovanja (*cultivating*) tela tokom vežbanja i treninga, a kasnije i za negovanje drugih aspekata i karakteristika osobe koji se nisu odnosili na fizičku kondiciju. Značenje ove reči se dalje proširilo u 19-om veku, tako da se odnosilo na opšti razvoj ljudskih intelektualnih, duhovnih i estetskih osobina i postepeno se prenosilo na čovekove umetničke domete u muzici, književnosti, pozorištu i na filmu.

Značajan doprinos savremenoj konceptualizaciji kulture je dao nemački filozof Herder² koji se smatra rodonačelnikom modernog shvatanja pojma kulture (Durbaba 2016:26-27). Svojom kulturnom teorijom koju zasniva na istorijskim premisama ističe da ne postoje “kultivisani” i “nekultivisani narodi”, već se njihove međusobne razlike temelje na stepenu razvijenosti koji su postigle zajednice kojima oni pripadaju (Durbaba ibid., cit. prema Löchte, Herder 2005:30). Poznata je njegova parabola po kojoj orijentalni svet predstavlja detinjstvo, egipatska kultura dečastvo, grčka mladićko, a rimska odraslo doba . Autor takođe formuliše prvi holistički koncept kulture budući da “ističe

² Poznata dela Johana Gotfrida Herdera (1705-1763) su *Ideje za filozofiju povesti čovečanstva* i *Rasprava o poreklu jezika*

univerzalistički element humanizma kao objedinjujući princip čovečanstva” (Durbaba ibid., cit. prema Löchte, Herder 2005:13-14).

Prema rečima Durbabe (ibid.: 28), odlučujući doprinos zasnivanju filozofije kulture dao je filozof Kant³ kroz formulaciju normativnog pojma kulture. Svojim teorijskim postavkama koje izražavaju prosvetiteljsku i etičku tendenciju autor iznosi stav da je zadatak kulture da reguliše čulnu prirodu čoveka i stvori moralnu osnovu njegovog ponašanja. Da bi se to ostvarilo, autor smatra da su od suštinskog značaja obrazovanje i vaspitanje.

2.1. Definicije kulture

Koncept kulture je veoma teško definisati u nekoliko reči zbog njene širine, rasprostranjenosti i protezanja kroz mnoge discipline. Stoga se kultura sagledava dvojako - kao opšti koncept i kao koncept koji se odnosi na neku posebnu grupu ljudi ili na posebnu sferu života, rada i stvaralaštva. Upravo zbog toga postoje mnogobrojne definicije i različita sagledavanja i poimanja kulture koja su potkrepljena i teorijskim i praktičnim argumentima. Svima njima je zajedničko to što se odnose na nešto što je plod ljudske delatnosti, kako fizičke, tako i intelektualne. Kultura prožima čitav čovekov život, i kao individue, i kao pripadnika određene grupe ili zajednice ljudi. Stoga su razumljiva razmatranja i diskusije teoretičara kulture o tome da li ponašanje osobe ili grupe ljudi utiče na stvaranje individualne ili kulture grupe, kakva je njihova interakcija, da li je kultura fleksibilna i može li se menjati, te da li neko može imati više od jednog kulturološkog porekla i, samim tim, više kulturnih identiteta. Ova i mnoga druga pitanja samo su doprinela tome da se za ovaj, naizgled jednostavan, pojam moraju dati složena i višestruka razjašnjenja i odgovori.

Prema Durantiju, kultura je tako složen pojam da nije niti moguće, niti poželjno stići do neke definicije koja će izraziti sve ono što ona obuhvata. Taj zadatak je prema rečima ovog autora lingviste i antropologa izuzetno zahtevan i aktuelan, budući da nikada pre, kao u sadašnje vreme, koncept kulture nije tako “strogo preispitivan i elaboriran sa svih strana” (Duranti 1997:23). Stoga se može doživeti na različit način od strane različitih

³ Imanuel Kant (1724-1804) je u svom delu *Spis o pedagogiji* razvio ideju o vaspitnoj proceduri koja obuhvata četiri stepena: disciplinovanje, kultivisanje, civilizovanje i moralizovanje

ljudi, kao i naučnih disciplina koje se bave nekim aspektima kulture, o čemu će biti dat detaljniji prikaz u ovom radu.

Valdes (1986:5) napominje da je kultura “veoma složena i široka tema da bi se naučila”, Moram (2000:13) koristi pojam “višestruka” kada govori o kulturi, dok Štern (Stern, cit. u Valdes 1986:5) ističe da kultura “leži na raskršću mnogih polja nauke i akademskih disciplina”.

Od mnoštva definicija izdvojicemo onu koju daje Websterov rečnik (Webster’s New Riverside University Dictionary 1984, cit. u Ondračkova 2014:31-32) definišući kulturu kao:

1. “Obrasce ponašanja, umetnost, verovanja, institucije i ostale proizvode ljudskog rada i misli tipične za stanovništvo ili zajednicu u datom vremenu”
2. “Čin razvijanja društvenih, moralnih i intelektualnih sposobnosti kroz obrazovanje”

Takođe izdvajamo i sledeća definisanja kulture.

Hol (Hall 1997:2) definiše kulturu u svom tradicionalnom smislu kao “otelovljenje onoga najboljeg što se mislilo i reklo u nekom društvu predstavljeno u klasičnim delima književnosti, slikarstva, muzike i filozofije – visoke kulture jednog doba”.

Samovar i saradnici (2000, cit. u Heideri et al. 2014:3) definišu kulturu kao “depozit znanja, iskustva, verovanja, vrednosti, radnji, stavova, značenja, hijerarhija, pojmova vremena, uloga, prostornih odnosa, koncepta svemira i artefakata koje su ljudi stekli tokom generacija koje su tome stremile svojim individualnim ili grupnim zalaganjem”. Autori (ibid.) tvrde da ova definicija “obuhvata većinu glavne teritorije kulture u vezi sa kojom se istraživači trenutno slažu”.

2.2. Opšti pogledi na kulturu u savremenom svetu

Definicije kulture su mnogobrojne, a takodje ima i puno pristupa ovoj temi. Sociologija, sociolingvistika i antropologija su ključne discipline koje se bave ovom temom (Valdes 1986:5). Sa aspekta sociolingvistike, kultura se shvata vidom komunikacije, pa se stoga bavi njenim verbalnim i neverbalnim vidovima, kao i različitim oblicima društvenih

situacija u kojima se odvija komunikacija. Sa antropološkog stanovišta, kultura se definiše shodno zajedničkim karakteristikama koje dele pripadnici jedne zajednice i po čemu se ta zajednica razlikuje od ostalih zajednica.

Postoji i puno termina koji se odnose na kulturu i mogu se upotrebljavati u različitim kontekstima. Tako Larzenova (Larzén 2005:23) u svom razmatranju pojma kultura citira Viliijamsa (Williams 1981) koji ističe da je “kultura jedna od dve ili tri najkomplikovanijih reči u engleskom jeziku”. Autorka dalje napominje da je zbog svoje nepreciznosti ova reč široko korišćena u različitim kontekstima, te da su vremenom istraživači iz različitih naučnih disciplina uspeli da formulišu različite definicije kulture koje su bile u skladu sa njihovim orijentacijama. Simeus (Siméus 2006:5) citira Andersona i saradnike koji ističu da je “kultura jedna od najsloženijih reči koja postoji” i da stoga “nije čudno što se ova reč koristi na veoma različite načine koji su često kontradiktorni” (Andersson et al. 1999:92). Oni, ipak, razlikuju dve različite sfere kulture - estetsku i antropološku. Estetska sfera po njegovom mišljenju uključuje tradicionalne umetničke forme, kao što su književnost, drama, film, muzika ili slikarstvo (ibid.:98).

Valdes (1986:98) napominje da su tri ključne discipline koje se bave teorijskim razgraničenjima pojma kultura sociologija, sociolingvistika i antropologija. Autor navodi da se “u sociološkom smislu kultura shvata kao komunikacija i ona uključuje njene različite vidove i društvene situacije u kojima se odvija komunikacija, kako verbalna, tako i neverbalna”. U antropološkim okvirima “kultura se definiše shodno njenim osobinama koje poseduju članovi određene zajednice i po čemu se razlikuju od ostalih zajednica”.

Kremšova (Kramsch 1996:2) predlaže dve definicije koje su u skladu sa prethodnom podelom i koje imaju uticaja na način na koji se tretira učenje o kulturi. Prva definicija ima humanistički predznak i kazuje da se kultura “usredsređuje na način na koji neka društvena grupa predstavlja sebe i druge kroz svoju materijalnu produkciju, umetnička dela, književnost, društvene institucije ili artefakte svakodnevnog života”. Druga definicija potiče iz društvenih nauka i odnosi se na ”stavove i verovanja, načine razmišljanja, ponašanja i pamćenja koje dele članovi neke zajednice”.

2.3. Značenja i pristupi kulturi na specifičnim nivoima

Prethodne definicije su dovele i do dva različita pristupa studijama kulture, a to su istorijski i etnografski. Istorijski pristup se godinama primenjivao u nastavi kulture pošto, kako ističe Vrbová (2006:2), “nastavnici su humanističke provenijencije”. Učenici su u takvom pristupu učili faktografske podatke o kulturi neke zemlje, dok je nedostajalo povezivanje kulture i jezika, kao što je to karakteristično za etnografski pristup.

Iako postoje mnogobrojne definicije kulture, nijedna od njih nije koncizna i ne obuhvata i ne odslikava u potpunosti njenu kompleksnost i dinamičnost. Stoga su se pojavila slojevitija i uža tumačenja kulture u zavisnosti od konteksta u kome se ona posmatra i kako se doživljava.

Tako House (2007:8) napominje da su se vremenom izdvojila i razvila dva različita pogleda na kulturu: humanistički i antropološki koncept. Humanistički koncept prvenstveno uključuje “kulturne tekovine”, što se odnosi na razne vrste umetnosti i njihova dela, i često se još naziva i estetska kultura. Ona, dakle, uključuje umetničke proizvode, tj. stvari koje ljudi doživljavaju svojim čulima, opipljive su i postoje izvan njihovih bića. Često se dovodi u vezu sa aspektom “Kulture sa velikim K”. Nasuprot njoj, stoji antropološki pogled koji se uklapa u aspekt “kulture s malim slovom k” i odnosi se na svakodnevne aktivnosti i praksu ljudi koje uključuju njihov posao, ponašanje i manire. Ovaj antropološki koncept kulture se bazira na tradiciji i načinu života određene grupe ljudi ili društva u celini, kao i na analizi ponašanja pojedinaca koji su pripadnici određenih grupa. Stoga antropološka perspektiva kulture odslikava čitav niz obrazaca i modela ljudskog ponašanja.

Gagnestam (Gagnestam 2003:14, cit. u Landström & Persson 2010:19) je mišljenja da je antropološku kulturu prilično teže detektovati nego estetsku kulturu jer se “ne može videti, čuti ili opipati”, tj. direktno registrovati našim čulima, te “da bi se skoro moglo reći da se ona uzima zdravo za gotovo”. Zbog svoje široke rasprostranjenosti, antropološka kultura je predmet istraživanja raznih naučnih disciplina kao što su: antropologija, etnografija, studije kulture i primenjena lingvistika.

Ako se ova dva pomenuta koncepta prenesu na kontekst škole, estetska definicija kulture upućuje na to da ona ne postoji unutar škole, već je nastavnici unose u školu kroz dela književnika i slikara. Kad je u pitanju antropološka kultura koja obuhvata način i organizaciju privatnog i društvenog života, kultura nije samo nešto što se uči u školi, već je i sama škola oblik kulture (Andersson et al. 1999:98).

Tajlor⁴ se smatra osnivačem kulturne antropologije i on uvodi antropološku upotrebu kulture u engleskom jeziku u kasnim godinama 19-og veka. Takav pristup će imati kulturu u svom centralnom fokusu, još od njegovog vremena pa sve do današnjih dana. U tom kontekstu isti autor definiše kulturu kao “kompleksnost koja uključuje znanje, verovanje, umetnost, moral, zakon, običaj i druge sposobnosti i navike koje stiče osoba kao član društva” (Tylor 1871:1, cit. u Heidari et al. 2014:2). Ova definicija se smatra jednom od najjasnijih definicija kulture i veoma je prihvaćena i korišćena pošto obuhvata gotovo sve aspekte delatnosti ljudi u društvu i stoga odslikava holističko poimanje. Godar dopunjuje ovo stanovište isticanjem da se antropološka upotreba kulture odnosi na ljude koji žive na “drugim mestima”, što može važiti i za savremene upotrebe sintagmi, kao što su *youth culture*, *gay culture* i *kid culture* (Goddard 2005:58).

Hol (Hall 1997:4) u svojoj definiciji kulture uključuje estetiku, antropologiju i sociologiju i tvrdi da se unutar pomenutih disciplina kultura odnosi na “sve što je izrazito u vezi načina života ljudi, zajednice, nacije ili društvene grupe, na zajedničke vrednosti neke grupe ili društva”. Autor dalje navodi da je “kultura proces mišljenja koje se proizvodi, razmenjuje i pregovara kroz upotrebu jezika kao reprezentativnog sistema”. To znači da pripadnici iste kulture dele mišljenje preko zajedničkog jezika i da “dele niz konceptata, slika i ideja koje im omogućavaju da razmišljaju i osećaju svet i, samim tim, da ga interpretiraju na otprilike slične načine” (ibid.). Isti autor dalje naglašava da “način na koji ljudi konstruišu svoju realnost utiče na njihovo ponašanje i shodno tome ima stvarne i praktične posledice” (ibid.). Otuda autor pridaje važnost kulturnim aktivnostima pripadnika iste kulture, značenju koje je dato određenim ljudima, predmetima i događajima oko nas i koji zavise od konteksta i naših okvira interpretacije.

⁴ Edvard Tajlor je autor dela *Primitivna kultura*, napisanog 1871. godine, iz koga potiče navedena definicija kulture.

Adaskou i saradnici (Adaskou et al. 1990, cit. u Heidari 2014:3) su ponudili značenja kulture na specifičnijim nivoima, u zavisnosti od samog značenja kulture, a to su: estetsko, sociološko, semantičko i pragmatičko ili sociolingvističko značenje.

U estetsko poimanje kulture oni svrstavaju književnost, muziku, film i medije i već je sagledano u prethodnim pasusima rada.

Sociološki ili antropološki smisao kulture odnosi se na dnevne aktivnosti i međusobne odnose ljudi, kao i na njihove običaje, porodične kontakte, vrednosti, stavove i materijalne uslove. Jezik takođe pripada ovoj grupi, pošto se ciljna kultura ne bi mogla u potpunosti upoznati i razumeti bez poznavanja jezika kojim se ta kultura izražava. Stoga je neophodno izučavati jezik da bi se bolje upoznala kultura nekog društva ili zajednice. Isto tako je neophodno detaljnije izučavati kulturu ljudi govornika ciljnog jezika da bi se bolje savladao i razumeo sam jezik.

Semantičko poimanje kulture uključuje celokupan sistem kulture shvaćen kao proces percepcija i misli. Pragmatička ili sociolingvistička perspektiva kulture obuhvata sve one elemente koji su neophodni za svrsishodnu i uspešnu komunikaciju, kao što su prethodna znanja koje osoba poseduje, zatim njene društvene i paralingvističke veštine, kao i jezički kod.

Tokom nastave stranih jezika ne bi trebalo zanemariti ni istorijsku dimenziju kulture. Ona obuhvata elemente istorije civilizacija koji izgrađuju sociološku kulturu. Ovaj proces se odvija kroz podučavanje istorije, geografije, naučnih dostignuća, društvenih nauka i umetnosti. Valdes (1986:54, cit. u Vrbova 2006:6) napominje da ova dimenzija kulture “predstavlja ljudsko nasleđe i kao takva mora biti poštovana od strane učenika koji žele da razumeju novu ciljnu kulturu”.

Posebno poimanje kulture je prisutno u domenu interkulturene komunikacije. U tom smislu Lusig i Koester (Lusig & Koester 1999, cit. u Heidari 2014:3) definišu kulturu kao “kapacitet i sposobnost da se uđe u druge kulture i ostvari komunikacija na efektivan i odgovarajući način, uspostave i održavaju odnosi i izvršavaju zadaci među ljudima iz ovih kultura”.

Uloga i definisanje kulture u ovom kontekstu je naročito naglašena od kada je formulisan koncept interkulturene kompetencije, tako da će uloga kulture u nastavi stranih jezika biti detaljnije razmatrana u narednim poglavljima ovog rada⁵.

2.4. Koncept objektivne i subjektivne kulture

Značajan doprinos koncipiranju kulture sa stanovništa društvenih nauka daju sociolozi Berger i Lakman. U svojoj knjizi *The Social Construction of Reality* Berger i Lakman (Berger & Luckmann 1966) formulišu konstruktivističku definiciju kulture koja je često korišćena od strane naučnih radnika koji se bave interkulturalnošću. Njihova definicija ističe postojanje objektivne i subjektivne kulture i njihove međusobne distinkcije. Prema Benet i Benet, "sposobnost da se shvati kulturna različitost zavisi od razumevanja ideje same kulture" (Benet&Benet 2004). Oni (ibid.:150) ističu da "objektivna kultura uključuje institucionalne aspekte kulture, kao što su ekonomski i politički sistem", kao i "proizvodi te kulture, poput umetnosti, muzike, kuhinje itd". Autori smatraju da "koncept objektivne kulture pomaže boljem razumevanju drugih grupa ljudi i njihovih kulturnih tvorevina, ali to znanje nije dovoljno da bi se stekla interkulturalna kompetencija naročito na međunarodnom tržištu rada koje iziskuje veoma obučene i razvijene profesionalce".

Subjektivna kultura se odnosi na iskustvo društvene realnosti, tj. na način života ljudi koji društvene institucije formiraju. Berger i Lakman (ibid., cit. u Benet & Benet ibid.) ističu da "obe ove kulture postoje u dijalektičnom jedinstvu, ne isključuju jedna drugu, već međusobno deluju tako što se objektivna kultura asimilira kroz socijalizaciju, a subjektivna kultura poprima svoju spoljnu formu kroz uloge ponašanja". To doprinosi efikasnijem dijalogu između različitih kultura. Koncept subjektivne kulture je takođe veoma značajan jer pruža uvid u način života ljudi iz drugih kultura, njihova ponašanja, verovanja i sistem vrednosti. On je, kako autori ističu, "srž koja stvara klimu poštovanja različitosti i uvažavanja, dovodi do efikasne interakcije i obezbeđuje pristup različitim kulturnim iskustvima drugih ljudi, te omogućava uzajamnu adaptaciju". Prema istim autorima, ideja subjektivne kulture je takođe ključna i za razumevanje povezanosti između globalne i lokalne različitosti. Iako neki narodi imaju bogatu istoriju, a neki su opterećeni teretom prošlosti u kojoj nije bilo privilegija, oni su ipak jednaki, ali

⁵ Vidi poglavlja IV i VI

“različiti u složenosti svojih kulturnih pogleda na svet”. Upravo ova “sličnost različitosti” omogućava ljudima da poštuju “jednaku složenost i potencijalnu korisnost svake od naših perspektiva”. Bazirajući se na ovim principima, inicijative u pravcu poštovanja različitosti bi mogle da dovedu do efikasnijeg priznavanja istorijske i političke nejednakosti (Benet&Benet 2004:150).

Robinson (1985, cit. u Heidari 2014:2) daje svoje viđenje kulture u svetlu učenja stranih jezika i time predstavlja svoje poglede na kulturu kroz definisanje četiri različite perspektive. To su bihevioralna, funkcionalistička, kognitivna i simbolistička definicija kulture.

Bihevioralna perspektiva posmatra kulturu kroz različite oblike ponašanja koji su prisutni u određenim specifičnim situacijama i društvenim grupama i odnosi se na običaje ljudi, njihove rituale i navike. Kultura se iz ove perspektive doživljava kao konkretan, vidljiv fenomen koji se može iskusiti, ali se ne razmatraju razlozi niti okolnosti pod kojima se dešavaju određeni kulturni obrasci. Mnogi teoretičari smatraju da je ovakvo viđenje kulture zastarelo.

Funkcionalistička perspektiva uranja dublje u kulturu kao društveni fenomen nego bihevioralna i pokušava da tumači različite oblike ponašanja i kakvu ulogu oni imaju u društvu. Robinson (ibid.) je mišljenja da su oba pristupa pogodna da pruže učenicima dobar model kako učiti o kulturi stranog jezika i analizirati ponašanje pripadnika drugih kultura.

Smatramo da se kroz ovakav rad na času na efektivniji način može ostvariti jedan od ciljeva interkulture nastave stranih jezika, a to je da učenici prepoznaju specifična kulturna ponašanja kako bi u budućnosti sprečili kulturni šok. Oba pomenuta pristupa predstavljaju po Robinsonu (ibid.) “perspektivu proizvoda u kulturi” i veoma su prisutna u nastavi stranih jezika i, kako sam autor nadalje naglašava, obično su dominantni u nastavi L2. Autor takođe ističe da oba tipa definicija imaju nekoliko nedostataka. Jedan od njih je u tome što se veruje da se kulturno specifične forme ponašanja i njihove funkcije mogu objektivno posmatrati, te da posmatrač može izvući razloge takvog ponašanja. Međutim, poznato je da se ponašanje može interpretirati na razne načine i da ta interpretacija zavisi upravo od kulturnog porekla osobe.

Kognitivni pogled na kulturu skreće sa materijalnih i vidljivih tema ka individualnom doživljaju kulture koji se ogleda “u memorisanju, asocijacijama i interpretiranju svih onih podataka koji se skladište u ljudskom mozgu”, tako da, po Robinsonu (ibid.), kultura može podsećati na “kompjuterski program unutar nečijeg bića”. On smatra da je ovo unutrašnji pristup kulturi pošto omogućava ljudima da “analiziraju svoja doživljena iskustva”. S druge strane, stav istog autora je da ova perspektiva kulture “ima ograničeni uticaj u sferi nastave stranih jezika”.

Simbolička perspektiva doživljava kulturu kao “dinamičan sistem simbola i značenja” koji su u stalnoj promeni i dijalektičkom procesu koji se odvija između spoljašnjih i unutrašnjih elemenata kulture. U takvom procesu, čiji se značaj naglašava, učestvuje svaki pojedinac, a svako njegovo prethodno iskustvo ima uticaja na poimanje, interpretaciju i doživljavanje novog. I pojedinac, kao i društvo u celini, mogu da dožive kulturu na nov način i u novom značenju u odnosu na njenu prethodnu istorijsku perspektivu.

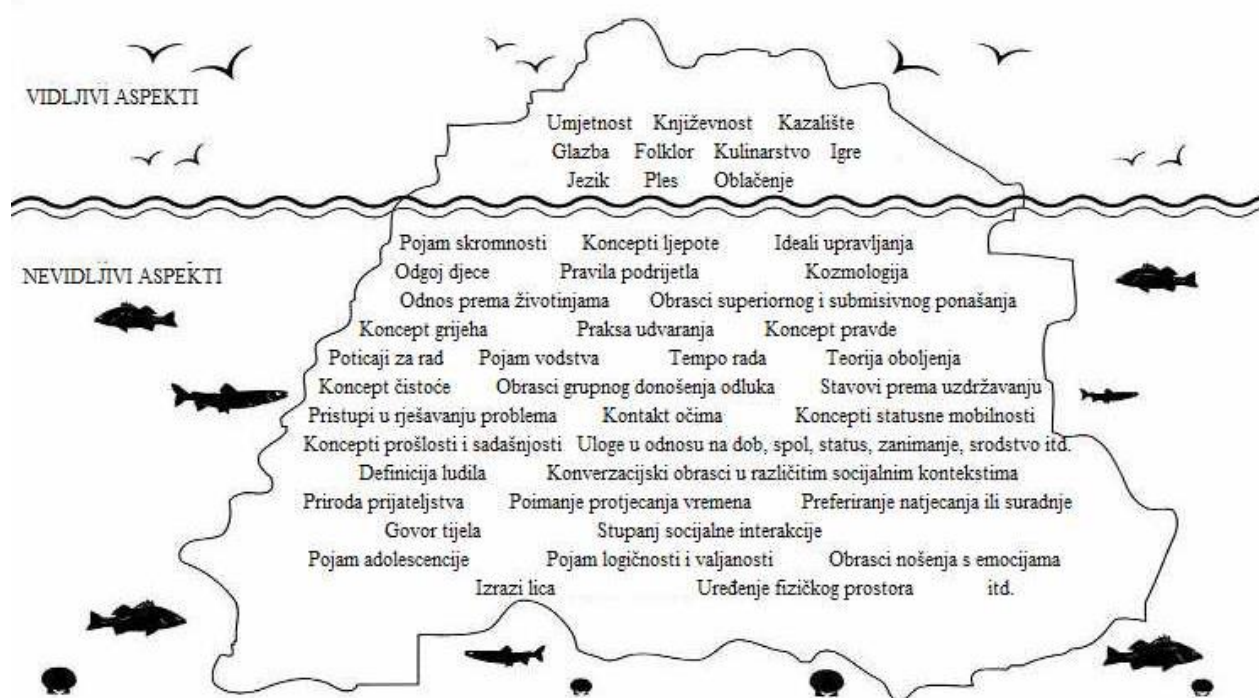
2.5. Modeli kulture

Složenost i slojevitost kulture je već odavno predmet istraživanja, razmatranja i tumačenja mnogih intelektualaca u nameri da definišu pregršt njenih vidljivih i nevidljivih slojeva od kojih je satkana. Upravo sledeći modeli kulture pružaju slikovitu predstavu i pomažu da se stekne detaljniji uvid u njenu strukturu.

2.5.1. Model ledenjaka

Tako, na primer, Viver (Weaver 1993, cit. u Hanley 1999:2) opisuje kulturu kroz model ledenjaka (eng. *iceberg*) u kome je samo jedna sedmina vidljiva, a ostatak je pod vodom i ne može se posmatrati. Ovaj model ledenog brega ili sante leda, kako ga još nazivaju, se takođe često koristi u vizualizaciji pojma kulture. Kultura se predstavlja kao santa leda, tj. njena sličnost sa ledenjakom se naglašava da bi se predstavili skriveni i od spolja nevidljivi elementi i značajke kulture. U osnovi ovog modela je ideja da je kultura zamišljena kao ledeni breg čiji se samo mali deo, koji je iznad površine vode, može videti. Mnogo veći deo brega nalazi se pod vodom i nevidljiv je, ali predstavlja snažnu bazu na koju se vidljivi deo oslanja i čini njegovu moćnu osnovu. Vidljivi delovi su u stvarnom životu predstavljeni kroz arhitekturu, raznovrsne umetničke tvorevine,

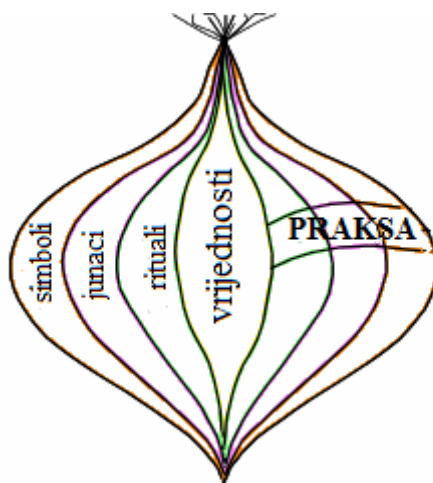
jezik i razne opipljive proizvode ljudskog rada i stvaralaštva, kao što je na primer kulinarnost. Oni su lako uočljivi, dok se moćni temelji ovog ledenog brega ne vide. Njima pripadaju kulturne odrednice, kao što su norme, vrednosti i stavovi ljudi, kao i njihova osnovna poimanja prostora, prirode, vremena, itd. Sve to utiče na ponašanje pripadnika jedne kulture i oblikuje ga. Iz toga proističe da su spomenuti vidljivi delovi kulture izraz i odraz njenih nevidljivih delova i da su utemeljeni na njima. Otuda dolazi do kulturnog nesporazuma ili nerazumevanja jer je ponekad teško razumeti ljude koji pripadaju drugačijim kulturnim miljeima i imaju različito kulturološko poreklo, upravo zato što ne možemo “uroniti” ispod površine ledenjaka i spoznati njihove skrivene i nevidljive elemente na kojima su utemeljeni njegovi vidljivi delovi. Petrović (2006:3) naglašava “da bi se uočili i sagledali manje vidljivi aspekti kulture potrebni su vreme, dobra volja i određene veštine”. Istakli bi da ovaj model ipak ne nudi odgovor na sva pitanja koja se nameću prilikom definisanja kulture. On daje smernice i upućuje ka produbljenom razumevanju kulture kroz vizualizaciju razloga koji nam mogu pomoći da donekle razumemo i “vidimo” kulturu.



Slika br. 1: Model kulture kao ledenjaka, preuzeto iz Teskera (2014:8)

2.5.2. Model glavice luka

Hofstede i Hofstede (2012:7-10) formulišu model glavice luka kojim, slično Viverovom modelu ledenjaka, žele predočiti slojeve kulture koje takođe svrstavaju u vidljive i nevidljive. Upravo slojevi glavice luka predstavljaju ishodišta, tj. različite manifestacije kulture u čijem središtu su vrednosti, dok spoljni sloj čine simboli. Između ta dva sloja su junaci i rituali. U spoljnom sloju je i praksa određene kulture koja dotiče sve slojeve i uočljiva je na osnovu toga kako se ponašaju pripadnici te kulture, ali se njeno kulturno značenje ne može otkriti iz spoljašnjosti. Najlakše je uočiti verbalne i neverbalne simbole pošto se nalaze u površinskom spoljašnjem sloju. To su reči, slike, boje, gestikulacija i ostale poruke koje razmenjuju pripadnici iste kulture. Bliže spoljašnjem sloju nalaze se junaci ili heroji. Oni mogu biti stvarni ili izmišljeni i živi ili mrtvi. Svojim priznatim vrednostima i osobinama oni vrše uticaj na kulturu kojoj pripadaju i služe kao modeli za identifikaciju, kao što su idoli i uopšte osobe značajne za određenu kulturu. Rituali su teži za sagledavanje, ali su izuzetno značajni za jednu kulturu jer oni predstavljaju kolektivne postupke i aktivnosti. To su npr. razni oblici pozdrava i ophođenja prema određenim ljudima, religiozne ceremonije i slično. Najteže su za sagledavanje kulturne vrednosti i stoga se nalaze u najdubljem, centralnom delu glavice luka. One čine srž ovog modela i ponekad ih je teško uočiti i identifikovati. Međutim, one se prožimaju kroz sve ostale slojeve kulture i čine njihov temelj, pošto su to vrednosti koje su određene kulturom kojoj ljudi pripadaju. To su npr. shvatanja o tome šta je dobro ili loše, lepo ili ružno, normalno ili abnormalno i slično.



Slika br. 2: Model kulture kao glavice luka, preuzeto iz Teskera (2014:9)

2.5.3. Model ruksaka

Model ruksaka je jedan od novijih modela kulture, pogodan za analizu društava koje karakteriše multikulturalnost. Akcamete i saradnici (2006:16-17) napominju da “čovjek u multikulturalnom okruženju nosi svoje kulturno znanje kao kulturni prtljag u ruksaku čiji je sadržaj određen i njegovom individualnošću, i zavisno od situacije u kojoj se nalazi”. Stoga je čovjek pojedinac shvaćen kao nosilac svoje kulture. On u susretu sa drugim kulturama odlučuje koje će kulturne sadržaje ostaviti u ruksaku, a šta će promeniti ili zameniti novim sadržajima. Ovim modelom se upravo naglašava uloga čovjeka pojedinca koji može uneti i svoje vlastite elemente pri upoznavanju novih kultura i time nadopuniti i prilagoditi sadržaj svog kulturnog ruksaka. Prilikom uključivanja interkulturalnih elemenata tokom nastave stranih jezika ovaj model može poslužiti da se lakše objasne i slikovito prikažu kulturne raznolikosti koje svaki pojedinac poseduje i “nosi” sa sobom u svom kulturnom ruksaku.

2.6. Metafore kulture

Korišćene su mnoge metafore da bi se opisala i definisala kultura. Navešćemo predstavljanje kulture kao metafore okeana, metafore protoka i metafore mentalnog softvera.

2.6.1. Kultura kao metafora okeana

Fang (2015) predstavlja kulturu kao metaforu okeana inspirisan savremenim alternativnim pristupima proučavanju nacionalnih kultura i međunarodnog interkulturalnog menadžmenta u eri globalizacije. Isti autor (2015:85) ističe “da je jedna od najznačajnijih posledica globalizacije to što nacionalne kulture nisu više krute crne kutije, već sve više postaju transparentne, fluidne, elastične, virtuelne i mobilne”, tako “da nas strane direktne investicije, internet i mobilna tehnologija sve više povezuju i stvaraju nam zajednički podeljeno iskustvo bez obzira” na to “ko, gde i kada smo”. Slično tome, Hofstede (Hofstede 1991:5, cit. u Fang ibid.) napominje “da se kultura uči, a ne nasleđuje”, te da “ona nastaje iz našeg društvenog okruženja, a ne iz naših gena”. Fang (ibid.) dalje napominje “da u današnje vreme zajedničko i podeljeno

iskustvo obrazovanja bez granica, informacija, tržišta, kapitala, proizvoda i usluga, podstaknuto globalizacijom i novim tehnologijama, legitimizira neophodnost i hitnost istraživanja novog identiteta nacionalne kulture”.

Takođe i međusobne interakcije naroda su zauzvrat uslovile promene u ponašanju, što je dovelo i do promena u vrednostima i verovanjima tih naroda. U poslovnim međunarodnim kontaktima, i velike svetske korporacije, i male lokalne firme, u određenim kontekstima i situacijama, prožimaju svoje vrednosti i tradicije, tako da se dešava da i velike strane firme uče od lokalne sredine, a istovremeno unose i svoje nacionalne vrednosti i praksu na lokalna tržišta. Na taj način obe strane doprinose procesu obostrane kulturne razmene. Istovremeno se iz ove nove i dinamične interakcije sa drugim kulturama stvaraju i “nova verovanja, ponašanja i tradicije”, što Fang povezuje sa teorijom “kulture pregovaranja” čiji su tvorci Brannen i Salk (2000). Isti autor (ibid.:88) stoga daje svoje viđenje kulture nazivajući ga “oceanska metafora kulture” i ističe da je “kultura povezana sa okeanom, da okean nema granica, da su njegove razne vode i razdvojene i zajedničke, i različite i slične, i zavisne i nezavisne”.

2.6.2. Kultura kao metafora protoka

Švedski antropolog Hanerz tumači kulturu koristeći metaforu protoka kojom predlaže viziju kulture koja je shvaćena ne samo kao “struktura značenja”, već kao “struktura koja putuje po mrežama komunikacije koje nisu lokalizovane na pojedinačnim teritorijama (Hannerz 1992, italij.prevod 1998:249, cit. u Zinant 2013:88). Zinant (ibid.) ističe da “kao kada se neka reka posmatra izdaleka i čini se sebi samoj ista i nepromenljiva, tako i kultura izgleda statična i trajna”. Međutim, “u stvarnosti je ona, baš kao i reka, stalno u pokretu” i kako naglašava Hannerz (ibid.:4), “stalno zavisi od nekog kontinuiranog procesa”. Zinant dalje napominje da je “kultura kao elastična struktura, kompaktna sama po sebi, ali istovremeno otvorena ka svetu i blisko je povezana sa njim, ali nije ukorenjena samo na jednoj prostorno ograničenoj teritoriji”. Hanerz (ibid.) takođe naglašava da je savremena kultura sve više deterritorijalizovana. Slično ovome je i stanovište Sirne (Sirna 1997:24, cit. u Zinant 2013:88-89) koja tvrdi da “ne postoje kulture koje se mogu izolovati i koje su identične samo sebi, već postoje različiti oblici života koji su transverzalni u odnosu na kulture, koje su takođe u stalnom razvoju i isprepletane sa elementima drugih kultura”. Stoga je opravdano gledište

Santerinija (Santerini 2003:5, cit. u Zinant 2013:89) da se polako napušta tradicionalni način razmišljanja u kome se kultura doživljavala ograničeno u geografskom pogledu, tj. da pripada samo određenim grupama na precizno određenim teritorijama. Tome, svakako, doprinosi globalizacija koja, po rečima istog autora, “nameće svest o tome da su kulture oduvek pomešane i isprepletene među sobom, te da ih karakteriše i kontinuitet i diskontinuitet”. S druge strane, kako autor dodaje, “ne može se tvrditi da je svet postao potpuno isti usled takvog mešanja kultura. Iako su međunarodne razmene i komunikacija učinili naš svet manjim, on je još daleko od toga da je postao jednak”. Pompeo (1999:144, cit. u Zinant ibid.) takođe izražava slično stanovište tvrdeći da “kultura nije nepromenljivo nasleđe koje se prenosi jednom zauvek, već je to istorijski proizvod, tj. tvorevina koja je utkana u dati kontekst i proizvod konkretnih društvenih grupa”, te da ona “nastaje iz društvenih odnosa koji su nejednaki, i kao takvi, izražavaju hijerarhiju i odnose dominacije i podređenosti”. Hol (Hall 1997:2, cit. u Zinant ibid.) napominje da je “kultura proces i ukupnost prakse”, te da se ona “odnosi na produkciju i razmenu značenja” među članovima nekog društva ili grupe koje oni izražavaju i prenose jedni drugima. Stoga Zinant (2013:89) zaključuje da se “kultura doživljava kao dinamička ukupnost svakodnevne prakse ljudi koja nije teritorijalno definisana i čija vrednost zavisi od subjektivne interpretacije njenih učesnika”.

2.6.3. Kultura kao metafora mentalnog softvera

Hofstede (Hofstede 1997:4) je formulisao živopisnu definiciju kulture kroz metaforu mentalnog softvera (*software of the mind*). On smatra da je kultura, izražavajući se pomoću kompjuterske analogije, “kolektivno programiranje uma čoveka”. Ova nova perspektiva, po rečima Balbonija Balboni (2008:65), se bazira na tumačenju da svaka osoba ima svoj mentalni softver koji je prisutan među različitim “fajlovima” u koje ubraja i one koji sačinjavaju komunikativnu kompetenciju. Isti autor (ibid.) napominje da “oni funkcionišu kada se nalazimo unutar svoje kulture, ali u momentu kada se komunicira sa članovima ostalih kultura neophodno je *sačuvati* svoje tekstove u formatima koji se mogu razmenjivati, kao što se radi u informatici kada se sačuva u formatu *rtf*”.

Balboni (ibid.) nadalje upućuje da Hofstedeova metafora govori da mentalni softver uključuje sve one kulturne faktore koji imaju uticaja na komunikaciju, tj. “razmenu

poruka između dve ili više osoba koje imaju određene ciljeve i pokušavaju da ih realizuju u komunikaciji sa ostalim ljudima.”

Isti autor (ibid.), nadovezujući se na Hofstedeov model softvera uma, koga smatra primarnim za interkulturalnu komunikaciju, takođe govori i o “softveru komunikacije”, tj. svim kodovima koje ljudi koriste, bilo da su verbalni ili neverbalni. On naglašava “da se često obraća pažnja samo na verbalni jezik”, na izbor reči i njihov morfološki i sintaktički aspekt, dok “se zanemaruje neverbalni jezik tela kao što su gestikulacija i izrazi lica, distanca među telima kao oblik komunikacije, pa zatim odeća i način oblačenja, mirisi, nakit koji nosimo, predmeti koje koristimo, statusni simboli i slično”. To su sve vidovi jezika na koje ne obraćamo pažnju, jer “smo ubeđeni da je dovoljno koristiti prave reči da bismo se razumeli”. Balboni (ibid.) nadalje ističe da “govoriti znači koristiti jezik, dok komunikacija uključuje i druge neverbalne komponente koji variraju od kulture do kulture i često imaju različita značenja u različitim kulturama”. Ovi znaci se dekodifikuju u našem umu prema našem vlastitom “mentalnom softveru”. Autor (ibid.:66) govori i o “softveru konteksta koji je socio-pragmatskog karaktera”. On obrazlaže da ovaj softver “u komunikaciji reguliše početak, tok i završetak nekog komunikativnog događaja.” Naposljetku zaključuje (ibid.) da “prva dva pomenuta softvera, kulturni i komunikativni, čine kompetenciju, dok kontekstualni softver deluje u trenutku kada se kompetencija pretvara u izvođenje, tj. performaciju”., što sve zajedno predstavlja autorevu viziju modela IKK.

Ova tri softvera mogu stvoriti probleme u komunikaciji, budući da ljudi najčešće nisu ni svesni da oni postoje i smatraju ih prirodnim, tj. urođenim, dok ustvari oni nose obeležja svoje kulture. Balboni (ibid.:67 i dalje) smatra da je potrebno posmatrati neke njihove aspekte i stoga izdvaja one koji se odnose na “koncept vremena, koncept hijerarhije, komunikativnu upotrebu tela⁶, intrapersonalnu distancu, konstrukciju tekstova, realizaciju komunikativnih činova i pokreta, formalni i neformalni govor, upotrebu profesionalnih titula i apelativa i posmatranje i uočavanje komunikativnih razlika među kulturama”.

⁶ O ovom aspektu će biti više reči u poglavlju 2.17.1., posvećenom neverbalnoj komunikaciji, vidi str. 54

2.7. Odnos jezika i kulture

Pre nego što započnemo slojevito razmatranje odnosa jezika i kulture, potrebno je istaći da oba ova koncepta sadržavaju dualnu komponentu i mogu se posmatrati iz dve različite perspektive. O stavovima i definicijama eminentnih lingvista o opštem i posebnim značenjima kulture već smo dali pregled u prethodnom odeljku rada. Jezik se takođe može posmatrati kroz dvojaku prizmu. S jedne strane, prema Salzmanu (Salzmann 1993 :155), jezik je “deo ljudske genetske zadužbine” i “ključ za kulturnu prošlost nekog društva” (Salzmann 1997 :41, cit. u Vrbova 2006:7). S druge strane, jezik se posmatra kao jedan od mnogih sistema komunikacije koga koriste različite grupe ljudi. U nastavku rada, ova druga dimenzija jezika biće predmet naše detaljnije analize.

Kultura i jezik su u stalnom dijaloškom odnosu, komplementarni i uzajamno povezani. Larzen (2005:27) ističe da je odnos između jezika i kulture izuzetno složen i to obrazlaže time što kaže da je to zbog činjenice što je “s jedne strane jezik integralni deo kulture, a s druge strane, on je izraz kulture”. Drugim rečima, “on je i suština i medijum istovremeno”. Agar (1994:28) tvrdi da “je kultura u jeziku, a jezik je ispunjen kulturom”. Jezik je, dakle, odraz kulture i instrument za njeno izražavanje, a kultura kontekst koji jeziku pruža neizmerne mogućnosti za iskazivanje i stvaranje novih reči i izraza, a takođe i za dopunjavanje značenja koja su šifrovana u jeziku.

Valdes (1986:45, cit. u Vrbova 2006:10) takođe tvrdi da su” kulturni obrasci, običaji i načini života izraženi u jeziku, a kulturno-specifični pogledi na svet se odražavaju u jeziku”. Eriksonova (Eriksson 2007:3) napominje “da bismo razumeli kako neko društvo koristi jezik, neophodno je razumeti to društvo”. Tanasulas ističe da se kultura “neodvojivo i implicitno odnosi na jezik“ (Thanasoulas 2001:6, cit. u Vrbova ibid.).

Jezik je konstitutivni element kulture i istovremeno je njen izraz i prenosilac. Njime se izražava kompletan svet i biće jednog čoveka, kako to tumači Vitgenštajn (Wittgenstein 1953, cit. u Durbaba 2016:83) kada kaže “Granice moga jezika znače granice moga sveta”. Stoga, što pojedinac više zna o kulturi ciljnog jezika, bolje će moći da razume i ceni jezik na dubljem nivou.

Jezik, sa svojim formama i funkcijama, bi bio beskoristan ili nedovoljno razumljiv kada ne bi bilo konteksta koji pruža i obezbeđuje razumevanje kulture u kojoj se jezik upotrebljava. Taj most i povezanost jezika i kulture, kako Kremšova navodi je “utvrđena odlika u nastavi jezika širom sveta” (Kramsch 1993:8). Ista autorka (Kramsch 2009) takođe ističe da je jezik povezan sa kulturom na višestruke i složene načine. Tako nam jezik obezbeđuje medijum i sredstvo kroz koje možemo da “izrazimo svoju kulturnu realnost”, a same reči nam dozvoljavaju da podelimo zajednička iskustva. S druge strane, jezik može “pružiti neki novi pristup kulturnoj realnosti” i uticati da stvaramo nove reči i izraze usled doživljavanja nekog novog iskustva. Jezik bi se mogao okarakterisati kao sistem znakova koji imaju kulturnu vrednost, te on simbolizuje kulturnu realnost u kojoj se kroz njegovu upotrebu reflektuju stavovi i vrednosti neke specifične kulture. Otuda ima značaj Policerova (Politzer u Brooks 2001, cit. u Reid 2014:940) teza “da bi nastava jezika bez kulture bila kao podučavanje simbola bez značenja kojima bi učenici dodali pogrešna značenja”. Stoga bi se ovi simboli mogli pogrešno interpretirati ukoliko se ne bi shvatili u odgovarajućem kulturnom kontekstu.

Risadžerova (Risager 2006:12, cit. u Eriksson 2007:8) navodi stav sociolingviste Fišmana (Fishman 1970, 1981) koji vidi jezik kao “neizbežan deo” i “glavni i suštinski deo” kulture, te tvrdi da “svi oni koji žele da u potpunosti proniknu i razumeju datu kulturu moraju da savladaju njen jezik”. Autor ističe da je “ovaj odnos recipročan i govori o povezanosti kulture i jezika”.

Isprepletenost jezika i kulture je, dakle, očigledna i prepoznata od strane istraživača, ali su i dalje prisutna razmatranja i kontroverze u pogledu toga u kolikoj meri misli govornika, koje on izražava kroz jezik, bivaju oblikovane i kontrolisane tim jezikom, te kako jezik odslikava njegov pogled na svet (Saville-Troike u Salzman 1997, cit. u Vrbova 2006:7).

Larzén (2005:28) je mišljenja da “odnos između jezika i kulture postaje naročito očigledan u svetlu simboličke definicije kulture, prema kojoj je kultura proces u kome se uče simboli i značenja”. Ovaj proces utiče na ljude da shvate i tumače različite pojave i da ih opišu koristeći jezik.

Vrbova (ibid.) napominje da je pojam kultura dvosmislen. S jedne strane, kultura se shvata “kao sistem naučenog ponašanja koji se prenosi iz generacije u generaciju”, a s druge strane i jezik je “jedan vid naučenog ponašanja”, pa se stoga i on smatra delom kulture. Autorka navodi i stav Salcmana (Salzman 1997:41, cit. u Vrbova ibid.) koji formuliše odnos između jezika i kulture kao “deo celine”.

Nida (2001, cit. u Heidari et al. 2014:8) takođe razmatra odnos jezika i kulture i naglašava da je kultura “ukupnost verovanja i praktičnih aktivnosti nekog društva”, te da jezik ima veliki strateški značaj kao sredstvo pomoću koga se izražavaju i prenose ta verovanja i preko koga se odvija interakcija između članova tog društva.

Lidikout i saradnici (Liddicoat et al. 2003, cit. u Heidari et al. ibid.) takođe izlažu svoj stav da su jezik i kultura u međusobnoj interakciji time što je “kultura povezana sa svim nivoima upotrebe jezika i njegovih struktura” i pritom svaki nivo jezika zavisi od kulture.

Kremšova (Kramersch 1998:308, cit. u Heidari et al. ibid.) u ovom kontekstu napominje da su jezik i kultura međusobno povezani budući da “jezik izražava, otelovljuje i simbolizuje kulturnu realnost”.

Benet (Bennet 1993:16) naglašava da je odnos između jezika i kulture od izuzetnog značaja tokom učenja jezika i da dobija na smislu jer “osoba koja uči jezik bez učenja kulture rizikuje da postane tečna budala”

Mičel i Majls (Mitchell & Miles 2004:235, cit. u Heidari et al. ibid.) tvrde da “jezik i kultura nisu odvojeni i da se usvajaju zajedno tako što svako od njih obezbeđuje podršku za razvoj onog drugog”. Hajdari i saradnici (Heidari et al. ibid.) napominju da je ovaj odnos prisutan u terminima *linguaculture* (Friedrich 1989), *languaculture* (Risager 2005), *language-and-culture* (Liddicoat et al. 2003) i *culturelanguage* (Papademetre & Scarino 2006), kao i u značenjima i konotacijama u semantici (Byram 1989), kulturnim normama u komunikaciji (Kramersch 1993), kao i u posredničkoj ulozi koju jezik ima u društvenoj konstrukciji kulture (Kramersch 1996).

Krasnerova (Krasner 1999:83) smatra da je “odnos između jezika i kulture interesantan i jedinstven”. Autorka navodi da “je s jedne strane jezik jedan od konstituenata kulture, a s druge strane, da svaka jezička struktura sadrži delove informacija u vezi sa kulturom”.

Iako u skorije vreme ima lingvista koji su skeptični u pogledu povezanosti jezika i kulture, Risadžerova (Risager 2006:1-2) ističe da niko od njih “ne poriče činjenicu da ljudska kultura uvek uključuje i jezik i obrnuto, te da je komunikativna kompetencija bez kulture nemoguća”.

Povezanost jezika i kulture u nastavi stranih jezika je u poslednjih dvadesetak godina česta tema razmatranja i debata među lingvistima i sociolozima. Reid (2010:199) upućuje na to da se neki od njih i dalje pitaju “da li su jezik i kultura tako blisko povezani da bi trebalo da ih nastavnici podučavaju zajedno”. Ona smatra da je “za nastavnike jezika veoma težak zadatak uključiti kulturne aspekte u učionicu stranih jezika, ali da je to neophodno”. Ista autorka (ibid.) citira Kremšovu (Kramersch 2009) koja izražava svoje stanovište da “kultura nije nešto u čemu smo se mi rodili, ili nešto što mi biološki nasleđujemo, već nešto u čemu moramo da odrastamo i budemo odgajani”.

Lo Bjanko (Lo Bianco 2003, cit. u Moloney & Harbon 2010:281) ističe da postoji “vidljivi i nevidljivi” aspekt kulture u jeziku, te da je potrebno da se kroz rad u učionici to prepozna. Stoga nastavnici imaju veliki zadatak da tokom nastavne prakse to utvrde, kao i da prate i procene napredak svojih učenika.

Lo Kastro (Lo Castro 2012) smatra da bi nastava kulture u učionici jezika trebalo da uključuje podučavanje u pragmatici, odnosno komunikativne funkcije jezika koje se ogledaju u njegovoj upotrebi. Autorka smatra da se pogrešna upotreba stranog jezika u učionici češće odnosi na neučtivost, nego na gramatičke, fonološke i leksičke greške. Stoga je izuzetno važno da učenici nauče kako da izbegnu pogrešnu komunikaciju. U tome im mogu pomoći nastavnici kroz prenošenje pragmatičkog znanja culture, kako bi bili u stanju da upotrebe jezik na odgovarajući način u stvarnim i raznovrsnim životnim situacijama, bez oslanjanja na gramatičke aspekte i fiksirane interpretacije upotrebe jezika koji se nalaze u udžbenicima. Autorka (ibid.:308, cit. u Shokouhi & Rezaei 2015:102) takođe ističe da je pored poboljšanja pragmatičkog znanja učenika jednako

važno i da se razvijaju i njihove informatičke i tehničke veštine. Stoga je odgovornost nastavnika još veća prema učenicima koji imaju nameru da nastave školovanje na stranom jeziku ili da rade u inostranstvu jer su oba aspekta veoma važna za uspešnu komunikaciju u savremenom svetu. Ista autorka smatra da nastavnici moraju razvijati sopstveni kritički stav prilikom odabira jezičkog materijala sa primerima njegove upotrebe kako bi se što bolje pripremili za rad. Tako će i njihovi učenici imati više koristi od “eksplicitnog podučavanja pragmatike svojih nastavnika” i postepeno će postajati “autonomni učenici” koji će primenjivati stečena pragmatička znanja prilikom rešavanju problema u komunikaciji i ujedno će povećavati svoj nivo kompetencija.

Bajram (Byram 1991:17) smatra da “jezik i oblikuje i biva oblikovan raznim društveno kulturnim radnjama, verovanjima i vrednostima”. Po njemu, metafora da je jezik ključ kulture nije validna, pošto implicira moguće razdvajanje među njima, s jedne strane, a s druge strane ističe da “jezik nije jednostavno reflektor kulturnog identiteta i objektivne kulturne stvarnosti”. On je sastavni deo te stvarnosti kroz koju se ostali delovi oblikuju i interpretiraju. Istovremeno je i simbol celine i deo celine koja oblikuje i koja je zauzvrat oblikovana već pomenutim društveno-kulturnim delatnostima, verovanjima i vrednostima.

Svoje ubeđenje da su jezik i kultura neodvojivi i da zajedno pripadaju nastavi stranih jezika Bajram i saradnici (Byram et al. 1994) su izrazili i u naslovu svog rada *Teaching-and-Learning-Language-and-Culture* (Podučavanje i učenje jezika i kulture). Upotrebom crtica između svake reči, autori su želeli da privuku pažnju na činjenicu da razdvajanje kulturnih sadržaja od učenja jezika ne može biti opravdano. Durbaba (2016:285) je mišljenja da je ovakav način pisanja naslova rada povezan sa njihovom ideološkom pozicijom koja ne dozvoljava hijerarhizovanje u didaktičkom pristupu koji smatra nerazdvojjivim ove pojmove.

Larzen (2005:30) napominje da je Risadžerova (Risager 1996, cit. u Gagnestam 2003: 35-39) kritikovala ovakvo stanovište da je odnos jezika i kulture neodvojiv u nastavi stranih jezika, pozivajući se na međunacionalne procese koji se odvijaju u svetu. Usled globalizovane komunikacije, mobilnosti ljudi i napretka informacionih tehnologija došlo je do naglog i velikog širenja jezika u svetu, a naročito engleskog, što je doprinelo i sve većem mešanju kulturnih područja. To je potom dovelo do usloznjavanja i jezičke

i kulturne situacije, i, samim tim, učinilo kompleksnim i problematičnim pitanje odnosa jezika i kulture. Stoga autorka smatra da bi se ono moglo preispitati u svetlu najskorijih postojećih koncepata koji se odnose na kulturno-pedagoški diskurs u nastavi stranih jezika.

Kognitivna antropologija, naučna disciplina koja istražuje kako ljudi razumeju svet oko sebe, takođe proučava odnos između jezika i kulture, budući da se smatra da se svaka, pa i najmanja promena i razlika u kulturi reflektuje i u njenom rečniku. Ipak, mišljenja savremenih eminentnih lingvista su podeljena oko toga koliko i kako kultura i jezik međusobno vrše uticaj, ali su saglasni u tome da se neki kulturni koncepti “mogu lakše izraziti u jednom nego u nekom drugom jeziku” (Cohen 2002, cit. u Vrbova 2006:9). Ista autorka (ibid.) navodi tvrdnju Brauna (Brown 2000, cit. u Cohen 2002:77) da “dok neki aspekti jezika nam obezbeđuju snažne kognitivne misaone formulacije, još uvek ima mnogobrojnih univerzalnih osobina jezika”, pa se autorka nadovezuje na to ističući da “učenik stranog jezika bi trebalo da usavrši taj jezik do određenog stepena i pronade u svom maternjem jeziku i kulturi misaone paradigme koje će moći da primeni u tom drugom jeziku da bi bio u stanju da komunicira i ostvari interakciju na stranom jeziku”. Vrbova (ibid.) takođe upućuje da i nastavnici i učenici moraju da imaju na umu da postoje značenja kulture na specifičnim nivoima koja su pretočena u jezik.

Morgan i Kejn (Morgan & Cain 2000, cit. u Cohen 2002:78 cit. u Vrbova ibid.) izlažu “tri moguće teorije za razumevanje veze između jezika i kulture” koje se odnose na praktičnu upotrebu, a to su: “jezik označava kulturu, jezik stvara kulturne kategorije i kultura oblikuje jezik”. Pristalice teorije da jezik označava kulturu, smatraju da bi učenici ovladali stranim jezikom, potrebno je da razumeju i vrednosti te kulture koje obuhvataju i zajedničke vrednosti društva, kao i vrednosti i lične karakteristike neke osobe kao pojedinca po kojima se ona razlikuje i prepoznaje.

Vrbova navodi da jezik takođe odslikava i izražava i konkretne i apstraktne pojmove i koncepte, što može, po Kohenovom mišljenju (Cohen 2002, cit. u Vrbova ibid.:10), prouzrokovati poteškoće kod učenika tokom učenja jezika. Oni, “da bi naučili ove apstraktne koncepte moraju”, kako napominje Fišer (Fisher 1983, cit. u Cohen 2002:78, prema Vrbova ibid.), “da ih izvuku iz kulturne banke podataka”. Stoga je veoma važno da nastavnici obrate pažnju na to i ukažu svojim učenicima na postojanje kulturnog

pluralizma. Kohen (ibid.) takođe ukazuje na još jedan aspekt koji bi mogao da omete učenikovo razumevanje određenih koncepata “koji se nalaze izvan njegovog kulturnog referentnog okvira”, a tiče se pretpostavke da se jezik “ponaša kao sistem primarne klasifikacije”. Ovaj postulat leži u osnovi teorije da jezik stvara kulturne kategorije, pa bi, shodno tome, nastavnici trebalo da osim standardne leksike podučavaju i “alternativne leksičke kategorije” (ibid). Na taj način bi učenici mogli da usvoje nove kulturne koncepte. Isti autor (Cohen 2002:79, cit. u ibid.) se poziva na “teoriju da kultura oblikuje jezik”, što proističe iz uverenja da kulturne norme određuju upotrebu jezika. On sugerise da bi učenici trebalo da nauče posebne “jezičke rutine i kulturne obrasce” karakteristične za određene situacije u društvu da bi mogli da precizno upotrebljavaju jezik u takvim situacijama.

Vrbova (ibid.:10) svoja razmatranja zaključuje stanovištem da je “kultura sastavni deo interakcije između jezika i misli” i iznosi stav Valdesa (1986:45) da su “kulturni obrasci, običaji i način života izraženi u jeziku”, te da se “kulturno specifični pogledi na svet ogledaju u jeziku”. Tome Vrbova (ibid.:10) dodaje i mišljenje Tanasulasa (Thanasoulas 2001:6) da je kultura “nejednako i implicitno povezana sa jezikom”.

2.8. Nastava stranog jezika i kultura

Kultura je oduvek činila sastavni deo učenja i podučavanja jezika, bez obzira na to koji je didaktički metod korišćen u nastavi. Ona je prisutna još od antičkog doba i tradicionalnog gramatičko-prevodilačkog metoda, kao i u srednjem veku, kada se njena uloga nesvesno shvatala i samo implicitno prepoznavala u tekstovima koji su se obrađivali. Zatim se njen značaj intenzivirao kroz prisutnost u književnosti i lepim umetnostima, mada uglavnom u vidu prezentacije činjeničnog materijala o ciljnoj kulturi, tj. kulturi stranog jezika koji se izučavao.

Savremena stvarnost i novi komunikativni metodi i modeli nastave pomerili su kurs izučavanja kulturnih sadržaja u jednom novom pravcu, vezujući ih za neki određeni kontekst u kome se odvija komunikacija, pa se naglasak stavlja na društvenu funkciju jezika i komunikativne veštine. Istovremeno je i brz razvoj globalnog društva i društvenih nauka uslovio potrebu integracije kulturnih sadržaja u nastavi stranih jezika, a napredak sociologije i antropologije je doprineo formulisanju širih definicija kulture

koje uključuju i svakodnevne aktivnosti i praksu ljudi, njihova verovanja, vrednosti, obrasce ponašanja i društvene događaje. Time su stvoreni uslovi da učenici stiču socio-kulturnu i komunikativnu kompetenciju koja je uključivala i sticanje jezičke kompetencije izvornog govornika stranog jezika. Još šezdesetih godina prošlog veka intenzivirala su se istraživanja o povezanosti jezika i kulture, tako da se 1964.g. pojavljuje knjiga *Jezik i kultura ("Language and Culture")* lingviste Hajmsa (Hymes 1972), a 1972. godine je isti autor bio prvi koji je uveo pojmove govorne zajednice, govorni događaji i komunikativna kompetencija, ističući vezu između interpretacije govora i ponašanja u skladu s normama govornih zajednica.

Kao primer zanemarivanja kulture tokom učenja stranog jezika, navešćemo neuspeli pokušaj esperanta da postane globalni i univerzalni jezik sporazumevanja. Smatra se da je upravo nedostatak "kulturnog" elementa doprineo neuspehu i neprihvatanju esperanto jezika. Iako je zbog svoje jednostavnosti, praktičnosti i lakoće imao sve preduslove da postane svetski priznat i upotrebljiv jezik, to se, ipak, nije desilo i nije doživeo širu upotrebu. Eriksonova (2007:3) naglašava da je to zbog toga što je bio "izolovan od kulture" i što nije imao "kulturno poreklo koje bi se izučavalo uz učenje jezika", kao ni "društveni diskurs". Ista autorka (ibid.) navodi mišljenje nemačkog jezičkog pedagoga Petera Doyé-a (Doyé 2005:8, cit. u Eriksson ibid.) koji smatra da bi engleski jezik postao površan i odsečen od kulture kad bi se koristio samo kao *lingua franca*, bez oslanjanja i asocijacija na njegovu izvornu kulturu. Stoga je od suštinske važnosti da kultura bude tretirana kao sastavni deo nastave stranih jezika, a ne samo kao uzgredna peta jezička veština, kako je neki lingvisti smatraju. Eriksonova (ibid.:4) nadalje ističe da se mnogi nastavnici engleskog jezika susreću sa problemom ograničenog vremena u nastavi koje bi posvetili obradi kulturnih sadržaja pošto se moraju odlučiti kom kulturnom miljeu engleskog govornog područja da posvete veću pažnju. Situacija se pogotovo usložnjava usled činjenice što se engleski kao globalni jezik govori u mnogim zemljama kao prvi ili drugi jezik, pa komunikativni metodi u nastavi dominiraju nad obradom kulturnih sadržaja i nipodaštavaju ih.

U pogledu odnosa podučavanja jezika i kulture, tokom dugogodišnjeg proučavanja ovog fenomena, iskristalisale su se dve glavne tačke gledišta na kulturu: statičko i dinamičko gledište. Lidikout (Liddicoat 2002, cit. prema Heidari et al. 2014:4) navodi

da “statički pogled na kulturu ne prepoznaje vezu između jezika i kulture”, već se takvim stanovištem učenicima samo “prenosi informacija u vezi s kulturom i zanemaruje priroda kulture koja je u stalnom razvoju”. Stoga se učenicima, tokom nastave stranog jezika, prezentuju samo činjenice i artefakti u vidu znanja o kulturi koje uključuje podatke o zemlji, kao što su geografski i demografski podaci, osnovne karakteristike društveno-političkog i ekonomskog uređenja, kulturno-istorijski spomenici, prirodne lepote i nacionalni parkovi. Oni obuhvataju i teme iz svakodnevnog života, kao što su škola, porodica, slobodno vreme i omiljeni hobi, ishrana, običaji i praznici. Ovakva manifestacija podataka i informacija o kulturi trebalo bi da bude prevaziđena i zamenjena jednim dinamičnim diskursivnim pristupom kojim će se pobrojane teme obrađivati u konkretnom kontekstu upotrebe jezika. Time bi se doprinelo da učenje o kulturi postane aktivni, praktični i dinamični angažman tokom kojeg će se sticati kulturna kompetencija, a kroz forme interkulturnog ponašanja postepeno usvajati i interkulturalna kompetencija.

Kako napominju Haidari i saradnici (Heidari et al. 2014:5), suprotno statičkom, aktuelni su modeli kulture koji je doživljavaju kao dinamičan i promenljiv koncept. Po njihovom mišljenju (ibid.), ovakav pristup zahteva od učenika da “budu aktivno uključeni tokom učenja o kulturi”, što bi značilo da saznaju informacije i stiču znanja o kulturi na aktivan način i aktivno promišljaju o njima, te da, po mišljenju Kraforda i Mek Larena (Crawford & McLaren 2003, cit. u Heidari et al. ibid.) budu podstaknuti od strane nastavnika “da posmatraju činjenice iz kulture koje su smeštene u vremenu i prostoru” i postaju “varijabilne kroz vreme, regije, razrede i generacije”. Stoga Lidikout (Liddicoat 2002, cit. u Heidari et al. ibid.) vidi kulturu kao “skup promenljivih praktičnih aktivnosti u kojima se ljudi angažuju tokom svog života i koje oni stalno stvaraju i obnavljaju u interakciji sa ostalim učesnicima”. Ljudi koriste ove kulturne aktivnosti kao “kontekstualni okvir koji im omogućava da razumeju svet oko sebe i komuniciraju sa drugim ljudima”. Stoga autor naglašava da nije dovoljno da saznaju informacije o kulturi, već da aktivno učestvuju u tom procesu koristeći i jezička i nejezička sredstva da bi detaljnije saznali o načinu života u nekoj sredini. Samo kada se angažuju u nekim konkretnim kulturnim i interkulturalnim aktivnostima, počće postepeno da stiču kulturnu osvešćenost, razumevanje i saosećanje prema drugim ljudima i njihovim kulturama. Tome će doprineti i znanje o sopstvenoj kulturi i ponašanju ljudi koje je

uslovljeno maternjom kulturom, što takođe čini sastavni deo dinamičkog pogleda na kulturu.

Tomalin i Stempleski (Tomalin & Stempleski, cit. u Moran 2001:17) daju definiciju kulture koja odgovara svrsi nastave stranih jezika. Oni definišu kulturu kao “razvojni način života grupe osoba koji se sastoji od skupa podeljenih praktičnih aktivnosti sa podeljenim skupom proizvoda koji su bazirani na podeljenom skupu perspektiva na svet, kao i na skupu specifičnih društvenih konteksta”. Isti autori (Tomalin & Stempleski 1993, cit. u Vrbova 2006:12) smatraju da izučavanje kulture u nastavi jezika “razvija razumevanje učenika da svi ljudi ispoljavaju ponašanje koje je uslovljeno kulturom”, te da “društveni činioci, poput godina i pola, utiču na to kako se ljudi ponašaju i kako govore”. Uloga kulture u nastavi jezika se ogleda i u tome da se učenici podstaknu da stvaraju svest o “konvencionalnom ponašanju u svakodnevnim situacijama u ciljnoj kulturi”. Nadalje, nastava kulture doprinosi “jačanju svesti o postojanju drugačijih kulturnih konotacija” koje se stvaraju upotrebom reči i rečenica u ciljnom jeziku, a takođe pomaže učenicima da “razviju sposobnost ocenjivanja i preispitavanja u vezi sa uopštavanjem o ciljnoj kulturi”.

U sferi nastave engleskog jezika prisutan je veliki broj različitih definicija kulture. Tako Cakir (2006) navodi definiciju Trinoviča (1980:550, cit. u Heidari et al. 2014:2) koji definiše kulturu kao “sveobuhvatan sistem koji inkorporira biološko i tehničko ponašanje ljudskih bića sa njihovim verbalnim i neverbalnim sistemima izražajnog ponašanja počevši od rođenja”, i napominje da se “ovaj sveobuhvatni sistem usvaja kao maternja kultura”. Ovaj proces, koji bi mogao da se dovede u vezu sa “socijalizacijom”, priprema ljude za razne obrasce i modele društva u kojima žive i koji se prihvataju kroz razna jezička i nejezička sredstva.

Prema Braunu (Brown 1994:170 cit. u Heidari et al. ibid.:6) kultura je “duboko ukorenjeni deo samog vlakna našeg bića, a jezik, kao sredstvo komunikacije među pripadnicima određene kulture, je najvidljiviji i najpogodniji izraz te kulture”. Ona predstavlja kontekst u kome ljudi bivstvuju, razmišljaju, osećaju i izgrađuju odnose prema drugima, pa je autor smatra “lepilom koje povezuje grupu ljudi u određenu zajednicu” (ibid.:163). Stoga, ukoliko osobe prelaze iz jedne u drugu kulturu, nastaju za njih takve promene koje remete njihov pogled na svet, vlastiti identitet, način

razmišljanja i osećanja, kao i aktivnosti koje ostvaruju u svojoj komunikaciji. Nadalje, isti autor ističe da je “jezik deo kulture, a kultura deo jezika”, te da su “oni isprepleteni na tako složen način da ih je nemoguće razdvojiti jer bi u tom slučaju ili jezik ili kultura izgubili svoj značaj”. Stoga se kulturna kompetencija nameće kao “sastavni deo učenja stranih jezika” (ibid.).

Slično ovom stanovištu je i viđenje Tangove (Tang 1999, cit. prema Heidari et al. ibid.) koja iznosi stav “da je kultura jezik i da je jezik kultura”. Ona takođe tvrdi da “je jezik duša zemlje i ljudi koji ga govore” i da “su jezik i kultura neodvojivo povezani”, pa ne bi trebalo dovoditi u pitanje razmatranja o tome da li uvoditi ili isključivati kulturu iz kurikuluma za strane jezike.

Termin kultura će u daljem razmatranju biti posmatran kroz prizmu njenog uticaja na upotrebu jezika.

Tako Kremšova (Kramersch 1998: 8) napominje da je “kultura proces koji se stalno menja i da se prenosi jezikom koji ne prezentuje samo činjenice i artefakte, već takođe snove, vrednosti i zamisli zajednice”. To znači da je “kultura, kao predstavnik ciljnog jezika i pravila ponašanja govornika ciljnog jezika, neodvojivi deo nastave stranih jezika i stoga ima svoje opravdano mesto u učionici u kojoj se izučava engleski jezik”.

Slično Kremšovoj, Konor je mišljenja da “kultura nije materijalni fenomen koji se sastoji od stvari i oblika ponašanja”, već kulturu čine “oblici stvari koje ljudi imaju u svom umu, njihovi modeli za spoznavanje, dovođenje u vezu i njihovo drugačije tumačenje” (Connor 1996:101, cit. u Eriksson 2007:7). Eriksonova (Eriksson ibid.) izražava svoju dilemu u pogledu ovog definisanja kulture pitajući se da li bi u ovakvoj konstelaciji poimanja kulture kao skupa društvenih aktivnosti i verovanja nastavnici mogli biti “odgovorni za prenošenje neke određene ideologije svojim učenicima”.

Fener naglašava da je “kultura zajednički identitet za članove društva ili grupe”, kao i da ona “vrši uticaj na pogled na svet njenih pripadnika, a pripadnici te kulture utiču na samu kulturu” (Fenner 2000:144, cit. u Vrbova 2006:3). Po autorevim rečima (ibid.) “to je dijalektički proces u dinamičnoj snazi kulture koji se odvija u susretu sa stranim kulturama”. Kremšova (Kramersch 1996 prema Vrbova ibid.) napominje da “kultura

obrazuje oko sebe tri ose: dijahrone ose vremena, sinhronu ose prostora i metaforičke ose imaginacije”.

2.9. Afektivne karakteristike podučavanja kulture

Pošto se učenje stranog jezika vezuje za određeni društveni kontekst, mnogi lingvisti naglašavaju afektivne karakteristike učenja. Tako Braun (Brown 1986:33) navodi koncept jezičkog ega koga formuliše Guiora (1972), da bi, kako napominje Braun (ibid.), “obuhvatio duboko usađenu afektivnu prirodu učenja drugog jezika” i ujedno naglašava da je neophodno da postoje propustljive granice ega da bi se uspešno prevladale traume tokom učenja drugog jezika. Te traume upravo mogu nastati ukoliko se učenici nisu kulturno senzibilizovali tokom učenja jezika i nisu razvili svest o postojanju kulturnih različitosti i toleranciji prema njima. Stoga je veoma važno pripremiti učenike i upoznati ih sa pojmovima, kao što su akulturacija, kulturni šok i nesporazum i društvena distanca.

Akulturacija je, prema Braunu (Brown ibid.), proces adaptiranja i privikavanja na novu kulturu. On (ibid.:34) napominje da se na proces akulturacije posmatra još mnogo dublje kada se govori o jeziku. Kultura je duboko ukorenjeni deo ljudskog bića, a jezik najvidljiviji deo te kulture koga pripadnici te kulture koriste kao sredstvo komunikacije. Kada se pojedinac nađe u situaciji da promeni jezik i sredinu, a samim tim i kulturu, to će se odraziti na njegova osećanja, sistem mišljenja i ponašanje. Zatim, kada se posmatra odnos između učenja drugog jezika i druge kulture, značajno je imati na umu da postoje različiti konteksti u kojima se uči drugi ili strani jezik. Tako postoji kontekst učenja jezika u zemlji čija kultura je izražena na tom jeziku, kao što Braun (ibid.) navodi primer Arapa koji uči engleski jezik u SAD (tip 1a), ili unutar svoje maternje kulture u kojoj je drugi jezik prihvaćeni *lingua franca* koji se koristi u obrazovanju, vladi i biznisu unutar te zemlje, kao što bi bilo učenje engleskog u Indiji ili na Filipinima (tip 1b). Drugi kontekst učenja jezika se tehnički naziva učenje stranog jezika, kao što je učenje jezika koji nije maternji u vlastitoj zemlji, sa malo neposrednih prilika za upotrebu jezika unutar sredine nečije vlastite kulture, kao na primer, kako upućuje Braun (ibid.), učenje francuskog ili nemačkog jezika u SAD (tip 2). Isti autor (ibid.) naglašava da su različiti stepeni akulturacije prisutni u svakoj od ovih pomenutih situacija učenja stranog jezika. Tako je najdublji oblik akulturacije prisutan u

tipu 1a, kada se učenje stranog jezika odvija u stranoj kulturi u kojoj učenik mora da preživi dok uči i koristi strani jezik te kulture, u potpunosti zaviseći od njega u komunikaciji. On istovremeno mora preći jezički “prag preživljavanja” koji će mu omogućiti i snalaženje u novoj kulturi. Kada je u pitanju tip 1b, tj. učenje stranog jezika u maternjoj kulturi, ono varira u intenzitetu akulturacije koju oseća učenik i zavisi od same zemlje, društveno-političkog i kulturnog statusa jezika, kao i motivacije i želje učenika da uči jezik. Kontekst učenja stranog jezika spomenut kao tip 2, kako navodi Braun (ibid.:34-35), “proizvodi najvarijabilnije stepene akulturacije”, pošto postoje razni razlozi zbog kojih ljudi uče strane jezike. Tako neki žele da komuniciraju sa ljudima iz različitih kultura, drugima je namera da stečeno znanje jezika upotrebe za dalje univerzitetsko usavršavanje ili specijalizaciju u poslu, dok mnogi nemaju neki posebni instrumentalni razlog, već se njihovi motivi za učenje protežu od radoznalosti za upoznavanje novog jezika, pa do vrlo produbljenog interesovanja za pojmove i termine koji spadaju u domen tehničkih i sektorijskih jezika. Otuda isti autor (ibid.:35) zaključuje da kontekst u kome se uči strani jezik sadrži veći kulturni naboj nego drugi strani jezik u maternjoj kulturi, budući da se jezik skoro uvek uči u situacijama u kojima se odvija razumevanje ljudi, pripadnika druge kulture. Stoga se u nastavnim planovima i programima stranih jezika nalaze i konotacije vezane za kulturu stranog jezika koje je potrebno obrađivati.

Braun (1987:129), dakle, razlikuje četiri stadijuma akulturacije. Prvi se odnosi na osećanje uzbuđenja u vezi sa novom kulturom. Drugi stadijum uključuje doživljaj kulturnog šoka kada se osoba susretne sa puno kulturnih razlika. U trećem stadijumu osoba počinje da razume ciljnu kulturu uz određenu dozu kulturnog stresa koji je još uvek prisutan usled sporog i postepenog oporavka od šoka. Četvrti stadijum predstavlja prihvatanje ciljne kulture.

Kulturni šok je česta manifestacija ponašanja i iskustva koje doživljava pojedinac prilikom učenja stranog jezika u stranoj kulturi. On može biti samo blaga iritacija, ali ponekad dostiže oblik velike psihološke panike i krize. Braun (ibid.:35) napominje da se on uglavnom doživljava u tipu 1a učenja stranog jezika i manifestuje se kod učenika kroz osećanja otuđenja, ljutnje, neprijateljstva, neodlučnosti, frustracije, tuge, usamljenosti, nostalgije i, čak, psihičke bolesti. Pojedinac često ispoljava ljutnju prema

drugima kada ga ne razumeju, ili ga obuzima osećanje samosažaljenja i dezorjentisanosti zbog nemogućnosti da ostvari uspešnu komunikaciju sa strancima.

Otuda je potrebno da učenici steknu realna, a ne iskrivljena saznanja o ciljnoj kulturi, pri čemu, uglavnom, mislimo na aspekte kulture svakodnevice, kako bi se izbegao ili, barem, ublažio eventualni kulturni šok koji bi potencijalno mogli doživeti ukoliko se suoče sa drugom kulturom u stvarnom životnom kontekstu. Naime, Durbaba (2016:80) govori o oprečnim stavovima i raspravama među glotodidaktičarima u pogledu tematizovanja elemenata strane kulture u nastavi, a naročito o tretiranju negativnih pojava u društvu čija se kultura i jezik izučavaju. Tako autorka iznosi stav onih koji smatraju da o negativnostima ne bi trebalo razgovarati tokom nastave, kako to ne bi izazvalo negativnu reakciju učenika, kao i njihov odbojni stav prema ciljnoj kulturi i jeziku. Durbaba (ibid.) navodi i suprotna mišljenja onih koji smatraju da je izostavljanje određenih negativnih elemenata falsifikovanje društvene stvarnosti i da ono može izazvati dvostruku frustraciju kod učenika. Prva se ogleda u tome što će učenik steći pogrešno uverenje da postoji neki bolji i savršeniji svet koji on ne može porediti sa svojim jer će to neminovno dovesti do pogrešnog zaključka da je njegov vlastiti kulturni prostor gori. Druga frustracija se manifestuje kroz povećan rizik od kulturnog šoka ukoliko učenik u svom prvom kontaktu sa stvarnošću ciljne kulture doživi neprijatnost kad spozna realnu sliku tog društva za koje nije imao stvarna saznanja tokom učenja jezika jer su bila prikrivana.

Stoga savremeni glotodidaktičari preporučuju posete učenika stranim zemljama čije jezike izučavaju, kao svojevrsni vid iskustvenog učenja tokom kojeg se stiče interkulturalna kompetencija “na terenu”, tj. u stvarnom životnom kontekstu, za razliku od “simulirane” atmosfere učionice. Bajram i saradnici (Byram et al. 2002:14) napominju da se tokom nastave stranih jezika u učionici uglavnom usredsređuje pažnja na znanja i veštine, a da se retko razmatraju pitanja promene stava učenika o vrednostima i drugačijim pogledima i perspektivama. Ovi aspekti se takođe retko unose u plan rada kao eksplicitni ciljevi. Razlog je delimično i zbog toga što nedostaje pedagoške teorije koja bi pomogla nastavnicima da u svoj plan časa unesu i afektivne karakteristike razvoja i napretka svojih učenika. Upravo je ovaj segment veoma važan prilikom programa studijskih poseta ili razmene učenika da bi se otklonila opasnost od

kulturnog šoka koji, eventualno, mogu doživjeti ukoliko nisu pripremljeni za susret sa nepoznatom sredinom. Stoga je uloga nastavnika izuzetno važna i potrebno je da oni dobro isplaniraju i strukturiraju ovaj vid učenja u praksi da bi, kako autori navode, “kulturni šok bio produktivan i pozitivan, a ne preovlađujući i negativan” (ibid.:14). Takođe im ovakvo učenje omogućava da “vežbaju jezik koji su naučili u učionici” i da pritom “usvajaju nove stavove i vrednosti” (ibid.:15). Autori zaključuju da su “nastavnicima potrebni jasni ciljevi i metode..... i onda će učenici učiniti čudno poznatim, a poznato čudnim” (ibid.:15)

Koncept društvene distance je usko povezan sa afektivnim aspektima učenja stranih jezika i odnosi se, po rečima Brauna (ibid.:39), “na kognitivnu i afektivnu blizinu dveju kultura koje dolaze u kontakt u biću neke osobe”. Autor potencira razliku između te dve kulture, navodeći da je pojam “distanca” upotrebljen u apstraktnom smislu, u nameri da se označi razlika između njih.

Lingvista Šuman (Schumann 1976c) je takođe razmatrao koncept društvene distance u sklopu svojih empirijskih istraživanja i formulisanja ambijentalističke teorije usvajanja L2 kroz model akulturalizacije. Po njegovom mišljenju (ibid:136, cit. u Brown ibid.:39), društvena distanca u kontekstu učenja jezika sastoji se od sledećih komponenti: dominacije jedne nad drugom kulturnom grupom, obrasca za integraciju (asimilizacije, akulturacije ili očuvanja), kohezije grupe koja uči drugi strani jezik, kongruencije obe grupe, kao i stava i dužine boravka grupe koja uči ciljani jezik. Koristeći ove parametre, autor je pokušao da opiše “dobre” i “loše” situacije za učenje jezika i, ujedno je formulisao svoju hipotezu koja glasi: “Što je veća distanca među dvema kulturama, veće će poteškoće imati učenik u učenju stranog jezika, i obratno, što je manja društvena distanca, tj. veća društvena solidarnost između dve kulture, bolja će biti situacija za učenje jezika” (cit. u Brown ibid:40).

U narednim godinama nakon objavljivanja ove hipoteze postojala je dilema i kod Šumana, kao i kod ostalih lingvista, kako uistinu izmeriti ovu distancu. Svoj doprinos razrešenju ove dileme je dao Ekton (Acton 1979, cit. u Brown ibid.:41) koji je formulisao koncept percipirane društvene distance. On zaključuje da nije potrebno meriti stvarnu društvenu distancu između kultura, pošto ona nije od značaja, već je bitno ono što učenik percipira kao svoju vlastitu stvarnost. Po rečima Brauna (ibid.), kada se

učenik nađe u novom kulturnom okruženju, proces njegovog prilagođavanja će odrediti kako će on doživjeti svoju vlastitu kulturu u odnosu na kulturu ciljnog jezika i obrnuto. Isti autor navodi primer kada, uprkos relativno velikoj distanci između Amerikanaca i Saudi Arapa, jedan Amerikanac može naučiti arapski jezik u Saudijskoj Arabiji jer postoje mnogi razlozi zbog kojih bi on mogao da percepira malu distancu i zauzvrat reaguje na tu percepciju.

Afektivne karakteristike nastave stranih jezika takođe uključuju i izbegavanje i oslobađanje od stereotipa i predrasuda koji često postoje kod učenika. To bi trebalo da bude jedan od značajnih ciljeva koji sadrže afektivnu notu i kome teži savremena nastava. Vrbova (ibid:15) navodi zapažanja Parmenterove (Parmenter 2003:20) da bi učenici trebalo da “budu voljni da preispituju svoje sopstvene pretpostavke i uverenja o kulturi, kao i da budu spremni da prihvate i druge načine ponašanja i razmišljanja bez predrasuda i diskriminacije”. Parmenterova (ibid.) nadalje smatra da “nastava stranih jezika može odražavati predrasude učenika o stranoj kulturi” i stoga upućuje apel nastavnicima da budu “odgovorni u pogledu promovisanja pozitivnih, a ne negativnih stavova koje će njihovi učenici izgraditi prema svim drugim kulturama i njihovim pripadnicima”.

Bajram je bio među prvim lingvistima koji je još devedesetih godina prošlog veka počeo da upućuje na značaj kritičkog preispitivanja stavova i predrasuda učenika prema kulturi stranog jezika koga izučavaju u sklopu svog definisanja interkulturene kompetencije, naglašavajući da bi interkulturalni stavovi trebalo da obuhvataju “radoznalost i otvorenost, spremnost da se eliminiše neverica prema drugim kulturama i verovanje u svoju sopstvenu” (Byram et al. 2002:7). Autor koristi sintagmu *sposobnost decentralizacije* (eng. *ability to decentre*) da bi razradio ovo svoje viđenje koje tumači kao “spremnost da se relativizuju sopstvene vrednosti, verovanja i ponašanja, a ne da se smatra da su oni jedini mogući i po svojoj prirodi ispravni, kao i da se bude u stanju da se vidi kako bi oni mogli izgledati iz spoljašnje perspektive onoga ko ima drugačiji skup vrednosti, verovanja i ponašanja.” (ibid.:12, cit. u Vrbova ibid:14). Vrbova (ibid.) smatra da se ovakvo autorevo viđenje u kontekstu današnje savremene nastave može podvesti pod pojmove tolerancija i otvorenost prema različitostima, koji čine osnovu interkulturalnog pristupa u obrazovanju.

2.10. Aspekti kulture u nastavi stranih jezika

Već smo u uvodu ovog rada govorili o aspektima „Kulture s velikim slovom K“ (“Capital-C culture”), tj. tradicionalnim pogledom na kulturu, koji kulturu doživljava kao proizvode raznih umetnosti, kao i o drugoj kategoriji „Kulture s malim slovom k“ (“Small-c culture”) koja odražava navike, vrednosti i norme u svakodnevnom životu (Kramsch 2013). Ovde ćemo dodati stavove još nekih eminentnih lingvиста. Tako Tomalin i Stempleski (1993:6) nazivaju aspekt “kulture sa malim slovom k” – kulturom ponašanja (*behavior culture*) i ističu da se on proširio, uključivši verovanja i percepcije ljudi koji su uslovljeni kulturom, naročito kako su ovi koncepti izraženi kroz jezik, ali, takođe, i kroz kulturna ponašanja koja utiču na to da li će biti prihvatljiva u zajednici domaćina. Nadalje, isti autori navode da je „kultura s velikim slovom K“ povlašćena činjenicom što su u nastavnim programima i planovima jasno definisane teme iz kulture koje će se obrađivati, a, takođe, i postojanjem udžbenika u kojima se obrađuju te teme. Međutim, u pogledu „kulture s malim slovom k“, koja se bavi ponašanjima uslovljenim kulturom, teme se uglavnom obrađuju na anegdotski, periferan i dopunjujući način, u zavisnosti od toga koliko su nastavnici i učenici zainteresovani i osvešteni. Otuda je neophodno sve više prostora posvećivati upravo ovom drugom aspektu kulture tokom nastave stranih jezika.

Slično ovome Bajram (1997) razlikuje kvantitativnu i kvalitativnu perspektivu kulture. Prva se ogleda u sagledavanju kulture kao činjeničnog znanja i veština koje učenici doživljavaju kao merljive proizvode, pa je dovodimo u vezu sa „kulturom sa velikim slovom K“, dok se druga perspektiva odnosi na poglede na kulturu koji zahtevaju promenu njihovih pogleda, stavova i ukupne perspektive, što je u skladu sa “kulturom sa malim slovom k”.

2.11. Novi pogledi i definicije kulture u nastavi jezika

U današnjem internacionalizovanom svetu poimanje i definisanje kulture je doživelo preispitivanje. Brza razmena informacija, roba i usluga, mobilnost ljudi i brisanje granica među nacionalnim kulturama, doprineli su stvaranju novog koncepta kulture, tj. međukulture. Larzen (2005:25-26) iznosi tri različite analitičke perspektive u nastavi engleskog i nemačkog jezika koje je Tornberg (2000) razvila tokom svoje analize

nastavnog materijala i tekstova iz švedskog kurikuluma u periodu između 1962. i 2000. godine. Prva perspektiva je, po njenom mišljenju, i danas dominantna u nastavi i odnosi se na kulturu kao koncept “ispunjen činjenicama” i već “gotov proizvod koji se ne može menjati”. Takva kultura je nacionalno definisana, a kulturne razlike se doživljavaju kao “razlike među nacijama”. Ovakvo stanovište potiče još iz perioda prosvetiteljstva, tj. iz 18. i 19. veka i, kako Tornberg (ibid.) naglašava, “ovakav restriktivni pogled nije više održiv u savremenom društvu u kome postoji mnoštvo kulturnih fenomena i grupisanja”.

Druga perspektiva se odnosi na činjenicu da postoji individualna veština ponašanja bazirana na praktičnom znanju iz kulture koju bi trebalo da razvija učenik stranog jezika kada stupa u kontakt s govornicima ciljnog jezika. Stoga je kultura viđena u ovoj perspektivi kao “kompetencija budućnosti”, nešto što je potrebno naučiti i prakticirati da bi budući susreti sa predstavnicima drugih kultura proticali što je lakše moguće. Larzen (ibid.) napominje da ovo stanovište vodi poreklo od početne tačke “komunikativnog zaokreta” u nastavi stranih jezika, a kojeg je inicirao Savet Evrope 70-tih godina prošlog veka. Iako je ovo stanovište naprednije u odnosu na prvu perspektivu, ono, ipak, ostavlja ograničen prostor za nepredviđene situacije i nedostaje mu kritički pristup k različitosti, budući da su u švedskim učionicama prisutni i učenici i nastavnici različitog kulturnog porekla, pa ova perspektiva ne pruža mogućnost učenicima da upoređuju kulture, a za to nije ostavljeno prostora ni nastavnicima u kurikulumu. Treća perspektiva koju Tornberg favorizuje je slabo zastupljena i izražena u nastavnom materijalu koji je propisan kurikulumom. To je stanovište koje vidi kulturu kao “susret u otvorenom pejzažu”, što autorka opisuje kao “otvoreni susret licem u lice u prostoru između Sebe i Drugoga”. To je treći prostor⁷ koji ljudi dele zajednički, ali ih on istovremeno i razdvaja. U njemu osoba pokušava “da pronađe ravnotežu između prepoznavanja onoga što jeste i solidarnosti prema Drugom”, ali “ne može da predvidi ishod takvog susreta” tokom koga se odvija komunikacija pošto je svesna i sličnosti i razlika, kao i činjenice da “nešto novo i što nije uopšte očekivano može proisteći iz takvog kontakta”. Otuda, Larzenova (idem.:26-27) dovodi u vezu ovu perspektivu sa

⁷ Koncept “trećeg prostora” je još ranije uveo Baba (1992), dok Kremšova (1993) koristi termin “treće mesto”. I drugi lingvisti koriste ove koncepte u svojim razmatranjima odnosa jezika i kulture, o čemu će biti više reči u četvrtom poglavlju ovog rada (vidi str. 115-118).

Robinsonovom (Robinson 1985) simboličkom definicijom kulture koja posmatra kulturu “kao kontinuiran proces bez kraja i nešto novo što se stvara i ponovo stvara u diskurzivnom prostoru, a svaka osoba koja komunicira u ovoj trećoj kulturi postaje ko-stvaralac i, stoga, odgovorna za ishod”. Time, po mišljenju Larzenove, Tornberg upućuje na moralnu i političku dimenziju ove perspektive.

Afrin (2013:72) citira Zajednički evropski referentni okvir za jezike (Common European Framework 2001, u daljem tekstu Okvir) koji upućuje na važnost plurilingvalnog pristupa naglašavajući da “pošto se individualno čovekovo iskustvo jezika u njegovim kulturnim kontekstima širi od kućnog jezika i šire do jezika društva, pa zatim do jezika drugih naroda, čovek ne drži ove jezike i kulture u strogo odvojenim mentalnim pregradama, već radije izgrađuje komunikativnu kompetenciju kojoj doprinose svo znanje i iskustvo, kao i iskustvo jezika i u kojoj su jezici međusobno povezani i uzajamno deluju”.

Risadžerova (Risager 2006:169, cit. u Eriksson 2007:15) smatra da je zaokret, koji je nastava stranih jezika učinila u pravcu interkulturalnosti i kulturne komparativnosti, pozitivan napredak. Međutim, Eriksonova (ibid.) napominje da “postoji primetna podela među lingvistima, a, shodno tome, i nastavnicima u pogledu sadržaja u nastavi stranih jezika”. Ista autorka (ibid.) navodi stav Savinjonijeve (Savignon 2004:71, cit. u Eriksson ibid.) koja tvrdi da “komunikativna kompetencija i komunikativna nastava jezika u današnje vreme ostaju sveže i provokativne”, dok takođe citira i Serkuovu (Sercu 2004a:115 cit. u Eriksson ibid.) koja smatra da “komunikativna kompetencija više ne obuhvata sve neophodne elemente i zato mora biti nadopunjena sociolingvističkim i pragmatičkim elementima”. Usled ovakve podele i razlike u stavu, Serkuova (ibid.) je mišljenja da mnogi nastavnici obrađuju još uvek kulturne teme na tradicionalan način u iščekivanju jasnih smernica za svoj rad. Otuda će ova tema biti detaljnije obrađena i razmatrana u četvrtom delu našeg rada, kao i kroz analizu empirijskog istraživanja u šestom poglavlju.

2.12. Kultura škole

Želimo da skrenemo pažnju na termin kultura škole, budući da je škola jedno od najvažnijih mesta za sticanje saznanja i iskustva o kulturi i polazište našeg istraživanja.

Škola je mesto u koje i svaka osoba unosi deo svoje sopstvene specifične lične kulture pošto učestvuje u vaspitno obrazovnom procesu. Time ujedno doprinosi da svaka škola ima neko svoje posebno obeležje koje stvara i njenu specifičnu kulturu. Pored nastavnika i učenika, kreiranju atmosfere doprinose i roditelji, stručni saradnici i ostali ljudi iz užeg i šireg društvenog okruženja. Samo uz njihovu međusobnu saradnju i razumevanje, može se stvoriti demokratska klima koja će doprineti i pomoći boljem razumevanju, poštovanju i prihvatanju drugih i drugačijih osoba, što su osnovni postulati interkulturalnosti u sferi obrazovanja. To su, istovremeno, i osnovne značajke sticanja interkulturalne kompetencije (u daljem tekstu IK) u školi, a koje će biti pospešene kroz uzajamni odnos kultura i interakciju učenika, pripadnika različitih kultura, kao i bolju socijalizaciju govornika manjinskih ili stranih jezika, jer će se oni osećati prihvaćeno od ostale većine i biti deo zajednice. To će stvoriti pozitivnu atmosferu u samoj školi i doprineti uspehu svih subjekata koji učestvuju u njenoj delatnosti. Stoga se ne bi smela zanemariti uloga kulture škole u interkulturalnom pristupu nastavi.

Goldsmi Konli (Goldsmith Conley 1998, cit. u Orlando 2005:41) upućuje apel osobama koje se bave edukacijom da promovišu i podstiču svest o kulturi škole i pritom ističe da bi oni trebalo da se potrudu i doprinesu tome da se spozna “uloga kulture škole u prenošenju vrednosti”, kao i da se i “oblikuje ponašanje učenika i nastavnog osoblja”. Autorka u svom istraživanju (ibid.) iznosi tvrdnju da “nedostaje obrazovanih edukatora koji su svesni moći i prirode kulture škole i kako dnevne odluke mogu uticati na ponašanje i karakter njenih učesnika”. Stoga je to, prema mišljenju Orlandove (2005:41), “glavna pokretačka linija vodilja” u istraživanju ove autorke. Orlandova (ibid.) takođe navodi stanovište Barta (Barth 1990) da je važno ispitati i razumeti kako na odrasle i decu utiče međusoban odnos ljudi oko njih, zatim, kako se izvršavaju svakodnevne aktivnosti, te kakvo je okruženje škole i učionice. Goldsmi Konli (ibid.) nadalje izražava svoje slaganje sa mišljenjem socijalnih psihologa koji “naglašavaju moć situacije ili okruženja na delatnost ljudi” i zato preporučuju da “se gleda i dalje i više od pojedinačnog učenika i učionice u pravcu celokupne kulture škole”.

Nastava jezika u školi sadrži puno dimenzija koje su naznačene u nacionalnim kurikulumima i nastavnici imaju obavezu da ih sprovode, kao što je podučavanje o

temeljnim vrednostima i podizanje kulturne svesti svojih učenika. Stoga dobra implementacija sadržaja iz kurikuluma umnogome doprinosi poboljšanju kulture škole, a učionica u kojoj se odvija nastava stranih jezika predstavlja veoma pogodno jezgro iz koga će se slati pozitivni kulturni signali prema okruženju i udaljenijim destinacijama. To je istovremeno i mesto koje pruža priliku učenicima za sticanje IKK .

Iako je u svetu prisutna tendencija da se školski kurikulum može menjati u određenoj meri, što daje slobodu i dovoljno prostora nastavnicima da iskoriste svoje ideje u postizanju određenog cilja, odnosno u zavisnosti od toga kako to odredi ministarstvo prosvete ili neka druga relevantna ustanova, nastavnici još uvek ne iskorišćavaju tu mogućnost u potpunosti. Sarason (1982, cit. u Orlando 2005:41), kroz svoje istraživanje razmatra pitanja odnosa kulture škole i kurikuluma, te navodi kako se neki nastavnici žale da nemaju dovoljno slobode za implementiranje svojih ideja jer im to kurikulum, shodno kulturi škole, ne dopušta. Drugi, međutim, smatraju da imaju dovoljno prostora da na svoj način osmisle sadržaje iz nastavnog plana. Autor (ibid.) je mišljenja da će učenje biti produktivnije i da će se poboljšati ishodi učenja u dužoj perspektivi samo ukoliko se osmisle takve reforme koje će doprineti promeni odnosa između učenika i nastavnika. Tek tada će učenici početi da uče zato što žele, a ne zato što moraju. Stoga Sarason naglašava da “ukoliko se ne bi bolje razumela kultura škola, napor da se promene škole ne bi bio efikasan” (Sarason 1996:67, cit. u Orlando ibid.:42).

Vilmor (Wilmore 2001, cit. u ibid.) govori o važnosti “stvaranja efikasnih zajednica učenja” u čiji rad će biti uključeni direktori, nastavnici i učenici škole i u kojima će oni učiti, sarađivati i istraživati zajedno.

Hargrevs (Hargreaves 1994, cit. u Orlando ibid.) smatra da kultura škole doprinosi novim načinima podučavanja i učenja. Pošto kultura škole utiče na nastavnike i učenike, to podstiče istraživače na nova istraživanja u tom domenu, kao i na diskusiju o elementima kulture učionice. To će dovesti do boljeg shvatanja međusobnih odnosa i komunikacije koji su neophodni za podsticanje i poboljšanje učenja u radnom prostoru učionica. Stoga se sve češće nailazi na termin kultura učionice.

Remedios (2000, cit. u Orlando ibid.) iznosi stav da “koncept kulture učionice karakterišu nevidljiva i vidljiva verovanja, vrednosti i značenja učesnika u razredu”. Taj

koncept “obuhvata vrednosti kojima su učenici privrženi”, kao i dozvoljene praktične aktivnosti u učionici. Autor je istraživao kulturu učionice u odnosu na problemsku nastavu, tj. na model učenja zasnovanog na postavljenom problemu koga učenici moraju rešiti (*Problem-based learning*). Kroz ovakav vid učenja učenici rešavaju problem saradujući u malim grupama i savladavaju strategije kritičkog razmišljanja i, ujedno, stiču znanje. Po rečima autora (ibid.), ova vrsta učenja “pruža puno prilika da se rekonstruiše radna klima u učionici” i ujedno dovodi do toga da učenici pojedinačno daju svoj doprinos unapređenju kulture učionice.

Već smo naglasili da na poboljšanje kulture učionice utiču dobri odnosi između nastavnika i učenika. Da bi se to ostvarilo potrebno je da se i jedni i drugi prilagođavaju ambijentu i atmosferi same učionice, kao i da su, shodno tome, spremni na pozitivne promene. Fulan (Fullan 2001, cit. u Orlando ibid.:44) iznosi stav da je za svaku uspešnu inicijativu u razredu neophodno da se stalno unapređuju međusobni odnosi, te da “vođenje ka kulturi promene znači stvaranje kulture promene”. Autor ovde ima u vidu “različite vrste komunikacije i prenos informacija koji se odvija u učionicama”.

Kaldvel i saradnici (Caldwell et al. 2000, cit. u Orlando ibid.:44-45) napominju da nastavnik nije više u ulozi frontalnog predavača koji daje uputstva čitavom razredu u obliku pitanja i odgovora. Savremena nastava iziskuje i od nastavnika i učenika da steknu sposobnost razmišljanja i komunikacije koristeći pisane, verbalne i vizuelne kodove, kao i da prihvate celoživotno učenje. Online komunikacija i web sajtovi takođe pružaju velike mogućnosti za njihovu međusobnu saradnju i ujedno “menjaju polove interakcije” među njima.

2.13. Zašto je važno podučavati kulturu

Na ovo pitanje pokušava dati odgovor Vrbova (2006:11) u svojoj doktorskoj disertaciji. U svom razmatranju autorka polazi od Okvira, ističući da on prepoznaje “kulturnu osvešćenost i interkulturalno učenje kao sastavni deo svoje jezičke politike s ciljem da se promoviše međunarodno razumevanje i mir u svetu”. Ona navodi u tom pogledu neka od zapažanja savremenih lingvista. Tako Kitao (2000:74, cit. u Vrbova ibid.) smatra da je “međunarodno razumevanje jedan od benefita učenja kulture” i iznosi razloge zašto je važno uključiti kulturu u nastavni program stranih jezika, sumirajući zaključke nekoliko

autora. On ističe stav Stajnera (Stainer 1971) da “izučavanje kulture daje učenicima razlog da uče ciljni jezik zato što razumevanje kulture čini učenje stranog jezika i književnosti smislenijim”. U vezi sa tim Kitao (ibid.) navodi problem što učenici tokom učenja jezika ne doživljavaju izvorne govornike kao stvarne osobe, ukoliko se ne uključe kulturni aspekti i situacije iz stvarnog života. Stoga autor iznosi i stav Čestejna (Chastain 1971, cit. u Vrbova ibid.:12) da “pristup kulturnim aspektima u nastavi pomaže učenicima da povežu apstraktne zvuke i oblike jezika sa stvarnim ljudima i mestima”.

Kitao (ibid.:12) smatra da je takođe jedan od razloga za nastavu ciljne kulture “povećano interesovanje za ciljne države” čiji se jezik izučava. Slično tome, Valah (Wallach 1973, cit. u Vrbova ibid.) iznosi stanovište da “aktivnosti koje su bazirane na kulturi, poput pevanja, plesa i mini dijaloga” učenicima sugerišu izbor prilikom njihovog odlučivanja koju zemlju žele da posete ili gde bi želeli da žive.

Motivacija za učenje stranog jezika je takođe jedan od značajnih faktora koji doprinosi favorizovanju podučavanja kulture tokom nastave jezika. Vrbova (ibid.:13) podseća da su još Gardner i Lambert (1972) isticali da “izučavanje kulture ne samo što povećava radoznalost učenika u pogledu interesovanja za ciljne države, već takođe i njihovu motivaciju da uče strane jezike”. Ista autorka (ibid.:13) navodi lingviste Kelera i Fergusona (Keller & Ferguson 1976) i Klejmana (Klayman 1976, cit. u Vrbova ibid.:13), koji ističu primere nekih učenika koji su, nakon pohađanja kurseva čija je osnova bila kultura, bili veoma zainteresovani za učenje stranih jezika.

Vrbova (ibid.) navodi još jedan razlog zašto je važno da kultura bude zastupljena u nastavi. Ona ističe da izučavanje kulture doprinosi tome da učenici bolje razumeju i svoju maternju kulturu. Stoga navodi zapažanje Riversa (Vrbova ibid.) da su učenici “vezani za kulturu”, odnosno da su “njihovi pogledi na svet” u velikoj meri uslovljeni i “određeni vrednostima koje postoje u njihovoj maternjoj kulturi”, što ponekad može stvoriti probleme kada stupe u kontakt sa pripadnicima različitih kultura. Stoga učenje o kulturi drugih naroda, ne samo u nastavi jezika, već i u opštem obrazovanju iz drugih predmeta, pomaže učenicima da izbegnu stereotipe o drugim kulturama i, kako Kitao (ibid.) tvrdi, “pruža učenicima vezu sa ljudima tih kultura”.

2.14. Značaj podučavanja maternje kulture u nastavi stranih jezika

Pošto interkulturno obrazovanje podrazumeva i uključuje podučavanje i ciljne kulture i maternje kulture, neophodno je da se u nastavi ostavi prostora za istraživanje i učenje o sopstvenoj kulturi. U tradicionalnoj nastavi stranih jezika, kulturni sadržaji su uvek bili zastupljeni i činili su sastavni deo kurikuluma, dok se maternja kultura zapostavljala i zanemarivala. Međutim, interkulturni pristup zahteva zaokret u radu i izmenjenu perspektivu, kako nastavnika, tako i učenika, pa bi teme koje se odnose na maternju kulturu trebalo da budu zastupljene u većoj meri. Kad god je to moguće, trebalo bi ih prezentovati uporedo, kako se ne bi ugrozio kulturni identitet učenika. Upravo naglasak na svesti i razvijanju sopstvenog identiteta utkan je u osnovne značajke interkulturnog pristupa u nastavi. Tokom uporednog izučavanja i ciljne i maternje kulture učenici shvataju da su oba kulturna konteksta ispravna i da nema superiornosti među njima, a da razlike koje postoje i koje učenici uočavaju i upoređuju, samo doprinose razvoju njihove kulturne osetljivosti i osvešćenosti i, ujedno, sticanju njihove IKK.

Otuda je značajno napomenuti da je kulturna osvešćenost postala popularan koncept u anglofonim obrazovnim sistemima osamdesetih i devedesetih godina prošlog veka i da su se mnogi istaknuti lingvisti bavili ovom tematikom (Tomalin 1999, Tomalin & Stempelski 1993, Byram 1989, 2004, Kramsch 1993, Risager 1998, Spolsky & Hult 2008, Spolsky 2009).

Pored toga što se doživljava u vezi s jezikom, kulturna osvešćenost se razmatra i u široj perspektivi kulturnog preokreta i u ostalim društvenim naukama post-modernog društva. Ovaj koncept koji u sebi sadrži kulturnu dimenziju, kako na to upućuje Bajram (Byram 2004:159 prema Vučo 2013:373), nailazi na svoju široku primenu kroz različite sadržaje u školskim predmetima poput istorije, geografije i drugih društvenih nauka, zatim maternjeg jezika, te je naročito izražen u nastavi i učenju stranih jezika. Nadalje, razvijanje ovog koncepta postaje jedan od glavnih ciljeva u interkulturnoj nastavi stranih jezika, budući da se njime podstiče razmišljanje učenika u pravcu kulturnog relativizma i udaljavanje od etnocentričnog pogleda, što smo pokušali da utvrdimo i u empirijskom delu rada. Važna dimenzija kulturne osvešćenosti je i reflektivnost, što podrazumeva razumevanje prakse i iskustva drugih kultura i njihovih sistema značenja.

To je od velikog značaja za pojedinca jer se kroz refleksivnost upoznaje i spoznaje sopstveni identitet i maternja kultura, kao i identitet i kultura drugih osoba.

Dakle, treba težiti promeni perspektive učenja i podučavanja kulture ka interkulturalnosti, budući da ova kompetencija uključuje i svest o društvenom identitetu učenika, kako o identitetu koji on poseduje u svojoj maternjoj kulturi, tako i o identitetu pripadnika strane kulture čiji jezik izučava. Stoga Bajram predlaže drugačiji način podučavanja kulture tokom nastave jezika koji neće isključivati maternju kulturu i terati učenike da se od nje distanciraju da bi uronili u ciljnu kulturu. Bajram i Morgan ističu da “učenici ne mogu jednostavno da se otresu i pobegnu od svoje sopstvene kulture i uskoče u neku drugu. Njihova maternja kultura je deo njih samih i stvorila ih je kao društvena bića” (Byram & Morgan 1994:14). Učenici su privrženi svojoj kulturi tako da bi odricanje ili negiranje nekog njenog dela bilo odricanje od nečeg što je unutar njihovog bića.

2.15. Od kulture do interkulture u učionici

Tomalin i Stempleski (1993:7) ističu da je teško identifikovati detaljan nastavni plan za izučavanje ponašanja koje je pod uticajem kulture, iako postoje specifikacije za engleski jezik u dokumentima izdatim od strane Saveta Evrope, kao što su *Waystage 90* i *Threshold 90*, koje uključuju deo koji se odnosi na socio-ekonomsku kompetenciju. Autori navode Silaja (Seelye 1988) koji u svojoj knjizi *Teaching Culture* daje okvir za olakšani razvoj veština interkulturalne komunikacije kroz modifikovane ciljeve kulturne instrukcije koji su sledeći: “

1. pomoći učenicima da razviju razumevanje da svi ljudi manifestuju ponašanja koja su uslovljena kulturom;
2. pomoći učenicima da razviju razumevanje da društvene varijable, kao što su godine, pol, društvena klasa i prebivalište utiču na načine kako ljudi govore i ponašaju se;
3. pomoći učenicima da postanu svesniji konvencionalnog ponašanja u uobičajenim situacijama u ciljnoj kulturi;
4. pomoći učenicima da povećaju svoju svest o kulturnim konotacijama reči i rečenica u ciljnom jeziku;

5. pomoći učenicima da razviju sposobnost da vrednuju i preispitaju uopštavanja u vezi sa ciljnom kulturom, potkrepljujući ih dokazima;
6. pomoći učenicima da razviju neophodne veštine kako bi locirali i prikupili informacije o ciljnoj kulturi;
7. podsticati intelektualnu radoznalost učenika u vezi sa ciljnom kulturom i njihovu empatiju prema pripadnicima te kulture”.

Tomalin i Stempleski (ibid.) preporučuju nastavnicima da imaju na umu ovih sedam ciljeva prilikom planiranja svojih časova, kao i da ih inkorporiraju u sledeće principe nastavničke prakse:”

1. pristupiti kulturi kroz jezik koji se predaje;
2. učiniti da proučavanje kulturnog ponašanja postane sastavni deo svakog časa;
3. nastojati da učenici steknu socio-ekonomsku kompetenciju koja im je potrebna;
4. nastojati da se na svim nivoima nastave jezika postigne interkulturno razumevanje, tj. osvešćenost, kako o sopstvenoj, tako i o ciljnoj kulturi;
5. prepoznati da svako podučavanje kulture ne podrazumeva promenu ponašanja, već samo svest i tolerancija kulturnih uticaja utiču na naše i tuđe ponašanje”.

Serkuova (Sercu 2005:1-2, cit. u Eriksson 2007:3) napominje da “uvođenje stranog jezika u učionicu znači povezivanje učenika sa svetom koji je kulturno različit od njihovog sopstvenog”. To povezivanje se odvija postepeno i, kako napominje Korbet, učenici često postaju svesni toga mnogo kasnije, tj. kada se već i završi učenje jezika (Corbett 2003: 191, cit. u Eriksson ibid:23). Stoga Džon (John 2004:62, cit. u Eriksson ibid.) ističe da je veoma značajno da se učenici osposobe da nastave da uče o kulturi i van učionice, što se naročito odnosi na kulture engleskog govornog područja. Nadalje, isti autor (ibid.) napominje da učenici ne mogu tokom svog školovanja i učenja engleskog jezika naučiti baš sve o ovim kulturama. Zato je, prema njegovom mišljenju, “krucijalna stvar sposobnost da se nauči kako učiti o drugim kulturama”.

Kao posledica velikih promena u multikulturnom svetu, usled globalizacije i velike mobilnosti ljudi koji imaju potrebu da ostvare interakciju sa ljudima iz različitih kultura i u stvarnom i u virtuelnom svetu u poslednjih tridesetak godina se počinje primenjivati interkulturni pristup u nastavi stranih jezika. Takav pristup ima za cilj da učenici pored sticanja jezičkih veština i kompetencija steknu i interkulturnu kompetenciju, za koju

neki lingvisti smatraju da postaje peta jezička veština, pored slušanja, govora, čitanja i pisanja. Toga mišljenja je i Kremšova (Kramersch 1993) koja vidi kulturu kao petu jezičku veštinu. Durbaba (2016:76) ističe da je u poslednjoj deceniji 20. veka formulisan interkulturalni pristup u nastavi L2 čiji je osnovni zadatak da učenici stiču “znanja, veštine i navike u tumačenju i razumevanju komponenata strane kulture”, te da ovaj “pristup podrazumeva da jezik i kulturni kôd čine jedinstvenu celinu”. Takođe napominje da je veoma važno da učenici razviju tokom nastave takve strategije za tumačenje i razumevanje ciljane kulture kojima će obuhvatiti sve njene osobenosti i specifičnosti, s jedne strane, kao i da se senzibilizuju za razlike u vrednostima i društvenim normama i razvijaju osećanja empatije i tolerancije, s druge strane. Da bi se ovo postiglo neophodno je da se vrše poređenja vlastite i strane kulture i tematizuju problemske situacije.

Durbaba (ibid.) daje pregled klasifikacije sadržaja koji se najčešće obrađuju u interkulturalno orjentisanoj nastavi stranih jezika. To su uglavnom teme koje se tiču univerzalnih komponenti egzistencije i pripadaju antropološkim kategorijama. Stoga autorka prezentuje 17 kategorija koje su izdvojili Nojner i Hunfeld (Neuner, Hunfeld 1993). To su: “

- osnovna egzistencijalna iskustva – rođenje, smrt i postojanje u svetu;
- lični identitet – svoje “ja” i lične osobine;
- socijalni identitet u privatnom domenu – privatna zajednica, npr. porodica: iskustvo svog “mi”;
- socijalni identitet u javnom domenu – npr. komšiluk, opština, država; iskustvo dimenzije “Vi”;
- partnerski odnosi – prijateljstvo, ljubav; iskustvo dimenzije “ti”;
- stanovanje – kuća, dom;
- okruženje izvan privatnog domena – životna okolina, priroda, civilizacija itd.;
- svet rada;
- vaspitanje;
- briga o drugome – briga o starima, socijalna mreža;
- mobilnost – iskustvo prostora, saobraćaj itd.;
- slobodno vreme/umetnost;

- komunikacija;
- zdravlje i preventiva – zdravlje, bolest, higijena;
- norme i vrednosti – etički principi, verska orijentacija itd.;
- vremensko-istorijsko iskustvo – prošlost, sadašnjost, budućnost;
- duhovne i duševne dimenzije”.

Ista autorka (ibid.) predočava sadržaje koje opisuju Bajram i Morgan (Byram & Morgan 1994:4), kao što su: “

- socijalni identitet i socijalna grupa;
- socijalna interakcija;
- uverenja i ponašanje;
- društveno-političke institucije;
- socijalizacija i životni ciklus;
- nacionalna istorija;
- nacionalna geografija;
- nacionalno kulturno nasleđe;
- stereotipi i nacionalni identitet”.

Navodimo i kategorije koje su izdvojili Fek i Linsmajer (Veeck & Linsmayer 2001:1165 prema Durbaba ibid.:78):”

- život i smrt;
- sopstvena ličnost, osobine ličnosti;
- porodica i srodstvo; porodični život, porodične norme;
- modaliteti političkog organizovanja;
- emotivni život (ljubav, partnerski odnos, brak);
- profesionalni život, karijerne mogućnosti;
- zaštita životne sredine;
- školovanje, obrazovanje i vaspitanje;
- organizacija slobodnog vremena;
- poimanje prostora, mobilnost;
- poimanje vremena, historicitet;
- komunikacija i mediji;

- zdravlje i bolest, zdravstveni sistem;
- vrednosni sistemi i norme – moral i religija;
- duhovni život, imaginativnost, emocionalnost”.

2.16. Kultura, komunikacija i interakcija

Ima puno faktora, kako jezičkih, tako i društveno-ekonomskih, koji su podstakli proučavanje interkulture interakcije i podigli je do visokog međunarodnog profila.

Tomalin i Stempleski (1993:5-6) navode neke od njih:

1. “povećanje ekonomske važnosti zemalja koje se nalaze na obodu Pacifika” – usled sve veće mobilnosti studenata i ostalih ljudi i njihovih kontakata sa stanovnicima zemalja koje imaju veoma različite tradicije od evropskih i severnoameričkih, kao i kulturnih modela ponašanja poput Japana, Koreje, Tajvana, Malezije i Tajlanda, moralo se pristupiti preispitivanju i ponovnoj evaluaciji nastavnih sadržaja kako bi se izašlo u susret potrebama kulturno različitih osoba;
2. “uticaj povećanog broja imigracije na kurikulume” - iako se već dugi niz godina uviđa potreba da nastavnici engleskog, kao drugog ili stranog jezika, podučavaju imigrante u vezi sa načinom života zemlje domaćina, poslednjih godina se prepoznaje i potreba da se razume način života imigrantskih zajednica, tako da je to uslovalo i da se pojača kritička svest u odnosu na kulturu zajednice domaćina;
3. “izučavanje pragmatike” - lingvističke discipline koja proučava na koji način društveni kontekst utiče na upotrebu jezika, je povećalo osvešćenost o tome kako i koliko kulturni faktori utiču na interkulturnu komunikaciju. Među ovim faktorima se ističu stepen učtivosti i formalnosti u govoru;
4. “proučavanje neverbalnih aspekata komunikacije” - proučavanje gestova, držanja tela i izraza lica su pokazala da na ove elemente neverbalne komunikacije najviše utiče ponašanje koje je uslovljeno kulturom”.

Da bi se shvatila interkulturna komunikacija, veoma je važno da se razumeju “načini kojima će se izgovorena i napisana reč, možda, interpretirati različito, u zavisnosti od konteksta”, kako to napominju Bouv i Martin (Bowe & Martin 2007: 1). Oni dalje ističu

da “primljena poruka nije uvek onakva kako ju je nameravala preneti osoba koja ju je izgovorila ili napisala”, te da postoji mnogo faktora koji utiču i “doprinosu interpretacijama jezika u kontekstu njegove upotrebe” i povezani su sa društveno-kulturnim i pragmatičkim aspektima jezika u određenom kontekstu. Autori naglašavaju da je od suštinske važnosti da se razume “kako su ovi principi u interakciji u datom jeziku, kao i u interkulturnoj komunikaciji da bi se razvijalo uzajamno razumevanje u globalnom svetu”.

Stoga, koristeći Hofštedeovu (Hofstede 1991) sintagmu, želimo da naglasimo da je potrebno da upotrebimo i reprogramiramo svoj “mentalni softver” da bi uspostavili uspešnu interkulturnu komunikaciju, dok Bajram i saradnici (Byram et al. 2002:10 prema Paunović 2011:233) u ovom kontekstu napominju da osobe koje stupaju u interkulturene kontakte mogu da se „angažuju sa složenošću i višestrukim identitetima i da izbegnu stereotipe”. Jokikoko (Jokikokko 2005:70 prema Paunović ibid.) takođe razmatra ova gledišta i ističe da je potrebno da se poseduje „sposobnost da se suočimo sa kulturnim razlikama na pozitivan način“ i „ da protumačimo gestove, kodove i druge neverbalne načine komunikacije, kao i veštine pregovaranja i rešavanja konflikta“. Bajram i Feng (Byram & Feng 2005:912 prema Paunović ibid.) smatraju da bi učenici stranog jezika mogli postati kompetentni u interkulturnoj komunikaciji, bilo bi potrebno da nauče da “prepoznaju, razumeju i na kritički način protumače različite bitne sfere komunikativnog konteksta koje se odnose na kulturni sadržaj” koji poseduju sve osobe koje stupaju u komunikaciju. To znači da je potrebno da prepoznaju i razlikuju “vidljive elemente culture”, kao što su “običaji, dnevne aktivnosti i artefakti svakodnevnog života”, od nevidljivih elemenata, poput “sistema stavova, verovanja i vrednosti koji definišu mentalitet kulture”, budući da “uspešna komunikacija zavisi od razumevanja ideologija, a ne prihvatanja površnog ponašanja” (Byram 2003:66). Dakle, trebalo bi da steknu „kritičku kulturnu osvešćenost“ (Byram 2006:116-117), koja je shvaćena kao „sposobnost da kritički procenjuju na osnovu eksplicitnih kriterijuma, perspektiva, prakse i proizvoda u vlastitoj i drugim kulturama” (Byram 1997:53 prema Paunović ibid.).

2.17. Kulturne dimenzije komunikacije

Kulturne dimenzije komunikacije čine sastavni deo interkulture komunikacije koja je proistekla iz međusobnog kontakta ljudi različitih kultura u savremenom globalizovanom svetu. Otuda su i studije i proučavanja ovog koncepta relativno novijeg datuma. Hofstedeova (Hofstede 1991) teorija kulturnih dimenzija predstavlja okosnicu i teorijski okvir na koji su ostali antropolozi i socijalni psiholozi, a i sam autor, nadograđivali svoje stavove i teorijske postavke u vezi sa dimenzijama kulturne varijabilnosti. Ova teorija, bazirana na empirijskom istraživanju⁸, svoja načela temelji na postavci da se vrednost može posmatrati kroz različite dimenzije. U svojoj prvobitnoj verziji Hofstede (ibid., cit. u Mor Barak 2005 i Ólafsson 2009:14) predočava četiri dimenzije kroz koje se mogu analizirati kulturne vrednosti. To su: “

- distanca moći, što se odnosi na snagu društvene hijerarhije, tj. odnos između vlasti i društvene nejednakosti;
- individualizam prema kolektivizmu, tj. odnos između individue i grupe;
- izbegavanje neizvesnosti, tj. kontrolisanje agresije i izražavanja emocija;
- muškost prema ženosti, tj. tendencija ka samopouzdanju nasuprot skromnosti”.

Ove dimenzije objašnjavaju odnose među ljudima i njihova očekivanja i potrebe na radnom mestu. Hofstede kasnije dodaje i petu dimenziju, a to je “dugoročna nasuprot kratkoročnoj orijentaciji”. Autor zatim 2010.g. upotpunjava svoju teoriju i šestom dimenzijom, a to je “popustljivost nasuprot ograničenju”. I ostali antropolozi su istraživali ovu oblast, tako da ćemo ovde pomenuti Hula (Hall 1976) koji je istraživao “kulture niskog i visokog konteksta” i različite koncepte vremena. Svim ovim dimenzijama je zajedničko što utiču na to kako ljudi komuniciraju. Balboni (2012: 150 i dalje) takođe razmatra probleme komunikacije kojima su uzroci kulturne vrednosti, kao što su komunikativni problemi povezani sa vremenom, konceptom javnog i

⁸ Hofstede je formulisao ovu teoriju nakon završene opsežne studije o kulturološkim razlikama koju je izvršio za kompaniju IBM sedamdesetih godina prošlog veka. Naime, postojala je potreba da se utvrde razlozi velikih razlika u poslovanju ove firme u mnogim zemljama u svetu, iako su svugde postojale iste procedure i standardi za rad i kvalifikacije zaposlenih. Autor je ustanovio da uzroci leže u velikim kulturnim razlikama, kako zaposlenih, tako i u širem smislu, kulturi same zemlje u kojoj su radila postrojenja. Ovo praktično iskustvo mu je pomoglo da formuliše svoje osnovne postavke, tj. četiri bazične kulturne dimenzije (Andrijević 2016:38-39).

privatnog, hijerarhijom, poštovanjem, statusom, konceptom porodice, poštenja, odanosti, fer pleja i metaforičkog sveta.

U domen kulturnih dimenzija komunikacije spada i neverbalna komunikacija⁹ kao specifičan proces komunikacije putem slanja poruka bez reči koje se mogu preneti raznim instrumentima. Među najčešćima su gestikulacija i izrazi lica, distanca među telima kao oblik komunikacije, način oblačenja kao jezički izraz i komunikacija uz pomoć predmeta, te statusni simboli.

2.17.1. Vidovi neverbalne komunikacije

Balboni (Balboni 2007:57) navodi tri grupe elemenata koji čine kodekse neverbalne komunikacije, a to su: “a) izrazi, gestovi, mirisi i šumovi ljudskog tela; b) distance između tela; c) predmeti, odeća i status simboli”. Isti autor (ibid.) navodi četiri razloga zašto je potrebno pričati o neverbalnoj komunikaciji pre nego o verbalnoj, tj. lingvističkoj. To su sledeći razlozi:

1. “Ljudi se prvo vide, pa zatim slušaju, što je uslovljeno time što se prvo obrađuju informacije koje se tiču vida, a nakon njih jezičke informacije”. Naime, mentalna obrada se vrši prvo u situacionim i vizuelnim okvirima u desnoj hemisferi mozga, a zatim u jezičkim okvirima u levoj hemisferi.
2. “Okolo 80% informacija koje dođu do cerebralne kore prolazi kroz oko, a samo 11-15% kroz uho”, što takođe svedoči o tome da se ljudi više gledaju nego slušaju.
3. “Na osnovu onoga što se vidi odlučuje se da li komunicirati sa nekim ili ne”. Balboni (2007:58) navodi kao primer situaciju kada nas na ulici zaustavi neka nepoznata osoba koja je lepo obučena da bi nas nešto upitala, pa ćemo “radije nju saslušati nego nekog odrpanca”.
4. “Vizuelna informacija preovlađuje nad jezičkom”.

Eriksonova (Eriksson 2007:14) navodi mišljenje Gagnestamove (Gagnestam 2005) da “komunikacija nije samo slanje i primanje poruka, već je i razumevanje kako se ono što neko kaže tumači u nekom drugom kulturnom kontekstu”.

⁹ Ovaj koncept je već spomenut u okviru razmatranja metafora kulture i softvera komunikacije u poglavlju 2.6.3., v. str.26

2.17.2. Problemi u komunikaciji koji potiču iz neverbalnog jezika

Balboni (2007:58) napominje da “u međukulturnim kontekstima postoji veći rizik za nastanak problema prilikom upotrebe neverbalnog jezika nego verbalnog”, budući da su “prisutni i neurolingvistički faktori, a ne samo pragmalingvistički”. Ljudi pretežno nisu ni svesni svoje komunikativne upotrebe tela i uglavnom smatraju da su gestovi i interpersonalne distance tela prirodne, ne uviđajući da one “spadaju u kulturnu gramatiku jezika”. Čovek se prvo vidi, tj. primeti, pa tek onda sluša, kao što smo već pomenuli. Takođe, čovek se više gleda nego što se sluša, pa stoga 80% informacija koje stignu do kore velikog mozga potiče od pogleda, dok samo 10% informacija potiče od uha, iako je “jezička informacija mnogo sofisticiranija od vizuelne i omogućava komunikaciju apstraktnih koncepata”. Nadalje, u slučaju konflikta, autor naglašava (ibid.) da “neverbalni znaci preovlađuju nad verbalnim i imaju veću težinu od izgovorene reči”. Ako je reč praćena nekim gestom, npr. migom oka ili pokretom ruke, može biti shvaćena potpuno suprotno od onoga što je rečeno. Kada se posmatra govor tela, mogu se naglasiti neke delikatne tačke, kao što su osmeh, oči, izrazi lica, ruke i šake, noge i stopala, mirisi tela, zvuci, raspoloženja, koje mogu takođe stvoriti određene probleme u međusobnoj komunikaciji, naročito ukoliko nismo svesni komunikativne upotrebe svoga tela i smatramo da su gestovi i interpersonalne distance prirodne, a ne uviđamo da one takođe šalju određenu poruku.

3. TERMINOLOŠKA RAZGRANIČENJA POJMOVA

Treći deo rada je posvećen terminološkom razgraničenju pojmova multikulturalnosti i interkulturalnosti, kroskulturalnog, transkulturalnog, suprakulturalnog i katakulturalnog, kao i translingvalne i transkulturalne kompetencije u odnosu na IK i IKK (Byram & Kramersch 2008), kao i definisanju pojma međujezika (Selinker 1972; Lado 1971; Skinner 1971; Corder 1967; Nemser 1971). Svi ovi pojmovi su u uskoj vezi s rastućom i sve evidentnijom pojavom međunarodne mobilnosti koja je pojačala potrebu i interesovanje za učenjem stranih jezika, a posebno engleskog, kao svojevrsnog *lingua franca* savremenog globalizovanog sveta. Jezičke politike Evropske unije i Saveta Evrope bave se, od samog osnivanja ovih institucija, pitanjima jezičke edukacije, multilingvizma i plurilingvizma, a od sedamdesetih godina prošlog veka okreću se i pitanjima društvenog, kulturalnog i ekonomskog aspekta građana Evrope, kao i njihovim interkulturalnim identitetima. Sastavni deo tog identiteta čini velika jezička raznolikost Evrope koju ove institucije žele da zaštite i promovišu pošto su je prepoznale kao istinsku vrednost.

3.1. Multikulturalnost, plurikulturalnost i interkulturalnost

Pojam *multikulturalnost* u svojoj suštini označava različite oblike kulturalnog pluralizma, tj. postojanje i suživot i prožimanje više različitih kultura unutar jednog društva ili društvene zajednice, kao što su država, grad, škola itd. Sam pojam *multi* iz prvog dela složenice ukazuje na nešto što se sastoji od više različitih elemenata. Ideologija koja proističe iz ovog pojma se obično naziva multikulturalizam, tako da u političkom kontekstu on podrazumeva, s jedne strane, jednakost među kulturama, a s druge strane, negovanje i očuvanje kulturalnih različitosti. Ovaj pojam je u kontrastu sa kulturalnom asimilacijom. Istorijski posmatrano, multikulturalnost se kao filozofija pojavio u Evropi i SAD krajem 19. veka i predstavljao je odgovor na talas evropskog imperijalizma u Africi i imigraciju Evropljana u SAD i Južnu Ameriku. Sedamdesetih godina prošlog veka postaje jedna od suštinskih i prepoznatljivih osobina politike Evropske unije. Usled ekonomske krize i velikih migratornih kretanja, ova politika se stavlja na preispitivanje od strane mnogih političara, javnih poslenika i sociologa. Poslednjih godina se Evropska unija sve teže nosi sa izbegličkom krizom i nameće se potreba

celovitije analize dosadašnje integracije imigranata u mnogim zemljama EU, što se posebno odnosi na Nemačku i Francusku. Teroristički napadi koji su se dešavali prethodnih godina, poput onih u Parizu, Briselu i Nici, ukazuju na činjenicu da postoje problemi među domicilnim stanovništvom i imigrantima, te da ovi poslednji nisu inkorporirani u društva zemalja koje su im pružile boravak i utočište. To potvrđuje i izjava nemačke kancelarke Angele Merkel da je “koncept multikulturalnosti u Nemačkoj doživeo potpuni krah”. Jedan od razloga za to je što mnogi imigranti još uvek nisu naučili nemački jezik. Njihova deca se šalju u specijalne škole, pošto nisu u stanju zbog jezičke barijere da prate gradivo i stiču mnoge veštine zajedno sa nemačkom decom. To podstiče segregaciju imigranata i izraženu polarizaciju između “došljaka” i izvornog stanovništva. Upravo je u Nemačkoj promovisana 70-tih i 80-tih godina prošlog veka tzv. “multikulti” politika od strane nemačkog naprednog pokreta i “Partije zelenih”, pa se proširila po čitavoj Evropi. Sada, međutim, sve češće se može čuti da je ovaj koncept multikulturalizma propao, da građani Evrope moraju da se probude i spoznaju i neguju svoj nacionalni i kulturni identitet, a da imigranti moraju više da se potrudu da bi se integrisali u zajednicu koja ih je primila. Sve su izraženije polemike među političarima koji u jačanju multikulturalizma vide opasnost za svoje nacionalne države i urušavanje kulture, te sumnjaju u održivost kultura i njihovog međusobnog prožimanja. Suprotnog mišljenja su oni koji imaju optimističniji stav i veruju da će upravo multikulturalizam i njegova razvijenija i kompleksnija forma interkulturalnosti upravo pomoći i poslužiti kao formula integracije i prožimanja različitih slojeva stanovništva i njihovih kultura.

Pojam *plurikulturalnost* je shvaćen, uglavnom, kao sinonim za reč multikulturalnost, budući da obe složenice svoj prvi deo uzimaju iz latinskog jezika i imaju veoma slično značenje (*multi-* puno, mnogo, *plus, pluris* – više, mnoštvo), pošto se odnose na više kultura, tj. njihov veći broj. Međutim, savremena glotodidaktika je napravila određeno razgraničenje u pogledu upotrebe ova dva pojma u sferi nastave stranih jezika. Dok se pojam multikulturalni više shvata u kontekstu postojanja i suživota više kultura u jednom društvu, i kao takav predstavlja i ideološki koncept, pojam plurikulturalni se češće povezuje sa mnoštvom kulturnih obrazaca koje poseduje neka osoba koji, po rečima Durbabe (2016:108), su se razvili učenjem stranih jezika, pa se otuda dovode u vezu sa pojmom višejezičnosti na individualnom planu, a težište njegovog značenja se usmerava i na jezičku komponentu. Ovo postojanje više pluraliteta sposobnosti kod plurilingvalne

i plurikulturalne osobe doprinosi stvaranju komunikativne kompetencije koja, pored znanja jezika, uključuje i druga iskustva i veštine koje su povezane sa njegovom upotrebom (Durbaba *ibid.*). Tako, na primer, autorka (*ibid.*) navodi sposobnost veštog otpočinjanja i vođenja razgovora koja je istaknuta u Okviru (CEFR 2001:12). Nadalje, ona ističe da ovakav plurilingvalni i plurikulturalni pojedinac poseduje veštinu interakcije unutar različitih kulturno razdvojenih ili povezanih grupacija.

Interkulturalnost se ponekad poistovećuje ili brka sa pojmom multikulturalnosti. Međutim, potrebno je naglasiti da multikulturalnost nije sinonim za interkulturalnost. Ukratko iskazano, multikulturalnost je tolerancija i miroljubiva koegzistencija među različitim kulturama, dok se interkulturalnost shvata šire, tj. pored tolerancije, obuhvata i međusobno razumevanje različitih kultura. Piršl (2005:58, cit. u Bašić 2014:56) napominje da je izraz “multikulturalizam” karakterističan za englesko govorno područje, a “interkulturalizam” za većinu evropskih zemalja, te citira Reja (Rey 1980, cit. u *ibid.*) koji ukazuje na razlike u njihovom značenju. On ističe da “interkultura podrazumeva interakciju, razmenu, otvorenost, reciprocitet, solidarnost u smislu priznavanja vrednosti, stilova života pojedinaca ili društva u njihovim odnosima s drugima ili u njihovom shvatanju sveta, simboličkih prezentacija na koje se osobe pozivaju, priznavanja različitosti i interakcije koja se događa unutar jedne ili između dveju kultura, u određenom vremenu i prostoru”. Multikulturalizam je bliži statičkom i kvantitativnom pristupu i obično se koristi da bi se opisala demografska i kulturna različitost društva, bez međusobnih odnosa.”

Lazari (Lazzari 2010:1) ističe da termin *interkulturalni* poseduje veliku semantičku elastičnost, te da se “u interkulturalnoj praksi teorijsko-metodološko produblјivanje pretežno bazira na idealističkim perspektivama društvenih nauka, u obrazovanju i u socijalnoj i kognitivnoj psihologiji” u onom njihovom domenu koji proučava strategije dijaloga i interakcije između različitih kulturnih zajednica, kao i njihovo prožimanje i društvenu integraciju.

Dokument Saveta Evrope, u svom programskom tekstu iz 1989.godine (Conseil de l’Europa, *L’education Interculturelle. Concept, context et programme*, Strasbourg, 1989) terminom *multikulturalni* opisuje jednu činjeničnu situaciju, označava takvu realnost u kojoj su prisutni pojedinci i etničke grupe i različite kulture na određenom

geografskom području ili u istom društvenom kontekstu, ali bez ostvarivanja određenih oblika međusobne interakcije. U istom dokumentu termin *interkulturni* ima, međutim, dinamički karakter i predočava odnose i procese koji se uspostavljaju između subjekata ili grupa koje pripadaju različitim kulturama ili etničkim grupama. Ti odnosi su u stalnoj recipročnoj transformaciji i dijalogu i nastoje da ostvare interakciju. Ova dinamička dimenzija i veza između različitih društvenih grupa predstavlja suštinsku distinkciju u odnosu na multikulturalnost.

Dokument Saveta Evrope, posvećen interkulturnoj edukaciji (Council of Europe 2003:28), takođe ističe aktivnu dimenziju interkulturalnosti. Kroz razmatranje osnovnih karakteristika interkulturalne edukacije, u dokumentu se napominje da ona “kao instrument za učenje demokratije stvara situacije razmene, uzajamnog uticaja i međusobne kulturalne oplodnje”. Takođe se ističe da “je njena svrha da osnaži različitost i kompleksnost kroz stalnu kulturalnu dinamiku”.

Interkulturalni pristup posmatra kulture kao “naracije koje su podeljene, osporavane i pregovarane” (Benhabib 2004, cit. u Lazzari 2010:6). Ova vizija, prema rečima Mantovanija (Mantovani 2008, cit. u Lazzari ibid), “koja uzima u obzir i dimenziju pregovaranja, daje prvenstvo aspektima fluidnosti i dinamičnosti kultura i time naglašava prirodu koja je konstruisana u društvenom okviru i doprinosi definisanju interkulturalne perspektive preko koncepata artefakta čijim posredstvom osobe nisu predodređene da budu prepuštene kulturalnom određenju, već da se angažuju da bi aktivno delovale u interakciji sa vlastitom sredinom, upravo putem kulturalnih artefakata koji su im na raspolaganju”.

3.2. Pojmovi translingvalni, transkulturalni, kroskulturalni, suprakulturalni i katakulturalni

Savremena lingvistika je prepoznala i nametnula nove naučne tokove u našem modernom vremenu u kome se pojačala interakcija između različitih jezika i jezičkih grupa, a usled intenzivnijih kontakata i migracija ljudi različitih nacija koji se ostvaruju u različitim kulturalnim, ekonomskim i društvenim miljeima. Ova kretanja, kako navodi Kanagarajah (Canagarajah 2013:2), dovela su do toga da ljudi “donose svoje jezike nasleđa na nove teritorije”, kao i da “razvijaju jezičke repertoire” koji se ranije nisu

upotrebljavali u njihovim zajednicama. Uz to, i tehnološki razvoj je doprineo boljoj interakciji među jezicima, pošto je iznedrio nove načine kojima se “jezik dovodi u vezu sa drugim simbolima, poput ikonica, emotikona i grafika”, kao i raznorazne audio i vizuelne modalitete. Sve ovo je omogućilo da ljudi u svojoj komunikaciji pređu jezičke granice i usvoje nove kreativne strategije i modalitete. Otuda u savremenoj lingvistici sve češće se susrećemo s pojmovima translingvalni, transkulturni i kroskulturni, pa ćemo u ovom delu rada obraditi njihova terminološka razgraničenja.

Termin *kroskulturni* je najstariji od ostalih pomenutih termina. Još u 19. veku su antropolozi Edvard Barnet Tajlor (Edward Burnett Tylor) i Lujs H. Morgan (Lewis H. Morgan) vršili kroskulturna proučavanja, a 30-tih i 40-tih godina 20-og veka antropolog sa Univerziteta Jeil Džordž Murdok (George Murdock) počinje da studiozno prikuplja kulturološke podatke i objavljuje *Human Relations Area Files* i *Ethnographic Atlas*, a zatim zajedno sa Daglasom Vajtom (Douglas White) stvara veoma korišćeni *Standard Cross-Cultural Sample*, koji i u današnje vreme postoji u okviru elektronskog časopisa *World Cultures*. Upravo je antropologija udarila temelj i dala najveći doprinos proučavanju mnogih društvenih zajednica, ponašanja ljudi i njihovih kultura. I druge društvene nauke, poput sociologije, psihologije, ekonomije i političkih nauka, koriste kroskulturna proučavanja u svom domenu, a uz pomoć naučno prikupljenih podataka koji se statistički obrađuju i analiziraju u formi studije slučaja. Ova proučavanja su u početku imala, uglavnom, komparativni karakter baziran na statističkoj kompilaciji podataka da bi se postepeno proširila na aspekt kulturne interaktivnosti koji posmatra i proučava kroskulturnu perspektivu i razlike među ljudima koji komuniciraju, tako da se vremenom razvija termin kroskulturna komunikacija. Ovaj aspekt je veoma interesantan i pogodan za interdisciplinarna razmatranja, što takođe koriste i lingvisti koji proučavaju odnos između jezika i kulture, kao i komunikaciju ljudi koji imaju različito kulturno poreklo i pripadaju različitim kulturnim sredinama. U okviru ovog aspekta koriste se i termini interkulturalizam, interkulturni odnosi, kosmopolitizam i transkulturnost, a sreće se i termin kroskulturnost, koji se takođe dovodi u vezu sa pomenutim terminima.

Termini *transkulturni* i *interkulturni* su dva termina koji se često smatraju sinonimima i koriste se kao takvi, kako napominje Lazari (Lazzari 2010:2). Autorka je mišljenja da su njihova značenja, ipak, različita. Ona ističe da istraživanja koja u svojoj osnovi imaju

transkulturni karakter obuhvataju poređenje dve ili više različitih kultura, tako što se uzimaju podaci dobijeni tokom posmatranja osoba koje ostvaruju interakciju sa članovima vlastite kulture. Suprotno tome, istraživanja koja imaju interkulturno obeležje odnose se na poređenje dve ili više kultura, uzimajući u obzir podatke koji su dobijeni na osnovu posmatranja osoba koji pripadaju različitim jezicima i kulturama i koji su u međusobnoj interakciji. Autorka (ibid.) iznosi takođe stav da pedagoški transkulturni pristup omogućava da se usredsredimo na “ideje, osećanja, tradiciju, vrednosti i transcendenciju između kultura”, te da se takav pristup može uvrstiti u “kontinuitet kulturnog univerzalizma” čija načela je zagovarao Kant. Među njima je uvažavanje dostojanstva svih ljudskih bića, što je prepoznato i u konstitucionalizmu koji se temelji na pravima koje je iznedrila francuska revolucija.

Termin *transkulturnost* je stvorio kubanski antropolog Fernando Ortiz još 1940.g. u svojoj knjizi “Kubanski kontrapunkt: duvan i šećer” (*Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar*) koja je navedene godine štampana na španskom jeziku, a 1947.g. prevedena je na engleski jezik. Autor u knjizi opisuje fenomen spajanja i približavanja kultura. Prema rečima Hirabajašija (Hirabayashi 2002:X). Ortiz je stvorio ovu kovanicu “da bi istakao opseg i važnost osvajanja i kolonizacije”, ali istovremeno i njegove posledice koje su se ogledale u “protoku, približavanju i međusobnom uticaju kultura”. Ovaj termin obuhvata i mnogo više od samog prelaza iz jedne u drugu kulturu, tj. ne obuhvata samo sticanje druge kulture, tj. akulturalizaciju, niti gubljenje ili iskorenjivanje prethodne kulture onih koji su potčinjeni od strane osvajača, tj. dekuluralizaciju, već sadržava u sebi i stvaranje novog i jedinstvenog kulturnog fenomena, tj. neokulturalizaciju. Ortiz takođe govori o razarajućem uticaju španskog kolonijalizma na urođeničko stanovništvo Kube koga on naziva “neuspela transkulturnost”. Isti autor (ibid.:XI) navodi da je Ortiz kroz svoju kritičku analizu “statusa quo” u antropologiji tokom 20-tih i 30-tih godina prošlog veka udario temelje transkulturnosti. Naime, to je bilo vreme kada se tipični način konceptualizacije kulturnih kontakata i potonjih procesa kulturne promene uglavnom izražavao “neutralnim terminima difuzija, akulturacija i asimilacija”. Ortiz je, kako navodi Hirabajaši (ibid.), “nakon opsežnih istraživanja kubanske istorije, kulture, ekonomije i umetnosti, bio mišljenja da se ovim tradicionalnim terminima ne može izraziti složeni kubanski društveni kontekst” koga je karakterisala jedinstvena istorija i specifično

društvo. Otuda on uvodi koncept transkulturalnosti da bi istakao osobenost i specifičnost kubanske stvarnosti želeći da njime, kako u uvodu knjige ističe Koronil (Coronil in *ibid.*:XV) “odjednom obuhvati destruktivne i konstruktivne momente istorijske realnosti pod uticajem kolonijalizma i imperijalizma”. Stoga se, kako dalje upućuje Hirabajaši (*ibid.*), koncept transkulturalnosti u postkolonijalnoj eri pojavio kao posledica kolonijalnih osvajanja i pokoravanja domorodačkog stanovništva kada su se ti narodi borili i nastojali da ponovo steknu svest o sopstvenom identitetu. Takođe, i u modernom kontekstu ovaj koncept izražava prirodnu težnju ljudi da rešavaju konflikte kroz komunikaciju i mirnim putem, a ne da ih pogoršavaju.

Hirabajaši (*ibid.*:XIII-XIV) takođe ističe da transkulturalnost utire nove “temelje za analize kulturnih promena”, budući da je ranija antropološka terminologija koristila “linearne obrasce kulturne promene”, poput standardnih termina “akulturalizacija i asimilacija manjina prema dominantnoj, tj. superiornijoj kulturi”. Suprotno tome, terminom transkulturalnost izražava se mogućnost i dinamičnost i određeni stepen uzajamnog uticaja, čak iako postoji velika nejednakost. To je takođe veoma fleksibilan koncept, pošto pruža mogućnosti za disciplinarna, interdisciplinarna i multidisciplinarna istraživanja.

Lajd (Lide 1990:114) definiše *translingvalnu komunikaciju* “kao svaku komunikaciju koja je bazirana na jeziku i prenos informacija između izvornih govornika različitih jezika”. U takvim komunikativnim situacijama, kada izvorni govornici različitih jezika žele da komuniciraju, “njihov jezik komunikacije se mora pregovarati, nametati ili se na neki drugi način odrediti ili stići do njega”.

Sociolingvisti Blomert (Blommaert 2010:43) ističe da je prisutan zaokret u perspektivi od “nepokretnih jezika” ka “pokretnim resursima”. On to objašnjava time što ljudi da bi ostvarili određenu svrhu u svojoj komunikaciji pozajmljuju resurse iz različitih jezika i sistema simbola. Upravo cilj radi koga ljudi koriste određene resurse u određenom društvenom kontekstu ih motiviše, a ne sam jezik. Budući da su i jezici, kao i ljudi, u stalnom kontaktu, “ljudi pozajmljuju, mešaju i rekonstruišu jezičke resurse u skladu s tim kako ih koriste u svakodnevnom životu da bi zadovoljili svoje potrebe”. Ovaj zaokret je poznat kao *translingvalna orijentacija* (Canagarajah 2013; Garcia 2009). Canagarajah (2013:2) napominje da “nema čistih jezika niti jezičkih varijeteta koji su

odvojeni od ostalih jezika”. Svojim razmatranjima upućuje izazov tradicionalnim pristupima u nastavi stranih jezika, a naročito engleskog, otvarajući nove perspektive na području istraživanja višejezičnosti i sociolingvistike. On navodi primer upotrebe engleskog kao jezika kontakta među ljudima različitog porekla, a kojima engleski nije maternji jezik. Oni u svojoj komunikaciji i interakciji koriste resurse iz svog prvog, drugog ili nekog različitog jezika koji poseduju u svom jezičkom repertoaru i u tom međusobnom kontaktu konstruišu određene norme koje čine njihovu komunikaciju mogućom i doprinose da postignu svoje komunikativne ciljeve. “Kroz ovu komunikaciju oni sintetišu u engleski jezik svoje vlastite jezike i vrednosti i tako upotrebljavaju različite strategije pregovaranja, a koje im pomažu da dekodiraju druge jedinstvene varijetete engleskog jezika i konstruišu nove norme”. Isti autor (ibid.: 5) napominje da ova konverzacijska strategija postaje poznata kao “poliglotski dijalog” (Posner 1991), te da se “njena rasprostranjenost i efikasnost mogu lako objasniti u globalnim zonama kontakta”. Ovu strategiju omogućava “receptivni multilingvalizam” (Braunmüller 2006) koga poseduje svako od nas i “pomaže nam da razumemo više jezika nego što umemo da govorimo”. Stoga ljudi “mogu da razumeju jezik svog sagovornika ako koriste svoje receptivne veštine i to na isti način kako sagovornik koristi svoje kompetencije da bi razumeo njihov jezik”. Nadalje, ljudi koriste i druge vidove komunikacije osim reči, kao što su gestovi i predmeti u određenim prilikama i kontekstima, da bi kroz njihovu upotrebu interpretirali iskaze svojih sagovornika. Kanagarajah (ibid.) napominje da se ovaj oblik poliglotskog dijaloga sve više upotrebljava u kontaktima u kojima se koristi engleski kao *lingua franca*. To se ogleda u govornoj praksi tako što “govornici unose svoje različite varijetete engleskog jezika” tokom komunikacije i time “razvijaju konverzacijske strategije” tokom međusobne komunikacije i da tom prilikom ne upotrebljavaju neku od zajedničkih varijanti jezika. Isti autor (ibid.: 6) objašnjava da “dok koriste svoje sopstvene varijetete oni usvajaju strategije da bi pregovarali razumljivost i situacione norme zajedničkog konstruisanja sa govornicima drugih varijeteta”.

Translingvalna orijentacija vodi, dakle, ka promeni paradigme u komunikaciji. Pridev *translingvalni*, po rečima Kanagarajaha (ibid.: 6-7), naglašava dva ključna koncepta, a to su, kao “prvo - da komunikacija nadmašuje pojedinačne jezike, i drugo - da

komunikacija nadmašuje reči i uključuje različite semiotske resurse i ekološke dostupnosti”. Potkrepljujući svoju prvu tvrdnju, autor (ibid.) iznosi sledeće stavove:

- “jezici su uvek u međusobnom kontaktu i vrše uticaj jedni na druge”; posmatrano iz ovog ugla, bilo bi potrebno razmatrati razdvajanje jezika sa različitim oznakama pošto je obeležavanje “ideološki čin demarkacije određenih kodova koji se odnose na određene identitete i interese”;
- “Ljudi koriste sve raspoložive kodove kao repertoar u svakodnevnoj komunikaciji” a da pritom “ne vrše razdvajanje prema njihovim obeležjima”;
- “Ljudi ne poseduju razdvojene kompetencije za razdvojeno obeležene jezike”, kako se pretpostavljalo u tradicionalnoj lingvistici, već integrisanu stručnost koja se razlikuje od tradicionalnog shvatanja višejezičke kompetencije”;
- “jezici nisu u međusobnom ratu, već se dopunjuju tokom komunikacije; stoga bi trebalo preispitati dominantno stanovište da jedan jezik “štetno utiče” na učenje i upotrebu nekog drugog jezika; uticaj jednog jezika na drugi može biti kreativan, te može ponuditi i omogućiti nove vidove izražavanja”;
- “leksika upotrebljena u razgovoru istovremeno ne poseduju karakteristike samo jednog jezika, već je ona izmešana i u nju su uključeni različiti kodovi koji se ne mogu uvek uočiti na površini”;
- “u okviru takve jezičke različitosti značenje reči se često ne crpi iz ustaljenog gramatičkog sistema ili norme, već iz pregovaračke prakse u lokalnim situacijama”;
- “iako se neki jezički obrasci, iskazani kroz različite oblike dijalekata, lokalnih registara i žargona, kao i gramatička pravila, razvijaju iz lokalne upotrebe jezika koja je bila fosilizovana tokom vremena, oni su uvek otvoreni za ponovno pregovaranje i preformulisanje, budući da se govornici nalaze u novim komunikativnim kontekstima”; stoga bi trebalo smestiti, tj. “relokalizovati”, kako autor citira Penikuka (Pennycook 2010), ove obrasce i norme “u svaki ekološki kontekst upotrebe da bi poprimili odgovarajuća značenja”;
- “komunikacija u svojoj osnovi uključuje poimanje jezika kao mobilnih resursa” (Blommaert 2010:49) koje ljudi koriste za svoje ciljeve; “ovi resursi daju značenja i nove oblike u komunikaciji u zavisnosti od situacija za specifične sagovornike”.

Da bi se bolje razumela druga autorova tvrdnja u vezi s definisanjem translingvalne prakse, navodimo i njegove sledeće stavove (Canagarajah ibid.:7):

- “različiti semiotski resursi su uključeni u komunikaciju, a jezik je samo jedan od njih, poput simbola, ikona i slika”;
- “svi semiotski resursi deluju zajedno u službi značenja, pa bi njihovo razdvajanje u različite sisteme moglo da im iskrivi značenje i naruši njihovu ekološku kompaktnost i međusobnu povezanost”;
- “jezik i semiotski resursi doprinose da značenja u kontekstu različitih modaliteta funkcionišu zajedno, što se prvenstveno odnosi na usmene, pismene i vizuelne načine”;
- “semiotski resursi su utkani u društveni i fizički kontekst i oni se usklađuju sa ljudima i objektima u njemu, kao i sa prostorom za nova značenja”;
- “stoga, ukoliko se jezik shvata kao čvrsto povezan sistem koji je odvojen od semiotskih resursa i njegovog okruženja i autonoman po statusu, utoliko to iskrivljuje i narušava praksu formulacije značenja”.

Stoga, autor zaključuje da bi lingvisti trebalo da usmere svoju pažnju na jezik “u analitičke svrhe” zbog njegove multimodalnosti.

Da bi objasnio pojam *translingvalni*, autor (ibid.) najpre objašnjava zašto ne upotrebljava u svojoj knjizi pojam *multilingvalni*. On napominje da se pojam multilingvalni uobičajeno shvata kao odnos između jezika koji se “dodaju jedan na vrh drugoga da bi oblikovali multilingvalnu kompetenciju” (ibid.). Po autorovom mišljenju, ovakvo stanovište bi moglo da navede do pogrešnog zaključka da ljudi “imaju odvojene kognitivne odeljke za odvojene jezike sa različitim vrstama kompetencija za svaki od njih” (ibid.). Kada posmatra upotrebu u društvu pojma multilingvalni, autor napominje da se ovaj pojam često odnosi na “različite jezičke grupe koje zauzimaju svoja mesta koja su razdvojena od ostalih”, ali ne obuhvata “dinamičke interakcije između jezika i zajednica”, kao što je obuhvaćeno i kako se poima upotrebom pojma translingvalni. Stoga, autor iznosi stav “da je multilingvalna orijentacija prema jezičkim odnosima još uvek nekako pod uticajem monolingvalne paradigme” (ibid.:8). Svoj stav potkrepljuje navodeći termine “razdvojeni bilingvizam” (Creese & Blackledge 2008) i “dva usamljenika” (Cummins 2008) koje citirani autori koriste da dočaraju načine kako se

jezici tretiraju kao razdvojene kategorije. Suprotno ovome, pojam translingvalni obuhvata poimanje jezika koji su u dinamičnom odnosu i interakciji koja neizbežno uključuje i semiotičke resurse. Takav međusoban odnos, ostvaren kroz pregovaranje različitih kodova, dovodi do preplitanja jezika i stvaranja novih značenja i gramatičkih formi.

Isti autor (Canagarajah *ibid.*:8) ističe da je svaki čovek u svojoj suštini translingvalno biće. Iako se neka osoba smatra monolingvalnom, budući da vlada samo jednim jezikom, ona vlada i višestrukim registrima tog jezika i ostvaruje komunikaciju koja uključuje i “druge kodove u okruženju”. Taj jezik takođe sadrži i elemente i resurse iz drugih jezika, u vidu pozajmljenica i tuđica, kao i gramatičkih formi, što sve doprinosi tome da čovek poseduje translingvalnu kompetenciju.

Kanagarajah (*ibid.*) navodi Čomskog (Chomsky 1988) koji napominje “da smo svi mi translingvalni, ne samo izvorni govornici nekog pojedinačnog jezika u homogenom okruženju”, a binomi “izvorni/neizvorni” u ovom kontekstu “takođe iskrivljuju translingvalnu kompetenciju svih ljudi”, budući da se njime nagoveštava da određene zajednice poseduju određene jezike koji su prirodno predodređeni za njih, dok su, međutim, jezici otvoreni i prijemčivi za to da ih prihvate za svoje potrebe različite društvene zajednice.

Termin *suprakulturni* takođe sadrži latinski prefix (*supra-* u značenju iznad, preko). Kako navodi Durbaba (2016:105), koristi se da označi sve one aktivnosti i pojave koje nisu vezane samo za jednu određenu kulturu, već su zastupljene u svim kulturama i svojstvene čitavom čovečanstvu. Takođe, ovaj termin se koristi da označi opšte etičke i humanističke vrednosti, kao i za karakterizaciju osobe koja “negira ili u sebi ne neguje osećanje etičke pripadnosti” (Durbaba *ibid.*). Autorka nadalje navodi da se ovaj pojam upotrebljava i u komunikologiji u svom užem smislu s ciljem da označi način saopštavanja poruke kojom se odstranjuju sve one komponente koje sadrže elemente kulture i koje bi mogle otežati ili onemogućiti prijem poruke. Takva poruka ne sadrži bilo kakve kulturne specifičnosti i ona je “iznad” svakog pojavnog oblika kulture. Autorka (*ibid.*) citira Hjuita (Hewitt 1998:15) koji navodi primere suprakulturno obeležene komunikacije, poput univerzalnih reklamnih slikovnih poruka, grafičkih instrukcija na proizvodima koji se plasiraju na različita tržišta u svetu i znakovnih

obeležja u aerodromskim zgradama. Ovi primeri ukazuju na to da, po rečima autorke, “u komunikaciji koja se odvija na suprakulturnoj osnovi, svaki proizvod bi na sebi mogao nositi oznaku da je napravljen u nekoj proizvoljno navedenoj kulturi, u većem broju kultura – ili pak ni u jednoj od njih”. Otuda autorka zaključuje da se države i multinacionalne kompanije u svom suprakulturnom delovanju drže isključivo elemenata koji su lišeni kulturnih specifičnosti (Durbaba ibid.:111). Ona (ibid.:105) dodaje zatim da Hjuit (ibid.:16) ovakve suprakulturne tendencije posmatra sa političkog aspekta, te da ih dovodi u vezu s političkim igrama i zaključuje da su one u dinamičkom konkurentskom sadejstvu sa principom etnocentrizma.

Pojam *katakulturni* sadrži prefix *kata* - iz starogrčkog jezika, sa značenjem “naniže”. Prema rečima Durbabe (ibid.:109), uveo ga je Bauer (Bauer 2015:208 i dalje) s namerom da označi tendenciju kojom se ističu i potenciraju elementi koji se smatraju obeležjima kulturnog identiteta, poput određenih narodnih tradicija, rituala i rutina, od kojih su neki bili i zaboravljeni. Autor navodi primere renesanse narodne nošnje, knjige u kojima se opisuju tradicionalne delatnosti ljudi, stari recepti, kao i retro dizajn nekih proizvoda iz svakodnevne upotrebe. Po mišljenju Bauera (ibid.), ovakav vid vraćanja tradiciji je u potpunoj suprotnosti sa transkulturnom praksom i reakcija na pokušaje kulturne unifikacije i potiranja tradicionalnih vrednosti. Autor takođe dovodi u vezu ovakav vid ponašanja sa stereotipizacijom koja često karakteriše nastavu stranih jezika, budući da nastavnici koriste pojednostavljene stereotipne formulacije koje im omogućavaju prividno razlikovanje pojmova. Kao ilustraciju ovakve prakse navodimo primere koje je dao sam autor, ističući da učenici, umesto da upoređuju i proučavaju sličnosti migrantskog života u Marseju i Berlinu, uče neke simboličke “razlike” kao što su da Nemci piju pivo, a Francuzi vino; da Nemci jedu kobasice, a Francuzi sir i da Nemci vole automobile, a Francuzi modu (ibid.:211 prema Durbaba ibid.).

3.3. Transkulturna kompetencija

Kremšova (2008: 390) citira deo Izveštaja o stranim jezicima (*the Report of its Ad Hoc Committee on Foreign Languages*) izdatog od strane Asocijacije modernih jezika (MLA 2007) koji govori o translingvalnoj i transkulturnoj kompetenciji. U njemu se navodi da “je cilj izučavanja stranih jezika na koledžu i univerzitetu translingvalna i transkulturna

kompetencija”. Ova kompetencija ističe “vrednost multilingvalne sposobnosti delanja među jezicima”. Zatim, “tokom sticanja funkcionalnih jezičkih sposobnosti, studentima se predaje kritičko jezičko razumevanje, interpretacija i prevođenje, istorijska i politička svest, društvena osećajnost i estetska percepcija (MLA 2007:3)”. Kremšova (ibid.) napominje da se ovim “ističe društvena i istorijska dimenzija učenja jezika i potreba da se ne uči samo jedan jezik i kultura, već da se jezici i kulture dovedu u međusoban odnos”. Autorka (ibid.) takođe naglašava da je i sve izraženija multilingvalna i multikulturalna priroda globalnih razmena doprinela da se pokrenu pitanja o, do tada tradicionalnoj nastavi stranih jezika, koja je imala, kako ističu Gogolin (1994) i Zarat i saradnici (2008) prvenstveno monolingvalni i monokulturni karakter.

Mejer (Meyer 1991: 141-143) identifikuje različite “nivoje interkulturnog performansa”. On smatra da su nivoi veoma bitni da bi se ustanovilo u kolikoj meri “učenik može da shvati način života stranaca, njihove institucije i kulturu, da li je u stanju da umanjiti ili prevaziđe predrasude ili stereotipe u vezi sa drugim ljudima, da li može da izgradi drugačije koncepcije u vezi sa svojom kulturom koju konfrontira sa drugim kulturama, a da ne dođe u konflikt sa sopstvenim kulturnim identitetom, da li je u stanju da shvati da njegovo ponašanje može biti konfliktno u odnosu na svakodnevne norme i ubeđenja ljudi sa kojima kontaktira, te da li može da razvije komunikativne strategije koje su osetljive na kulturne razlike”. On najpre identifikuje “nulti ili početni nivo na kome učenici komuniciraju”, ali nisu svesni da imaju komunikaciju s ljudima iz druge kulture i, samim tim, nisu u stanju da rešavaju interkulturne probleme. Nakon ovog nultog nivoa, Mejer u svom definisanju interkulturnog učenja i ponašanja prepoznaje “više nivoje kroz koje učenik izgrađuje svoje razumevanje stranih kultura i manifestuje svoje veštine pregovaranja i medijacije”. To su “monokulturni, interkulturni i transkulturni nivo performansa”. Svaki od nivoa karakteriše određeni stav i pogled na kulturu učenika. Tako “na monokulturnom nivou učenik ispoljava stereotipan i etnocentričan pogled na strane kulture”, a u situacijama koje zahtevaju interkulturnu aktivnost i razumevanje, on se ponaša i razmišlja na isti način kao i u svojoj kulturi. “Na interkulturnom nivou učenik je u stanju da objasni kulturne razlike između svoje maternje i strane kulture”, pošto je on sam u stanju da prikupi i upotrebi sve informacije istorijske, sociološke, psihološke i ekonomske prirode u vezi sa ovim kulturama i

ustanovi njihove razlike. Međutim, on još uvek ne poseduje strategije rešavanja problema putem medijacije i pregovaranja. Tek “na transkulturnom nivou je učenik u stanju da procenjuje interkulturene razlike i da rešava interkulturene probleme”, te “da razvija svoj identitet u svetlu interkulturnog razumevanja i pregovara o značenju tamo gde je pregovaranje moguće”. U metaforičnom smislu, kako naglašava autor, učenik se “izdiže iznad i svoje maternje i strane kulture”, ali to ne znači “kosmopolitsko zanemarivanje” sopstvene kulture.

Stoga se nameće potreba da savremeni nastavnici stranih jezika dostignu “multilingvalnu perspektivu” u svojoj nastavnoj praksi i time pripreme svoje učenike da “rade između jezika” i steknu “translingvalnu i transkulturnu kompetenciju” (Kramsch 2012:184), kako se navodi u izveštaju Američke asocijacije savremenih jezika (MLA 2007:237). Iako nastavnici uglavnom podučavaju strani jezik u monolingvalnom ambijentu učionice, Kremšova (ibid.) upućuje na to da je potrebno da se pored njegovih standardnih oblika i društveno prihvaćenih značenja, prezentovanih u rečnicima i gramatikama, učenicima prenose i sve češće “promene stilističkih varijacija koje sve više upotrebljavaju i izvorni i neizvorni govornici”. Autorka (ibid.) dalje napominje da bi takođe trebalo predočiti učenicima da postoje “hibridne forme” jezika koje mogu naći “na Internetu”, da se nailazi i na “pomešane žanrove, stilove, registre, intertekstualnost i interdiskurs”. Kremšova (ibid.) tvrdi da je neosporno “da bi trebalo nastaviti podučavati standardni jezik”, ali ako se u interkulturnom pristupu u nastavi teži ka idealu “multilingvalnog subjekta”, kako ga ona (ibid. 2009) naziva, a ne “standardnom monolingvalnom izvornom govorniku”, tada je neophodno “da se učenici od samog početka učenja jezika senzibilizuju na različite stilističke izbore i prevode”.

Multilingvalna perspektiva uključuje i “multimedijalnu orijentaciju” kojom se međusobno razumevanje značenja poruka u komunikaciji ostvaruje ne samo verbalnim, već i vizuelnim i muzičkim jezikom. Pošto postoje različiti kanali komunikacije, poput govorne, pisane, štampane i virtuelne, kao i različite vrste teksta, učenici bi trebalo da se osposobe da upotrebljavaju odgovarajuću formu za odgovarajući društveni kontekst. Takođe bi trebalo da umeju da vrše transfer iz jednog medija u drugi, kao, na primer, iz narativnog u vizuelni ili iz muzičkog u slikovni. Pošto termin multilingvalni u ovom kontekstu poprima različita značenja izražena kroz razne kodove, učenici kroz svoje

aktivnosti u ovim kodovima i modalitetima postepeno stiču translilingvalnu i transkulturnu kompetenciju. Kremšova (ibid.:187) napominje da “nastavnici ne moraju da dobro znaju nekoliko stranih jezika da bi u nastavi ostvarili multilingvalne aktivnosti koje će pomoći učenicima da postignu ovaj cilj”, već je dovoljno da “pored podučavanja standardnih oblika jezika uključe i njegove individualne varijante” koje se upotrebljavaju u svakodnevnom životnom diskursu.

3.4. Interkulturalna kompetencija

Kroz međusobne kontakte koje ljudi različitih etničkih, kulturnih i religioznih miljea ostvaruju, oni razvijaju i svoju sposobnost komunikacije, bilo na svom maternjem, bilo na stranom jeziku. Takva komunikacija, poznata pod nazivom interkulturalna komunikacija, prema Bajramu i saradnicima (Byram et al. 2002:5) počiva na “poštovanju pojedinaca i jednakosti ljudskih prava kao demokratske osnove društvene interakcije”. Stoga se kroz tu vrstu interakcije, po rečima Gudikunsta (Gudykunst 2004, cit. u Lazzari 2010:1) “razvija i jedan poseban vid kompetencije koja se primenjuje u svakodnevnoj komunikaciji, medijaciji, u međunarodnim odnosima i interkulturalnom menadžmentu u preduzetništvu”, a takođe i u obrazovanju na internacionalnom nivou. Ova kompetencija se naziva interkulturalna kompetencija i stiče se kroz interkulturalne kontakte koji se dešavaju u novim interkulturalnim situacijama nastalim usled dolaska novih imigranata u neku zemlju ili odlaskom studenata ili uposlenika u inostranstvo u kome se oni kao došljaci susreću sa novim i drugačijim životom koji im često donosi i razne probleme koje bi trebalo prebroditi.

Međutim, mnogi lingvisti su saglasni u tome da je teško dati sveobuhvatnu definiciju ovog pojma upravo zbog širokog kontekstualnog dijapazona u kome se ova kompetencija stiče. Tako (Moeller & Nugent 2014:2-3) ističu da je “definisanje IK složen zadatak” i “da ne postoji precizna definicija IK u literaturi”.

Čen i Starosta (1996, cit. u Chen 1997:3) su uočili “pet trendova koji uvode naš svet u globalno društvo u kome IKK postaje neophodna sposobnost da bi građani 21-og veka mogli da prežive i žive produktivno i smisleno”. To su:

- “razvoj tehnologije za komunikacije i transport kojom se povezuju ljudi iz različitih kulturnih miljea i svih delova sveta;

- globalizacija svetske privrede iziskuje uposlenike iz multinacionalnih kompanija koji komuniciraju sa onima iz drugih delova sveta da bi bili konkurentni na globalnom ekonomskom planu;
- široko rasprostranjene migracije stanovništva preko nacionalnih granica su strukturirale tkivo savremenog društva koje je postalo kulturno raznolikije od onog u prošlosti;
- razvoj multikulturalizma je uticao na svaki aspekt života u SAD gde je radna snaga uključivala ljude različite rase, kulture, pola, starosnog doba i jezika;
- de-naglašavanje nacionalne države je dovelo do toga da nacije formiraju regionalne saveze i da ljudi preispitaju etničke i rodne razlike unutar svoje nacije”.

Autor (ibid.) takođe napominje da na društvo u SAD najveći uticaj među navedenim trendovima imaju migracije stanovništva i razvoj multikulturalizma.

Po Diardorf (Deardorff 2006:247) IK je “Sposobnost da se komunicira efektivno i na odgovarajući način u interkulturalnim situacijama koje su bazirane na interkulturalnom znanju, veštinama i stavovima pojedinca”.

Hemer i saradnici (Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R., 2003:422) smatraju da je IK telo znanja i veština koje pospešuje uspešnu interakciju s ljudima iz drugih etničkih, religioznih, kulturnih, nacionalnih i geografskih grupa, tj. “sposobnost da se razmišlja i deluje na interkulturalno odgovarajuće načine”.

Slično prethodnom viđenju je i Mejerovo (Meyer 1991:138, cit. u Heidari 2004:3) gledište da je IK “sposobnost osobe da se ponaša adekvatno i na fleksibilan način kada se susretne sa akcijama, stavovima i očekivanjima predstavnika stranih kultura”.

Jokikoko (Jokikokko 2005:79) definiše IK kao “etičku orijentaciju u kojoj se naglašavaju određeni moralno ispravni načini bivstvovanja, mišljenja i delanja”.

Definicija kojima se opisuje IK ima mnogo, a svima je zajedničko da uključuju znanje i sposobnost osobe da uspešno ostvari kontakte sa drugim ljudima u interkulturalnim susretima. Ta znanja i sposobnosti su važne alatke u društvu, pošto su ljudi gotovo svakodnevno uključeni u kulturnu razmenu koja se odvija u njihovoj međusobnoj

interakciji (Eni S.p.A. 2011). Da bi bili uspešni u tome, moraju postepeno razvijati svoju osetljivost i osvešćenost prema kulturama koje su različite od njihove vlastite, što je jedna od komponenti sticanja IK. Po Čenu i Starosti (Chen & Starosta 1996, 2004 cit. u Drandić 2013:54) upravo “osoba koja je kulturno osetljiva ima sposobnost da prepozna, prihvati i poštuje kulturne razlike kroz pozitivne emocije”, pa se stoga može smatrati “kulturno kompetentnom”.

Čen (1997:5) je izvršio konceptualizaciju pojma interkulturene osetljivosti definišući je kao

“sposobnost pojedinca da razvije pozitivnu emociju da bi razumeo i cenio kulturne razlike koja pokreće odgovarajuće i efikasno ponašanje u interkulturnoj komunikaciji”. Isti autor (ibid.) smatra da se ovom definicijom predočava “interkulturena osetljivost kao dinamički koncept jer interkultureno osetljive osobe moraju imati želju da razumeju i prihvate razlike među kulturama i da proizvedu pozitivni ishod iz interkulturnih interakcija”. Autor (ibid.:7) nadalje naglašava da takve osobe, “da bi razvile pozitivnu emociju” u pravcu prihvatanja kulturnih razlika i pospešivanja sticanja IK, “moraju posedovati sledeće komponente: samopoštovanje, samonadgledanje, široke poglede, empatiju, interakciju, uključenost u interakciju i nepresuđivanje, tj. nedonošenje prebrzih zaključaka ili sudova o nekoj kulturi ili pripadniku te kulture”.

Autor (ibid.:8) takođe smatra da je neophodno da ljudi “iskažu svoju sposobnost interkulturene svesti prilikom učenja o sličnostima i razlikama svojih i drugih kultura da bi bili uspešni u interkulturnim interakcijama, iako “često tu svest pojačava ili ublažuje interkulturena osetljivost”.

Stoga, “ukoliko osoba ne ispolji pozitivnu emociju prema učenju, razumevanju, prepoznavanju i poštovanju kulturnih sličnosti i razlika, ne može dostići interkulturenu svest”.

Čen i Starosta (1996) vide IK kao “sposobnost da se osoba ponaša efikasno i na odgovarajući način u interkulturalnim interakcijama”, što odražava Čenov (ibid.:9) stav da je “IK bihevioralni aspekt interkulturalne komunikacije”. Pošto kognitivno razumevanje i afektivna osetljivost kulturalnih sličnosti i razlika, po mišljenju istog autora (ibid.:9), određuju efikasnost i odgovarajući način bihevioralnog performansa, “interkulturalna svest i osetljivost su preduslovi za to da neka osoba bude kompetentna u interkulturalnim interakcijama”. Otuda autor zaključuje da “interkulturalna svest, interkulturalna osetljivost i interkulturalna kompetencija čine kognitivne, afektivne i bihevioralne aspekte interkulturalne komunikacije”. Iako su odvojeni, oni predstavljaju “međusobno zavisne elemente” koji, kada su udruženi, “vode osobe ka uspešnoj interkulturalnoj interakciji”. Barnlund (1988 cit. u Chen 1997:9) je mišljenja da je “interkulturalna osetljivost postala snažna potreba radi harmoničnog i smislenog života u današnjem pluralističkom svetu”, te “da je vitalni element za uspešnu komunikaciju u globalnom selu”.

Gudikunst i Kim (Gudykunst & Kim 2003: 272) naglašavaju da se koriste različiti standardi i pristupi kada se razmatra IK budući da ljudi iz različitih kultura imaju i različite poglede, pa nije iznenađujuće što se ona različito interpretira i što se koriste razni termini prilikom njenog definisanja. Tako, na primer, po rečima Vajzmana (Wiseman 2002:208) alternativne oznake za IK uključuju “kroskulturalno prilagođavanje, kroskulturalnu adaptaciju, interkulturalno razumevanje, uspeh u inostranstvu, lični razvoj/prilagođavanje, kroskulturalnu efikasnost i satisfakciju u vezi sa uspehom u inostranstvu”. Čen (Chen 2009) navodi niz različitih termina koji se alternativno upotrebljavaju za IK, kao što su “kulturalna kompetencija” (NASW 2001), “transkulturalna kompetencija” (Harris, Brewster & Sparrow 2003), “kroskulturalna efikasnost” (Fisher & Hartel 2003), “multikulturalna kompetencija” (Johannes & Erwin 2004), “globalna kompetencija” (Caligiuri & Di Santo 2001) u SAD i “globalna pismenost” (BBC anketa od 3. jula 2008) i “globalno građanstvo” (*Oxfam Guide for Schools* 2006) u Ujedinjenom Kraljevstvu. Ista autorka napominje da ovaj poduži spisak termina pokazuje da različiti autori i istraživači pokušavaju da izvrše konceptualizaciju pojma IK iz različitih perspektiva, kao što su komunikacija, psihologija, zdravstvena zaštita, socijalni rad, biznis i obrazovanje za različite svrhe. Otuda je potpuno razumljivo što se pojavljuje puno srodnih termina kojima se iz različitih perspektiva želi upotpuniti

koncept IK koji, posmatran kroz prizmu interdisciplinarnosti, upućuje na mnoštvo konotacija.

U ovom delu rada ćemo detaljnije predstaviti koncept IK koji se primenjuje na međunarodne odnose i osobine koje bi trebalo da poseduje interkulturalno kompetentna osoba koja stupa u kontakte sa kulturno različitim osobama na internacionalnom nivou i u kulturno različitim sredinama od svoje sopstvene. Ovaj koncept je predmet istraživanja velikog broja naučnika, stoga ćemo ovde izdvojiti neka njihova zapažanja. Tako Salo-Lee (2006) navodi da je kanadski psiholog Danijel Kili (Daniel Kealey) tokom 90-tih godina prošlog veka intenzivno proučavao uposlenike koje su njihove bazične kompanije slale na rad u inostranstvo na određeno vreme i koristio termin efikasnost u inostranstvu (eng. *overseas effectiveness*). Shodno tome, autor (Kealey 1990, cit. u Vasko et al. 1998) je definisao pojam interkulturalne efikasnosti (eng. *intercultural effectiveness*) kao “sposobnost da se živi i radi efikasno pri obavljanju zadataka u inostranstvu u interkulturalnom okruženju”. Prema Kiliju (ibid.), “efikasnost se sastoji od najmanje tri centralna područja: profesionalne ekspertize, interakcije i adaptacije”. Autor (ibid.) je produbio svoj koncept efikasnosti, ističući uticaj koji na njega imaju organizacioni i ambijentalni elementi pored ličnih osobina.

Kilijeve postavke su poslužile kasnijim istraživačima da formulišu Profil interkulturalno efikasne osobe (*Profile of the Interculturally Effective Person (IEP)*, u daljem tekstu Profil) koji je nastao kao rezultat rada međunarodne grupe istraživača u kanadskom Centru za interkulturalno učenje pri Institutu za kanadsku inostranu službu 2000. godine. Prema ovom Profilu (Canadian Foreign Service Institute 2000:6) interkulturalno efikasna osoba poseduje tri glavne osobine:

- “sposobnost da komunicira sa ljudima iz druge kulture tako da zavređuje njihovo poštovanje i poverenje i time podstiče saradnju i produktivnost na radnom mestu, što će doprineti postizanju profesionalnih i radnih ciljeva”;
- “sposobnost da prilagodi svoje profesionalne veštine (tehničke i upravljačke) u skladu sa lokalnim uslovima i ograničenjima”;
- “sposobnost da se lično prilagođava da bi bila zadovoljna i da bi joj bilo lako u kulturi domaćina”.

Profil (ibid.:14 i dalje) nadalje pruža detaljniji opis bihevioralnih indikatora, odnosno veština i atributa koje bi ljudi trebalo da poseduju u svojoj radnoj praksi da bi se smatrali interkulturno efektivnim osobama. To su sledeće osobine i veštine: “

- veštine prilagođavanja;
- stav sa izrazom skromnosti i poštovanja;
- shvatanje koncepta kulture;
- znanje o zemlji i kulturi domaćina;
- izgradnja odnosa;
- znanje o sebi;
- interkulturalna komunikacija;
- organizacione veštine;
- lična i profesionalna privrženost”.

Pošto su privrede i ekonomije mnogih zemalja poprimile svetske razmere od kada su njihove kompanije proširile svoje poslove na međunarodnom planu, sve više se oseća potreba za interkulturno kompetentnim osobama koje poseduju navedene veštine i osobine, naročito u sferi marketinga i poslovnih komunikacija. Stoga je i značaj IK¹⁰ u ovoj sferi sve veći.

U svom poimanju interkulturalnosti Lidikout (Liddicoat 2011:839) upućuje na njenu interpersonalnu i interaktivnu prirodu koja iziskuje od govornika sposobnost da “decentrira svoj sopstveni kulturni i jezički okvir”, i da na taj način može “videti svet iz alternativnih perspektiva”. Ova sposobnost mu omogućava da “razume višestruke perspektive i spremnost da traži i prihvati više mogućih tumačenja iste poruke”. Nadalje, budući da je interkulturalnost interpersonalni fenomen, karakteriše je “razvoj reciprociteta u interakciji koja prepoznaje svoje višestruke uloge i odgovornosti” kao i osećajnost i prilagodljivost prema sagovornicima. Autor naglašava da “biti interkulturalan iziskuje kontinuirano interkulturalno učenje kroz iskustvo i kritičko razmišljanje”, te da “ne može postojati konačna krajnja tačka na kojoj osoba dostiže interkulturalno stanje, već”, kako dalje napominje, “biti interkulturalan je po svojoj prirodi

¹⁰ U četvrtom poglavlju ćemo detaljnije razmatrati ovu kompetenciju, kao i IKK, a naročito njihove aspekte u kontekstu nastave stranih jezika (više o ovome vidi od str. 107).

nedovršiv posao koji je u toku svog delanja, kao odgovor na nova iskustva i razmišljanje o tom delanju”.

3.5. Međujezik

3.5.1. Sistem međujezika

U ovom delu rada ćemo predstaviti glavne karakteristike međujezika, jednog dinamičnog sistema koga karakteriše sistem pravila i koji se razvija u seriji stadijuma. Ovih stadijuma ili faza ima nekoliko, ali svrstani su u glavna tri stadijuma: prebazični, bazični i postbazični. Oni su uglavnom isti za sve učenike, ali unutar njih samih postoje značajni varijeteti na čije ćemo osnovne karakteristike ukazati. Takođe će biti predstavljeni primeri fonološkog, morfološkog i sintaktičkog sistema međujezika koji su značajni za razumevanje ukupnog sistema međujezika. Želimo da na konkretnim primerima iz različitih jezika ukažemo na dinamičnost i promenljivost celokupnog sistema međujezika koji predstavlja veoma važnu etapu u formulisanju dolaznog ili ciljnog jezika, tj. usvajanja L2.

3.5.2. Pojam međujezika

Već vekovima postoji komunikacija sa govornicima drugih jezika kada pojedinci i grupe stupaju u kontakte sa članovima drugih zajednica. Međutim, tek od pedesetih godina prošlog veka počinje naučno proučavanje učenja i usvajanja L2. Od tada, pa sve do danas, razvile su se mnoge teorije usmerene na najbolje načine nastave L2.

Ustanovljeno je da usvajanje L2 nije nikada završeno, već prolazi razne stadijume i faze s ciljem da se dođe do znanja i usvajanja ciljnog jezika (eng. *target language*). Ti stadijumi čine sastavni deo sistema međujezika.

Kini (Chini 2010:45 i dalje) napominje da su istraživanja na polju usvajanja drugog stranog jezika dobila na značaju naročito od formulisanja koncepta međujezika (Selinker 1972), i da su se poslednjih godina intenzivirala. Tome su doprinela i migratorna kretanja iz anglosasonske svete u čitavu Evropu. Ovo područje istraživanja je veoma dinamično, izdiferencirano sa teorijske i metodološke tačke gledišta, i još uvek veoma otvoreno, budući da ima puno kontrasnih hipoteza.

Pedesetih godina prošlog veka, koje obeležavaju bihejvioristička psihologija i lingvistički strukturalizam i taksonomija, smatralo se da se jezik usvaja putem

mehanizma stimulans – odgovor – pojačanje i imitacije. Kontrastivna analiza (Lado 1957) se bavila poređenjem jezičkih sistema L1 i L2 i njihovim fonološkim, morfosintaktičkim i leksičkim strukturama s ciljem da se odrede potencijalne greške učenika tamo gde su teškoće i greške moguće, tj. gde postoje razlike između dva jezika. U skladu s tim je i bihevioristička postavka (Skinner 1957), po kojoj učenje L2 znači prevazići navike vezane za L1, te u nastavi insistirati, pre svega, na strukturama L2 različitim od L1, pa nije bilo pravog proučavanja efektivne produkcije učenika. Taj pristup se menja u drugoj polovini šezdesetih godina kada se kroz analizu grešaka proučava efektivno ponašanje učenika, pa se naišlo na greške na područjima koja nisu bila predviđena kontrastivnom analizom, tj. u kontekstima sličnosti ili identičnosti između L1 i L2. Postalo je jasno da i ostali faktori utiču na proces i ishod učenja L2, čemu je doprineo i koncept međujezika.

Od velike važnosti je bio esej Pita Kordera (Corder 1967, cit. u Chini *ibid.*:47) “*The significance of learners’ errors*” (“Značaj učeničkih grešaka”) u kome on interpretira greške ne kroz prizmu biheviorizma, kao plod imitacija i navika iz L1, već kao indiciju jednog jezičkog sistema u nastajanju i ukazuje na dodirne tačke između učenja L1 i L2, tako da poredi i dovodi u vezu učenje L1 i L2. Shodno tome, on definiše jednu usvojenu lingvističku kompetenciju kao prelaznu i privremenu. Takođe evidentira veliku različitost u progresu lingvističkih sistema učenika.

Nemser (1971, cit. u Chini *ibid.*) upućuje na dinamički aspekt kompetencije na L2 i opisuje je kao “sukcesiju sistema u evoluciji, približnih, koji su u kretanju ka dolaznom ili target jeziku”.

Na osnovu Korderovih i Nemserovih postulata Selinker (*ibid.*:214, cit. u Chini *ibid.*) definiše pojam međujezik kao “jezički sistem koji je rezultat produkcije ciljnog jezika od strane učenika, tj. varijetet dolaznog jezika koji govori učenik u određenoj fazi učenja”. Taj sistem je u stalnom razvoju i karakterišu ga pravila koja su delimično slična dolaznom jeziku, tj. L2, delimično L1, a delimično su nezavisna od oba. Isti autor (*ibid.* 1984:29, cit. u Chini *ibid.*) ga definiše kao “odvojeni jezički sistem koji nastaje na osnovu pokušaja od strane učenika da proizvede jednu normu dolaznog jezika”. Dakle, međujezik nije, jednostavno rečeno, jezik koji se nalazi u sredini između prvog i drugog jezika, već je to jezički sistem u nastajanju sa kojim učenik pokušava da se približi što je moguće više dolaznom ili ciljnom jeziku, tj. L2. Proces usvajanja L2

traje nekada i godinama, učenik prolazi različite stadijume jezičkih kompetencija i polako se približava ciljnom jeziku. Ove različite faze koje označavaju proces usvajanja jezika su poreklo dinamičkog sistema koji se definiše kao međujezik.

Selinker (ibid.:30-36, cit. in ibid.) takođe uvodi pojam *fosilizacija* i objašnjava da se on odnosi na situacije gde se učenje zaustavlja zbog trajanja i produžavanja pogrešnih jezičkih struktura, tj. dolazi do blokiranja pojedinačnih pravila koja se ne razvijaju u harmoniji sa ostatkom sistema. Ove mentalne blokade nastaju kada se blokira proces usvajanja znanja, kristališući se na nekom niskom nivou. Ova karakteristika međujezika je veoma značajna za nastavnike. Ostale karakteristike koje Selinker (ibid.) navodi su: transfer nastave, koji može biti otežan ukoliko postoje greške zbog nepropisne upotrebe pravila i struktura L2 na kojima nastavnik insistira, zatim strategije usvajanja L2, kao rezultat načina na koji se učenik susreće sa jezičkim materijalom koji treba da se nauči i strategije komunikacije na L2, kada učenik stupa u komunikaciju sa izvornim govornicima. On takođe ističe hipergeneralizaciju jezičkog materijala na L2 kada se pojavljuju dupla markiranja.

Prema Vilariniju (Villarini 2011:199) koncept međujezika se bazira na sledećim principima:

- “ideja o sistemu pravila” – kompetencija na L2 treba da bude viđena kao mozaik pravila koji su u međusobnom odnosu, kao i da ta pravila upravljaju tim odnosom. Ova ideja omogućava da se bolje objasni prisustvo grešaka, jer greška pokazuje devijaciju sistema u odnosu na ciljni jezik. Ovo bi trebalo da pomogne nastavnicima da istraže odlike sistema koji je prisutan u glavi učenika i izdvoje praznine i tačke na kojima bi trebalo intervenisati;
- “ideja o dinamičnosti i privremenosti sistema” – u praksi svaki međujezik nije nikada stabilan i jednom zauvek usvojen. On je u stalnom kretanju, i progresivnom i regresivnom;
- “ideja o stadijumu razvoja” – svaki učenik ima svoju ličnu mrežu pravila koja je plod ličnih i kognitivnih karakteristika, od vlastitog polaznog L1, kao i od interaktivnih i konverzacijskih modaliteta. Istraživanja na polju usvajanja drugog stranog jezika su izdvojila pet stadijuma, od početnog ili prebazičnog, gde učenik poseduje veoma malo pravila i veoma malo leksike, pa sve do petog

stadijuma koji je veoma napredan, sa kompetencijama koja se mogu uporediti sa izvornim govornikom.

Sa formulacijom pojma međujezika preokreće se perspektiva jer učenik postaje aktivan subjekt koji stvara hipoteze u vezi sa dolaznim jezikom i istovremeno konstruiše jedan privremeni sistem sa malo sredstava koja mu stoje na raspolaganju. Greške koje pravi postaju indikator jednog normalnog razvoja jezika i ne doživljavaju se više kao nedostatak znanja ili devijacija. Nadalje, sa međujezikom uzroci grešaka se ne pripisuju samo interferenciji, tj. negativnom transferu jezika, već takođe i raširenim strategijama i univerzalima učenja, kao što su simplifikacija i hipergeneralizacija. Sa analizom međujezika jezik učenika se u svakoj fazi usvajanja posmatra kao jedan nestabilan proces, u stalnoj promeni sa svojom posebnom gramatikom, koja ne odgovara ni gramatici L1, niti gramatici L2.

3.5.3. Uticaj maternjeg jezika

Od velikog značaja za razvoj međujezika je i uloga i uticaj maternjeg jezika na usvajanje drugog stranog jezika koji se naziva transferom. Ovaj uticaj se može pripisati i drugim jezicima u kontekstima plurilingvizma, kada učenik poseduje znanje još nekog stranog jezika, pored maternjeg. Transfer može biti pozitivan, kada L1 i L2 imaju strukturalne analogije i to olakšava učenje. Mnogi lingvisti naglašavaju olakšavajuće efekte pozitivnog transfera. Chini (ibid.:63) napominje da novije hipoteze prepoznaju u transferu jedan bazični, kognitivni mehanizam, kako ga Korder (1969) definiše “jedan heuristički instrument u otkrivanju formalnih osobina novog jezika” ili Andersen (1983) “filter koji određuje percepciju i zadržavanje određenih crta L2 od strane učenika”.

Postoji i negativan transfer, kada se pojavljuju tzv. greške interferencije, koje stvaraju niz poteškoća u učenju L2. Nadalje, trebalo bi imati na umu da nisu sve greške uzrokovane razlikama između stranog i maternjeg jezika, već da je deo grešaka uzrokovan transferom iz drugih, prethodno učenih jezika. Osim spoljnih, odnosno interstrukturalnih interferencija, uzrok grešaka mogu biti i unutrašnje, tj. intrastrukturalne interferencije, pa o tome treba voditi računa prilikom odabira redosleda podučavanja, budući da prethodna naučena jedinica može izvršiti negativni transfer na novu jedinicu i obratno.

Upotreba maternjeg jezika prilikom podučavanja stranog jezika može olakšati proces učenja tako što će se koristiti pozitivan transfer i kontrastivnim pristupom ukazati na sličnosti između dva jezička sistema, a takođe ukazujući na mogući negativan transfer iz maternjeg jezika se može pravovremeno reagovati i on se može umanjiti.

3.5.4. Manifestacije transfera

Uticao maternjeg jezika je verovatniji na fonološkom nivou, tj. na izgovoru i intonaciji, dok je znatno manji na ostalim jezičkim nivoima.

Verovatnoća pojavljivanja transfera od L1, kako ističe Kini (Chini 2005:56), smanjuje se prema sledećoj skali:

fonologija > leksika > sintaksa > morfologija

Na fonološkom nivou se češće manifestuje transfer i teže ga je anulirati zbog toga što se učenici teško oslobađaju stranog akcenta u izgovoru. Paloti (Pallotti 1998:62) navodi primer jedne devojčice Arapkinje koju je on posmatrao i snimao na videu i pratio njeno uključivanje u školski sistem u Italiji. Ona, kao i ostali govornici čiji je maternji jezik arapski, nije uspevala da razlikuje /e/ i /i/ i /o/ i /u/. Arapski jezik, naime, ima samo tri vokala /a/, /i/ i /u/, tako da je za arapskog izvornog govornika teško da napravi razliku između /e/ i /i/, budući da su za njih to dve varijante istog fonema, a ne dva različita fonema. Zbog toga je ova devojčica ponekad izgovarala muško ime Gabrieli, a ponekad Gabriele, ponekad prilog cusi', a ponekad cosi'. Drugi primer transfera daje Kini (Chini 2005:56) iz francuskog jezika kada učenik italijanskog jezika izgovara nazalno prvi vokal u reči *tampeta* umesto *tempesta*, pošto na francuskom ova reč glasi *tempête*.

Na leksičkom nivou ima puno primera negativnog transfera, što potvrđuje veliki broj tzv. "lažnih prijatelja", kako ukazuje Pallotti (1998:62), tj. reči koje se na L1 i L2 pišu i izgovaraju na sličan način, ali imaju različita značenja. Primer za to mogu biti engleski glagol *pretend* (sa značenjem praviti se) i italijanski glagol *pretendere* (sa značenjem zahtevati) ili imenice u engleskom *magazine* (časopis) i u italijanskom *magazzino* (skladište). Bettoni (2001:120) navodi takođe primere negativnog transfera kada u francuskom međujeziku učenik Italijan ili Španac može koristiti isti veznik, bilo za

upitnu rečenicu (1a), bilo za uzročnu rečenicu (1b), budući da ni italijanski, ni španski jezik ne razlikuju ove dve funkcije *perche* i *porque*. Primeri za ovo su sledeći:

	dolazni francuski jezik	međujezik italoфона	međujezik hispanofona
1a	Pourquoi il ne viens pas?	Pourquois il ne viens pas?	Pourquois il ne viens pas?
2a	Il ne vient pas parce qu'il est malade.	Il ne vient pas pourquoi il est malade.	Il ne vient pas pourquoi il est malade.

Bettoni (ibid.) takođe navodi i primere pozitivnog transfera i ističe da u međujeziku angloфона ili germanofona se on može verifikovati, pošto i engleski i nemački jezik prave istu razliku u odnosu na francuski, koristeći *because* i *why* i *weil* i *warum*. Primeri za to su sledeći:

dolazni francuski jezik	međujezik angloфона	međujezik germanofona
Pourquoi il ne viens pas?	Pourquois il ne viens pas?	Pourquois il ne viens pas?
Il ne vient pas parce qu'il est malade.	Il ne vient pas parce qu'il est malade.	Il ne vient pas parce qui'il est malade.

Uticao maternjeg jezika se manifestuje i u sintaksi. Kini (Chini 2005:57) navodi sledeći primer: učenici italijanskog čiji je maternji jezik španski uglavnom proizvode konstrukcije sa predložnim objektom - *conosceva a uno* (poznavao je jednog). Berretta (1991:10, cit. u Pallotti 1998:62) navodi sledeći primer: učenici italijanskog jezika, čiji je maternji jezik nemački, proizvode rečenične konstrukcije sa modalnim glagolima tako što, pod uticajem svog maternjeg jezika, modalni ili pomoćni glagol razdvajaju od leksičkog glagola koji bi trebalo da je stavljen na kraju rečenice u nemačkom jeziku – *Quando tu vuoi queste cose guardare*, a trebalo bi reći *quando tu vuoi guardare queste cose* (kada ti želiš gledati ovo). Takođe u italijanskim rečenicama koje izgovaraju Kinezi odslikavaju se sintaktička pravila iz njihovog maternjeg jezika. Tako, na primer, pošto je u kineskom jeziku determinatna pozicija ispred imenice, stvara se u italijanskom međujeziku struktura *banana di pelle* (*buccia di banana* – kora od banane),

kako navodi Banfi (1990, cit. u Pallotti 1998:62). Bettoni (2001:121) daje primer pozitivnog transfera u italijanskom međujeziku jednog hispanofona u odsustvu subjekatske zamenice i u položaju objekatske zamenice ispred glagola koje postoje u španskom jeziku (primer iz španskog *los veo*). Međutim, međujezik jednog anglofona ili germanofona će se prevazići u upotrebi subjekatske zamenice i pomeriće u položaj iza glagola objekatsku zamenicu, budući da je u maternjem jeziku obavezan položaj objekta iza glagola (u engleskom *I see them* i u nemačkom *Ich sehe sie*). Primeri za ovo su sledeći:

italijanski dolazni jezik	međujezik hispanofona	međujezik anglofona	međujezik germanofona
Li vedo.	Li vedo.	Io vedo li/loro.	Io vedo li/loro.

Na morfološkom nivou su znatno manji uticaji transfera. Međutim, ne treba ih potcenjivati, kako primećuje Odlin (1989:82-83, cit. u Pallotti 1998:63), pošto je transfer moguć bilo da L1 ili L2 koriste neki srodan ili sličan morfem barem u nekim kontekstima. Pallotti (1998:63) navodi primer učenika engleskog jezika čiji je maternji jezik španski koji izgovara *too manys cars* (previše automobila), stavljajući “s” za množinu ne samo na imenicu (što se zahteva u engleskom), ali takođe ga stavlja i na pridev (što je predviđeno samo u španskom).

Na nivou diskursa je verifikovan transfer i u srednjim i naprednim međujezicima. Kao primer za to Kini (Chini 2005:56) navodi učenike italijanskog čiji je maternji jezik nemački koji u većoj meri u odnosu na izvorne italofone proizvode subjekat u obliku zamenice unutar narativnih tekstova, dok je dovoljno samo slaganje sa glagolom tamo gde je subjekat isti.

Na pragmatičkom nivou se takođe primećuje transfer iz L1, kao što je u vezi sa pravilima učtivog obraćanja, koja su često inspirisana prenosom jezičkih navika iz L1 u L2. Tako, na primer, česta je upotreba engleskog *I’m sorry* od strane Japanaca da bi izrazili zahvalnost, budući da se u Japanu često traži izvinjenje kada se želi izraziti zahvalnost. Takođe i upotreba lične zamenice za učtivo obraćanje, kako navodi Bettoni (2001:122), može poslužiti istovremeno kao primer i pozitivnog i negativnog tranfera. Naime, kada neka situacija u upotrebi L2 zahteva korišćenje zamenice *Sie*, na nemački

međujezik može pozitivno da utiče Lei od strane nekog italofona, ali takođe i negativno *you* od strane nekog anglofona ili *vous* od strane frankofona, budući da se učtivo obraćanje u italijanskom i nemačkom jeziku izražava u 3.licu jednine, dok se u engleskom i francuskom jeziku koristi 2.lice množine.

Ono što posebno interesuje istraživače je kada se i zašto događa transfer. Kako naglašava Pallotti (ibid.:68), obično se govori o distanci među jezicima kao o objektivnom faktoru, budući da postoje lingvistički faktori koji nam dozvoljavaju da utvrdimo koliko dva jezika mogu biti bliska ili ne. Zatim, tipološka i komparativna lingvistika imaju za cilj da uporede jezike i da ih grupišu na osnovu karakteristika koje poseduju i istaknu njihove međusobne sličnosti i razlike. Pored objektivnih razlika trebalo bi razmotriti i subjektivne percepcije. Kellerman (1978, 1979, cit. u Pallotti 1998:68) u vezi sa time govori o “psihotipologiji” učenika koji na različite načine mogu percepirati jezike, na njima bliže ili dalje. Ove psihotipologije se ne poklapaju sa tipologijama lingvista, ali pokazuju uolikoj meri je neka osoba izložena transferu struktura i elemenata svoga maternjeg jezika ka L2.

Andersenov princip “*Transfer to somewhere*” (Andersen 1983, cit. u Chini 2005:58) upućuje na objašnjenje zašto se svi aspekti i strukture L1 ne prenose u L2. On takođe služi da objasni zašto transfer ne funkcioniše na isti način u oba pravca, tj. od L1 do L2 i obrnuto. Kako napominje Zobl (1980, cit. u Pallotti 1998:70) to se ne dešava kod zamenica i navodi primer iz engleskog jezika gde i zamenice i imenice stoje iza glagola (primer: The dog ate them, The dog ate the cats), dok u francuskom, kao i u italijanskom, zamenice u funkciji objekta se nalaze ispred glagola (primer: Le chien les a manges – Il cane li ha mangiati ili Il les veut encore – Lui li vuole ancora). Međutim, pune imeničke sintagme se nalaze iza glagola (primer: Le chien a mange les chats – Il cane ha mangiato i gatti ili Il veut encore des gateaux – Lui vuole ancora dei dolci). Stoga Englezi koji uče francuski jezik ponekad proizvode rečenice, kao na primer: Le chien a mange les os, Il veut les encore, u kojima projektuju u francuski jezik, njihovu konstrukciju rečenice, stavljajući zamenice u funkciju objekta posle glagola. Međutim, Francuz koji uči engleski nikada neće reći I them see, projektujući na engleski jezik strategiju zamenica koje stoje ispred glagola iz francuskog jezika. Iz ovih primera se može zaključiti da transfer ne funkcioniše simetrično, o čemu Andersen tvrdi: “Princip “transfera do negde” predviđa da se transfer može verifikovati ako i samo ako postoji u

inputu L2 potencijal za (hiper)generalizacije, tj. samo kada neki aspekti iz L1 mogu biti transferisani u “neki deo” L2 koji je tome pogodan.” (Andersen 1983:182 u Pallotti 1998:70)

3.5.5. Ograničenja u razvoju međujezika i transfera

Postoji puno hipoteza koje govore o ograničenjima na polju nivoa jezika. Tako, na primer, Elis (1985) smatra da je jak uticaj transfera na fonologiju jer je sistem zvukova L1 duboko ukorenjen i težak da se promeni. Za sintaksu, pak, tvrdi da na nju manje utiče transfer nego na druga područja jer metalingvistički faktori mogu imati stišavajući, tj. prigušujući uticaj. Odlin (1989) tvrdi da transfer jezika ne utiče puno na red reči u rečenici, ali da utiče na leksiku. Takođe smatra da je područje diskursa teže za proučavanje jer nisu uvek evidentna narušavanja diskursa.

I sociolingvistički faktori utiču na razvoj međujezika i transfera, budući da se transfer može različito manifestovati u različitim socio-lingvističkim kontekstima.

Sa aspekta udaljenosti jezika i psihotipologije hipoteze govore da veća jezička udaljenost može uticati na prirodu transfera, dok psihološki faktori mogu uticati na percepciju transfera. Lingvistički faktori takođe utiču na razvoj međujezika i transfera, o čemu svedoče teorije učenja L2.

Psiholingvistički uticaji su takođe prisutni, što potvrđuje Model konkurencije (Bates 1989, cit. u Chini 2010:55), prema kome se učenje L2 bazira na indicijama koje se međusobno takmiče. Ovaj model naglašava komunikativne funkcije.

Veliki značaj imaju i faktori razvoja. Andersen (1983) ističe da bi učenici trebalo da dostignu određeni stadijum razvoja pre nego što transfer postane moguć. Pienemann (1998) tvrdi: “Da bi transfer bio moguć, dva uslova se moraju ispuniti: 1) da postoji nešto što će se transferisati 2) učenik bi trebalo da bude dovoljno napredan da bi bio u stanju da razume taj proces”.

Na osnovu prethodno navedenih faktora proizilazi da transfer jezika zavisi od godina učenika, njegove ličnosti, nivoa kompetencije i njegovih kontakata. On je prisutniji u spontanoj jezičkoj produkciji, nego u vođenim konverzacijama i jači je kod odraslih učenika, nego kod dece, kao i kod učenika u početnom stadijumu učenja nego kod naprednijih učenika. To je jedan od procesa koji doprinose davanju oblika međujezika.

3.5.6. Faze u razvoju L2 – stadijumi međujezika

Na osnovu proučavanja evolutivnih etapa međujezika, došlo se do zaključka da postoje sličnosti između različitog jezičkog razvoja učenika koje ne uzimaju u obzir njihov L1 i koje uključuju razvoj glagolskih, sintaktičkih, morfoloških i leksičkih struktura L2.

Međujezici prolaze različite evolutivne faze ili varijetete učenja. Nakon faze ćutanja, u kojoj učenik analizira input, prelazi se na sledeću fazu u kojoj učenik počinje da proizvodi output na L2. Od tog momenta se mogu posmatrati i analizirati razne faze međujezika. Nezavisno od L1 uočavaju se u produkciji na L2 konstantne sekvence u učenju. Vedovelli (2000 prema Chini ibid.:58) je izdvojio tri glavne faze u međujeziku: prebazičnu, bazičnu i postbazičnu. Međutim, svi učenici ne mogu dostići naprednu, tj. postbazičnu fazu i posedovati varijetet izvornog govornika, već se zaustavljaju na prethodnom stadijumu, bilo zbog uticaja ekstra lingvističkih faktora, bilo zbog teškoća prouzrokovanih tipološkom distancom između L1 i L2.

3.5.6.1. Prebazična faza

U ovoj fazi učenik teži da koristi elementarne i kratke iskaze, upotrebljavajući samo neke ključne reči, potpomažući se gestovima, migovima i jezikom tela. Iskazi koje proizvodi organizuju se oko ključnih reči, a rečenica je uglavnom nominalnog tipa, tj. bez glagola i diktiraju je praktični razlozi. U ovoj fazi nema morfologije ili je ona sasvim slučajna. Sintaksa je u začetku, osnovna, tako da se prvo iznosi ono što je već poznato (*topic*), a zatim nova informacija (*focus*). Leksika definiše takođe vremensku dimenziju, završene događaje, na primer upotreba priloga “prima” (pre) da bi se dočaralo prošlo vreme. To je leksika preživljavanja, koja sadrži neke pune reči i malo funkcionalnih elemenata, najčešće sa praktičnom vrednošću, kao što su negacija, izjava, neke lične zamenice, veznici i veoma frekventni prilozi.

3.5.6.2. Bazična faza

U ovoj fazi učenik počinje da razvija morfologiju, koja u prvoj fazi nije bila u centru pažnje. On je u komunikaciji autonomniji, njegova leksika je bogatija, naročito rečima koje izražavaju sadržaj i to mu omogućava da ga razumeju. Ipak, on još uvek koristi leksičke strategije da upotpuni morfologiju (npr. pridev tanti za množinu ili priloge za izražavanje vremena), a glagoli još nisu flektivni, ali on teži da koristi glagol kao nukleus rečenice, mada u neodređenom obliku, tj. bez morfoloških oznaka vremena, načina i lica. Ako usvoji neko pravilo, on teži da ga primeni i u situacijama i kontekstima gde to nije moguće i pogodno. Na sintaktičkom nivou, pored primene veznika (“e...poi...”, “e allora”), pojavljuju se i prvi oblici zavisnih rečenica, uglavnom vremenskih i uzročnih. Još uvek se ne upotrebljavaju članovi i predlozi i preovladavaju nemarkirane forme (npr. muški rod u jednini se koristi za sve prideve u italijanskom jeziku). Principi koji upravljaju organizacijom iskaza su još uvek pragmatičnog tipa, kao u prebazičnom varijetetu, ali i semantičkog. Na leksičkom nivou se počinju uočavati jasne grupe reči (imenice, glagoli, pridevi itd.) sa nekim njihovim sintaktičkim karakteristikama.

3.5.6.3. Postbazična faza

Ovo je napredna faza u kojoj međujezik nastoji da se približi sve više varijetetima izvornih govornika i to onom jeziku koji oni koriste u neformalnim kontekstima. Iskazi sadrže konjugirane glagole i elemente čijom upotrebom rukovode specifična sintaktička pravila određenog L2 (članovi, predlozi, kopule, pomoćni glagoli). Morfologija se obogaćuje i postaje flektivna, prepoznaje se morfološka i funkcionalna vrednost različitih završetaka. Na sintaktičkom nivou su sve sistematičnija slaganja imenica i glagola i imenica i prideva, a pojavljuju se i prve zavisne rečenice, tekst je sve koherentniji i bolje strukturiran.

3.5.7. Primeri fonološkog, morfološkog i sintaktičkog sistema međujezika

3.5.7.1. Fonološki sistem

Kao što je već ranije istaknuto, na fonološkom nivou je uticaj L1 veoma velik i očigledan i mnogo ga je teže eliminisati, tj. osloboditi se stranog akcenta u govoru, ma koliko god neko dobro poznao strani jezik. Kada se govori o akcentu, ne misli se samo na izgovor fonema, već i na prosodijske i paralingvističke fenomene, koji su još teži za identifikaciju i korekciju. Kako navodi Pallotti (1998:61), često se dešava da učenik dostigne odličnu kontrolu fonološkog sistema L2 i da uspeva da izgovara pojedinačne reči na skoro isti način kao izvorni govornik, ali, ipak, u trenutku kada proizvodi duže rečenice ili diskurse odmah se otkriva njegov identitet stranca kroz čitav sistem intonacije, ritma i akcentovanja rečenice.

Po rečima Bettonija (Bettoni 2001:30), za jednog učenika čiji je maternji jezik arapski¹¹, koji na različit način koristi dužinu bilo konsonanata, bilo vokala, biće lakše da razlikuje duge konsonante od kratkih konsonanata u italijanskom standardnom jeziku u odnosu na nekog učenika čiji je maternji jezik grčki, koji ne razlikuje dužinu ni vokala, ni konsonanata.

Bettoni (2001:120) ističe primere engleskog međujezika kod italijanskih učenika, naročito onih sa snažnim južnjačkim akcentom, kada uglavnom u izgovoru engleskih reči eliminišu fonem /h/, budući da ga njihov maternji jezik ne sadrži. Oni takođe zamenjuju glavni najbliži vokal /e/ sa srednjim vokalom /ɛ / koji je neznatno otvoreniji, zatim produžavaju međuvokalski konsonant i naposletku dodaju finalni vokal /e/, budući da italijanski jezik ne voli reči koje se završavaju na konsonant. Takođe i francuski učenici engleskog jezika, iako imaju uglavnom bolji izgovor, mogu eliminisati samo /h/, budući da i njihov maternji jezik ne poznaje ovaj fonem. Kod nemačkih učenika je primetna zamena fonema /f/ sa /v/, budući da u nemačkom jeziku postoji pravilo desonorizacije konsonanta koji blokira završetak sloga. Bettoni (2001: 120) navodi sledeće primere:

¹¹ Već je bilo reči o manifestacijama transfera L1 na fonološkom nivou i dati su neki primeri interferencije arapskog i italijanskog jezika, vidi str. 85

engl.dolazni j. germanofona	međujezik italofona	međujezik frankofona	međujezik
have /hæv/	/ɛvve/	/æv/	/hæf/

3.5.7.2. Morfološki sistem

Ako bi se međujezik poredio sa dolaznim jezikom, moglo bi se reći da se međujezik u svojim prvim fazama može nazvati i jezikom bez gramatike, kako smatra Pallotti (1998: 35) jer su morfološki oblici veoma jednostavni. Leksički elementi se upotrebljavaju na nepromenljiv način, bez modifikacija koje iziskuje morfologija. Glagoli se, na primer, ne konjugiraju, već se upotrebljavaju uvek u svom osnovnom obliku koji u mnogim jezicima odgovara glagolskom korenu, kao na primer upotreba infinitiva umesto određenog lica prezenta ili nekog drugog glagolskog vremena. Različita glagolska vremena ili aspekti se predstavljaju leksičkim elementima, kao što su na primer prilozima za vreme.

Suprotno fonologiji i leksici, morfologija ne podnosi snažne interferencije iz L1 i nezavisnija je od sintakse i pragmatičkih faktora.

Što se tiče italijanskog jezika, usvajanje morfologije protiče lakše u odnosu na ostale jezike, a produktivna upotreba nekih gramatičkih morfema se pojavljuje u manje više bazičnim varijetetima. Za to postoje različiti razlozi, a pre svega činjenica da je flektivna morfologija italijanskog jezika naročito bogata i njegova pravila se praktično primenjuju na svaku leksičku jedinicu. Zatim, gramatički morfemi su perceptivno istaknuti i dobro uočljivi na kraju reči, što je primetno i u govornom jeziku, te oni imaju uglavnom jasan odnos između forme i funkcije. Drugim rečima, ne dešava se često da isti gramatički morfem izražava mnoge različite pojmove, tako da to olakšava usvajanje. Bettoni (2001:124) navodi primer jednog anglofona koji u svom italijanskom međujeziku upotrebljava morfem –s, kako za treće lice indikativa prezenta glagola (primer br.1), tako i za imenicu u prisvojnom genitivu (primer br. 2).

Primeri za to su sledeći:

Italijanski međujezik	L1 polazni engleski jezik
1. Mangias troppo.	He eats too much.
2. La palla (del) bambino's.	The child's ball.

Fragai (2004) navodi primere u kojima učenici italijanskog jezika, koji su stranci u Italiji, primenjuju strategije aglutinacije, koje im omogućavaju da konstruišu izmenjene oblike segmentujući morfološke oblike na osnovu funkcionisanja principa morfološke i semantičke transparentnosti. Primer takve strategije je analogno obrazovanje participa perfekta *aprito* umesto *aperto*. Primer koji navodi je sledeći: *Ha fatto/ha aperto la bianco/il bianco*. (*Ha fatto/ha aperto il bianco*.)

3.5.7.3. Sintaktički sistem

Kao što je ranije istaknuto, prisutan je uticaj L1 na sintaksu jer učenici stranog jezika teže da reflektuju red reči u rečenici iz svog maternjeg jezika na L2. Tako, na primer mnogi Italijani, kako navodi Pallotti (1998: 62), proizvode rečenice na engleskom, kao što je: *I take always the train* (umesto *I always take the train*), što reflektuje red reči iz italijanskog jezika (*Io prendo sempre il treno*). Na osnovu podataka ovog tipa Andersen (1990:62) zaključuje da “postoji jedna opšta interlingvistička strategija, po kojoj kada učenik ne uspeva da percipira strukture jezika koji pokušava da nauči, on koristi strukture svog maternjeg jezika sa leksičkim elementima drugog jezika”.

Alujević, Jukić i Brešan (2010:8) daju niz primera u kojima Italijani, učenici hrvatskog jezika, prave greške u redosledu reči u rečenici, naročito u onim rečenicama koje sadrže enklitike i proklitike. Njihovo mesto i redosled u rečenici je strogo propisan, pa su greške uglavnom prouzrokovane primenom reda reči italijanskog jezika. Tako, na primer prisutne su greške kod zameničkih enklitika:

- Šta si poklonila im za Božić? (*Che cosa hai regalato loro per Natale?*)
- Ti nosiš im poklon. (*Tu porti loro il regalo.*)

Nenaglašena lična zamenica *loro* u italijanskom jeziku se uvek nalazi iza glagola, dok mu u hrvatskom uvek prethodi.

- Jesi li htjela upoznati ga? (*Avresti voluto conoscerlo?*)
- Hoćeš li čekati me nakon škole? (*Vorresti aspettarmi dopo le lezioni?*)
- Bi li voljela vidjeti ga? (*Vorresti vederlo?*)

U italijanskom jeziku nenaglašena lična zamenica se spaja sa infinitivom, a u hrvatskom se nalazi ispred infinitiva.

Autorke takođe navode primere grešaka u upotrebi glagolskih enklitika:

- Ja sam Francesca, sam studentica na fakultet... (Sono Francesca, sono studentessa alla facolta'...)
- Udana sam već tri godine i sam vrlo sretna. (Sono sposata gia' da tre anni e sono molto felice.)

U navedenim primerima je sadržan redosled reči tipičan za italijanski jezik, gde pomoćni glagol prethodi imenici ili prilogu, čak i kada subjekat nije izražen. Naime, u italijanskom jeziku se može reći *Io sono studentessa* ili *Sono studentessa*, dok u hrvatskom jeziku kada subjekat nije izražen, pomoćni glagol bi trebao slediti nakon imenice i priloga (*Ja sam studentica* ili *Studentica sam*).

Svi gore navedeni primeri predstavljaju samo jedan mali segment velikog mnoštva međujezika koji nastaju tokom usvajanja drugog stranog jezika u međusobnoj komunikaciji učenika sa izvornim govornicima nekog ciljnog jezika. Usvajanje L2 je rezultat interakcije lingvističkih, kognitivnih, psiholoških, ambijentalnih, komunikacijskih i kulturnih faktora, pa se otuda pojavljuju i razni oblici međujezika .

Na osnovu istraživanja na polju usvajanja L2 tokom poslednjih četrdesetak godina došlo se do zaključka da svaki međujezik pokazuje i sistematičnost i varijabilnost unutar svakog stadijuma svog razvoja, kao i postojanje određenih pravila i grešaka, koji su delimično nasleđeni od L1 ili L2 ili su nezavisni od oba sistema jezika.

Iako sistem međujezika karakteriše dinamičnost i stalno kretanje i razvoj, on može biti i zaustavljen usled nedovoljne motivacije učenika, njegove inteligencije ili nedovoljnih kontakata sa izvornim govornicima. Stoga se ne može tačno utvrditi kada će neki međujezik prerasti i postati dolazni ili ciljni jezik, tj. u potpunosti usvojeni L2.

Ova činjenica otvara nove mogućnosti naučnim istraživačima da svojim empirijskim saznanjima doprinesu sveobuhvatnijem i produbljenijem shvatanju sistema međujezika i njegovih suštinskih karakteristika.

3.5.8. Međujezik i međukulturna tematika

Đakalone Ramat (1993) smatra da je od velikog značaja u procesu usvajanja drugog stranog jezika promena stava nastavnika i njihovo razmišljanje i analiza načina rada na koji su do sada bili naviknuti da valorizuju produkcije svojih učenika. Fenomen međujezika i njegove privremene strukture koje učenici ciljnog jezika upotrebljavaju,

kao i greške koje prave u svojim pokušajima da se približe tom dolaznom jeziku, nastavnici ne bi trebalo da smatraju negativnim. Ove privremene strukture i greške bi trebalo posmatrati kao mehanizme za usvajanje novih jezičkih znanja i koristiti ih za pospešivanje približavanja dolaznom jeziku, tj. L2.

Qi Yao Tang i Johnson (2002:106) naglašavaju da “međujezik nije uvek negativan faktor u komunikaciji”, te da upravo “kroz međujezik govornici L1 i L2 pregovaraju o značenju reči, deleći ono što znaju da bi postigli uzajamno razumevanje”. Oni takođe napominju da “jezik izraz kulture i da je svaka kultura jedinstvena. Stoga, što pojedinac više zna o kulturi ciljnog jezika, bolje će moći da razume i ceni jezik na dubljem nivou”. Isti autori (ibid.) su mišljenja da međujezik može doprineti tome da se i izvorni govornik i učenik stranog jezika približe kulturi onog drugog. Uz to, oni (ibid.) napominju da “usvajanje dodatnog jezičkog znanja pospešuje govornikove jezičke veštine”. Slično tome, mišljenja su da novi kulturni input snažno utiče na to da učenik bolje shvati kulturu stranog jezika i time, ujedno, olakšava komunikaciju. Autori (ibid.) nadalje ističu da “međujezik nije samo koristan da pomogne učeniku da usvoji i stekne jezičku kompetenciju L2, već je usmeren na postizanje kulturne senzitivnosti”. Na osnovu ovoga autori upućuju savet učenicima da bi trebalo da što više komuniciraju sa izvornim govornicima jer će tako razviti oba ova aspekta učenja stranog jezika. Oni (ibid.) takođe dodaju da “što više nastavnici budu svesni ove činjenice, proces nastave L2 će postati aktivniji i svrsishodniji učeniku pojedincu, kao i svetu”. Stoga bismo i mi mogli zaključiti da je perspektiva međujezika povezana sa međukulturom i međukulturnom komunikacijom, budući da i kultura i jezička sposobnost utiču na međujezik i komunikaciju.

4. INTERKULTURNOST KAO KONCEPT U SAVREMENOJ NASTAVI STRANIH JEZIKA I STICANJE IKK

Strani jezik je sredstvo i medij putem kojeg se pruža prilika da se upoznaje kultura drugih ljudi, pa je stoga i dobro polazište za one koji ga uče i upotrebljavaju i kroz njega razvijaju i svoju IK (Bagić i Vrhovac 2012 prema Teskera 2014:20). Otuda je učionica stranih jezika veoma pogodno polazno mesto i ambijent u kome se mogu stvoriti dobri uslovi za razvoj i sticanje IKK, te bi ova kompetencija trebalo da postane jedno od najvažnijih ishoda učenja. U današnjoj eri globalizacije, savremena društva, koje karakterišu međukulturni susreti, nametnula su potrebu menjanja pristupa obrazovanju i stavljanja akcenta na interkulturnoj dimenziji. Usled značajnog broja imigranata u mnogim zemljama Evropske unije nastava stranih jezika je poprimila nove obrise kojima se jača svest o različitostima koje postoje među decom u učionici. Pored autohtonih učenika koji izučavaju strani jezik, tu su i deca nedavnih imigranata kojoj je potrebna edukacija na L2, koga slabo poznaju, kao i deca imigranata rođena u evropskim zemljama, koja dobro vladaju drugim jezikom, ali imaju potrebu da se ponovo povežu sa jezikom svojih predaka i da im se pruži obrazovanje i na njihovom jeziku nasleđa, tj. maternjem, koga polako zaboravljaju ili ga nisu nikada dobro naučila jer nisu bila dovoljno izložena njegovoj upotrebi. U takvoj atmosferi čuju se razni oblici međujezika koji predstavljaju različite stadijume u procesu usvajanja ciljnog jezika. Stoga savremena jezička učionica predstavlja idealan prostor u kome se, pored lingvističkog šarenila, direktno može raspravljati o raznovrsnim kulturnim, sociološkim, političkim i ideološkim pitanjima jezika i različitim identitetima učenika. Kremšova (Kramsch 2012:182) ističe da su ovi “učenici višejezični ne samo u smislu toga što su fluentni u više od jednog jezičnog koda, već i po tome što imaju različite poglede i drugačije su vaspitani i socijalizovani”. Sve ređe se mogu složiti oko toga “šta je prigodno i učtivo ponašanje” i kako se od njih očekuje da se ponašaju u školi. Takva različitost i ambijent omogućavaju praktičnu primenu koncepta interkulturalnosti i pružaju učenicima pogodno tlo za sticanje i razvoj njihove IKK. Shodno tome, i sami nastavnici će sve više raditi u globalizovanom prostoru u kome će, kako navodi Kremšova, “verbalne razmene biti sve više plurilingvalne i plurikulturne” (Kramsch, Levi & Zarate 2008:15), dok Nojner (Neuner 2003:55-56) napominje da “široko kretanje globalnih migracija neće samo dovesti do sudara kultura, već će doprineti

formiranju plurilingvalne i plurikulturene ličnosti, ličnosti koja će se osećati „kod kuće“ u više od jednog sveta”. Stoga se pred nastavnike postavlja “izazov da podučavaju jezik kao kulturu, a ne jezik i kulturu” (Byram & Kramsch 2008: 21).

Uprkos tome, mnogi nastavnici su do skoro oklevali da implementiraju interkulturno učenje jezika, što je delimično bilo usled nedostatka ilustracija o tome kako bi trebalo da izgledaju takva nastava i ishodi učenja (Moloney 2007:281). Neki lingvisti, pak, smatraju da nema dovoljno lingvističke literature na tu temu i da se nema prava predstava kako IK izgleda, tj. kako učenici usvajaju interkulturno učenje i kako se ono vrednuje (Liddicoat 2004, 2002), te da je malo primera iz nastavne prakse (Harbon & Browett 2006). Takođe, postoje saznanja da mnogi nastavnici u različitim delovima sveta još uvek ignorišu važnost kulturnog i interkulturnog učenja u kontekstima podučavanja jezika. Svi ovi razlozi su pokazatelji da nije lako “raditi sa kulturom” u nastavnom procesu, što još više implicira važnost i ulogu nastavnika. Kremšova (Kramsch 2013: 71-72) smatra da je u današnjem, postmodernističkom vremenu uloga nastavnika složenija i značajnija nego ikada pre, pošto će i dalje nastava kulture stvarati određenu napetost zbog toga što, s jedne strane, postoji potreba da se “identifikuju, klasifikuju, objasne i kategorizuju ljudi i događaji prema savremenim i objektivnim kriterijumima, a sa druge strane”, postoji “želja da se uzmu u obzir postmodernističke subjektivnosti živih govornika i pisaca koji zauzimaju pozicije promenjenih subjekata u decentralizovanom, globalizovanom svetu”. Pošto se ova oba postulata odražavaju i reflektuju u jeziku, time se sve više usložnjava i dobija na svom značaju uloga nastavnika.

Neosporno je da se tokom nastave stranih jezika izučava i kultura i civilizacija koja je nastala i razvija se na tom jeziku. Odnos između kulture i jezika je aktuelna tema lingvističkih i društvenih disciplina, a podučavanje kulture, kako navodi Kremšova (Kramsch 2013:57), “ostaje vruća tema za debate”. Autorka (ibid.) se dalje pita “koju i čiju kulturu bi trebalo podučavati i kakvu ulogu bi trebalo da odigra maternja kultura učenika u procesu usvajanja znanja ciljne kulture”. Zatim, “kako razviti kod učenika interkulturnu kompetenciju koja ne bi uskratila ni njihovu vlastitu kulturu, niti kulturu ciljnog jezika, već bi ih usmeravala da budu kulturni medijatori u globalizovanom svetu”. Pritom bi ova kompetencija trebalo da “doprinese povećanju dijaloga i saradnje

među pripadnicima različitih kultura”. Ovo su pitanja na koja ćemo i mi pokušati da damo odgovor u ovom radu.

Savremena društva nameću novo shvatanje funkcija vaspitno-obrazovnog sistema prema mladima koji se pripremaju i obrazuju za život u multikulturalnim zajednicama. Stoga se “interkulturalizam pojavio kao politika koja podstiče međusobno prožimanje kultura” i “ugrađuje se u vaspitno-obrazovne politike evropskih i svetskih zemalja, pri čemu se interkulturalno obrazovanje posmatra kao proces razvoja, menjanja i oblikovanja čoveka u humano ljudsko biće” (Jagić 2002 prema Bedeković 2011:140-141). Bajram (Byram 2011:11) smatra da bi obrazovanje za interkulturalno građanstvo trebalo da kombinuje ciljeve iz nastave stranih jezika i građanskog i političkog obrazovanja. Time bi se dala prilika mladim ljudima, kako ističe autor, “da se uključe u internacionalizam kroz međunarodni dijalog i akciju i tako bi se smanjile predrasude izazvane nacionalnim perspektivama”. Demetrio i Favaro (2002) naglašavaju da je “interkulturalni pristup primenljiv na bilo koju disciplinu i na bilo koji njen segment”. Portera (2010:137) smatra da interkulturalno obrazovanje pruža mogućnost da se škola spozna na neki novi način, da se istražuje i da se pedagoški sadržaji osmisle tako da se obrađuju kroz praksu, imajući stalno u vidu “rastuću demokratiju, pluralizam i složenost društava u kojima ljudi sve više žive”.

Savet Evrope, kao organizacija koja ima za cilj da promovise ljudska prava, vladavinu prava i demokratiju, je prepoznala koncept interkulturalnosti kao suštinski za novi pristup kulturnoj različitosti. Starki (Starkey 2003:65) napominje da Savet Evrope u svom konceptu obrazovanja vidi učenje jezika kao ključnu komponentu obrazovanja za demokratsko građanstvo i smatra ga razvojnim participativnim procesom razvijenim u različitim kontekstima, koji između ostalog: “uključuje muškarce i žene da igraju aktivnu ulogu u javnom životu i da na odgovoran način oblikuju svoju i sudbinu svog društva, ima za cilj da ugrađuje kulturu ljudskih prava, priprema ljude da žive u multikulturalnom društvu i da se nose sa razlikama na edukativan, osećajan, tolerantan i moralan način, jača društvenu koheziju, uzajamno razumevanje i solidarnost” (Council of Europe 1999). Ako se učenje jezika posmatra kao doprinos ovom procesu, tada je neophodno osvrnuti se na sadržaj, strategije podučavanja i sveobuhvatan kontekst nastave, koji, kako upućuje Starki (ibid.:66), “mora biti integrisan sa kurikulumom, tako

da se jezici integrišu sa građanskim obrazovanjem, društvenim naukama i političkim obrazovanjem”.

Savet Evrope je 2008. godine publikovao „Belu knjigu o interkulturnom dijalogu“ (*White Paper on Intercultural Dialogue*) koja ističe toleranciju kao vitalni segment u kulturno različitim društvima, što podrazumeva prepoznavanje i poštovanje različitosti kulturnih tekovina, etničkih i kulturnih identiteta i verskih pogleda. Takođe naglašava potrebu uspostavljanja interkulturnog dijaloga radi postizanja harmonične interakcije između ljudi koji pripadaju različitim kulturnim miljeima. Jedino je tako moguće postići koheziju u društvu. Baret (Barrett 2012:15) citira definiciju interkulturnog dijaloga koja se nalazi u ovoj knjizi kao “otvorenu i dostojnu poštovanja razmenu pogleda između pojedinaca i grupa sa različitim etničkim, kulturnim, religioznim i jezičkim poreklom i nasleđem, na osnovu uzajamnog razumevanja i poštovanja”. Zatim (ibid.:18 i dalje), u knjizi se ističe značaj interkulture kompetencije, tj. da je važno da je građani steknu da bi njihovi interkulturni kontakti i dijalozi bili uspešni u promovisanju međusobne tolerancije, razumevanja i poštovanja. Iako u suštini ne precizira jasno ovaj pojam, ističe se da je ona potrebna da bi se ostvario interkulturni dijalog. Knjiga takođe ističe ulogu nastavnika i drugih obrazovanih profesionalaca u negovanju interkulture kompetencije kod mladih, budući da je poznat uticaj koji interkulturno obrazovanje ima na razvijanje i sticanje interkulturnih veština. Stoga je i Savet Evrope prepoznao potrebu da se nastavnicima pruže dodatni resursi i didaktički materijali koji će im pomoći da njihovi učenici razvijaju i neguju interkulturnu kompetenciju.

Korbet (Corbett 2010:5) upućuje na važnost razvijanja kritičke svesti učenika tokom interkulturnog pristupa u nastavi stranih jezika. Autor smatra da je od izuzetnog značaja da se uspostave kontakti među ljudima različitih kultura jer oni obogaćuju i samog pojedinca i njegovu zajednicu. Međutim, istorijski posmatrano, ovakvi kontakti su se često odvijali u uslovima invazija, kolonijalizma, nasilne imigracije i ekonomskih migracija. Usled toga su, po rečima autora (ibid.), “kontakti među jezicima i kulturama veoma često bili obeleženi razlikama u moći, prilici i pristupu intelektualnim i materijalnim resursima.” Stoga je izuzetno važno da učenici upoznaju ove istorijske procese i steknu kritičku svest o njihovom uticaju koji traje i u današnjem modernom svetu. Autor takođe napominje koliko je važno da se učenici upoznaju i kritički odnose

prema negativnim posledicama globalizacije, kao što je, na primer, potencijalno brisanje lokalnih kulturnih tradicija. S druge strane, autor navodi primer kritikovanja politike multikulturalnosti zbog toga što se smatra da su sve kulturne vrednosti jednako prihvatljive i otuda se tolerišu neke represivne mere prema ženama i manjinskim grupama, ukoliko tradicija odobrava takvu praksu. Stoga interkulturalno obrazovanje u nastavi stranih jezika nastoji da sve kulturne vrednosti budu otvorene za debate i podvrgnute kritičkom preispitivanju i pregovaranju, uz primenu principa empatije i poštovanja drugih osoba. Autor zaključuje da tek kada nastavnici u svom radu sa učenicima prepoznaju i dostignu neki od pomenutih segmenata, tek tada će se otvoriti put istinskom interkulturalnom pristupu u nastavi.

I Kremšova (Kramsch 1996:205-206 prema Hynninen 2006:14-15) takođe govori o značaju interkulturalnog obrazovanja i predlaže uspostavljanje “sfere interkulturalnosti” koja podrazumeva da “razumevanje strane kulture bude dovedeno u vezu sa maternjom kulturom”, te da bi se kultura trebalo podučavati kao “interpersonalni proces”. To bi značilo da se učini zaokret od “pukog prezentovanja kulturnih činjenica i ponašanja” ka nastavi koja će podsticati razumevanje za “stranost” i “drugost” (ibid.). Ovakav pristup u interkulturalnoj nastavi se zasniva na autorkinoj ideji da se proširi učenikov kulturni pogled da bi se postiglo dublje razumevanje i sopstvene i strane kulture. Ona takođe upućuje na važnost isticanja postojećih razlika unutar svake kulture (ibid.).

Zajednički evropski referentni okvir za jezike: učenje, nastava, ocenjivanje (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* 2001), u daljem tekstu Okvir (eng. *CEFR*), je dokument osmišljen od strane Saveta Evrope. Luperto (Luperto 2012:30) napominje da on izražava jezičku politiku i strategije zasnovane na razvoju komunikativnog i akcionog pristupa i nudi zajedničku bazu za razradu nastavnih programa za učenje i evaluaciju živih jezika u Evropi. Ista autorka (ibid.) ga naziva “burmom kojom se lingvističko obrazovanje venčava sa plurilingvizmom”. Okvir nudi precizne ciljeve, metode, razrade kurikuluma i selekciju didaktičkog materijala. Pošto je baziran na konkretnoj upotrebi jezika, orjentisan je na akciju i društveno delovanje. Stoga on u suštini definiše nivoe kompetencija u pogledu komunikativnih aktivnosti koje mogu biti uspešno ostvarene u jeziku koji se uči, pri tom ne favorizuje nijedan poseban metod nastave, već ističe da su “najuspešnije one metode

kojima se postižu ciljevi, postavljeni na osnovu potreba pojedinaca da deluju u društvenom kontekstu” (QCER¹², 6.4: 175 cit. prema Luperto ibid.:31).

Okvir razvija i definiše tri kategorije kompetencija koje bi učenici trebalo da dostignu – lingvističke, socio-lingvističke i pragmatičke. To su: egzistencijalna kompetencija (znati biti/postojati), deklarativna kompetencija (znati), sposobnost (znati raditi), sposobnost učenja i opštenja sa drugim (Zarate 2003; Luperto 2012). Pored ovih, precizno definisanih kompetencija, Okvir se usmerava i na ne strogo jezičke aspekte, kao što je senzibilizacija na društveno-kulturne dimenzije i stilove i strategije učenja. Tako je definisana plurilingvalna kompetencija kao “kapacitet da se postepeno steknu i upotrebljavaju različite kompetencije u različitim jezicima, na različitim nivoima sposobnosti i za različite funkcije” (Luperto ibid.:42). Definiše se takođe i interkulturalna kompetencija, kao “kombinacija znanja, sposobnosti, stavova i ponašanja koji dozvoljavaju govorniku, na različitim nivoima da prepozna, shvati, interpretira i prihvati druge načine života i mišljenja izvan vlastite kulture. Ova kompetencija je osnova za razumevanje među osobama i nije ograničena na jezičku sposobnost” (Luperto ibid.:42).

Okvir takođe definiše komponente koje su uključene u interkulturalne veštine i znanja (Byram et al. 2002: appendix): “sposobnost da se kultura porekla i strana kultura dovedu u vezu jedna sa drugom, kulturalna osetljivost i sposobnost da se identifikuju i koriste različite strategije za kontakt sa onima iz različitih kultura, kapacitet da se ispuni uloga kulturalnog posrednika između sopstvene kulture i strane kulture i da se efektno nose sa interkulturalnim nesporazumima i konfliktnim situacijama i sposobnost da se prevaziđu stereotipni odnosi”.

Jedan od ciljeva nastave i učenja jezika u Evropi, prema Okviru, bi trebalo da bude razvijati kompetencije interlingvističkog i interkulturalnog posredovanja, bilo da se radi o pismenom ili usmenom prevodjenju, posredovanju ili prenosu, tj. medijaciji, kako to formuliše Diadori (Diadori 2009:3), da bi se pospešila interpersonalna komunikacija i uzajamno razumevanje između građana Evrope.

Okvir ne daje eksplicitnu definiciju kulture, ali predočava različite aspekte na koje se kultura odnosi i tako razmatra različite nivoe kulture. Hinenen (Hyninen 2006:31-32)

¹² Italijanski prevod Okvira: Consiglio D'Europa, Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, La Nuova Italia-Oxford, Firenze, 2002

izdvaja i citira iz Okvira nekoliko rečenica sa ključnim rečima u kojima se upotrebljava imenica kultura i pridev kulturni. To su sledeće rečenice ili delovi rečenica: ”

- 1) kulturne karakteristike strane zemlje (CEFR:135);
- 2) različite kulture (nacionalne, regionalne, društvene) sa kojima se ta osoba susrela (CEFR:6);
- 3) dobro znanje kulture zajednice(CEFR:133);
- 4) odlike koje izrazito karakterišu neko posebno evropsko društvo i njegovu kulturu mogu se odnositi, na primer, na: 1) svakodnevni život 2) uslove života 3) međuljudske odnose 4) vrednosti, verovanja i stavove 5) jezik tela 6) društvene konvencije 7) ritualno ponašanje (CEFR:102-103);
- 5) kuhinja i navike u vezi sa ishranom posebne strane kulture (CEFR:138);
- 6) jezik nije samo glavni aspekt kulture, već i sredstvo pristupa kulturnim manifestacijama (CEFR:6);
- 7) u svom maternjem jeziku i kulturi koja je povezana sa njim” (CEFR:48)”.

Ovi primeri nam jasno ukazuju na različite aspekte kulture koje Okvir posmatra kroz život ljudi, kako u manjim društvenim zajednicama (eng. *communities*), tako i u velikim društvima (*societies*), tj. državama (*countries*) i nacijama (*nations*). Poslednja dva primera nam predočavaju veliku povezanost jezika i kulture time što Hininen (ibid.:32) iznosi da je jezik glavni aspekt kulture i glavno sredstvo, tj. “način da se pristupi kulturi”. Otuda i nije iznenađujuće, po rečima iste autorke (ibid.), što je reč kultura u Okviru veoma često uparena sa rečju jezik, pa navodi najčešći par reči, kao što su pridevi višejezični (*plurilingual*) i višekulturni (*pluricultural*). Iz toga autorka (ibid.) zaključuje da se u Okviru “kultura odnosi prvenstveno na skup društvene prakse i radnji, uključujući i onih koje se odnose na jezik, određenog društva ili zajednice”. Ona (ibid.) takođe iznosi zaključak da je “kultura viđena kao neposredno povezana sa izvornim govornicima određenog jezika”.

Pored nesumljivog doprinosa savremenoj lingvistici koji je publikovanje Okvira dalo u domenu nastave stranih jezika, pogotovu praktičarima za definisanje, unapređivanje i ostvarivanje ciljeva kroz konkretne aktivnosti, kao i u sferi promocije i poboljšanja jezičkih obrazovnih politika u zemljama Evrope, određeni segmenti su ostali nedorečeni i nedovršeni. Ovde prvenstveno mislimo na detaljniju razradu kulturne i interkulturne

kompetencije u vidu deskriptora i valorizaciju IKK, kao i na pospešivanje i unapređenje interkulturalno orjentisane nastave.

Budući da su eminentni lingvisti prepoznali pomenute nedostatke u domenu interkulturalnog pristupa u nastavi stranih jezika, Savet Evrope je u okviru svog Odeljenja za jezičke politike 2004.godine angažovao francuskog profesora Žan-Kloda Beako-a (Jean-Claude Beacco) da sačini predlog referentnog okvira za kulturne kompetencije u nastavi stranih jezika. Po rečima Durbabe (2016:301), ovaj dokument je “do sada verovatno najrazrađeniji prikaz deskriptora IKK prema nivoima jezičke kompetencije, u skadu sa Zajedničkim evropskim okvirom”. U njemu su Beako i saradnici (Beacco 2004, cit. u Durbaba ibid.) razradili i opisali IKK, definišući je kao višedimenzionalnu sposobnost koju čine sledeće komponente: akciona ili sociopragmatička, etnolingvistička, relaciona, interpretativna i obrazovna ili interkulturalna. Za svaku od njih autori su dali deskriptore u dva nivoa: a) vidljive stavove i ponašanja i b) odgovarajuća jezička znanja i sredstva. Time su definisali kako se ova kompetencija manifestuje u vidu ponašanja u različitim oblicima društvenih kontakata, kao i u ukupnom ponašanju koje se ogleda kroz ispoljavanje jezičkih kompetencija uz korišćenje svih raspoloživih jezičkih sredstava na određenom nivou znanja jezika.

Eminentni tim lingvista Saveta Evrope je u narednim godinama, nakon publikovanja Okvira i predloženo Beakovog predloga referentnog okvira za kulturne kompetencije, radio na dopunjavanju i operacionalizaciji pojedinih njihovih segmenata, pa se pojavilo nekoliko značajnih publikacija u kojima se detaljnije opisuju i razrađuju određene teme¹³. Jednoj od njih ćemo posvetiti veću pažnju budući da se sadržajno nadovezuje na sam Okvir i dopunjuje ga, tako da i u svom nazivu sadrži reč *dopuna*¹⁴. Dakle, reč je o relativno novom dokumentu koji je Savet Evrope izdao u februaru 2018. godine sa

¹³ Izdvojili smo neke od publikacija koje su bile od značaja i za naše istraživanje, budući da su posvećene plurilingvalnom, interkulturalnom i inkluzivnom obrazovanju. To su:

- *Autobiography of intercultural encounters: Context, concepts and theories.* (2008)
- *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (2016)
- *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies* (2016)
- *Education, mobility, otherness: the mediation functions of schools* (2015)

¹⁴Council of Europe. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe, u daljem tekstu *Dopuna*

ciljem da doprinese daljoj promociji multilingvizma i plurikulturalizma u nastavi stranih jezika. Stoga je zamišljen kao dopuna postojećem Okviru, izdatom još davne 2001. godine na 40 jezika, budući da sadrži nove deskriptore¹⁵ za pojedine segmente, kao i produbljeniji prikaz kompetencija radi lakšeg kreiranja i razvijanja kurikuluma¹⁶.

4.1. Od lingvističke do interkulturalne kompetencije

Sticanje jezičkih vještina, kao što su govor, slušanje, pisanje i čitanje, jeste primarni cilj izučavanja stranih jezika. One su naznačene u svim kurikulumima već dugi niz godina, dok društvena dimenzija jezika nije bila prisutna u mnogima od njih. Krasner (1999:81) napominje da sama jezička kompetencija nije dovoljna učenicima stranog jezika da bi postali kompetentni u tom jeziku i da bi ostvarili uspešnu komunikaciju. Pošto je kultura utkana u svaku komunikativnu aktivnost, sa postepenim usmeravanjem i skretanjem pažnje na kulturni kontekst u kome se odvija komunikacija, stiču se uslovi da se iz čisto jezičke razvije društveno-jezička kompetencija, a iz nje i komunikativna kompetencija. Stoga su savremeni lingvisti spoznali neophodnost da učenici steknu kompetenciju koja će im omogućiti da, s jedne strane, upotrebljavaju gramatički tačne rečenice, a sa druge, da ih koriste u stvarnim komunikativnim kontekstima. Ovakva paradigma je usmerila nastavu jezika u novom pravcu, tako da u katalozima znanja nisu više pobrojane samo gramatičke strukture, već primat preuzimaju spiskovi jezičkih funkcija. Lundgren (2001:53, cit. u Larzén 2005:32) ističe da je “termin komunikativna kompetencija veoma širok i da ga nastavnici interpretiraju na različite načine”. Već smo napomenuli da ovaj termin potiče od lingviste Hajmsa (Hymes 1972) koji je kao prvi uveo pojmove govorne zajednice, govorni događaji i komunikativna kompetencija.

Poseban doprinos primeni komunikativne kompetencije u nastavi stranih jezika je dao Van Ek (1986, cit. u Larzén ibid.:32-33) koji ističe “šest posebnih sposobnosti, koje su shvaćene kao različiti aspekti jednog istog koncepta, a to su: ”

- lingvistička kompetencija, koja uključuje vokabular i gramatiku;
- sociolingvistička kompetencija, koja pokazuje kako se jezik koristi u različitim kontekstima;

¹⁵ O ovome će biti više reči u poglavlju 7.1, v. od str. 280

¹⁶ Podrobniju analizu dopuna plurilingvalne i plurikulturalne kompetencije ćemo dati u poglavlju 7.2, v. od str. 283

- diskursivna kompetencija, koja sadrži pravila za građenje diskusije;
- strateška kompetencija, kojom se ispoljavaju strategije kako se snaći i izboriti s problemom nedostatka reči i izraza;
- socijalna kompetencija, koja uključuje sposobnost i volju da se uspostavlja interakcija sa drugima;
- sociokulturna kompetencija, koja uključuje elemente kulture”.

Larzen (ibid.:33) napominje da je Van Ek kasnije dodao sociokulturnu kompetenciju ističući da se neka osoba karakteriše kao kompetentna u komunikativnom pogledu “samo ako poseduje određeno shvatanje sociokulturnog konteksta čiji je jezik sastavni deo”. Stoga je uspešnost komunikacije uslovljena upotrebom takvog jezika koji će biti usklađen sa kulturno prihvatljivim ponašanjem.

Larzen (ibid.) napominje da je Bajram kritikovao “komunikativni zaokret” u nastavi stranih jezika, a naročito engleskog, “zbog naglašavanja govornih činova i diskursne kompetencije u odnosu na kulturnu kompetenciju”. Stavljanjem akcenta na kulturno sadržajnu dimenziju jezika, čime se prepoznaje značaj kulturne komponente u učenju jezika, započinje se nova etapa u nastavi stranih jezika. Tako Doje (Doyé 1999:12) govori “o renesansi”, koja se u Nemačkoj izražava terminom *Landeskunde*, dok je anglo saksonski lingvisti nazivaju “Cultural Studies”ili “Culture Studies”. Međutim, još je trebalo dosta vremena da izučavanje kulture zadobije isti značajan status u nastavi jezika, kao što su to imali lingvistika i izučavanje književnosti. Kako navodi Larzen (ibid.), početnu fazu u podučavanju kulture šaljivo su ponekad nazivali *4-F Approach* (Moore 1996:597), tj. 4 F pristup, pošto se usmeravala pažnja na četiri aktivnosti koje u engleskom jeziku počinju sa slovom F, a to su *folk-dances, festivals, fairs, food*, tj. u prevodu na naš jezik narodni plesovi, festivali, sajmovi i hrana. Vremenom se učenje kulture usmeravalo ka drugim temama i područjima, tako da su istorijske, geografske i društveno političke teme zamenjene analizom vrednosti koje dele članovi društva ili neke društvene grupe, što je postepeno vodilo ka interkulturalnom pristupu.

Na komunikativnu kompetenciju se nadovezuje Mejer (Meyer 1991:138 prema Atay et al. 2009:123), proširuje je svojim viđenjem i tako je ugrađuje u interkulturalnu kompetenciju definišući je kao “sposobnost osobe da se ponaša adekvatno na

fleksibilan način kada se suoči sa radnjama, stavovima i očekivanjima predstavnika drugih kultura”.

Otuda, kao posledica velikih promena u globalizovanom multikulturnom svetu i velike mobilnosti ljudi koji imaju potrebu da ostvare interakciju sa ljudima iz različitih kultura, i u stvarnom i u virtuelnom svetu, u poslednjih tridesetak godina se počinje primenjivati interkulturni pristup u nastavi stranih jezika. On ima za cilj da učenici pored sticanja jezičkih veština i kompetencija steknu i interkulturnu kompetenciju, za koju neki lingvisti smatraju da postaje peta jezička veština, pored već pomenutih slušanja, govora, čitanja i pisanja. Ova kompetencija je počela sve više da zaokuplja delatnost mnogih lingvista i usmerila je koncept nastave L2 ka sticanju interkulturnih veština, o čemu ćemo podrobnije govoriti u narednim pasusima.

4.2. Interkulturna kompetencija u nastavi L2

Sam termin IK potiče od Bajrama koji je svojim istraživanjima i radom na stvaranju programa jezika pri Savetu Evrope stvorio konceptualni okvir IK. On se nadovezao na socijalnu, sociokulturnu i stratešku kompetenciju koje je Van Ek izdvojio i formulisao koncept IK. U svom prvom radu na ovu temu Bajram i Zarat (Byram & Zarate 1997, cit. u Larzen 2005:34) definišu interkulturno ponašanje kao “dovođenje u vezu dve kulture”, tj. sticanje sposobnosti da se “sagleda kako se različite kulture odnose jedna prema drugoj sa aspekta njihovih međusobnih sličnosti i razlika i da se postane posrednik, tj. medijator među njima”. “Ovo posredovanje”, prema rečima istih autora (ibid.), podrazumeva “da smo u stanju da se pogledamo iz jedne “spoljašnje” perspektive tokom naših susreta i interakcija sa drugim ljudima”, kao i da izvršimo analizu i uskladimo i prilagodimo svoje sopstveno ponašanje i svoje vrednosti i uverenja koja vezujemo za ovakve situacije. To takođe znači da shvatimo perspektive ostalih ljudi koje su drugačije od naših, kao i da preispitamo vlastite poglede. Iz ovoga proističe da osobe koje steknu sposobnost sagledavanja iz ove obe perspektive sučeljavanjem njihovih komponenti, poput pomenutih vrednosti, verovanja i ponašanja, se nazivaju “interkulturnim govornicima”¹⁷.

¹⁷ O interkulturnom govorniku biće više reči u poglavlju 4.13.,v. str. 154

Bajram i Zarat (ibid.:73) posmatraju odnos jezika i kulture kroz pet vrsta aspekata znanja i veština koje nazivaju '*savoirs*' i koji su obuhvaćeni u IK, a to su: “*savoirs* – znanje o sebi i drugima, o interakciji- individualnoj i društvenoj; *savoir apprendre/faire* (veštine otkrivanja i interakcije); *savoir comprendre* (veštine interpretiranja i povezivanja); *savoir s’engager* (kritička kulturna svest, političko obrazovanje); *savoir être* (stavovi: relativizovanje sebe, vrednovanje drugih, radoznalost i otvorenost)”. U svojim kasnijim razmatranjima Bajram upotpunjuje ovu teorijsku postavku. Tako, po njegovim rečima (Byram 2003:61-62, cit. u Larzen ibid.:35), “biti interkulturno kompetentan uključuje aktivnost i određeno ponašanje”. Međutim, to ne znači “da se usvaja neko specifično površno ponašanje”, već da su “uključeni afektivni, kognitivni i bihevioralni aspekti”. To takođe uključuje i “pitanje kako se intelektualno shvataju stvari na osnovu činjenica i informacija”, kao i “pitanje stavova i veština da se pokaže otvorenost prema novom i nepoznatom”. Za pet prvobitnih, standardnih i osnovnih veština koje sačinjavaju komponente IK i koje se delimično preklapaju Bajram kaže “da su povezane sa veštinama koje osoba stiče tokom svojih aktivnosti u nekoliko društvenih grupa kojima pripada”. Stoga ih on (ibid.:62, cit. u Larzen ibid.) razvrstava na sledeći način:

- “stavovi (*savoir être*): radoznalost, otvorenost i spremnost da se prevaziđe i otkloni neverica u druge kulture i ubeđenje da je vlastita kultura jedina”;
- “znanje (*savoirs*): o društvenim grupama i identitetima i njihovim proizvodima, te kako oni funkcionišu u praksi u sopstvenoj i u zemlji sagovornika, kao i o opštim procesima društvene i individualne interakcije”. To znači da se znanje ne odnosi samo na specifičnu kulturu samu po sebi, već ima interaktivni karakter;
- “veštine interpretiranja i povezivanja (*savoir comprendre*): sposobnost da se interpretira dokument ili događaj iz neke druge kulture, da se objasni i dovede u vezu sa dokumentom iz svoje maternje kulture”;
- “veštine otkrivanja i interakcije (*savoir apprendre/faire*): sposobnost da se usvoji novo znanje o kulturi i kulturnoj praksi i sposobnost da se barata znanjem, stavovima i veštinama kada su komunikacija i interakcija ograničene u realnom vremenu”. Hyninen (Hynninen 2006:12) ove veštine opisuje kao “sposobnost da

se prepozna i poveže novi kulturni fenomen sa starim, te da se upravlja u kulturnim komunikativnim situacijama”;

- “kritička kulturna osvešćenost /političko obrazovanje (saviors’engager): sposobnost da se kritički i na osnovu eksplicitnih kriterijuma vrednuju perspektive, praksa i proizvodi u vlastitoj i stranoj kulturi i zemlji (Byram 2000)”;

Sam autor je narednih godina dopunjavao sadržaj ovih *saviors*, tako da je dodao i metodološku kompetenciju (*savoir enseigner*).

Dakle, interkulturalna kompetencija, kako navodi Vučo (2013:373), poznata kao tehnički pojam, upotpunjava pojam komunikativne kompetencije i uvodi se kao veština. Ona je veština stvarne interakcije s ljudima koji potiču iz različitih kultura (Byram 2004:297). U školskom ambijentu, tj. učionici se postepeno stiču IK veštine u zavisnosti od stepena kulturne osvešćenosti učenika i sposobnosti nastavnika da stvori takvu klimu u učionici u kojoj će se razvijati vidovi interkulturalnog opštenja. Stoga veštine interkulturalne komunikacije prolaze više faza (ibid.):

- “razvijanje svesti i prihvatanja – razvijanje svesti o tome da mi vidimo druge i drugi nas na sebi svojstven način”, što se objašnjava postojanjem mentalnog softvera;
- “znanje – potrebno je upoznati kulturu drugog kao i svoju, da bi se imalo šta razmenjivati”;
- “veština interakcije i posredovanja – zavise od prethodna dva elementa, ali i od ličnog iskustva i umeća”.

Kroz razvijanje gore navedenih faza, postepeno bi trebalo postići sledeće ciljeve: senzibilizacija na kulturne vrednosti, tolerancija prema različitosti, stvaranje klime dijaloga i otvorenosti i usvajanje znanja o društvenom kontekstu novog jezika. Ovako postavljeni ciljno orjentisani principi interkulturalne nastave omogućavaju da IK postane jedinstvena i visoko kvalifikovana kategorija koja se ne ograničava na polarizovan i dvojan odnos između sebe i drugoga, maternjeg i stranog jezika i polazne i ciljne kulture, već, kako naglašavaju Vučo i Zavišin (2013:39), “Interkulturalna kompetencija se pretače u veštinu interakcije sa osobama koje potiču iz različitih kulturnih miljea”.

IK uključuje i određena specifična ponašanja, osobine, vrednosti i stavove koje su prepoznali teoretičari i istraživači interkulturalnosti. To su tolerancija prema dvosmislenosti, održanje vlastitog kulturnog identiteta, strpljenje, entuzijizam, interpersonalna komunikacija, celoživotno učenje i empatija. Naime, u našoj savremenoj nastavnoj praksi nije više dovoljno da ishodi učenja obuhvate ovladavanje jezičkim veštinama i kompetencijama, već se njima pridodaje i sticanje plurilingvalne i interkulturalne kompetencije koje postaju sastavni deo interkulturalne edukacije. One podrazumevaju da se aktiviraju svi učenikovi potencijali koji se odnose na znanja stranih jezika, bez obzira na njihov nivo, kao i sva znanja iz kulture, da se prati lični razvoj učenika i njegove potrebe tokom učenja jezika, tako da napredak u razvoju njegovih jezičkih i interkulturalnih sposobnosti dovede do toga da on postane prvenstveno interkulturalni, a ne izvorni govornik nekog stranog jezika (Byram 1997).

4.3. Interkulturalna komunikativna kompetencija

Iz termina IK se devedesetih godina razvio i ključni pojam IKK koji je predmet razmatranja i istraživanja mnogih lingvisti od tada pa sve do današnjih dana. Tako na primer, Doje (Doyé 1999:11-12, cit. u Forsman 2006:41) smatra da ova kompetencija “integriše kognitivne, pragmatičke i psihološke domene nastave stranih jezika”. U kognitivne domene on svrstava znanje o jezicima i kulturama, pragmatički domen uključuje kompetenciju izvođenja govornih činova, dok psihološki domen obuhvata širinu uma i toleranciju, što je blisko političkom obrazovanju.

Kada se komunikativna kompetencija kombinuje sa interkulturalnom, stvara se interkulturalna komunikativna kompetencija, kako naglašava Bajram (1997), tvorac ovog koncepta. Steći IKK znači, po njegovom mišljenju, “razviti sposobnost za interakciju u složenim kulturnim kontekstima među ljudima koji imaju više od jednog kulturnog identiteta i jezika”. Isti autor ističe da bi učenici trebalo da budu opremljeni “sredstvima za ispitivanje i analiziranje kulturne prakse i značenja sa kojima se susreću” (ibid.:19).

Bajram (ibid.: 70-71 prema Vrbova 2006:5) koristi dva termina: IK i IKK i pravi razliku između njih. IK se odnosi na sposobnost posredovanja između kultura i komunikacije sa pripadnicima druge kulture na maternjem jeziku, dok se IKK odnosi na istu sposobnost, ali kada se u komunikaciji koristi strani jezik.

Govoreći o IKK Bajram (2000, 1997: 70-71) ističe da “uspešan interkulturalni susret zahteva od učesnika sposobnost da se posreduje između kultura na neizvornom jeziku, tj. sposobnost da se kreće prema međuprostoru ili trećoj kulturi”, pa tu sposobnost naziva IKK.

Bajram (ibid.) vidi IKK kao kompleksni sistem koji se razvija kao rezultat različitih iskustava neizvornog govornika, kao što su formalno obrazovanje, praktičan rad i nezavisno učenje.

Larzen (2005:36) naglašava da “Bajramov razrađeni model IKK uključuje pet spomenutih veština u IK”, kao i redefinisane Van Ekovog koncepta lingvističke, sociolingvističke i diskursne kompetencije. Bajram ukazuje na različita mesta na kojima se odvija učenje i razvija ova kompetencija, poput škole, radnog okruženja i ostalih mesta gde se odvija individualno učenje. Autor takođe upućuje na različite uloge koje imaju nastavnik i učenik u svom međusobnom odnosu. On ih usmerava na komunikaciju sa članovima drugih kultura u cilju sticanja znanja, stavova i veština. Kako Larzen (ibid.) dalje napominje, Bajram time želi da predstavi “opšti okvir koji bi mogao biti primenljiv u različitim kontekstima, na različitim nivoima podučavanja nastavnika, kao i u različitim vidovima učenja jezika”. Ujedno on vrši analizu iz nastavnikove i učeničke perspektive. Ista autorka (ibid.:37) navodi mišljenje Lundgren (2003:57) koji smatra da “je slabost ovog modela u tome što se on mora držati na prilično opštem nivou da bi mogao odgovarati različitim kontekstima”. Nadalje, Larzen (ibid.) ističe i njegove dobre strane koje se ogledaju u tome što “on omogućuje formulisanje jasnih ciljeva u nastavi koji se mogu odnositi na evaluaciju”. Međutim, mnogi teoretičari nisu saglasni u vezi sa procenom i evaluacijom IKK i smatraju da se ovakav model ne može u potpunosti obuhvatiti i razraditi. Stoga mu oni pristupaju na različite načine i iz različitih perspektiva.

Paunović (2011:232) napominje da je “pojam IKK shvaćen kao kompleksan skup veština, sposobnosti, ideja i znanja koja su potrebna da bi se promenila kulturna perspektiva”, kao i “da bi se upravljalo zahtevima komunikacije u našem složenom svetu”. Autorka (ibid.) takođe upućuje na to da “mnogi autori ističu da IKK uključuje bar tri važna aspekta- afektivni, kognitivni i bihevioralni”. Tako Čen i Starosta (Chen & Starosta 2008: 217, cit. u Paunović ibid.) smatraju da afektivni aspekt, ili kako ga još

autori nazivaju, interkulturalna osetljivost, “se podstiče kroz pozitivan samo-koncept, otvorenost, neosuđujuće stavove i društvenu relaksaciju”. Za kognitivni aspekt, ili kako ga još detaljnije nazivaju, interkulturalna svest, pomenuti autori (ibid.:223) ukazuju da ova sintagma u sebi “sadrži svest o normama i vrednostima koje utiču na to kako ljudi misle i ponašaju se”. Bihevioralni aspekt ili snalažljivost podrazumeva “efektno i prigodno ponašanje u interkulturalnoj komunikaciji” i prema istim autorima (ibid.) “bazira se na fleksibilnosti i upravljanju interakcijom i socijalnim veštinama”.

Kako Korbet (Corbett 2010:2, cit. u Malczewska-Webb 2014:227) ističe da “IKK ne obuhvata samo skup znanja, veština i stavova o poznavanju samog sebe i drugoga”, kao ni “znanje kako se odnositi i tumačiti značenje i razvijati kritičku svest, već takođe uključuje “znanje kako otkriti kulturalne informacije” i “znanje kako relativizovati sebe i ceniti stavove i verovanja drugih”.

Razvijajući svoj model u kontekstu nastave stranih jezika, Bajram (1997, cit. u Liddicoat et al. 2003:15) deli IKK na sledeće poddomene:

- “lingvistička kompetencija”, kao što je “znanje lingvističkih kodova” izraženih kroz “leksiku, sintaksu, morfologiju, semantiku i fonologiju”;
- “sociolingvistička kompetencija”, kao što je “odgovarajući izbor reči, tj. jezičkih formi za određeni kontekst”;
- “diskursna kompetencija”, kao što je “odgovarajuće strukturiranje jezika u produkciji i recepciji tekstova”;
- “interkulturalna kompetencija”, koja uključuje “pet *saviors*”, poput npr. osvešćenosti i otvorenosti, koje su formulisali Bajram i Zarat (Byram & Zarate 1994).

Lidikoat i saradnici (ibid.) napominju da su “ova četiri poddomena nezavisna, ali da istovremeno utiču jedni na druge”. Takođe se mogu i razdvojiti ukoliko je potrebno izvršiti evaluaciju ili dati neki opis. Isti autori (ibid.) smatraju da se slabost ovog modela ogleda u tome što, iako su sagledani uticaji koji vrše ovi segmenti jedni na druge, nije izvršena njihova operacionalizacija. I shodno tome, po rečima autora (ibid.), kultura nije “eksplicitno uključena u model komunikativne kompetencije”, a “nivo integracije”, onako kako ga je Bajram želeo predstaviti u svojoj definiciji interkulturalne kompetencije, “nije očigledan u ovom njegovom modelu”.

I sam autor je svoj model IKK (Byram 1997:73) kasnije dopunio (ibid. 2004) tumačenjem da “spodobnost *savoir s’engager* obuhvata kritičku kulturnu svest i političko obrazovanje”, kao i da ujedno podrazumeva i “spodobnost kritičke procene perspektiva, praktičnih delatnosti i proizvoda koji nastaju i u vlastitom i nekom drugom kulturnom sistemu”.

I pored određenih slabosti, Bajramov model je popularan među nastavnicima stranih jezika i njegove komponente su prepoznate kao opšte kompetencije koje bi trebalo da prate komunikativnu kompetenciju. Korbet (2010:2) napominje da je detaljna specifikacija IKK još uvek projekat koji je u razvoju, mada su upravo Bajram i njegove kolege mnogo postigli radeći na modelu IKK. Sam pojam IKK je stvoren tokom nastajanja i razrade Okvira, čiji je upravo Bajram jedan od autora i u njemu je IKK shvaćena kao skup znanja, veština i stavova. Međutim, zbog svoje kompleksnosti i širine ovaj pojam nije elaboriran do kraja i, kako navodi Filipović (2008:90-91), sam Bajram, kao jedan od autora Okvira i osoba koja je stvorila pojam IKK, nije bio zadovoljan mestom i značajem koje je zauzeo u njemu, iako je nastao tokom procesa njegovog stvaranja. Autorka (ibid.) ukazuje da se ovaj pojam pojavljuje samo na dva mesta u Okviru – u kontekstu interkulture svesti, na str. 103-105 engleske verzije, i kao interkulturalnost, kada se ovaj pojam karakteriše kao značajan za razvoj plurilingvizma, na str. 43 engleske verzije. Ovim malobrojnim primerima se može ilustrovati nedovoljna posvećenost Okvira sferi interkulturalnosti, a naročito IKK, za što Bajram nalazi sledeće razloge: nemogućnost adekvatne evaluacije, pogotovo u domenu kritičke svesti i stavova, nedovoljna obučenost i motivacija nastavnika da ugrađuju interkulturalu u svoj glotodidaktički i metodički opus, kao i nedostatak odgovarajućeg nastavnog materijala¹⁸.

Nadovezujući se na Bajramov rad, Korbet (ibid.), uz isticanje nesumljivog doprinosa Bajrama i njegovih kolega u konceptualizaciji i razradi ovog pojma, sumira pet osnovnih aspekata IKK, a to su: “

- a) znanje o sebi i drugima;
- b) znati kako se odnositi prema značenju i kako ga interpretirati;

¹⁸ Upravo smo tokom našeg empirijskog istraživanja želeli da ispitamo i ove segmente, pa njihove rezultate iznosimo u petom poglavlju upitnika (v. od str. 243), kao i u šestom delu upitnika za nastavnike u kome smo želeli da saznamo na koje probleme nailaze u „radu s interkulturalom“ (v. od str. 263)

- c) razvijanje kritičke osveštenosti;
- d) znati kako otkriti kulturnu informaciju;
- e) znati kako relativizovati sebe i vrednovati stavove i verovanja drugih”.

Korbet (ibid.:2) nadalje zapaža da je detaljna specifikacija IKK još uvek projekat koji je u razvoju, iako je “puno posla već odrađeno”, zahvaljujući upravo Bajramu i njegovom timu. I sam Bajram i saradnici (Byram et al. 2002:7) mišljenja su da se sticanje interkulture kompetencije nikada u potpunosti ne završava i navode dva razloga za to. Prvi je, kako sami ističu, “očigledniji” (ibid.) i odnosi se na činjenicu da osoba ne može steći ili predvideti sva znanja koja su joj potrebna da bi uspostavila interakciju sa kulturno različitim ljudima, budući da su sve kulture u stalnom razvoju i menjaju se. Nadalje, sve je češća pojava da u mnogim zemljama ima više kultura i da se govori više jezika, kao i da se jedan jezik govori u više zemalja, pa se stoga bilo koji jezik može koristiti kao *lingua franca* u sporazumevanju sa pripadnicima bilo kog drugog jezika iz bilo koje zemlje. Otuda ovi autori naglašavaju da moramo stalno biti “svesni potrebe da se prilagođavamo, te da prihvatimo i razumemo druge ljude” (ibid.). Drugi razlog je, po njima, manje očigledan, ali podjednako važan, i autori ga vide u stalnom razvijanju i promeni društvenih identiteta i vrednosti koje se susreću u bićima različitih ljudi, pripadnika raznih društvenih grupa i kulturnih miljea.

Balboni (2007:85) naglašava da svaka osoba može izvući prednosti iz vlastitog poznavanja interkulture komunikacije, da može nastaviti da uči iz iskustva vlastite interakcije sa pripadnicima ostalih kultura, te da tako “konstruiše iz dana u dan vlastitu sposobnost koja se definiše kao interkulture komunikativna kompetencija”. Nadalje, “ulazak u interkulture perspektivu ne znači napustiti vlastite vrednosti, već upoznati ostale, tolerisati razlike barem sve dok ne ulaze u sferu nemoralna koju prema vlastitim standardima ne možemo prihvatiti, poštovati razlike karakteristične za određene kulture, prihvatiti činjenicu da neki kulturni modeli mogu biti bolji od naših i u tom slučaju pokrenuti diskusiju o onim kulturnim modelima uz koje smo odrasli”.

4.4. Koncept trećeg mesta ili prostora

Baba (Bhabha 1992) je uveo koncept “trećeg prostora”, a Kremšova (1993) koristi termin “treće mesto”. Po rečima Larzen (2005:26) “oba koncepta se u današnje vreme veoma koriste u istraživanjima odnosa jezika i kulture i upućuju na ničiju zemlju koja izniče kada se dve strane sretnu i obe prekorače granice koje su postavile njihove sopstvene kulture”.

Kremšova (1993) analizira učenikovo dolaženje do interkulturnog „trećeg“ mesta koje izranja u prostoru između kultura, tj. kulture u kojoj učenik odrasta i kulture koju uči. Ona ističe da u ukrštanju višestrukih maternjih i ciljnih kultura glavni zadatak učenika jezika je da za sebe definišu kako će to treće mesto kome teže i koga traže izgledati, bez obzira da li su oni svesni njega ili ne. Autorka napominje da je tradicionalna nastava jezika “nastojala da se učenicima predstave kulturne informacije koje su favorizovale prenos činjenica nad značenjima i nisu omogućavale učenicima da shvate stavove, vrednosti i mentalitet stranaca” (ibid., 1996:23-24, cit. u Hynninen 2006:13). Stoga Kremšova predlaže drugačiji pristup koji bi učenicima ponudio “ključ za interpretiranje fenomena ciljne kulture” (ibid.:24 in ibid.). Zatim, učenici bi trebalo da integrišu svoje stečeno znanje o kulturi sa različitostima na koje nailaze u susretu sa ciljnom kulturom, kao i sa poimanjem svoje maternje kulture (ibid. in ibid.:14). Ovaj pristup, prema autorki, vidi kulturu “kao mesto borbe između značenja učenika i izvornih govornika” (ibid.).

Istovremeno se njime naglašava da se kroz interkulture susrete stvara “treća kultura” koja se shvata kao “prostor između maternje i ciljne kulture” (ibid. in ibid.:11). Stoga, da bi učenici zaista naučili nešto iz interkulture susreta, mora im se pružiti “prostor” u kome će interpretirati svoja sopstvena značenja (ibid.:26 in ibid.:14). U takvom prostoru njegovi učesnici mogu stvarati “jedinствена pravila za interakciju”, kako navodi Ahvenainen (2005:25, cit. in ibid.:11), što potencijalno može dovesti i do stvaranja nove kulture. Hinninen (ibid.:14), umesto poimanja kulture kao mesta borbe, radije naziva interkulture susrete “mestom borbe za značenja koja se zatim oblikuju u treću kulturu”. Autorka ovu svoju tvrdnju obrazlaže tako što napominje da se više “ne postavlja pitanje konfrontacije između kulture izvornih i kulture neizvornih govornika, već kako da

neizvorni govornici u interkulturalnim susretima stvaraju svoju kulturu bez obzira na kulturu izvornih govornika koja se uglavnom povezuje sa jezikom koji oni govore”.

Kremšova (Kramersch 1993:257, cit. u Hynninen ibid.) takođe naglašava da je za učenike stranog jezika važno da definišu sebi samima kako će to “treće mesto” izgledati budući da je to mesto veoma lično i imaće različit smisao u različito vreme za svakog učenika ponaosob. Stoga im niko ne može reći gde se ono tačno nalazi pošto je smešteno na različit način za svakog pojedinog učenika. Zato ga, po našem mišljenju, učenik mora pronaći i doživeti na sebi svojstven način i istovremeno ga promeniti ili prilagoditi svojim nazorima i uverenjima i time ujedno izvršiti transformaciju svojih stavova i svog identiteta.

Budući da Kremšova (Kramersch 2013:57, cit. u Vučo 2013:379) doživljava proizvod interkulturalne razmene “u stvaranju interkulturalne kompetencije koja neće osiromašiti ni polaznu ni ciljnu kulturu”, nego će učenike učiniti kulturnim medijatorima u globalizovanom svetu”. Vučo (ibid.) dalje napominje da i sama “učionica u kojoj se odvija nastava stranog jezika postaje „treći prostor“, tj. “prostor u kome se polazna i ciljna kultura susreću da bi uspostavile ambijent interkulturalne razmene koja vodi ka višim nivoima interkulturalne i višejezične svesti”.

Nadalje, Kremšova (1996:26, cit. u Hynninen ibid.) naglašava da su veoma važni dijalozi i refleksivan pristup “prilikom davanja smisla kulturnog značenja”. Autorka takođe ističe ulogu nastavnika da pomognu učenicima u ovome. Ona dijalog vidi kao instrument “osvajanja” trećeg mesta jer se njime svet pokušava sagledati pogledom one druge osobe. Cilj ovakvog opštenja je “nereverzibilna konfrontacija s drugim i sopstvena promena, što može imati za krajnji cilj formiranje novog identiteta interkulturalnog govornika” (Kramersch 1993:231).

I drugi istaknuti lingvisti poput Bajrama i Tost Planeta analiziraju IKK u nastavi baziranu na poređenju kultura i kulturnog iskustva (Byram 1997:66; Byram & Tost Planet 2000:189-190). Oni, dakle, preporučuju komparativni pristup koji će podjednako usmeravati pažnju i na učenikovu maternju kulturu i na kulturu stranog jezika koji izučava. Bajram (1994:16) naročito naglašava da je pitanje poređenja kultura

u osnovi svakog učenja o kulturama, kao i da “učenici ne mogu jednostavno otresti svoju kulturu i zakoračiti u drugu”.

Kada govori o kulturi u nastavi stranih jezika Kaikonen (Kaikkonen 2000:52 prema Hynninen ibid.) ističe da “tokom učenja nekih posebnosti iz strane kulture i kulturnog ponašanja ljudi uvek šire svoje poglede vezane za kulturu u dva pravca: uče o svojoj vlastitoj i kulturi drugih ljudi. Otuda je to upravo momenat i mesto u kome se mogu početi kretati prema trećoj kulturi”.

Baba (Bhabha 1994 prema Filipović 2008:12) takođe govori o „trećem mestu“ ili „interprostoru“ koji svaka plurilingvalna osoba stvara kada se nađe na granicama određenih značenja i kultura. Taj prostor omogućava ljudima da spoznaju značenja kulture, da prepoznaju osobenosti drugih ljudi u sebi i da tako izbegnu eventualne sukobe i polarizaciju. Autor daje veliki doprinos poimanju i drugačijem čitanju kulture ističući da “kulture nisu nikada unitarne same po sebi, niti jednostavno dualističke u odnosu nas samih prema drugima”. Tako i sam jezik shvaćen kao kulturni tekst ili sistem mišljenja ne može biti sam sebi dovoljan. Treći prostor omogućava da se određena značenja i simboli kulture tumače i čitaju na novi način, te da se shvati da nemaju prvobitno jedinstvo i fiksiranost. On takođe otvara i pruža prostor koji “inicira nove znakove identiteta i inovativna mesta za saradnju i osporavanja” (ibid.:1).

Hininen (ibid.:11) razmatra kulturu iz perspektive interkulturalnih susreta i definiše situaciju interkulturalnog kontakta kao ”svaku situaciju u kojoj učesnici sa različitim maternjim jezicima komuniciraju koristeći *lingua franca*”. To ukazuje na činjenicu da ovi učesnici imaju različita kulturna porekla budući da govore različitim jezicima. Ista autorka (ibid.) naglašava važnost konteksta koji čini kulturu značajnom ili beznačajnom i citira Kaikonena (Kaikkonen 2000:50) koji definiše pojam interkulturalni kao “dinamički proces stvoren pri susretu”. Ovaj proces podrazumeva da “svi učesnici krenu jedni prema drugima i dostignu takozvani međuprostor” (ibid.).

Feng (2009:73-74) upućuje na to da skorija naučna istraživanja koja se odnose na nastavu stranih jezika i interkulturalnu komunikaciju sve češće razmatraju sa interesovanjem “koncept trećeg mesta ili kulture treće vrste” koji se vezuju za jezičko obrazovanje (Kramsch 1993, 1999; Lo Bianco et al. 1999), te navodi i druge termine koji se dovode u vezu sa ovim, kao i autore koji ih koriste, poput termina “deca treće

kulture u međunarodnoj edukaciji” (Pollock & Van Reken 2001), “izgradnja treće kulture u međunarodnoj komunikaciji” (Starosta & Olorunnisola 1995), kao i pojam “trećeg prostora” koga su stvorili teoretičari studija kulture i humani geografi (Bhabha 1990b 1994; Crang 1998; Soja 1996). Kako Baba ističe (Bhabha 1994, cit. u Feng ibid.), zajedničko ovim konceptima je “naglasak ne na upotrebi postojećih šema i teorija za razumevanje društvenih pojava, već na ispitivanju prostornih, vremenskih i društvenih dimenzija ljudske komunikacije u performativnoj sadašnjosti”. Feng (ibid.) nadalje naglašava da pomenute teorije u praktičnom smislu pružaju “koristan rečnik za kritički osvrt na binarne koncepcije društvenih fenomena, kao što su binarne suprotnosti ovde i tamo, svoj i drugi, sadašnjost i prošlost, lokalni i globalni, kao i tradicionalni stav koji posmatra na polarizovan način pojmove obrazovanje i učenje i duboko učenje i površno učenje”. Ove teorije takođe omogućavaju da se kultura analizira i problematizuje tako što će se “sva fizička mesta, simboli, običaji i ideje pretvoriti u oživljene zone transkultura i transideologija” (Feng ibid.). Stoga autor zaključuje da bi neko postao interkulturno kompetentan, potrebno je da “pokaže volju u odnosima prema drugosti, veštinama da posreduje između kultura i u svom delanju da istraži treći prostor”.

Kao primer doživljavanja trećeg prostora u našem savremenom društvu Durbaba (2016:346) navodi koncerte francuskog muzičara špansko-baskijskog porekla Manu Čao-a (Manu Chao) koji kroz svoju poeziju, pisanu na mnogim jezicima, izražava levičarske ideje i suprotstavlja se diskriminaciji i društvenoj nejednakosti. Autorka smatra da “njegovi koncerti predstavljaju privremeni prostor zajedništva ljudi različitog kulturnog porekla i ideje o postojanju trećeg mesta” koji u ovom konkretnom primeru predstavlja “zajednički doživljaj muzike”. Ona je takođe mišljenja da se njegovi tekstovi mogu iskoristiti u interkulturno-edukativnom pristupu jer govore o univerzalnim vrednostima, migracijama stanovništva, odrastanju u multikulturnom okruženju i sadrže elemente višejezičnosti. Upravo mešavina jezika koju autor koristi u svom pesničkom opusu i kojoj je izložen dočarava stečenu višejezičnost¹⁹ i mogla bi se uklopiti u tip nastave koji se temelji na pristupu *intercomprehension*²⁰.

¹⁹ O stečenoj višejezičnosti će još biti reči u petom poglavlju, prilikom analize savremene sociolingvističke situacije u Italiji, v. str.186-187

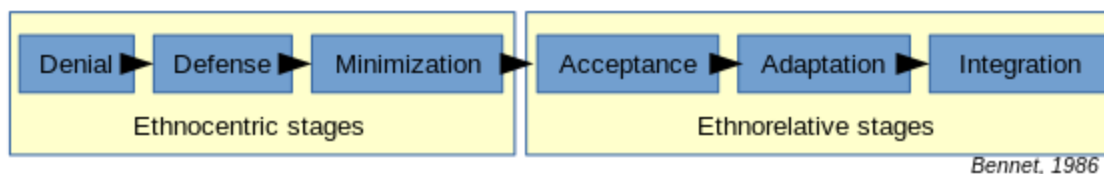
²⁰ Ovaj termin se koristi za jezičko međurazumevanje većeg broja jezika, v. str. 187

4.5. Teorije i faktori koji doprinose razvoju IK

Različiti pristupi za razvijanje IK se preporučuju i proučavaju empirijski. Stoga ćemo analizirati četiri glavne teorije i faktore koji doprinose razvoju IK, a to su: Razvojni model IK osetljivosti (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*, Bennet 1993), Model menadžmenta anksioznosti i neizvesnosti (*Anxiety/ Uncertainty Management Model*, Gudykunst 1993), Multidimenzionalni model IK (*Multidimensional Model of Intercultural Competence*, Byram 1997) i Procesni model IK (*Process Model of Intercultural Competence*, Deardorff 2006).

4.5.1. Razvojni model interkulturene osećajnosti

Benet (Bennett 1986, 1993) formuliše Razvojni model interkulturene osećajnosti (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity*) koji sadrži skalu sa šest stadijuma kroz koje prolazi osoba koja stupa u kontakte sa kulturno različitim osobama i tako se susreće sa kulturnim razlikama. To prolaženje se odvija postepeno i u kontinuitetu tako da osoba, odgovarajući na kulturne razlike, prolazi kroz svoj razvojni i spoznajni put i pokazuje svoju unutrašnju transformaciju od etnocentrične ka etnorelativnoj perspektivi. Osoba etnocentričnog pogleda vidi sopstvenu kulturu kao centralnu i neprikosnovenu, dok etnorelativni pristup izražava suprotni stav po kome su „nečija verovanja i ponašanja samo jedna organizacija stvarnosti među mnogim održivim mogućnostima“ (Bennett 2004), te da su sve kulture jednako značajne. Isti autor (ibid.) identifikuje šest razvojnih stadijuma, a to su “negiranje (*denial*), odbrana (*defense*), minimizacija (*minimization*), prihvatanje (*acceptance*), prilagođavanje (*adaptation*) i integracija (*integration*)”. Prva tri stadijuma su karakteristična za etnocentrični pristup, a ostala tri za etnorelativni pristup. Svaki sledeći stadijum upućuje na veću osetljivost prema kulturnim razlikama, što se vidi i iz sledećeg grafičkog prikaza ovog modela.



Slika br. 3: Razvojni model interkulturene osećajnosti (Bennett 1966)

Preuzeto sa: <https://edutechwiki.unige.ch/en/File:Bennett-IDI-model-1986.svg>
pristupljeno 04.03.2016.

Upravo se ovakvim modelom želi postići da ljudi postepeno postaju svesni različitih modela ponašanja i stavova pripadnika drugih kultura i time ostvare svoju interkulturalnu senzitivnost i osvešćenost, što je najbolji put od etnocentrizma do etnorelativizma. Prva tri stadijuma imaju etnocentrični predznak, tj. zajedničko im je to što pojedinac u njima doživljava svoju kulturu kao centralnu u svojoj životnoj stvarnosti. U prvom stadijumu, tj. negiranju kulturnih razlika, osoba doživljava svoju maternju kulturu kao jedinu pravu, nije svesna kulturnih razlika, te ne želi i nije zainteresovana da ih primećuje. Stoga Benet definiše dva podstadijuma unutar ovog, a to su izolacija (*isolation*) i odvajanje (*separation*). Drugi stadijum je odbrana, koji biva podeljen u tri podstadijuma, a to su negodovanje (*denigration*), superiornost (*superiority*) i preokret (*reversal*). Naime, u ovom stadijumu osoba smatra svoju kulturu superiornijom u odnosu na druge kulture, primećuje kulturne razlike koje postoje i vidi u njima pretnju, pa je stoga veoma kritična i negativna prema njima. Svet joj se čini podeljen na „nas“ i „njih“, u kome smo „mi“ superiorniji, a „oni“ inferiorniji. Benet čak u ovom stadijumu primećuje fazu kada pojedinac može ispoljiti odbranu od razlika i naziva je *preokret*. To se dešava kada neko boravi neki duži vremenski period u inostranstvu radi školovanja ili posla. Tada on postaje kulturno osetljiv, uviđa razlike, počinje pozitivno da razmišlja o drugim kulturama i bude kritičan prema maternjoj kulturi. Treći stadijum se naziva *minimiziranje kulturnih razlika*. U njoj osoba doživljava vlastite vrednosti kao univerzalno važeće, kao i svoj kulturni pogled na svet. Takođe počinje da uočava sličnosti među raznim kulturama i svrstava ih u poznate kategorije, dok razlike površno primećuje. Ponekad pokušava da ispravlja tuđe drugačije ponašanje očekujući da se pripadnik neke druge kulture ponaša slično njegovom. Otuda unutar ovog stadijuma

postoje dva podstadijuma koje Benet naziva fizički univerzalizam (*physical universalism*) i transcendentni univerzalizam (*transcendent universalism*). Četvrtim stadijumom se pojedinac usmerava ka etnorelativnom pristupu. Benet ga naziva *prihvatanje kulturnih razlika* budući da u njemu osoba doživljava svoju kulturu samo kao jedan od mnogih jednako složenih pogleda na svet. Nadalje, osoba počinje da menja svoju perspektivu gledanja, postaje radoznala u vezi sa kulturnim razlikama, prepoznaje ih, ceni i poštuje ili negativno prosuđuje, ali bez etnocentričnih konotacija. Uz to, bolje razume vlastiti kulturni kontekst. U ovom stadijumu se takođe uočavaju dva podstadijuma, a to su poštovanje razlika u ponašanju (*respect for behavioral difference*) i poštovanje razlika u vrednostima (*respect for value difference*). Peti stadijum se naziva prilagođavanje kulturnim razlikama i u njemu osoba u kontaktu sa drugim kulturama nastoji da se prilagodi i prihvati različite poglede na svet pripadnika druge kulture. Ona postaje empatična, lakše stupa u kontakt sa kulturno različitim osobama i gleda na njih “drugačijim očima”, tj. iz drugačije perspektive u odnosu na ranije kontakte i izvan prethodno doživljenog kulturnog konteksta. Dakle, ona “je u stanju da preuzme perspektivu neke druge kulture i funkcioniše unutar nje, bazirana na svojim vlastitim normama” (Bennett & Hammer 1998). Isti autori napominju da se mentalna promenu ogleda “u kognitivnoj adaptaciji koja dovodi do produkcije odgovarajućeg ponašanja, tj. bihevioralne adaptacije” (ibid.). Benet i u ovom stadijumu prepoznaje dve faze, a to su empatija (*empathy*) i mnoštvo (*pluralism*). Šesti stadijum je *integracija kulturnih različitosti* u kome je osoba u stanju da promeni perspektivu između dve ili više kultura. To znači da je ona u stanju da posmatra svet iz “multiperspektive”, tj. očima druge osobe. I ovde Benet uočava podstadijume koje naziva kontekstualna evaluacija (*contextual evaluation*) i konstruktivna marginalnost (*constructive marginality*). Etnorelativni pristup ima za cilj da učenike i nastavnike podstakne na interkulturno razmišljanje i izgradi ili poveća njihovu svest o različitostima. Kako Piršl (2007, cit. u Teskera 2014:27) napominje, ovaj Benetov model nastoji da podstakne na osveštavanje stavova i ponašanja, a ne na njihovo menjanje, dok mu je cilj da se etnocentrični pogledi i stavovi pojedinca ili grupe prema drugoj kulturi dovedu na nivo etnorelativnog pristupa. Stoga smo nastojali da sledeći ovaj Benetov model u empirijskom delu rada saznamo kakvi su stavovi i mišljenja učenika u pogledu svoje maternje i druge, tj. strane

kulture, a naročito italijanske, kao i o interkulturnoj osetljivosti, te da li u njihovim iskazima možemo uočiti etnocentrični ili etnorelativni pristup.

4.5.2. Model menadžmenta anksioznosti i neizvesnosti

Model menadžmenta anksioznosti i neizvesnosti (*Anxiety/ Uncertainty Management Model*) je formulisao Vilijam Gudikunst (Gudykunst 1993) da bi definisao kako ljudi komuniciraju na efikasan način u društvenim situacijama i pri tome uspostavljaju ravnotežu između anksioznosti i neizvesnosti. Autor objašnjava da osobe koje žele da se prilagode novim kulturnim situacijama moraju “naučiti da uspešno upravljaju svojom anksioznošću u novom kulturnom okruženju”(Gudykunst 1998: 232, cit. u Moeller & Nugent 2014:3). Moeler i Nugent (ibid.) navode kako Gudikunst (ibid.) ilustruje ovaj stav dajući sledeće primere: “kada je prisutna previše velika doza anksioznosti u interkulturnim situacijama, manje je verovatno da će došljaci tačno i precizno protumačiti odgovore domaćeg stanovništva”. S druge strane, “kada je doza anksioznosti previše mala, osobe koje posećuju druge zemlje se uključuju u razgovor sa pripadnicima druge kulture verujući da oni potpuno razumeju sve u vezi sa tom stranom kulturom”, pa stoga “nisu otvoreni i prijemčivi da promene svoja verovanja”, što obično biva kao posledica onoga što se uči i usvaja prilikom interkulturnih susreta. Stoga autor smatra da je “neophodno smanjiti osećaj anksioznosti i neizvesnosti da bi se postigla uspešna interkulturalna komunikacija”. Ključna komponenta za izgradnju mostova prema drugim kulturama, po njegovom mišljenju je “samosvest koju svaki pojedinac mora razvijati u komunikaciji sa kulturno različitim osobama”. Autor (ibid.) pretpostavlja da je u interkulturnom susretu barem jedna osoba stranac. Pošto stranci proživljavaju i anksioznost i neizvesnost, oni se ne osećaju bezbedno i nisu sigurni kako da se ponašaju. On je uočio da i stranci i pripadnici domaćih grupa osećaju isti stepen i anksioznosti i neizvesnosti u bilo kojoj novoj interpersonalnoj situaciji, ali kada se dogodi susret između ljudi različitih kultura, stranci su “hiper” svesni kulturnih razlika. Tada oni “nastoje da precene dejstvo kulturnog identiteta na ponašanje ljudi u nekom stranom društvu prikrivajući pojedinačne razlike”.

Moeler i Nugent (ibid.) ističu da je ovaj model otuda veoma pogodan i često se koristi u toku priprema i obuka osoba koje nameravaju da žive u inostranstvu i u kulturno različitim sredinama. Sadržaj takvih aktivnosti, kako isti autori navode, uključuje

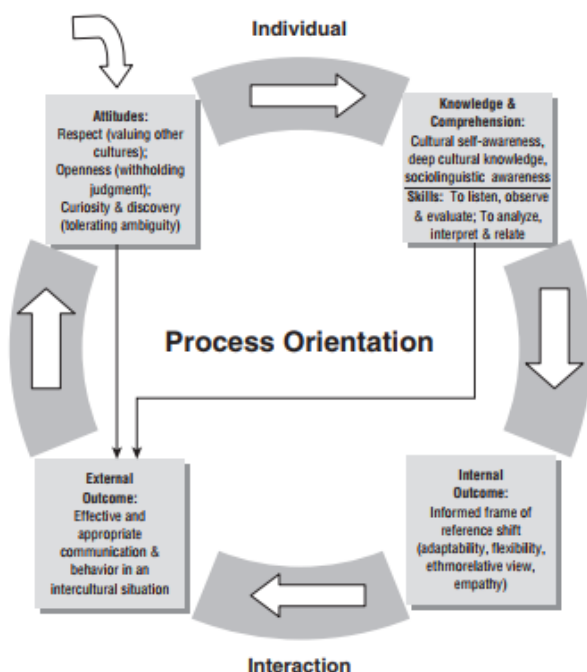
“diskusije i tzv. igranje uloga” (eng. *role-play*) kako bi polaznici “naučili da upravljaju svojom anksioznošću da bi uspešno ostvarivali komunikaciju sa ljudima iz drugih kultura”.

4.5.3. Multidimenzionalni model interkulturene kompetencije

Multidimenzionalni model interkulturene kompetencije (*Multidimensional Model of Intercultural Competence* Byram 1997) je usmeren na stavove, znanja i veštine koji su potrebne da bi se na uspešan način ostvarili kontakti u interkulturalnim situacijama. O glavnom elementu ove teorijske postavke, tj. IK je već bilo reči u prethodnim pasusima, tako da ćemo u ovom delu dopuniti Bajramove prvobitne teze. Naime, autor kao prvi važan element ističe stav koji bi osoba trebalo da zauzme, kao i da “bude otvorena ka učenju o novim uverenjima, vrednostima i pogledima na svet da bi učestvovala u komunikaciji na ravnopravnoj osnovi”, kao i da “ispolji svoju otvorenost i radoznalost” (Byram 1997, cit. u Moeller & Nugent *ibid.*:3). Bajram, Gribkova i Starki (Byram et al. 2002) razrađuju i produbljuju model nudeći praktične smernice nastavnicima i učenicima kako da pre samog procesa otkrivanja i upoznavanja drugih kultura preispitaju sopstvena viđenja i perspektive, kao i da zajednički analiziraju i pribeležu svoje “unapred definisane ideje i stavove o stranoj kulturi”. Takav pristup, koji favorizuje jednu novu dimenziju nastave, omogućiće da učenici kasnije, tokom učenja o stranoj kulturi, mogu da vrše poređenja sa svojim prethodnim i pribeženim uverenjima i novim stavovima, stečenim učenjem. U tome im mogu puno pomoći nastavnici koji će razraditi ovakav interkulturalni pristup. Po rečima pomenutih autora (*ibid.*:4), to nije neki “novi metod u nastavi jezika, već radije prirodni produžetak onoga što većina nastavnika prepoznaje kao važno i bez čitanja puno teorije”. Ova savremena dimenzija nastave već je uveliko prepoznata kao način da se jezik uči i upotrebljava tako da bude društveno i kulturno prihvatljiv i da odgovara određenom kontekstu, kao i da učenici koji postepeno postaju interkulturalni govornici, svesni svojih, i drugačijih identiteta svojih sagovornika, pritom “razvijaju ljudske odnose sa ljudima drugih jezika i kultura” (*ibid.*). Isti autori (*ibid.*) ističu i značaj Okvira, budući da su i oni sami učestvovali u njegovoj izradi jer se u njemu, pored komunikativnog pristupa prilikom usvajanja znanja i veština u leksici i gramatici nekog jezika, apostrofiraju i interkulturalna osvešćenost, interkulturalne veštine i egzistencijalna kompetencija, čije se sticanje može podvesti pod osnovne ciljeve interkulturalne glotodidaktike.

4.5.4. Procesni model interkulturene kompetencije

Svojim Procesnim modelom interkulturene kompetencije (*Process Model of Intercultural Competence*, Deardorff 2006 prema Moeller & Nugent 2014:5) autorka ističe “značaj kontinuiranog procesa u pravcu interkulturene kompetencije” kroz konstantni rad na stavovima, znanju i unutrašnjim i spoljašnjim ishodima vezanim za interkulturalnu kompetenciju. To znači da taj proces traje tokom čitavog života neke osobe koja se menja i interkulturalno razvija tokom vremena i postepeno postaje kulturalno i interkulturalno kompetentna. Po njenom mišljenju, ovo “putovanje” nema kraja pošto učenik nastavlja da uči, da se menja, razvija i tokom vremena se transformiše. Ona slikovito predstavlja svoj model koji je kružnog oblika i “koristi strelice da označi preseke i kretanje pojedinca između stavova, znanja i spoznavanja, kao i unutrašnjih i spoljašnjih ishoda koji se odnose na interkulturalnu kompetenciju”. Ovakav model je “otvoren i dopušta pojedincima da uđu na bilo kom mestu i slobodno se kreću kroz njegove kategorije”, da idu i napred i nazad da bi “dublje uronili u određene aspekte koje su prethodno susreli” (Deardorff 2006, cit. u Moeller & Nugent ibid.:6). Slika koja sledi prikazuje prirodu i dinamiku ovog modela.



Slika br. 4 - Procesni model interkulturene kompetencije (Deardorff 2006)

Preuzeto iz Moeller & Nugent 2014:6

Tabela br. 1 - Šematski sumarni prikaz četiri glavne teorije i faktora koji doprinose razvoju IK

Benet (1993) Razvojni model interkulture senzitivnosti	Gudikunst (1993) Model menadžmenta anksioznosti i neizvesnosti	Bajram (1997) Multidimenzionalni model interkulture kompetencije	Deardorf (2006) Procesni model interkulture kompetencije
Tabelarno prikazuje unutrašnju evoluciju od etnocentrizma do etnorelativizma	Usredsređuje se na samoosvešćenost kao ključnu komponentu u izgradnji mostova ka drugim kulturama	Upućuje na stavove, znanja i veštine koji su potrebni za uspešnu interakciju u interkulturalnim situacijama	Stvara stalni proces rada na stavovima, znanju i unutrašnjim i spoljašnjim ishodima koji se odnose na interkulturalnu kompetenciju

Tabela preuzeta iz Moeller & Nugent 2014:4

4.6. Teme koje karakterišu IKK učionicu

Određene teme koje karakterišu IKK učionicu, kao što su transformacija identiteta, učenik kao ispitivač i proces, mogu pomoći nastavnicima u osmišljavanju takvih zadataka za učenje koji će voditi učenika ka sticanju IKK (Byram et al. 2002:4). Shodno tome, potrebno je stvoriti takvu učionicu čiju će radnu klimu i ambijent karakterisati ove pobrojane teme koje su istraživači izdvojili.

Kad IK postane sastavni deo jezičke učionice, učenici će kroz praksu iskusiti “kako da upotrebljavaju jezik, da izgrade odnose i međusobno razumevanje sa pripadnicima ostalih kultura”, te da “preispitaju svoja vlastita uverenja”, posmatrana kroz drugačiju prizmu, kao i da pregovaraju o tačkama gledišta koje su različite od njihovih i proniknu u drugu kulturu” (Moeller & Nugent 2014:14). Autori takođe ističu da kroz uključivanje

određenih aktivnosti kojima se pospešuje IK u nastavni plan stranih jezika, “učenici počinju da uviđaju kako njihovi stavovi, znanje i jezičke veštine mogu da imaju uticaja na obogaćivanje njihovog interkulturnog iskustva”, a mi bismo dodali, kako ih vode ka sticanju IK. To će, zasigurno, doprineti da učenici “stupe u interkulture kontakte širokog uma”, uspostave uspešnu komunikaciju i “izgrade smislene veze sa govornicima ciljnog jezika” (ibid.).

4.6.1. Transformacija i stvaranje nove vrste identiteta

Učenje drugog ili stranog jezika, dakle, podrazumeva i učenje druge ili strane kulture. To takođe implicira i sticanje svesti o drugom identitetu, kao i stvaranje nove vrste identiteta tokom učenja L2. Stoga je to jedna od suštinskih tema koja karakteriše IKK učionicu. Prema Bajramu (Byram 1989:25), “jezik otelovljuje vrednosti i značenja kulture, odnosi se na kulturne teme i ukazuje na kulturni identitet ljudi”. Čak i u jezički prilično sterilnom ambijentu učionice “jezik se ne može upotrebljavati ukoliko ne nosi neko značenje”. Autor (ibid.) ističe da učenje kulture ima dva cilja koji su međusobno zavisni. Jedan služi da učeniku olakša upotrebu jezika, a drugi da mu pomogne da shvati koncept kulturne “drugosti”, tj. da spozna koliko smo mi isti i koliko smo različiti. Bajram (ibid.) dalje napominje da se učenik tokom učenja stranog jezika susreće s jezikom drugih ljudi, njihovom kulturom i načinom razmišljanja. Kao lingvista autor (ibid.) sagledava pojam drugosti kao “karakteristiku svakog društva koje sadrži više od jedne etničke grupe i obično za posledicu ima više od jednog jezika koga govore izvorni govornici”. Ta drugost koju sagledavamo u osobama koje doživljavamo kao strance, po rečima autora (ibid.:26), “nije pretnja našem identitetu”, već je sredstvo za njegovo održavanje.

Kaikonen (Kaikkonen 2001:70-71, cit. u Larzen 2005:20) smatra da je pitanje kulturnog identiteta jedno od glavnih tokom interkulturnog učenja. Po njemu, svest o svom sopstvenom kulturnom identitetu, njegovom jačanju i samopoštovanje predstavlja osnovu za interkulturno učenje.

Savremena sociolingvistika sve češće koristi pojam identitet u množini, tj. identiteti, u analizama jezičkih kontakata. Tokom proučavanja jezičkih varijacija, u prvi plan se

stavlja njegova kompleksna i dinamična priroda. “Govornik koji je sposoban da se kreće unutar više kodeksa i varijeteta jednog jezika, koristi ovo kao prostor mogućnosti putem kojih konstruiše sistem koordinata i vektora identiteta”. Upravo “izbor kodeksa i varijeteta kodeksa”, kao i “prelaz sa jednog kodeksa na drugi su neki od instrumenata koji se koriste da manifestuju ovo mnoštvo u jednini”, kako ističe Dagostino (D’Agostino 2012: 149). Autorka dalje napominje da “govornici konstruišu polimorfno mnoštvo svojih identiteta kao pojedinca, manjih grupa, teritorijalnih i društvenih zajednica, služeći se u potpunosti resursima koje im pruža jezički repertoar zajednice ili, još bolje, zajednica u kojima žive i “varijacionim materijalom” koji imaju na raspolaganju”. Pošto osobe kao jedinice pripadaju i učestvuju u aktivnostima više zajednica, kao što su religiozne, radne, sportsko-rekreativne itd., oni “unutar svake od njih pozicioniraju sebe same i ostale osobe u jednom stalnom procesu uključivanja i isključivanja”. Nadalje, autorka smatra da je “mogućnost da se bira između alternativnih identiteta ili kombinacije identiteta povezana i sa sposobnošću da se upotrebljava pluralitet semiotskih i jezičkih resursa” (ibid.).

O pluralitetu identiteta govore i Bajram i Fleming (2003:3, cit. u Forsman 2006:48) kada raspravljaju o pojedincu i njegovom položaju u društvenim grupama i izražavaju se u množini ističući da se “izgradnja društvenih identiteta odvija na mnogo nivoa”, a ne samo na nacionalnom i etičkom. Time žele da iskustvu raznovrsnih društvenih grupa dodaju dimenziju interkulturalnosti.

Vasko i saradnici (1998, cit. u Gómez-Chacón 2003:21) naglašavaju da smo svi mi multikulturalni i da su nam “kulturalni identiteti dvosmisleni”, te da se stalno menjaju u zavisnosti od različitih konteksta, a “odnosi među ljudima se stalno pregovaraju”. Stoga se u različitim komunikativnim situacijama “identiteti redefinišu, zajednički stvaraju, pregovaraju i podvrgavaju se izazovima”.

Kao što smo i ranije naveli, ponašanje ljudi je uslovljeno kulturom, tako da kulturalna različitost i mnoštvo impliciraju i mnoštvo ili ambivalentnost identiteta jedne osobe. Pošto su kultura i identitet isprepleteni, tako je i jezik, kao sastavni deo kulture, i obeležje kulturalnog identiteta jedne osobe. Stoga je i učionica stranih jezika jedan od uobičajenih konteksta i prostora u kome se transformišu identiteti učenika.

4.6.2. Učenik kao ispitivač

U ambijentu interkulture učionice se ne vrši samo transformacija učenika, već i samih nastavnika koji nisu više samo prenosioci detaljnih jezičkih i kulturnih znanja. Oni postaju medijatori i moderatori u nastavi i organizuju nastavni proces tako da angažuju učenike da aktivno učestvuju u istraživanju, otkrivanju i analizi autentičnog nastavnog materijala. Tako učenici postaju i ispitivači. Kako Bajram i saradnici (Byram et al. 2002, cit. u Moeller & Nugent 2014:4) naglašavaju, učenje učenika se karakteriše kao “učenje usmereno na učenika, angažovano, interaktivno, kooperativno i participativno”. Učenik se definiše kao “istraživač i pronalazač znanja koji ispituje određenu temu i u učionici i van nje” (Furstenberg 2010a; Kearney 2010; Lee 1998; Moore 2006). Bajram i saradnici (ibid.) takođe ističu ulogu nastavnika i činjenicu da oni moraju biti spremni i pripremljeni da stvore ambijent pun radoznalosti i ispitivačkog duha koji će voditi ka sticanju IK. Pomenuti autori (ibid.) takođe preporučuju stvaranje otvorene atmosfere u učionici u kojoj će učenici vršiti poređenja između svoje maternje i ciljne tj. strane kulture.

Fleming (1997:57, cit. u Prtljaga 2008:76) takođe ističe da je “dobar učenik onaj koji je svestan vlastitog identiteta i kulture i toga kako ih drugi vide, ali i onaj koji razume identitete i kulture onih sa kojima se nalazi u interakciji”. Stoga napominje da je suštinski element u razvijanju IKK “pomoći ljudima da se distanciraju od sebe i da se decentralizuju”. Ovo su komponente koje karakterišu interkulturnog govornika i čemu bi trebalo težiti tokom nastave stranih jezika koja ima interkulturnu notu²¹.

4.6.3. Interkulturalna učionica kao proces

Mnogi istraživači opisuju iskustvo interkulture učionice kao proces (Byram 1997; Dearnorff, 2006; Moloney & Harbon, 2010). Moeller i Nugent (ibid.:5) smatraju da je “skoro nemoguće da učenici u njoj razvijaju svoju IK istim intenzitetom jer u nju ulaze sa različitim pogledima na svet”, te da je “veoma teško vrednovati i izmeriti proces učenja”. Bajram (Byram 1997, cit. u Moeller i Nugent ibid.) definiše ovaj proces kao linearan i napominje da “učenici ulaze u njega sa svojim različitim poreklom, životnim

²¹ O osobinama interkulturnog govornika ćemo detaljnije govoriti u poglavlju 4.13., vidi str. 154

iskustvom i perspektivama” i kreću se u njemu različitim brzinama. U takvom ambijentu “nije unapred definisan krajnji cilj za učenike, već svako njihovo iskustvo postaje cilj kojem se teži u interkulturnoj učionici”. Diardorf (2006) detaljnije razrađuje ovaj koncept i naglašava značaj kontinuiranog procesa u pravcu sticanja IK u svom Procesnom modelu IK²².

4.7. Problemi interkulturalnosti u nastavi

U ovom odeljku navešćemo neke od problema interkulturalnosti u nastavi. Andraka i Petravić (2007, cit. u Teskera 2014:20) smatraju da je suštinski problem vezan za interkulturalnost u nastavi stranih jezika to što se nije formulisao jedinstven stav o samoj interkulturalnosti, te kakva bi trebalo da bude njena uloga u učenju i nastavi stranih jezika. Takođe ističu da ne postoji usaglašen “popis i opis znanja, veština i stavova koje bi trebalo razvijati kod učenika”, kao ni razrađen sadržaj aktivnosti i postupaka koje bi učenici obavljali u cilju sticanja interkulturalnih znanja, veština i stavova.

Bilić-Štefan (2006, cit. u Teskera 2014:21) napominje da se u Hrvatskoj vrlo malo pažnje posvećuje interkulturalnoj kompetenciji u nastavi, o čemu svedoči analiza stanja u nastavi stranih jezika u osnovnim školama, kao i udžbenika koji se upotrebljavaju. Svoje zaključke autorka temelji na činjenici da se u nastavi jezika malo koriste interkulturalne aktivnosti i sadržaji, iako udžbenici i didaktički materijali sadrže puno kulturoloških elemenata, te da se ne nadopunjavaju gramatički i jezički ciljevi kroz izradu vežbi koje bi takođe uključivale interkulturalne aktivnosti. Nastavnici su ti koji, uglavnom, odlučuju u kolikoj meri i na koji način će uključivati IK u svoj rad, a da pritom za to nisu ni osposobljeni na odgovarajući način. Bilić-Štefan (ibid.) dalje ističe da se kulturalne teme većinom odnose na sadržaje iz kulture koji se nalaze u udžbeniku, i to, pre svega, činjenice iz kulture i civilizacije stranog jezika, kao što su način života i običaji ljudi u vreme praznika, a koji su deo ciljne kulture. Ono što autorka smatra da nedostaje ili da se veoma malo koristi su “aktivnosti kojima se osvećuju kulturalne razlike, razbijaju negativni stereotipi” i kroz koje se govori o primerima kulturalnog nesporazuma i šoka koji su izazvani upravo tim razlikama, kao i razlikama u verbalnoj i

²² O karakteristikama ovog modela je već bilo reči u poglavlju 4.5.4., vidi str. 124

neverbalnoj komunikaciji. Autorka takođe napominje da nisu zastupljene teme “o etnocentrizmu, predrasudama, fazama akulturacije i osobinama interkulturalnog govornika”.

Teskera (2014:20) iznosi podatke iz drugih istraživanja (Legac et al. 2007; Petravić 2010) koja potvrđuju da se kroz nastavu uključuje veoma malo interkulturalnog sadržaja i da su u udžbenicima kulturološki sadržaji uglavnom svedeni na “turistički” osvrt na određenu zemlju kroz prezentovanje geografskih podataka i činjenica.

Da nastava jezika i dalje ima prvenstveno lingvističku orijentaciju, svedoči i istraživanje koje je sprovedla Serkuova (Sercu 2005, cit. u Teskera 2014:21) pokazavši da nastavnici tokom nastave stranih jezika poklanjaju više pažnje podučavanju stranog jezika i njegovoj upotrebi u praksi nego podučavanju strane kulture. Time se kod učenika, uglavnom, podstiče razvoj njihove komunikativne, ali ne i interkulturalne kompetencije.

Jedan od problema predstavlja i definisanje načina kako vrednovati IK kompetenciju, tj. kako izmeriti takve rezultate u kontekstu nastave stranih jezika. Do sada je osmišljeno nekoliko instrumenata za vrednovanje IK kompetencije i IK osetljivosti, kao što su *Intercultural Development Inventory*, *Cross-Cultural Adaptability Inventory* i *Evropski jezički portfolio* (Teskera ibid.:21-22). Međutim, teško je vrednovati sve interkulturalne kompetencije neke osobe koristeći samo jedan od pomenutih instrumenata, tako da je nastavnicima potrebno da odvoje puno vremena i zalaganja da bi sproveli u delo ovaj složen zadatak. Najčešće im nastavni plan i program ne ostavlja dovoljno prostora za ovu vrstu aktivnosti, pa je i to jedan od razloga što interkulturalnost u nastavi na našim prostorima nije još uvek zaživela u potpunosti.

4.8. Kako osmisliti nastavu i zadatke koji će voditi učenika ka sticanju IKK

Ono što se ipak može uraditi, bez obzira na vremenska i prostorna ograničenja u kurikulumu, jeste da se nastavnici, kako Diardorf sugeriše, “izdignu iznad nivoa podučavanja o objektivnoj kulturi koja obuhvata kulturalne proizvode poput književnosti, muzike i sl.”, i da “podučavaju o subjektivnoj kulturi koja uključuje istraživanja o različitim kulturalnim vrednostima i verovanjima” (Diardorf 2009, cit. u Teskera ibid.:22), kako bi na taj način obogatili nastavu interkulturalnim sadržajima.

Teskera (ibid.:22) navodi nekoliko autora koji predlažu neke od tehnika i nastavnih strategija koje kod učenika podstiču razvoj interkulture kompetencije i ujedno sprečavaju stvaranje stereotipa. Tako Bagić i Vrhovac (2012, cit. u Teskera ibid.) predlažu “tehnike upoznavanja strane kulture”, kao što je rad na analizi tekstova i struktura raznih društava, zatim nastojanje da se kroz komunikativni pristup u nastavi postepeno razvija svest učenika o kulturi, kao i da se vrše posmatranja i opisivanja uz korišćenje “etnografske tehnike” kojom se analizira svakodnevni život ljudi u konkretnim životnim situacijama. Peko i saradnici (2009, cit. u Teskera ibid.) takođe upućuju na nastavne strategije kojima se pospešuje IK i naročito naglašavaju “učenje putem iskustva kroz studije slučaja, simulacije, igranje uloga, istraživanje u grupi i praktično učenje u multikulturalnim sredinama” koje podrazumeva i volontarizam. Baret i saradnici (Barett et al. 2013, cit. u Teskera ibid.) sugerišu “kooperativno učenje, zadatke kroz koje se uvežbava multiperspektiva, simulacije događanja, kreativno pisanje, upotrebu filmova i dodatnih tekstova, kao i upotrebu društvenih mreža i drugih mrežnih alata”.

Prtljaga (2008:75-76) iznosi mišljenje Fleminga (2004) koji ističe pored kognitivnog i važnost afektivnog domena u aktivnostima za interkulture učenje. Fleming stoga favorizuje uključivanje dramskih aktivnosti u savremenoj učionici stranih jezika. Autor smatra da je drama umetnička forma kroz koju se “naglašava i rasvetljava složenost situacija i otkriva njihove kulturne dimenzije”, dok se “jezik istovremeno sagledava na pravi način tokom procesa selekcije i pojednostavljivanja, izučava se u svim smislenim kontekstima i ispituju se sve njegove dvosmislenosti, složenost i nijanse u značenju”. Da jezičke kompetencije učenika ne bi bile precenjene od strane nastavnika, koji obično biraju dramske aktivnosti, Fleming predlaže tehnike koje su manje zahtevne, kao što je, na primer, tablo. To je dramska tehnika zvana još i “zamrznuti trenutak” koja se, po rečima Prtljage (ibid.), koristi tako što grupa stvara zamrznutu sliku koja se upotpunjuje dijalogom ili unutrašnjim monologom, a u njoj može učestvovati i nastavnik koji prihvata zamišljenu ulogu. Koriste se kraći tekstovi od dva ili tri reda koji ne zahtevaju od učenika da tečno vladaju stranim jezikom. Fleming (ibid.) smatra da uvođenje dramskih aktivnosti u cilju sticanja IKK nije dovoljno, već bi trebalo i pre i posle ovakvih aktivnosti razgovarati i raspravljati s učenicima, odnosno vršiti upoređivanja sa vlastitom kulturom i iznositi mišljenja. Stoga autor (1997:57) navodi dramske aktivnosti

koje su prigodne u nastavi engleskog jezika, a to su “zamrznuti trenutak, igranje uloga, vođenje intervjua i učestvovanje u njemu, unapred pripremljene improvizacije, istraživanje podteksta dijaloga i skrivenih kulturnih dimenzija, unutrašnji monolog i glasno izgovaranje misli i namera likova”. Autor naglašava da učenik kroz dramsku aktivnost može osim upoznavanja i proučavanja drugih kultura steći uvid i u vlastitu kulturu.

Moeler i Nugent (Moeller & Nugent 2014:8-9) predlažu niz aktivnosti u vidu zadataka koje će nastavnici osmisliti za učenike u učionici i kojima će se pospešiti razvoj njihove IKK. Jedna od aktivnosti nosi naziv *kultura on line – razmena blogova*. Autori smatraju da je Internet značajno olakšao posao nastavnicima stranih jezika i omogućio im da stvore takvu klimu u kojoj će pružiti priliku svojim učenicima da putem Interneta ostvare “smislenu interakciju” sa drugim učenicima koji potiču iz ciljne kulture. Autori navode primer projekta pod nazivom *Kultura program* čiji je autor Furstenberg (2010a). U njemu američki učenici koji izučavaju francuski jezik stupaju u kontakt sa francuskim učenicima engleskog jezika vodeći online diskusije tako što upoređuju i analiziraju tekstove sličnog sadržaja koji potiču iz obe kulture. Od njih se očekuje da uzajamno postavljaju pitanja i daju odgovore, i pritom pišu na svom maternjem jeziku, a čitaju na ciljnom, tj. stranom jeziku. Cilj ove aktivnosti je da postanu otvoreniji za različite poglede i da razmene svoje drugačije perspektive. Oni takođe upoređuju razni didaktički materijal, kao što su filmovi, literature, veb sajtovi, fotografije, video zapisi i ankete i na taj način započinju ispitivački proces koji vodi ka uzajamnom otkrivanju sličnosti i razlika koje postoje među školama. Moeler i Nugent (ibid.:9) smatraju da time, ne samo što saznaju puno o drugoj kulturi, nego i izgrađuju svest o njoj, budući da im je pružena prilika da ispolje svoje perspektive. Furstenberg (ibid.) karakteriše ovaj svoj program kao “proces pregovaranja u kome učenici zajednički vrše opservacije i traže nove obrasce i pritom porede i razmatraju svoje stavove, uverenja i sistem vrednosti”. Nadalje, Moeler i Nugent (ibid.:9) su mišljenja da ove online aktivnosti doprinose da učenici “postanu otvoreniji za druge perspektive” pošto se “susreću s temama koje vode ka usvajanju IK, kao što su samosvest, učenik kao istraživač i važnost procesa”. U atmosferi učionice vrši se “transformacija njihovih stavova, usvajaju se druge kulturne norme i verovanja” i “učenici stiču jezičke veštine iz stvarnog života” pošto se kontakti

odvijaju u formi online foruma. Učenici takođe bogate svoj rečnik i usvajaju nove gramatičke strukture iz stranog jezika.

Još jedna od aktivnosti koje predlažu Moeler i Nugent (ibid.:9-10) je istraživanje stavova uz pomoć tehnike OSEE (skraćeniica za *Observe State Explore Evaluate*, u prevodu posmatrati, iskazati, istražiti, (pr)oceniti), koju predlažu Diadorf i Diadorf (Deadorff & Deadorff 2000), kako bi pomogli učenicima da analiziraju svoje stavove prema drugim osobama na početku interkulturnog procesa. Aktivnost se sastoji u sledećem: nastavnik prikazuje bez tona filmski klip o nekoj zanimljivoj temi iz nastavnog plana, tokom koga učenici posmatraju šta se u njemu događa, usredsređujući se na slike, pokrete i radnje, zatim govore šta se zbiva. Oni potom istražuju različita objašnjenja za to i na kraju vrše evaluaciju objašnjenja govoreći koje je najprimerenije. Diadorf (Deadorff 2011 prema Moeler & Nugent ibid.) objašnjava da su učenici spremni da započnu razgovor kada dođu do poslednjeg stadijuma ove tehnike. Tada nastavnik pokazuje isti video klip sa tonom, kako bi učenici čuli strani jezik i nakon toga ga uvežbavali kroz konverzaciju, dijaloge, aktivnosti role-play-a i skečeva koji se odnose na temu iz kulture koju su kroz OSEE tehniku obrađivali. Ova istraživačka metoda ostavlja prostora učenicima za interkulturni osvrt, tj. da preispitaju svoje prethodno stvorene ideje o ljudima iz drugih kulturnih miljea, te da kroz svoje objektivno posmatranje, istraživanje i evaluaciju transformišu svoje negativne stavove.

Kolektivno beleženje transformacije je aktivnost koju takođe predlažu pomenuti autori (ibid.:10-11). Njome se pruža mogućnost učenicima da vide napredak u interkulturnom procesu, kao i njegove koristi. Izvodi se u učionici, na početku obrade neke nove teme iz kulture. Bajram i saradnici (Byram et al 2002 prema Moeler & Nugent ibid.) navode primer obrade lekcije o Berlinu. Nastavnik zadaje učenicima da zajednički zapišu reči i ideje koje ih asociraju na datu temu. Oni ih zatim iznose nastavniku i izražavaju svoje poglede, a potom on beleži njihove početne percepcije koje će mu kasnije poslužiti kao polazište za dalje proučavanje. Tokom časa nastavnik iznosi faktografske i statističke podatke o građanima Berlina, njihovim zanimanjima, načinu života i prošlosti, a učenici istražuju grafikone, ankete, novinske članke i oglase da bi saznali osnovne podatke u vezi sa stanovnicima Berlina. Nastavnik podstiče učenike da otkriju veze i suprotnosti između građana njihovog grada i stanovnika Berlina. Na kraju časa, učenici čitaju

prvobitni papir sa prethodno zapisanim idejama, zatim vrše upoređenja sa promenama koje su nastale u njihovim stavovima i ubeđenjima i, naposljetku, beleže svoja zapažanja koja su nastala na osnovu činjeničkih informacija na času i onih koje su prikupljene online. Ova aktivnost se može produbiti tako što će učenici zabeležiti svoja zapažanja na sajtu koji je posebno kreiran za ove svrhe i podeliti ih sa ostalim učenicima iz drugih odeljenja i škola. Autori (ibid.) posebno ističu da je ova tehnika veoma pogodna da se učenicima jasno stavi do znanja da mnogi njihovi prethodno stečeni stavovi o stranoj kulturi “nisu bazirani na činjeničnim podacima”. Kroz ovu aktivnost se dovode u vezu maternja i strana kultura i pritom “učenici počinju da doživljavaju proces transformacije identiteta”, pošto novi podaci o ciljnoj kulturi ustupaju mesto onim netačnim, kao i prethodno stečenom mišljenju koje su imali o tome. Na taj način učenici istovremeno dobijaju priliku da “stiču veštine upoređivanja dveju kultura”.

Moeler i Nugent (ibid.: 11-12) predlažu takođe aktivnost pod nazivom *Vrednosti u poslovicama*. Ovi autori navode mišljenje Hilera (Hiller 2010 prema ibid.) da “kroz proučavanje poslovice učenici počinju da otkrivaju kulturne vrednosti koje su pretočene u jeziku”. One takođe pružaju obilje jezičkog materijala i predstavljaju dobar način da se istraže stavovi ljudi koji pripadaju različitim kulturama. Nakon razgovora o vrednostima koje su izražene u njima učenici mogu uraditi samostalno istraživanje o sličnim poslovicama koje postoje u maternjem jeziku ili nekom drugom koji takođe uče i tako uporediti njihovo poreklo, značenje i poruku koju izražavaju. Stoga analiza poslovice iz ciljne kulture može biti vrlo korisna aktivnost za usvajanje interkulturnih veština i stavova. Isti autori (ibid.) predlažu i mogućnost da na kraju časa učenici smisle na stranom jeziku i neke nove poslovice koje bi se ticale njihovih života i ličnog iskustva. Time nastava kulture, po mišljenju autora (ibid.), dobija snažniji i smisleniji karakter jer pruža priliku učenicima da budu kreativni.

Istraživanje artefakata je aktivnost koju takođe predlažu Moeler i Nugent (ibid.:13-14) i osmišljena je po uzoru na Bajramov model IKK (Byram et al. 2002). Moeler i Nugent upućuju da učenici imaju zadatak da “samostalno sakupe informacije da bi se detaljno obavestili o kulturnoj praksi i verovanjima” ljudi iz druge kulture nakon što su analizirali predmete iz svakodnevne upotrebe i zabeležili svoja prethodna znanja ili

ubedenja o njima. Nastavnik ima ulogu medijatora koji prati njihov rad “tokom procenjivanja informacija o ciljnoj kulturi”. Autori (ibid.) daju primer kako se ova aktivnost izvodi na času kineskog jezika. Nastavnik osmišljava kulturnu situaciju u učionici govoreći učenicima da zamisle da su Amerikanac koji živi u Kini i koga pozivaju na rođendansko slavlje. Kada dođe u kinesku kuću odmah primećuje da se mnogi predmeti razlikuju od onoga što se uglavnom viđa na rođendanima u SAD. Nastavnik navodi neke tipične razlike u izgledu posuda i serviranju hrane, a potom deli učenike u male grupe i svakoj od njih daje po jedan različit artefakt da ga analiziraju i zapišu svoje pretpostavke koje su bazirane na ranije stečenim saznanjima o njemu. Učenici prvo zapisuju naziv i svrhu upotrebe predmeta, a potom i svoje utiske o Kinezima, a koje takođe povezuju sa predmetom koji analiziraju. Nakon toga svaka grupa prezentuje svoja zapažanja ostatku odeljenja i nastavniku. Kroz ovu početnu aktivnost nastavnik stiče uvid u stavove učenika u vezi sa Kinezima i njihovom životnom praksom i pomaže im da postanu svesni svojih prethodno usvojenih zapažanja. U drugom delu časa, učenici istražuju svoj predmet, a nastavnik im postavlja pitanja vodilje u vezi sa datim im artefaktom. Pitanja se odnose na to kako, kad i gde se upotrebljava taj predmet, da li su učenici pronašli vezu između kineske i svoje maternje kulture i da li su se neke od njihovih prvobitnih ideja o tom predmetu ispostavile kao tačne ili netačne. Veoma je važno da učenici imaju dovoljno vremena za istraživačko učenje da bi otkrili činjenice iz kulture i shvatili da su stekli nova kulturna saznanja putem traganja i ispitivanja. Autori (ibid.) takođe predlažu da učenici prezentuju svoja saznanja ostalima u odeljenju koristeći i Pad aplikacije, kao što su StoryKit ili Web 2.0 alatku Glogster. Oni posebno naglašavaju da se ovim aktivnostima “ne samo podstiče nezavisno učeničko istraživačko učenje, već im se i pruža prilika da uvežbavaju veštine upoređivanja sličnosti i razlika između ciljne i maternje kulture”.

4.9. Primeri interkulturnih aktivnosti u udžbenicima stranih jezika

Poslednjih godina se pojavljuje sve više udžbenika za učenje stranih jezika u kojima je ponuđen inovirani pristup koji omogućava primenu principa i osnovnih postulata interkulturnosti. Korbet (Corbett 2010:2) ističe da se u takvim udžbenicima pojavljuju aktivnosti kroz koje učenici iznova posmatraju ponašanje svojih zajednica, njihovu praksu i vrednosti i pripremaju se da ih analiziraju i objasne ljudima čije se vrednosti i

ponašanje razlikuju od njihovih. Da bi bili u stanju da ostvare ovaj zadatak, “učenici moraju razvijati veštine kulturnog posmatranja, opisa, objašnjavanja i vrednovanja”. Stoga bi im u cilju što uspješnije realizacije svojih zadataka u mnogome pomoglo stvaranje foruma u kome bi delili svoja iskustva i diskutovali o svojim saznanjima sa ljudima iz različitih kultura. Ovakve aktivnosti dobijaju na značaju posebno u multikulturalnim odelenjima koja postaju, po rečima istog autora, svojevrsne “arene za interkulturalnu razmenu i diskusiju”. Savremeni elektronski mediji znatno olakšavaju ovu vrstu aktivnosti jer se informacije prenose na zanimljiv i brz način. Autor predlaže web forume za diskusije i učenje u virtuelnom okruženju kroz koje će učenici podeliti sa ostalima svoje poglede na jezik i kulturu drugih naroda.

Razne “kulturološke” aktivnosti će pomoći učenicima da steknu, utvrde i prošire svoja sociokulturalna znanja. Međutim, da bi stekli i interkulturalnu kompetenciju, potrebno je da se kulturološki sadržaji obrađuju na takav način da podstiču učenike da izgrade svoje stavove i mišljenja o drugim kulturama, kao i verovanjima, običajima i ponašanju ljudi koji pripadaju tim kulturama, te da prevladaju stereotipe koji, možda, postoje. Stoga bi učenici trebalo da usvoje određene veštine (*savoir-faire*) i stavove (*savior-être*) o kojima govori Bajram (Byram 1997:73)²³. Da bi se ostvario ovaj cilj potrebno je dobro osmisliti niz aktivnosti za razvijanje interkulturalnih veština i stavova, kojih, nažalost, još uvek uglavnom nema u dovoljnoj meri u postojećim udžbenicima za strane jezike, a koji se koriste kod nas. Počecemo najpre od engleskog jezika. Bilić Štefan (2008: 234) navodi niz primera iz udžbenika *Way to go 4* čiji su autori Breka O. i Mardešić M., izdat 2007. godine od strane Školske knjige u Zagrebu. U njemu ima dosta primera aktivnosti kojima se može podsticati sticanje i razvoj interkulturalne kompetencije kod učenika. To su, na primer, zadaci upoređivanja dvoje književnika - engleskog Marka Tvena i hrvatske autorke Ivane Brlić Mažuranić. Nakon što su pročitali tekst pod nazivom *Writers and their stories*, u Lekciji 17 na str.16, učenici rade zadatak D u kome bi trebalo da razmisle o životima ovih dvoje pisaca i utvrde sličnosti i razlike u njima. Naročito bi trebalo da utvrde koji su im događaji u životu pričinjavali zadovoljstvo, a šta ih je rastuživalo, po čemu su se razlikovali životi muškaraca i žena u njihovom vremenu, kako se tada putovalo, koliko je vremena bilo potrebno da bi se stiglo od

²³ Već smo se osvrnuli na ove pojmove i njihove karakteristike u poglavlju 4.2., vidi str. 107

Evrope do Amerike i da li ih nešto u vezi sa životom ovih književnika iznenađuje u poređenju sa današnjim načinom života.

Obilje aktivnosti i zadataka koji mogu poslužiti za uvežbavanje i sticanje interkulturalnih veština i stavova nalaze se u interkulturalnom udžbeniku *Mirrors and windows* (Huber-Kriegler et al., 2003) koji je nastao kao rezultat projekta srednjoročnog programa Centra za moderne jezike u Gracu kojim se želelo pomoći nastavnicima da osmisle odgovarajuće didaktičke materijale za razvijanje interkulturalne kompetencije. Bilić Štefan (2008: 236) izdvaja aktivnosti kojima se teži da učenici prevladaju stereotipe koji su uvreženi kod nas, a u vezi su sa određenim nacijama. Tako, na primer, iz pomenutog udžbenika, autorka predlaže aktivnost *Cultural encounters role-play* (*Mirrors and windows str. 86*) u kojoj učenici prvo proučavaju prikladne slike ili karikature Engleza, Škota ili nekih drugih nacija koje su nacrtane na osnovu uobičajenih stereotipa o njima. Potom pokušavaju da pogode koje su to nacije. Nakon toga nastavnik traži od učenika da pokušaju da se poistovete sa pripadnicima drugih kultura i tako, po rečima autorke, “osvešćuju stereotipe koje pripadnici drugih kultura mogu imati o njihovoj kulturi”. U završnom delu se predlaže da se porazgovara o tome šta uzrokuje stereotipe i kako se oni stiču, pošto bi takva analiza mogla pomoći da se oni eliminišu. Ova aktivnost takođe može poslužiti nastavnicima u Crnoj Gori da na nju nadovežu diskusiju o tome koji su najzastupljeniji stereotipi koji se vezuju za Crnogorce, kao na primer lenjost, izrazito osećanje ponosa, herojstvo, čojstvo i junaštvo, te da se uporede s nekim tipičnim stereotipima o ljudima iz Velike Britanije, kao što su uzdržanost i nepokazivanje osećanja, hladnoća i preterana formalnost. Iste aktivnosti su veoma pogodne i za časove drugih stranih jezika, poput italijanskog, francuskog, nemačkog itd., jer se i za izvorne govornike pomenutih jezika često vezuju određeni stereotipi i uvrežena mišljenja o njihovom karakteru i temperamentu.

Teme u vezi sa ishranom i zdravim stilovima života takođe pružaju obilje materijala koji se može iskoristiti za osmišljavanje interkulturalnih aktivnosti. Navešćemo samo neke od najkarakterističnijih: tradicionalni engleski doručak, izbor hrane za Božić i Dan zahvalnosti u SAD, kao i upoređivanje američke i engleske sa crnogorskom kuhinjom. Zanimljiva bi bila i tema uticaja brze i nezdrave hrane koji imaju McDonald's i ostale korporacije na prehrambene navike naše dece i omladine, te isticanje zdrave mediteranske kuhinje koja je veoma zastupljena kod nas. Ove teme će uz pomoć

odgovarajućih tekstova i slika podstaći učenike da kroz razgovor izgrade kritičko mišljenje i pozitivne stavove.

Slične aktivnosti se mogu obavljati i na časovima drugih stranih jezika, a pogotovu italijanskog, uzimajući u obzir osobenosti ljudi italijanskog govornog područja, njihovog načina života i kulture. Interkulturalne aktivnosti su veoma pogodne prilikom obrade tema koje se tiču italijanske kuhinje koja je pretežno mediteranska i može se upoređivati sa crnogorskom. U prilog ovome idu i novi italijanski udžbenici koji su se u skorije vreme počeli koristiti u Crnoj Gori i sadrže obilje didaktičkog materijala koji se može upotrebiti za “interkulturu na delu” (Vučo 2013:376-377). Autorka (ibid.) uzima za primer udžbenik *Nuovo progetto italiano*, Corso multimediale di lingua e civiltà italiana, livello elementare A1 – A2, T. Marin, S. Magnelli, Edilingua, Roma, 2009 (u daljem tekstu NPI) za koga ona smatra da je odličan primer savremenog udžbenika italijanskog jezika za strance. Vučo iznosi mišljenje da “savremeni udžbenici italijanskog jezika prate aktuelne tendencije u učenju i nastavi stranih jezika kao i teorijske postavke vezane za usvajanje sadržaja vezanih za kulturu”. Nadalje, govori o strukturi udžbenika koja je “kompaktna, koordinisana i koherentna”, te prezentuje istovremeno usvajanje jezika i kulture. To znači da je kultura “utkana u svaku rečenicu, ilustraciju, fotografiju, aktivnosti itd.” i “prisutna u svim fazama didaktičke jedinice”. Takođe se u udžbeniku koriste raznovrsni instrumenti za prezentovanje kulturnih sadržaja poput tekstova za čitanje i slušanje, gramatičkih primera za vežbanje, kao i veći delovi didaktičkih jedinica koji sadrže raznovrsne kulturne sadržaje. Oni obuhvataju i tradicionalnu, tj. kulturu sa velikim „K“, a takođe i onu sa malim „k“, koja se odnosi na italijansku svakodnevnicu. Upravo ovaj segment čini udžbenik veoma pogodnim za uvežbavanje interkulturalne komunikacije jer pruža niz “pojednosti vezanih za svakodnevni život i saznanja neophodna za preživljavanje u stranoj, italijanskoj sredini” (ibid.). Tako autorka izdvaja delove iz udžbenika u kojima se govori “o načinu korišćenja gradskog saobraćaja u velikim gradovima, Rimu, Milanu, Napulju i Đenovi i načinu kupovine karata za javni prevoz (NPI: 40, 41; 85), korišćenju službi za hitne intervencije, brojeva ovih službi i pozivnih brojeva većih italijanskih gradova (NPI: 55)”. U udžbeniku su veoma dobro predstavljene i nezaobilazne teme poput italijanske kuhinje, specifičnih i brendiranih italijanskih prehrambenih proizvoda, te karakteristični običaji u ishrani i konzumiranju raznih vrsta kafe (NPI: 67; 69-67; 94;

98-100). U njemu se nalaze i teme koje se tiču italijanske mode i dizajna, proizvoda automobilske i motorne industrije, medija, a naročito televizije, te savremene muzike i filma. Ono što autorka posebno naglašava u svojoj analizi nastavnih materijala za italijanski jezik je činjenica da bi trebalo u udžbenicima posvetiti više pažnje kulturno markiranim temama koje nadilaze stereotipe i sadržaje u vezi sa svakodnevnim temama iz društvenog konteksta i posvetiti se specifičnostima društva čiji se jezik uči. Ovo je veoma važno pošto, po rečima autorke, se ne može “u potpunosti ostvariti posredovanje iz polaznog u ciljni jezik i kulturu putem principa reciprociteta ili ekvivalencije s polaznim jezikom ili kulturom”. Stoga ona ukazuje na “moguće pravce razmišljanja i činjenja u nastavi u domenu interkulture kompetencije”. To je u prvom redu obrada tema koje se odnose na neke posebnosti italijanskog društva koje su u našem društvu nove ili nedovoljno poznate, pa samim tim još uvek nisu prihvaćene i ne dozvoljavaju potpuni transfer ili razmenu iz polaznog u ciljni jezik i kulturu. Kao takve, autorka navodi teme vezane za solidarnost, volonterizam, očuvanje životne sredine, zaštitu životinja i odnos prema starima. Otuda moderni udžbenici stranih jezika moraju pratiti savremene tendencije u lingvistici koja ima snažnu potporu u sociokulturnom domenu i, shodno tome, podupire interkulturalni pristup u nastavi. Međutim, udžbenici, po rečima Vučo (ibid.), ne bi trebalo da “se zadovolje ciljevima prema kojima se podvlače razlike, pojednostavljuje empatija, konstatuju stereotipi i jednostavne sličnosti i razlike”. Dodali bismo da bi trebalo da svojim temama i instrumentima usmeravaju učenike ka suštinskom sticanju IKK. To se može postići samo ako se vrlo osmišljeno izvrši odabir odgovarajućeg didaktičkog interkulturalnog materijala i aktivnosti koji će doprineti da se u savremenoj učionici stranih jezika stigne do konačnog cilja koji se upravo ogleda u sticanju IKK.

4.10. Elektronski mediji – važni činioci u pospešivanju IK i IKK kod učenika

Elektronski mediji pružaju velike mogućnosti za razvijanje IK kod učenika, budući da oni veliki deo svog slobodnog vremena provode na društvenim mrežama i ostvaruju komunikaciju sa vršnjacima iz raznih zemalja koristeći uglavnom engleski jezik. Stoga bi nastavnici mogli iskoristiti taj resurs za davanje domaćih zadataka u kojima bi

učenici ispoljili svoj istraživački duh i saznali više informacija o tome kako njihovi vršnjaci iz drugih zemalja žive, kakva im je škola, šta rade u slobodno vreme, pa onda o tome referisali svom odelenju na engleskom ili italijanskom ili nekom drugom jeziku u formi pisma ili jedne stranice dnevnika tinejdžera. Nakon takve prezentacije mogla bi se otvoriti diskusija o sličnostima i razlikama između naše i strane kulture življenja.

U daljem tekstu detaljnije ćemo obraditi naprednije primere iz prakse kojima se daje novo značenje konceptu IKK kroz upotrebu kompjutera za komunikaciju, a da bi se pospešila interakcija na L2 između izvornih i neizvornih govornika, kao i samo između neizvornih govornika sa ciljem njihovog pristupa stranim kulturnim sredinama (Warschauer & Kern 2000; Thorne 2003).

Kastels (Castells 2004, cit. u Thorne 2008:1) naglašava da je “na globalnom planu Internet kvalitativno izvršio transformaciju aktivnosti tokom svakodnevne komunikacije na profesionalnom i obrazovnom polju”, kao i u sferi interpersonalnih odnosa.

Kern (2006:183) napominje da je “brz razvoj komunikacijskih tehnologija promenio jezičku pedagogiju”, tj. način kako učimo i podučavamo jezike i kako ih upotrebljavamo. Takođe je “omogućio nove forme diskursa, autorstva i nove načine stvaranja i učešća u zajednicama”.

Istraživači u ovoj oblasti izdvojili su poslednjih godina tri oblasti koje su od velikog značaja u didaktici stranih jezika, a to su “komunikacija posredstvom kompjutera, elektronska pismenost i telekolaboracija” (ibid.).

Kern (ibid.:184) navodi dve definicije kojima se objašnjava značenje termina učenje jezika uz pomoć kompjutera (CALL – *Computer-assisted language learning*) da bi ukazao na različite perspektive koje su se razvile tokom godina, od kada se kompjuteri koriste u glotodidaktici. Prva definicija potiče iz 1997. godine. Formuliseo ju je Levy (Levy 1997:1) kao “istraživanje i proučavanje primene kompjutera u nastavi i učenju jezika”. Drugu definiciju formuliše 2005. godine Egbert (2005:4) i ona glasi: “učenje jezika učenika u bilo kom kontekstu uz, kroz i u blizini kompjuterskih tehnologija”. Kern (ibid.) napominje da prva definicija stavlja akcenat na primenu kompjutera u domenu informacija, dok se druga više odnosi na učenje jezika i proširuje se na odnos između učenja jezika i kompjuterskih tehnologija.

Varšauer (Warschauer 1999a, cit. prema Kern ibid.:184-185) napominje da je termin *učenje jezika uz pomoć kompjutera* prevaziđen kao konceptualna ideja u nastavi i istraživanju, te, shodno tome, vidi problem u tome što prvobitna formulacija posmatra kompjuter kao "spoljašnji instrument radije nego kao deo ekologije upotrebe jezika". Takav pristup je, možda, mogao biti opravdan i ispravan u prvim godinama upotrebe kompjutera u nastavi jezika za uvežbavanje određenih struktura. Međutim, od kada je komunikacija putem Interneta postala sastavni deo naših života, i upotreba kompjutera u nastavi, po mišljenju istog autora, trebalo bi da "bude sastavni deo učenja i upotrebe jezika".

Kern i saradnici (Kern et al. 2004:244) naglašavaju da je u skorije vreme Internet postao autentični medij za komunikaciju, te da iako nismo ustanovili da dejstvo kompjutera garantuje određene ishode u učenju baziranom na upotrebi Interneta, spoznali smo da "ovaj novi medij pruža mogućnosti da se na novi način sagledaju pojmovi kao što su interakcija, kultura, identitet i pismenost". Stoga autori preporučuju nastavnicima da uz pomoć Interneta pomognu svojim učenicima da "proniknu u novu oblast saradničkog ispitivanja i izgradnje znanja u kojoj će razvijanje svog repertoara identiteta i komunikacijskih strategija doživljavati kao resurse koji su u procesu".

Torn (ibid.:1) navodi da je "komunikacija posredstvom kompjutera multimodalna" i da se uglavnom obavlja putem Interneta, kao što je i započela pojavom Interneta. Ona vodi poreklo još od prethodnih tehnologija za komunikaciju, kao što su štamparska presa, telegraf, radio, telefon i televizija. Gore pomenute tehnologije su zaslužne i za razvoj tzv. učenja na daljinu koje ostaje i do današnjeg dana značajan oblik edukativne komunikacije i prenosa informacija u mnogim naučnim disciplinama, a takođe i u sferi nastave i učenja stranih jezika.

Torn (ibid.) smatra da je "sovjetsko lansiranje Sputnjika usmerilo i ubrzalo ideju o izgradnji globalne mreže za razmenu informacija". Tako je već od 1969. godine stvoren Arpanet, prva grupa umreženih kompjutera čija je prvobitna svrha bila da se omogući pristup saradničkim istraživačkim projektima, kao i onim kompjuterima koji su bili na velikoj udaljenosti. To je, takođe, doprinelo posredovanju u profesionalnim, naučnim i vojnim delatnostima. Arpanet se brzo razvijao i izrastao u društvenu tehnologiju utirući put novom vidu interpersonalne komunikacije, elektronskoj pošti, koja je posredstvom Interneta postala glavno sredstvo komunikacije u naučnim i akademskim krugovima u

periodu od sedamdesetih do ranih devedesetih godina prošlog veka. Od devedesetih godina počinje široko rasprostranjena upotreba Interneta, prvo od strane fakulteta i njihovih studenata, škola, pa preko poslovnog sektora i ljudi u svakodnevnom životu., pošto je omogućena laka i relativno jeftina Internet konekcija. To je, svakako, doprinelo da se u školama takođe počinju koristiti kompjuteri u nastavi u Severnoj Americi i severnoj Evropi. Torn (ibid.:2) navodi da su prvobitne alatke u komunikaciji putem kompjutera bili imejl i Internet riley čet (*Internet Relay Chat*), te razne vrste virtuelnih alatki baziranih na tekstu koje su korišćene za aktivnosti role-play-a i tematskih okupljanja, kao i alatki za instant mesidžing koje su omogućile tekst i video čet u realnom vremenu. I pored svih pobrojanih mogućnosti, “imejl je dugo ostao dominantan” kao sredstvo svakodnevne međusobne komunikacije na društvenom, profesionalnom, obrazovnom i komercijalnom planu. Poslednjih godina se u svakodnevnoj interakciji ljudi sve više koriste društvene mreže i slanje poruka putem pametnih mobilnih telefona. Ovaj poslednji pomenuti vid komunikacije je najzastupljeniji među mladom populacijom. Stoga se smatra da on predstavlja značajan resurs koji se može upotrebiti i iskoristiti u nastavi stranih jezika jer je mladima mnogo prijemčiviji od drugih izvora informacija i znanja. Uz to, brže i lakše ih motiviše da se posvete iskustvenom učenju.

Sve u svemu, pretpostavlja se da u sadašnje vreme više od jedne milijarde ljudi na našoj planeti koristi Internet. Stoga Torn (ibid.) parafrazira Tima Bernersa Lia koji ističe da je “Internet manje tehnološka nego društvena činjenica” i citira Kristala (Crystal 2001:241) koji kaže da smo “na rubu najveće jezičke revolucije” pošto je upotreba Interneta u najvećoj meri jezičke prirode.

Komunikacija pomoću kompjutera, bilo da je sinhrona ili asinhrona, postala je u poslednjih dvadesetak godina sastavni deo naših života, kako na poslovnom, tako i na privatnom planu. Takođe i u oblasti obrazovanja, onlajn komunikacija je našla svoju primenu, tako da postaje gotovo neizostavno sredstvo u nastavi stranih jezika. Njenom upotrebom je komunikacija između nastavnika i učenika dobila na kvalitetu i brzini i može se odvijati bez ograničenja. Takođe se može uspostaviti i među samim učenicima, bilo da su govornici istog jezika u svojoj zemlji, bilo da komuniciraju sa izvornim govornicima ciljnog jezika iz drugih zemalja. Pored prednosti koje pruža ova vrsta komunikacije, učenicima stoje na raspolaganju razni onlajn resursi u vidu tekstova i

autentičnog audio i video materijala za lakše učenje jezika, što učenike približava ciljnom jeziku i njegovoj kulturi.

Osim što se onlajn komunikacijom povezuju učenici širom sveta, Varšauer (Warschauer 1995:15) smatra da “postoje mnogi kreativni načini da se učenici iz istog odeljenja povežu međusobno”. Stoga on navodi niz “onlajn aktivnosti koje se mogu upražnjavati unutar jednog odeljenja”. To je na primer “dijalog između nastavnika i učenika (*Teacher-Student Dialogue*) koji se odvija u elektronskim dijaloškim časopisima i tokom virtuelnog radnog vremena”. Ove aktivnosti predstavljaju novi vid povezivanja nastavnika i učenika. Autor predlaže pisanje mejlova (*E-mail interaction*) da bi se kroz ovu aktivnost na kreativan način povećala interakcija između nastavnika i učenika. Takođe navodi “upotrebu elektronske verzije oglasnih tabli u učionici (*Bulletin Boards*), upotrebu elektronske komunikacije za unapređenje pisanja (*Supporting Student Writing*), raznovrsne teme i aktivnosti za vežbanje komunikacije (*Topics, Topics and More Topics*) koje vode učenike od neformalnih do akademskih debata, te upotrebu lokalnih mreža radi uspostavljanja sinhronne komunikacije unutar jednog odeljenja (*Real-Time Rapping*)”.

4.11. Interkulturalna edukacija L2 posredstvom Interneta

Porast broja korisnika Interneta svugde u svetu doprineo je i unapređenju kvaliteta i efikasnosti interkulturalne nastave stranih jezika. Kern i saradnici (Kern et al. 2004:243, cit. u Thorne 2008:5) naglašavaju da interkulturalna komunikacija posredstvom Interneta predstavlja “drugi talas pedagogije drugog jezika”. Torn (ibid.:5) napominje da komunikacija putem Interneta omogućava da se “kontekst učenja stranog jezika proširi od lokalne učionice do međunarodne zajednice i ostvari međunarodna interakcija”. Belc i Torn (Belz & Thorne 2006, cit. u Thorne ibid.) ističu da je “pristup nastavi uz korišćenje Interneta u službi razvijanja IKK”.

Telekolaboracija je jedan od modela interkulturalnog obrazovanja u nastavi jezika posredstvom Interneta. Ostvaruje se kroz partnerstvo među razredima unutar institucionalnog okruženja. Belc i Miler-Hartman (Belz & Müller-Hartmann 2003, cit. u Thorne ibid.:6) naglašavaju da su “ovakvi modeli podržani i osnaženi od strane

institucija od samog njihovog početka i da im visok nivo koordinacije između partnerskih odelenja obezbeđuje trajanje”. Sastoji se od “dobro osmišljenih i usklađenih aktivnosti koje će pružiti osnovu za interkulturalnu analizu i podstaći učenike na kritičko razmišljanje u vezi s pitanjima koja se tiču jezika i kulture”. To je, na primer, “paralelna upotreba tekstova ili gledanje filmova na osnovu kojih se uspostavlja dijalog među učesnicima”. Stoga je neophodno da se dobro isplanira sadržaj aktivnosti u kojima će nastavnik biti medijator, a učenici istraživači i glavni akteri. Samo takva organizacija može dovesti do uspešne interkulturalne komunikacije koja podrazumeva uzajamno razumevanje i postepeno razvijanje i sticanje IKK. Torn (Thorne 2008:6) navodi jednu varijantu modela telekolaboracije za koju je istraživanje koje su sprovedi Blejk i Zizik (Blake & Zyzik 2003) pokazalo da daje značajna očekivanja u budućnosti. U ovom modelu su učestvovali učenici španskog jezika koji su izvorni govornici engleskog i koji su boraveći u istom kampusu stupili u kontakt sa bilingvalnim govornicima engleskog i španskog, tj. jezika manjine, tačnije sa onima koji pripadaju drugoj ili trećoj generaciji doseljenika u zemlju u kojoj se govori engleski kao jezik većine. Taj jezik je njima postao L1 zbog svoje stalne izloženosti tom jeziku i njegovog prestiža, dok im je njihov jezik porekla i zemlje iz koje potiču manje znan, ponekad i nepoznat i za koga su, uglavnom, vezani iz nekog kulturološkog razloga. Učesnici su u parovima izvršavali online zadatke u vidu slagalica u kojima je trebalo obaviti lov na stan putem čet progama Remote Technican Assistance. Rezultati istraživanja su pokazali da su leksičke nesuglasice aktivirale veliki broj pregovaranja značenja, što je olakšalo međusobno razumevanje.

Torn (ibid.) smatra da se ovom vidu učenja ne poklanja dovoljna pažnja, “iako postoji dosta resursa za to budući da ima puno zajednica čiji pripadnici imaju heterogeno jezičko i kulturno poreklo”. Autor (ibid.) takođe navodi primer “tandemskog učenja” koje se često upotrebljava u Evropi. Ovaj vid učenja podrazumeva “stvaranje komplementarnih parova učenika kada je svaki od njih zainteresovan da nauči jezik svoga para” (Kötter 2002; O’Rourke 2005).

Stoga ovakvo učenje zahteva da “učenici u takvom partnerskom odnosu pregovaraju tokom tematskih diskusija i da uspostave ravnotežu između jasnih pedagoških i konverzacijskih aktivnosti”. Ovo tandemsko učenje spada u vid neinstitucionalnog učenja. Sličan ovom vidu učenja putem Interneta je i učestvovanje u zvanično

uspostavljenim Internet zajednicama koje nisu orjentisane ka edukaciji. Torn (ibid.) daje primer foruma za diskusije pri novinama *Le Monde* (Hanna and de Nooy 2003) i ističe da bi nastavnici trebalo da podstiču svoje učenike da učestvuju u takvim aktivnostima jer tako stupaju u online kontakt sa stručnim govornicima jezika.

Internet je dugo smatran samo pomoćnim istraživačkim sredstvom u nastavi jezika u kojoj su dominirale komunikacija licem u lice, razumevanje na sluh i tradicionalne nedigitalne tehnike, poput pisanja pisama i eseja. Savremena digitalizacija u svim sferama života i rada obezbedila je Internetu područje visokog rejtinga zbog obilja mogućnosti koje nudi svojim korisnicima, kao i zbog efikasnosti kojom se obavljaju razni poslovi. Torn (ibid.: 10) navodi da se u današnje vreme “poslovi vrše preko asinhronih i sinhronih kanala prenosa podataka, da se intervjui obavljaju putem instant mesidžinga, a u mnogim obrazovnim aktivnostima se posreduje putem mejlova, lančanih diskusija i četa”, dok se “blogovi i wiki sve više upotrebljavaju u opštem obrazovanju, kao i u nastavi jezika”. Velike mogućnosti koje pružaju pametni telefoni u obliku slike, videa i tona i njihova svrsishodna upotreba, kao i sve jednostavnija i dostupnija Internet konekcija unapredili su digitalne vidove komunikacije i doprineli da upotreba Interneta postane “univerzalno pozitivna i superiornija u odnosu na ranije oblike komunikacije” (Torn ibid). Isti autor takođe izražava nadu “da će se s ovakvom dostupnošću komunikacijskih i informacijskih tehnologija stvoriti mogućnosti da se donose nove konstruktivne odluke koje će unaprediti sam praktičan rad u učionici, uneti novine u kurikulumu i produbiti ciljevi i svrha jezičkog obrazovanja”.

Savremena glotodidaktika postavlja i razmatra pitanje da li upotreba kompjutera može unaprediti nastavu i učenje stranih jezika, što je od velikog značaja za osmišljavanje novih tehnika i metoda učenja, kao i za reviziju i osavremenjivanje postojećih kurikuluma. Da bi se odgovorilo na ovo pitanje Kern (2006:188) smatra da je potrebno “analizirati mnogobrojne načine na koje se koriste kompjuteri u nastavi, tj. u kom kontekstu i za koje svrhe”, te kolika je delotvornost i kakav je efekat i ishod takvog učenja. Odgovor je, uglavnom, pozitivan, mada ima i negativnih iskustava. Stoga iznosimo neke od zaključaka istraživača u ovoj oblasti. Zao (Zhao 2003, cit. u Kern 2006:188) “identifikuje tri problema u vezi sa procenom i efikasnošću tehnologije”. Kao prvo, ističe da je potrebno “definisati šta se podrazumeva pod tehnologijom”, pošto

postoje njeni raznovrsni vidovi. Drugi problem predstavlja “razgraničavanje tehnologije od njenih posebnih upotreba”. Ovo je veoma značajno pošto se tehnologije koriste na razne načine, od kojih su neki efikasni, a neki ne, pa je otuda teško i nezahvalno “vršiti generalizaciju efikasnosti same tehnologije”. Treći problem se tiče “dejstva ostalih faktora koji posreduju u upotrebi tehnologije”, a to su “učenici, okolnosti pod kojima se odvija učenje, zadaci koji se postavljaju i način ocenjivanja”. Stoga je Zao uradio meta analizu nekoliko studija objavljenih u periodu između 1997. i 2001. godine koje su “uključivale širu upotrebu tehnologije, od videa pa do prepoznavanja govora i nastavnih jedinica na web sajtovima”. Autor je ustanovio da postoji “značajno dejstvo upotrebe tehnologije na učenje”. Međutim, kako Kern (ibid.) navodi, njegovo “istraživanje je bilo ograničeno na samo devet studija” i uprkos tome što je sprovedeno veoma pedantno i detaljno, iz ovakve meta analize je teško iskoristiti njene pozitivne zaključke. Sam autor napominje da je “većina studija imala mali uzorak ispitanika”, da su “retko korišćeni slučajni uzorci”, te da su “često usmeravane od strane nastavnika”, što je “moglo izazvati Pigmalionov efekat”. Zao (ibid, cit. u Kern ibid.:189) zaključuje “da se sama tehnologija ne može okarakterisati kao nešto što je efikasno ili neefikasno, već su to posebni načini na koji se ona upotrebljava”. Kern (2006:189) dodaje da nije uopšte upitno da li bi trebalo ili ne koristiti kompjutere u nastavi, budući da su oni već odavno prisutni u obrazovnim institucijama, već “da je potrebno da znamo kako da ih na najbolji način upotrebimo da bismo ostvarili specifične ciljeve”. Jedino tako i tada se može razmatrati pitanje njihove efikasnosti, tj. u okviru nekih specifičnih radnji koje ljudi obavljaju sa njima, na koji način to rade i u kolikoj meri im je to značajno. Takođe ističe važnost “kritičkog sagledavanja uticaja kompjutera u društvenim, kognitivnim, kulturnim i obrazovnim sferama ljudske delatnosti”.

Kern (ibid.) navodi da neki naučni radnici poput Negropontea (Negroponte 1995) i Rajngolda (Rheingold 1993) smatraju kompjutere “kulturno neutralnim alatkama” i favorizuju druge “medije koji se prilagođavaju podsticanju globalne komunikacije” i shodno tome i “globalnih zajednica”. S druge strane, veliki broj istraživača “je počeo da proučava određene kulturne posebnosti sredina u kojima se komunicira posredstvom kompjutera”. Oni tvrde da “digitalne tehnologije ne mogu biti kulturno neutralne” budući da kulturni proizvodi nastaju u određenom kulturnom okruženju. Tako su Rider i saradnici (Reeder et al. 2004:92, cit. u Kern ibid.) kroz analizu nekih Internet platformi

za komunikaciju, a naročito veoma korišćenog WebCT sistema za kurseve učenja jezika, identifikovali neke temeljne vrednosti kulturne efikasnosti u komunikaciji, kao što su “brzina, domet, otvorenost, brz odgovor, pitanja/debata i neformalnost”.

Kremšova i saradnici (Kramsch et al. 2000:95-96, cit. u Kern ibid.:190) smatraju da kompjuter kao medij “nameće svoju sopstvenu estetsku logiku za stvaranje materijala”, a s druge strane utiče na korisnike stvarajući “jači osećaj međusobnog delovanja”, tako da “autorstvo postaje privilegija svakog ko koristi jezik u jednakom rangu sa bilo kim drugim”.

Trebalo bi takođe uzeti u obzir činjenicu da svi ljudi nisu podjednako edukovani i opismenjeni u pogledu upotrebe kompjutera, te da, po rečima Kerna (ibid.), nisu usvojili isti sistem vrednosti koji je karakterističan za kulturu kompjutera, pošto se nisu dobro socijalizovali u njoj. Stoga će nekima određene vrednosti biti prirodne, a nekima potpuno strane, naročito kada stupe u kontakt korisnici kompjutera iz nekih lokalnih kultura sa globalnim korisnicima.

Tako, na primer, Dragona i Handa (2000:53, cit. u Kern ibid.) napominju da “hipertekst možda nije sredstvo koje bi bilo univerzalno za sve one koji koriste Internet”, te da je to, možda, “način razmišljanja koji je svojstven Englezima”. Autori takođe smatraju da ovakav “multimodalni vid teksta može izazvati “kratak spoj” kod ljudi koji će tekst doživeti samo kao puku informaciju ili zabavu, a ne kao medijum koji je ispunjen sadržajima iz kulture”.

Rider i saradnici (Reeder et al. 2004:100, cit. u Kern ibid.) su ustanovili da neke od elektronskih alatki koje se koriste za komunikaciju i edukaciju, poput oglasnih tabli za korisnike i platformi za učenje poput WebCT, nisu baš najpogodnije za učenje u internacionalnom kontekstu. One su, uglavnom, kreirane “prema zapadnom poimanju efikasnosti”, što možda ne odgovara pripadnicima drugih kultura.

Tačer (Thatcher 2005:289, cit. u Kern ibid.) opisuje svoje učenike iz Ekvadora koji su bili frustrirani tokom korišćenja imejlova i hiperteksta, budući da ove alatke ne poseduju za njih prepoznatljive društvene odrednice. Autor navodi primer jedne učenice koja je izjavila da više voli telefon nego mejlove jer se tako oseća “više svoja” i može bolje da se izrazi nego putem Interneta kada ne može da ispolji svoje emocije. S druge strane, autor (ibid.) primećuje da je “nedostatak fizičkog konteksta prilikom pisanja mejlova i hiperteksta omogućio apstraktnije grupne diskusije”, što su i učenici

okarakterisali kao “objektivnije, razumnije i produktivnije” i isti autor to smatra veoma pozitivnim.

Iako Rider i saradnici (Reeder et al. 2004:100, cit. u Kern ibid.) ističu da je jedan od glavnih ciljeva učenja preko Interneta da se izvrši internacionalizacija obrazovanja, Es (Ess 2005:162, cit. u Kern ibid.:191) posmatra komunikaciju preko Interneta kao “kolonizaciju preko Interneta”, pošto smatra da se kroz korišćenje digitalnih tehnologija, ljudima koji baštine različite vrednosti, nameću zapadne vrednosti i način života. Autor (ibid.) ne polarizuje ove dve strane i njihove razlike, već iznosi svoje stanovište da se kroz proučavanje vrednosti koje su utkane u zapadne kompjuterske tehnologije, mogu uspešno razvijati modeli za “srednji teren ... koji sjedinjuje globalno povezivanje sa pluralitetom lokalnih kulturnih identiteta”.

Kern (ibid.) smatra da bi trebalo da spoznamo da kultura kompjutera doživljava svoju transformaciju ne samo “nadogradnjom i usavršavanjem njihovih hardvera i softvera, nego i aktivnošću njihovih korisnika”. Stoga će se i “kultura komunikacije u kompjuterskom okruženju menjati” shodno tome u kolikoj će meri ljudi različitog kulturnog porekla od onog zapadnog i “koji govore neki jezik različit od engleskog početi da sve više koriste kompjutere” u svojoj komunikaciji.

Kern (ibid.:193) takođe poredi komunikaciju putem direktnog govora i komunikaciju putem kompjutera. On ističe da je ova druga prilično štura jer “se pretežno odvija u tekstualnoj formi, te joj nedostaje kontakt očima, gestikulacija, kao i uključivanje čula sluha, dodira i mirisa” i to “stoga obogaćuje komunikaciju” budući da predstavlja važne komponente neverbalne komunikacije. Takođe ne omogućava bekčening od strane sagovornika koji svojim kratkim upadicama, komentarima i pokretima glave stavlja do znanja govorniku da ga prati tokom komunikacije. Stoga “ovakva šturost proizvodi drugačiju dinamiku od govorne komunikacije”, tako da “ta razlika može biti od značaja u kontekstima online učenja jezika”, kao što je na primer tandemsko učenje.

Ono što se takođe uočava, kada se analizira stil pisanja i govora u online komunikaciji, jeste činjenica da je jezik korisnika kompjutera često vrlo jednostavan, sa greškama i uglavnom nedovoljno povezan u celinu u odnosu na druge oblike upotrebe jezika. Hering (Herring 2001:617, cit. u Kern ibid.:194) uočava “da se neke osobenosti jezika koje nisu standardne ne pojavljuju iz nemarnosti ili nepoznavanja standardnih formi, već su one rezultat slobodnog izbora korisnika da bi smanjili i ubrzali pisanje na

tastaturi, imitirali neki govor ili zvuk, ili da bi pokazali inventivnost u stvaranju novih reči”. Kristal (Crystal 2001:188, cit. u Kern ibid.) napominje “da se pojednostavljivanja poput izostavljanja predloga, kopula ili pomoćnih glagola, ne koriste samo radi bržeg pisanja, već odslikavaju i neke osobenosti dijalekta i tako se prilagođavaju različitim grupama korisnika”. Kern (ibid.) dodaje da “ova prilagođavanja nadilaze pojednostavljivanja i postaju multikulturene hibridne forme”. To može doprineti stvaranju novih oblika međujezika²⁴, što je česta pojava kada različiti jezici dođu u kontakt. Tako Lemova (Lam 2004, cit. u Kern ibid.) navodi primer upotrebe jednog hibridnog jezičkog varijeteta od strane dve bilingvalne kineske devojke imigrantkinje u čet sobi. Taj varijetet ih je razlikovao i od vršnjaka koji su govorili samo engleskim jezikom i od vršnjaka koji su govorili samo kantonskim kineskim jezikom. I Bloh (Bloch 2004, cit. u Kern ibid.) na sličan način ilustruje kako kineski učenici engleskog koriste kinesku retoričku tradiciju kada ostvaruju komunikaciju na engleskom u Usenet grupi i “tako stvaraju hibridnu formu engleskog” koja se upotrebljava u tom posebnom kontekstu. Kucogianis i Micikopulu (Koutsogiannis & Mitsikopoulou 2004:84, cit. u Kern idem.) ukazuju na to “da učenici u kontekstu online učenja stvaraju hibridne kolokvijalne varijetete koji nemaju mnogo zajedničkih crta s jezikom koji bi trebalo učiti u školi”. Po njihovim rečima “Internet će možda pružiti imigrantima mogućnost jezičke socijalizacije u okruženju koje ih manje guši od onog na koji nailaze u prosečnoj školi, ali se mora imati u vidu da će taj proces uključiti oblike pismenosti koji će se, možda, značajno razlikovati od tradicionalnih oblika školske pismenosti”. Kristal (Crystal 2001:237, cit. u Kern ibid.) ukazuje “da bi se moglo dogoditi da ukoliko učenici ne stvore predstavu o tome šta je standardni, a šta nestandardni jezik, oni bi u tom slučaju radije učili nestandardne od standardnih oblika jezika”. Stoga je veoma važno da nastavnici obrate posebnu pažnju i ukažu svojim učenicima na razlike u ovim registrima i ujedno ih osposobe kako da ih razlikuju da bi ih koristili na pravi način u odgovarajućoj komunikativnoj situaciji.

Kern (ibid.:195) napominje da je komunikacija preko kompjutera uglavnom bazirana na tekstu budući da se onlajn upotreba jezika odvija kroz čitanje i pisanje. Autor navodi razloge zbog kojih je potrebno detaljnije razmotriti kompjutersku pismenost koja

²⁴ Fenomen međujezika će biti detaljnije predstavljen u poglavlju 3.5. ,vidi od str. 81

uveliko prevazilazi veštine šifrovanja i dešifrovanja teksta. Po njegovim rečima (ibid.), “Internet a) uvodi druge multimedijalne dimenzije koje prevazilaze štampani tekst, b) menja tradicionalne strukture diskursa, c) uvodi nova poimanja autorstva i d) dozvoljava korisnicima da učestvuju u multikulturalnim učeničkim zajednicama”. Warschauer (Warschauer 2003, cit. u Kern ibid:195-196) upućuje na “potrebu razvijanja elektronske pismenosti, kao što su kompjuterska pismenost, informatička pismenost, multimedijalna pismenost i pismenost u komunikaciji putem kompjutera”. Isti autor (Warschauer 1999b, cit. u Kern ibid:196) je proučavao na koji način se koristi elektronska pismenost u četiri različite sredine: na časovima engleskog kao drugog jezika za studente postdiplomskih studija na državnom univerzitetu, na časovima za studente osnovnih studija na privatnom hrišćanskom koledžu, na časovima havajskog jezika za studente osnovnih studija na državnom univerzitetu i na časovima engleskog jezika u zajednicama na koledžu u koje su upisani uglavnom imigranti i studenti drugog jezika. Warschauer (ibid.) je došao do zaključka “da je sociokulturni kontekst u ovim različitim sredinama uticao na oblikovanje onlajn nastave i učenja i da je tehnologija pospešila i omogućila bolji pristup nastavnika u nastavi”. Autor je takođe ustanovio da studenti vrlo ozbiljno pristupaju učenju novih semiotskih veština prilikom izvršavanja zadataka na kompjuteru, u odnosu na zadatke koji se izrađuju u vidu popunjavanja na osnovu instrukcija koje daju kompjuteri.

Pojedini istraživači, poput Lemove (Lam 2003, cit. u Kern ibid:196) ukazuju na činjenicu da “onlajn komunikacija takođe utiče i na oblikovanje i transformaciju identiteta osoba koje su u njoj uključene”. Ona je proučavala mlade kineske imigrante u Americi i ustanovila da su oni nakon određenog vremena provedenog u onlajn komunikaciji usvojili nove diskurse i stekli nove društvene pozicije i identitete. Otuda je njeno istraživanje veoma važno jer ističe ulogu koju elektronski mediji imaju u razvijanju i sticanju sposobnosti pregovaranja novih uloga i formiranja identiteta njihovih korisnika.

Pored vidnog napretka u upotrebi kompjutera u nastavi u učionicama, poslednjih godina se počeo primenjivati i poseban vid onlajn saradnje između različitih odeljenja koja su često iz različitih država. Taj vid saradnje u nastavi putem interneta nazvan je telekolaboracija (eng. *telecollaboration*). Kroz ovu vrstu učenja kada se “izlazi iz svoje učionice” i stupa u virtuelni kontakt sa vršnjacima iz udaljenih krajeva je, kako

napominje Kern (ibid:198), takođe “učinjen zaokret od učenja čisto jezičkih sadržaja ka sadržajima iz kulture”. Ujedno je pružena konkretna mogućnost da učenici unaprede svoje komunikativne veštine i razvijaju i steknu svoju IKK u jednom drugačijem kontekstu.

Varšauer (Warschauer 1995:95) smatra da je “kroskulturalna komunikacija najpopularniji i ,možda, najkompleksniji način korišćenja Interneta u nastavi jezika”. On predlaže niz aktivnosti koje će uvesti učenike u virtuelni svet interkulture komunikacije. U početku to mogu biti aktivnosti koje on naziva *Getting going* i odnose se na pisanje mejlova koje će im, po njegovim rečima, “obezbediti kulturnu, jezičku i tehničku podršku da započnu međunarodnu razmenu”. Zatim predlaže virtuelne upitnike (*Cyber-Surveys*) u kojima će anketirati izvorne govornike, te aktivnosti u kojima će se odvijati stalna onlajn komunikacija kroz razmenu mejlova među dopisnim prijateljima (*Keypal Connections*). Tu su još i tandemsko učenje (*Learning in Tandem*) koje se izvodi dvosmerno između partnera vršnjaka iz različitih jezičkih grupa, timsko učenje u projektima u uparenim odeljenjima (*Class-to-Class Connections*), razmena priča koja istražuje međunarodni folklor (*Sharing Stories*), zatim aktivnosti pod nazivom globalni kafei (*Global Cafes*) u kojima se ilustruju primeri međunarodnih lista diskusija i oglasnih tabli i kako se mogu upotrebiti u učenju jezika. Takođe autor predlaže aktivnosti elektronske komunikacije kroz koje će se promovisati jezička osvešćenost i razvoj (*Looking at Languages*), zatim aktivnosti u kojima učestvuje više odeljenja u obavljanju konkretnih projektnih zadataka (*Multi-Class Projects*), te interaktivne aktivnosti (*MOOving Forward*) za koje daje pedagoške sugestije kako ih upotrebiti.

Kern (2006:198) navodi nekoliko studija slučaja u kojima se ispitala održivost onlajn telekolaboracije na razvoj IK. Neke od njih su pokazale pozitivne rezultate pošto su uključivale učeničke lične izveštaje, intervjuje i ankete (Furstenberg et al. 2001; Kinginger 2000; Meskill & Ranglova 2000; Müller-Hartmann 2000; von der Emde), dok su neke studije ukazale na to da interkulturalni kontakti, sami po sebi, ne dovode do kulturnog razumevanja (Belz 2002, 2003; Coleman 1998; Fischer 1998; O’Dowd 2003; Ware 2003, 2005). Pojedine studije su razmatrale pitanja da li virtuelni kontakti mogu kod učenika smanjiti stereotipe i predrasude (Ware & Kramersch 2005), a kroz nekoliko studija su uočeni određeni društveni i institucionalni faktori koji sprečavaju

kroskulturalno razumevanje, kao i nedostatak resursa za pristup Internetu (Belz 2002; Belz & Müller-Hartmann, 2003; O'Dowd 2003).

Nakon analize prethodno pomenutih istraživanja, Kern (ibid.) objašnjava da "iz onlajn interakcije ne proističe uvek interkulturalno razumevanje". On izdvaja nekoliko pitanja koja smatra suštinskim, a to su: "Koju vrstu kulturnog kontakta može obezbediti tehnološki medijum? Ako sam medijum menja načine kojima se odvija komunikacija, šta znači biti kompetentan komunikator u virtuelnom svetu"? Isti autor (ibid.:188-189) navodi da su neki istraživači razmatrali ova pitanja i istakli razlike u komunikativnim žanrovima (Hanna & de Nooy 2003; Kramsch & Thorne 2001), medijumu (Thorne 2003), tipu zadataka (Salaberry 2000; Smith 2003), stilu jezika (Belz 2003), akademskim kulturama (Belz & Müller-Hartmann 2003) i institucionalnim i kulturnim karakteristikama (Belz 2002) koje u određenoj meri mogu doprineti da učenici poboljšaju pregovaranje značenja i unaprede međusobno kulturno razumevanje. Ovo takođe implicira i značajnu ulogu nastavnika koji će, kao dobar poznavalac obe kulture, osmisлити odgovarajuće i prikladne zadatke kojima će postići postavljene ciljeve i pritom svo vreme nadzirati komunikaciju i pružati pomoć ukoliko nastupe poteškoće.

Da bi napravio rezime ovih studija, Kern (ibid.:200) je izdvojio sledeće ključne elemente koji "ukazuju na:

- a) važnost istraživanja o tome šta znači uspešno učestvovanje u različitim kontekstima, kao što su različiti konteksti komunikacije putem kompjutera, različiti kroskulturalni, kao i pedagoški konteksti;
- b) važnost ličnog u interkulturalnim projektima – senzitivnost učenika jednih prema drugima u vezi sa kulturnim identitetima i komunikativnim stilovima;
- c) važnost uključivanja nastavnika u aktivnosti uočavanja, objašnjavanja i razmišljanja o kulturno potencijalnim obrascima interakcije s učenicima".

I drugi istraživači, poput Odauda (O'Dowd 2003), ističu koliko je važna uloga nastavnika i njegova uključenost i posvećenost projektnim zadacima u svim fazama njihovog izvođenja.

Kern (2006:203) zaključuje da "nam tehnologija nudi sredstvo pomoću kojega ćemo nepoznato učiniti poznatim i preoblikovati i redefinisati naše koncepcije jezika,

komunikacije i društva”. Stoga je na nastavnicima da odluče kako će na za njih najbolji način koristiti tehnologiju u učenju i podučavanju stranih jezika.

4.12. Ograničenja i zamke u primeni načela interkulturalnosti u nastavi

Interkulturalno vaspitanje i obrazovanje je zaživelo u mnogim zemljama Evrope. Portera (2008) smatra da je takav pristup u nastavi “najprikladniji odgovor na izazove globalizacije i složenosti društva zato što doprinosi razumevanju kulturnih razlika, prikazuje ih onakvim kakve su one u stvarnosti, upoređuje ih i podstiče učenike na dijalog i interakciju”. I pored stečenog iskustva, interkulturalni pristup u obrazovanju nailazi na ograničenja i zamke i u svojoj teoriji i u praksi. Portera (2008:486-487, cit. u Teskera 2016:31-32) navodi neke od njih, uočene tokom primene u nastavi širom Evrope: “

- nedovoljno jasno definisani pojmovi koji mogu predstavljati problem za nastavnike, pošto postoji opasnost da se svaka situacija vezana za decu imigranata definiše kao interkulturalna;
- epistemološki i teorijski nedostaci, pošto interkulturalnom obrazovanju nedostaje složenija konceptualizacija;
- nejasno korišćena terminologija, poput termina *rasa* koji nije naučno utemeljen, pa može prouzrokovati diskriminaciju ili stvoriti predrasude;
- isticanje samo razlika među kulturama od strane nastavnika, što može dovesti do stvaranja stereotipa kod učenika;
- pojava rizika od prisiljavanja učenika da budu ambasadori svojih kultura, tj. da ih predstavljaju iako nemaju detaljnih saznanja o njima;
- pojava ksenofilije ili hiper identifikacije nastavnika sa učenicom iz druge kulture;
- česta je pojava da se interkulturalno obrazovanje vezuje isključivo uz migrante ili da se počinje primenjivati kada nastaju problemi s učenicima migrantima, kao da je u pitanju pristup za migrantsku decu sa posebnim potrebama”.

Balboni (2012:148) takođe navodi da se mnogi lingvisti i dalje pitaju da li se može preneti u nastavi jezika interkulturalna kompetencija. On dalje zapaža da se nekima čini da je odgovor negativan, budući da je, čak, teško i opisati IK usled njene “izuzetne varijabilnosti i kontinuirane primene kroz mas-medije, turizam, privredne, kulturne i vojne razmene”. Ono što je, svakako, moguće jeste činjenica da se ova kompetencija može naučiti da se posmatra i uočava i da se stvori “banka podataka”, bilo na papiru, bilo u nekom fajlu, te “da se može ažurirati tokom susreta sa strancima, gledajući strane filmove, tokom dolaska novih drugova stranaca u škole itd”. Filipović (2008:97) naglašava da “su nastavnici svesni potrebe za razvojem interkulturalne kompetencije, ali da još uvek ne poseduju nastavne strategije za razvijanje kritičke svesti i stavova, već samo za proširenje znanja o drugim kulturama koje prenose učenicima ciljnih jezika s nadom da će tako prevazići kulturne stereotipe i negativno vrednovanje drugih kultura”. Ista autorka (ibid.) dalje napominje da “je jasno da su u nastavi stranih jezika još uvek, u velikoj meri, odsutne nastavne strategije koje bi bile usmerene na učenike, odnosno na prepoznavanje njihovih sposobnosti, potreba i interesovanja u oblasti usvajanja kulturnih, odnosno interkulturalnih, znanja”.

Da bi učenik stekao IK nije dovoljno da stekne znanja o ciljnoj ili nekoj specifičnoj kulturi, već bi uvek trebalo imati na umu učenikova predznanja, iskustva, ideje i verovanja koja će doprineti da on postepeno stiče interkulturalne stavove, veštine interakcije i kritičku kulturnu svest. Time će postepeno, pored jezičke i kulturne kompetencije, izgrađivati i svoju IK, koja uključuje prilagodljivost, toleranciju, empatiju i kritički stav prema etnocentričnosti i stereotipima.

4.13. Interkulturalni govornik u interkulturalnoj komunikaciji

Interkulturalno učenje i nastava su nametnuli neke nove izazove prethodnim modelima. Korbet (Corbett 2010:1) ističe da su oni, pre svega, uputili izazov konvencionalnom cilju jezičkog obrazovanja koji je težio sticanju jezičke sposobnosti izvornog govornika stranog jezika koji se podučavao. Za mnoge učenike je to bio nedostižan cilj, a kako autor napominje, mnogi nastavnici tvrde da je to sada i nepotreban cilj, posebno ako se ima u vidu činjenica da engleski postaje globalni i univerzalni jezik sporazumevanja, tj. svojevrstni *lingua franca* modernog doba, kao što je to nekada bio latinski jezik u srednjem veku. Stoga je za većinu ljudi prihvatljivije da uspostave komunikaciju i

postignu funkcionalnu upotrebu jezika nego da teže perfekciji izvornih govornika Velike Britanije, SAD ili Australije. Zbog toga interkulturalni govornik preuzima primat u međunarodnoj komunikaciji nad izvornim govornikom nekog jezika. Tome je, svakako, doprinelo interkulturalno obrazovanje tokom koga interkulturalni učenici, kako dalje navodi Korbet (ibid.), koriste jezik da bi istraživali različite kulture i da bi posredovali u onim situacijama u kojima se dešavaju kulturni nesporazumi i pogrešna shvatanja. Oni to rade na sofisticiran način, koristeći svoje stečeno znanje o kulturi i razvijenu veštinu u korišćenju resursa ciljnog jezika. Takođe su podstaknuti da uključe i svoje lične osobine, kao što su empatija, otvorenost i iskazivanje poštovanja prema drugima.

Stoga nastavnici u svom radu sa učenicima ne bi trebalo da teže tome da njihovi učenici komuniciraju bez grešaka na stranom jeziku i tako postepeno stiču kompetencije izvornog govornika, već da ih usmeravaju da tokom svoje komunikacije izgrađuju takve odnose koji će im pomoći da prežive i dalje napreduju u stranoj kulturi. Bajram (Byram 2003, cit. prema Moeller & Nugent 2014:8) napominje da “kada podučavanje IKK uključuje situacije u kojima učenici igraju uloge “društvenog glumca” kroz modele međusobnih odnosa, tada oni uzajamno otkrivaju drugi jezik i kulturu, a učionica postaje ambijent u kome učenici zajedno sa nastavnicima raspravljaju o pitanjima morala i drugih vrednosti i to može naposljetku da promovise ideju demokratije”.

Interkulturalni govornik je glavni akter u interkulturalnoj komunikaciji i stoga je od suštinskog značaja analizirati i posmatrati razvijanje njegove interkulturalne kompetencije, koja je veoma važna u savremenim interkulturalnim i višejezičnim sredinama. Bajram (Byram 1997), a kasnije i Bajram i Fleming (Byram & Fleming 1998:9) definišu pojam interkulturalnog govornika, kao “osobe koja poseduje znanja jedne ili više kultura i društvenih identiteta i nekog ko uživa da otkriva i održava odnose s ljudima iz drugih kulturnih miljea, iako nije formalno edukovan za tu svrhu”. To je osoba, kako navodi Haus (House 2007:19), koja je “uspela da razvije svoj treći način” koji je između ostalih kultura koje su joj bliske. Takva osoba bi trebalo da “bude shvaćena kao nezavisna i od svoje izvorne kulture i jezika i od nove kulture i jezika koje ona želi da poveže, da posreduje među njima i da ih uskladi. Ona stvara nešto novo i autonomno između toga, nešto hibridno, što je treći način”. Zatim, ona je “aktivni

učesnik koji organizuje svoj diskurs kreativno i nezavisno, kako ona to želi, odakle želi da krene i kuda želi da ide, nudeći dublje poglede i razumevanje”.

Bajram i Fleming (Byram & Fleming 1998:8) ističu da “je taj interkulturalni govornik u stanju da uspostavi odnos između vlastite kulture i kulture drugih, između njih posreduje i rasvetli razlike, te uvideti zajedničku ljudskost koja ih prožima” i dalje naglašavaju da je to “neko ko poseduje znanje jedne ili ako je moguće i više kultura i društvenih identiteta i ima sposobnost da otkrije i poveže se sa novim ljudima iz drugih konteksta za koje oni nisu bili pripremljeni” (ibid.:9).

Moeler i Nugent (Moeller & Nugent 2014:8) opisuju uspešnog interkulturalnog govornika kao “osobu koja traži prilike da upozna pojedince iz drugih kultura s namerom da podeli sa njima informacije tokom komunikacije na stranom jeziku”. Stoga i nastavnici stranih jezika moraju preispitati svoje metode nastave i podučavanja kulture i jezika, ako žele da od svojih učenika stvore interkulturalno kompetentne govornike stranog jezika, a ne da teže samo da njihovi učenici dostignu ili se približe kompetenciji izvornog govornika. Stoga Van Ek (prema Bajram 1997, cit. u Moeller & Nugent ibid.) napominje da upravo “usmeravanje pažnje ka sticanju kompetencije izvornog govornika dovodi do neuspeha kod učenika u učenju jezika jer se od njih zahteva da se odvoje i udalje od svoje sopstvene kulture”. To, po Bajramovom mišljenju (ibid.), “sprečava razvoj IK pošto se učeniku ne daje mogućnost da uključi i svoja ubeđenja i verovanja u razgovor”. Stoga bi nastavnici trebalo da usmeravaju učenike da “kroz upotrebu jezika otkrivaju nešto novo o “drugosti” i sebi samima, umesto da ih usmeravaju da koriste strani jezik kao izvorni govornici”.

Čembers (Chambers 2001:52, cit. prema Larzen 2005:34), na osnovu Bajramove definicije, daje produbljeniju specifikaciju glavnih osobina interkulturalnog govornika, a to su: “

- multilingvalna kompetencija;
- osećajnost prema identitetima koji su prisutni u međujezičkoj i međugraničnoj interakciji;
- sposobnost da se posreduje/dovodi u vezu sopstvena i tuđa kultura”.

Bajram (Byram 2003:61 prema Larzen *ibid.*) upućuje da je “isticanje pojma govornik od koristi zato što održava vezu s jezikom” i navodi na zaključak da “posredovanje pretpostavlja jezičku kompetenciju”. Larzen (*ibid.*) napominje da su Bajram i Zarat uvođenjem termina interkulturni govornik u standarde nastave stranih jezika “uputili izazov dotadašnjim pretpostavkama i očekivanjima lingvista da je krajnji cilj nastave stranih jezika postizanje, tj. imitiranje kompetencije izvornog govornika”. To je značilo da se od učenika očekuje da “podražavaju jezičku kompetenciju izvornih govornika, koja je podrazumevala fonetsku kompetenciju i izvorni izgovor, kao i kulturnu kompetenciju”. Spomenuti autori smatraju da “podražavanje izvornog govornika nije poželjno i ne može se u potpunosti postići pošto to donekle podrazumeva napuštanje jednog društvenog identiteta u korist onog drugog”, a takođe i “zato što izvorni govornici ne poznaju svoju kulturu tako dobro kao što znaju svoj jezik”. Nadalje, učenik stranog jezika će uvek biti u inferiornijem položaju u odnosu na izvornog govornika dok koristi jezik i biće “slabija strana u razgovoru”, kako tvrdi Larzen (*ibid.*). Posebno su upitni uloga i značaj izvornih govornika engleskog jezika u današnjoj savremenoj nastavi jer je često teško ustanoviti ko je izvorni govornik.

I drugi istaknuti istraživači jezika, poput Filipsona (Phillipson 1992), Kremšove (Kramsch 1993) i Risadžerove (Risager 1998) razmatrali su pitanje da li bi trebalo težiti postizanju jezičke kompetencije izvornog govornika ili ne. Larzen (2005:34) navodi stav Kelija (Kelly 2001:129) koji ističe da nastojanje da se ostvari “cilj sticanja izvorne ili skoro izvorne kompetencije nije više realističan” i ne bi trebalo da se postavlja pred nastavnike i učenike stranih jezika. Ono što bi trebalo da se nametne kao cilj i krajnji ishod u savremenoj nastavi je da “učenik uspostavi funkcionalnu upotrebu jezika” u susretu sa drugim jezicima i kulturama. Bajram i saradnici (Byram et al. 2002:7) takođe smatraju da “nema savršenog modela za imitaciju”, tj. da se ne može uspostaviti “ekvivalenta za pojam izvornog govornika”, kao i da ne bi trebalo očekivati od učenika da “imitiraju ili usvoje društveni identitet izvornog govornika, poput nacionalnog identiteta”. Isti autori (*ibid.*:12) smatraju da nastavnici stranih jezika koji nisu izvorni govornici, kao i njihovi učenici, “imaju prednost pošto posmatraju kulturu sa distance” i prihvataju pritom “perspektivu te druge kulture da bi ponovo posmatrali svoju sopstvenu” kulturu. Takva pozicija im daje veću mogućnost poređenja, preispitivanja i dublje analize, za razliku od nastavnika izvornog govornika koji, po rečima istih autora

(ibid.) veoma često nije u stanju da napravi analizu i izvrši konceptualizaciju stvari koje su mu veoma poznate, budući da ih je često i nesvesno usvojio, pa “ne vidi šumu od dreveća”. Autori (ibid.) dalje naglašavaju da je “kompleks inferiornosti neizvornog govornika samo posledica nesporazuma i predrasuda” i da je za sticanje IKK kako nastavnika, tako i njihovih učenika, važnije od znanja izvornog govornika da nastavnik poseduje sposobnost analize i da prođe određenu obuku u pravcu “sistemske analize kulture kao važnog cilja” tokom svog obrazovanja da bi postao dobar nastavnik stranog jezika. U domenu lingvističke kompetencije autori ne osporavaju značaj lingvističke kompetencije i upućuju na važnost prisustva i autoriteta izvornog govornika, ali ističu da je “interkulturalna kompetencija sasvim različita stvar” (ibid.)²⁵.

Dakle, cilj savremene nastave stranih jezika nije više samo da učenici ovladaju jezičkim veštinama i kompetencijama, već i da steknu plurilingvalnu i interkulturalnu kompetenciju koje čine sastavni deo interkulturalne edukacije. One podrazumevaju da se aktiviraju svi učenikovi potencijali koji se odnose na znanja stranih jezika, bez obzira na nivo i stepen znanja, kao i sva transverzalna znanja iz kulture, da se prati lični razvoj učenika i njegove potrebe tokom učenja jezika, tako da napredak u razvoju njegovih jezičkih i interkulturalnih sposobnosti dovede do toga da on postane prvenstveno interkulturalni, a ne izvorni govornik nekog stranog jezika. Mnogi lingvisti priznaju da prelazak sa tradicionalnih metoda učenja jezika na interkulturalni pristup nije uvek lak, da ima još uvek puno sredina u kojima on nije zaživeo ili je tek u povoju. Razloga za to je puno, a svakako jedan od njih je činjenica, kako navodi Larzen (2005:37), da se “još uvek potcenjuje kulturalna dimenzija u nastavi i da prevagu imaju gramatičko-prevodilački metod, direktni metod i komunikativni metod koji učenike direktno edukuju u pravcu sticanja jezičkih veština i kompetencija”. Otuda je važno istaći značaj istraživanja o ulozi kulture u nastavi stranih jezika, jer kako naglašava Čejmbers (Chambers 2001:50 prema Larzen ibid.), to je neophodno “da bi se podupreli novi pravci u izučavanju jezika”. Ono što je takođe uticalo na razvoj novog “kulturalnog” pravca i zaokreta u nastavi je, kako navodi Larzen (ibid.:37-38) “transformisanje društvenog i istorijskog konteksta u našem savremenom svetu”, kao i skretanje od naglaska na onome šta i kako se radi ka onome zašto se nešto radi u nastavi stranih jezika. Stoga autorka smatra da je Abdallah-Preteille (2001:132) u svom radu

²⁵ Značaj interkulturalne kompetencije nastavnika ćemo podrobnije razmatrati u poglavlju 4.16., v. str. 163

postavila ključno pitanje koje glasi “Zašto učimo jezike? Da bi znali jezik ili da bi razumeli Drugog?” Ona sama daje odgovor tvrdeći da se “drugi jezik izučava da bi se naučila drugost, a ne samo da bi naučili druge jezike i kulture” već da bi razumeli druge ljude kroz upotrebu njihovog jezika i učenje njihove kulture”. Larzen (ibid.) napominje da ista autorka (ibid.:141) nadalje uočava “dva izrazita zaokreta koji se dešavaju u savremenoj nastavi jezika”. Jedan se odnosi na “skretanje sa istorijskog, geografskog i institucionalnog znanja ka učenju kulture u širem smislu”, dok drugi autorka vidi kao “prelaz od kulturne kompetencije ka IK” i karakteriše ga “kao sredstvo da se razume ono što se dešava oko nas”, što autorka naziva “menadžmentom pozornice”.

4.14. Interkulturalna nastava stranih jezika – mogućnosti i izazovi

Interkulturalna nastava bi trebalo da bude prirodan i logičan sled načina usvajanja gradiva od strane učenika, budući da su se oni tokom procesa svoje socijalizacije u školskom ambijentu često susretali s pojmom kulture i njenim vidovima kroz nastavu mnogih školskih predmeta, pored stranih jezika. Oni su usvojili određene stavove, način razmišljanja i izražavanja koje su izgradili i oblikovali pod uticajem maternje kulture. Dakle, taj proces socijalizacije je uključivao njihovu sopstvenu kulturu, dok interkulturalni pristup podrazumeva proširenu perspektivu kulture koja će uključivati i ostale kulturne kontekste i njihov međusoban odnos. Kaikonen (Kaikkonen 2001:64, cit. u Larzen 2005:39) kroz metaforu kulturne ljuštore razmatra značaj interkulturalnog učenja za neku osobu. Prema njegovom mišljenju “najvažniji cilj nastave stranih jezika je da se pomogne učenicima da izrastu iz ljuštore svog maternjeg jezika i svoje kulture”. To znači da je potrebno predočiti učenicima da postoje kulturno drugačije osobe koje se, možda, ponašaju i misle drugačije i da je to uslovljeno njihovim drugačijim kulturnim miljeom. Takođe im je potrebno pomoći da shvate da mnoge stvari koje su još u ranijem periodu svog školovanja naučili i usvojili o drugim kulturama predstavljaju stereotipe i predrasude i da ih ne treba “uzimati zdravo za gotovo”, već ih podsticati da razvijaju svoju kritičku svest. Ovo je veoma značajno za nastavu stranih jezika jer mnoga deca kada počinju da uče neki strani, i za njih novi jezik, imaju već unapred stvoreno mišljenje o onome što je strano ili različito. Stoga bi ih trebalo postepeno uvoditi u novi svet saznanja kroz učenje jezika i njegove kulture kako bi takođe postepeno prelazili granice svoje sopstvene kulture i tako izrasli iz svoje kulturne ljuštore. Ovaj proces traje

dugo i može se ostvarivati na razne načine pošto živimo u svetu koji je veoma raznolik i pruža nam prilike za različite vidove komunikacije. Kaikonen (ibid.:85, cit. u Larzen ibid.) smatra “da se kroz saznavanje novih informacija o stranoj kulturi i jeziku proširuje učenikova slika o kulturi, a takođe raste i njegovo poimanje o svojoj sopstvenoj kulturi i jeziku”.

U našem savremenom svetu deca, još od najranijeg detinjstva, bivaju uključena u kontakte sa predstavnicima različitih kultura, bilo direktno putem svakodnevnih susreta sa njima, ako žive u multikulturalnim i plurilingvalnim sredinama, bilo indirektno putem mas medija. Stoga Sili (Seelye 1988:4, cit. u Larzen ibid.) ističe da bi se “kultura trebala predavati već tokom prve dve godine učenja stranog jezika”. Međutim, ne dele svi lingvisti njegovo mišljenje pošto se interkulturalni pristup u nastavi jezika shvatao češće kao način koji je primereniji u radu sa učenicima koji su već savladali osnovni nivo jezika. Larzen (ibid.:40) smatra da se “interkulturalna dimenzija u nastavi jezika uzima za ozbiljno” tek od višeg nivoa jezika, što je, možda, delimično i “usled straha da kulturne teme prevazilaze kapacitet dece u nižim razredima osnovne škole”. Ista autorka navodi mišljenje Dojea (Doyé 1999:25, cit. u Larzen ibid.) koji smatra da se i kod dece u nižim razredima “može razvijati osnovna interkulturalna kompetencija”, ukoliko im se daju zadaci koji su primereni njihovom uzrastu. On upravo i predlaže niz, kako ih sam naziva, “učeniku prigodnih zadataka i strategija za interkulturalno učenje”. Mnogi od ovih sadržaja mogu biti od značaja i za učenike starijeg uzrasta. Krist (Christ 1994:34, cit. u Larzen ibid.) ima slične poglede i razmatra interkulturalno učenje u svim obrazovnim etapama. On ističe da ovakvo učenje “može imati razne oblike u zavisnosti od uzrasta učenika, njihovog prethodnog saznanja i sposobnosti za apstrakciju”, te da upravo ova treća komponenta može da utiče na učenikovu “sposobnost da se stavi u perspektivu druge osobe”, što je po Kristu, “ishod kome se teži u svim domenima interkulturalnog obrazovanja”.

4.15. Povezanost lingvističke i interkulturalne edukacije

Balboni u predgovoru u Kaon (Caon 2008:VIII) ističe da “bez lingvističke edukacije ne može postojati interkulturalna edukacija, te da bez interkulturalne edukacije lingvistička edukacija gubi kontakt sa novom realnošću multietničke škole i društva”. Stoga, kako smatra Aleman-Gjonda (Allemann-Ghionda 1998, cit. u Lazzari 2010:1), “glavni

doprinos interkulturene edukacije opštoj pedagogiji sastoji se u valorizaciji kategorija višjejezičnosti u njenim socijalnim, individualnim, edukativnim i kulturološkim dimenzijama”.

Prioritetni ciljevi interkulturene edukacije, kako navodi Danuncijeva (D’Annunzio 2008:233) su: “

- razvoj socijalnih sposobnosti i relacije inteligencije;
- edukacija u pravcu kognitivne tranzitivnosti, tj. ka sposobnosti da se znaju i predstavljaju segmenti znanja koji su različito poznati ili da poznaju različita znanja;
- razvoj sposobnosti decentralizacije;
- osnaženje afektivne i empatijske dimenzije komunikacije;
- edukacija u pravcu aktivnog slušanja;
- razvoj kritičkog i divergentnog mišljenja”.

Kako stoji u Ministarskom cirkularu Italije (CM 205/90, cit. u D’Annunzio ibid.:232)²⁶ “Interkulturalna edukacija se predlaže kao prilika za preispitivanje sadržaja nastavnih programa, kao interdisciplinarni obrazovni proces za sve, sa karakterom običnosti koji treba da se aktivira da bi se prevladale posebnosti, stereotipi i predrasude, etnocentričke i sektaške vizije, da bi se pripremili umovi otvoreni za suočavanja, solidarnost, kooperaciju, mir, vrednosti na kojima treba bazirati jedno multietničko društvo”.

Interkulturalna i lingvistička edukacija, po rečima Danuncijeve (ibid.:240), “nalaze prostor za zajedničke refleksije i sinteze u odnosu koji postoji između razvoja jezičkih sposobnosti i afektivnog, kognitivnog, psihomotornog i intelektualnog razvoja”. Stoga bi “nastavni multilingvalni program mogao da se usmeri na promociju plurilingvalne kompetencije u pravcu takvog puta koji će usmeriti pažnju nastavnika prema prilikama i mogućnostima da izdvoje veze koje dozvoljavaju da se prevedu u drugi kod i transkribuju iz jednog u drugi jezik”.

U današnje vreme, kako navodi ista autorka (ibid.:241), “lingvistička i interkulturalna edukacija bi trebalo da teži promovisanju razvoja ličnog jezičkog repertoara svakog

²⁶ “Circolare Ministeriale 26 luglio 1990, n. 205: La scuola dell’obbligo e gli alunni stranieri. L’educazione interculturale”, dostupno na <http://www.milano.istruzione.lombardia.it/intercultural/normativa/mormativa> intere/CM 205-90.doc

učenika, i Italijana, i stranca, te da valorizuje situaciju višejezičnosti koja je već prisutna u italijanskim školama”. Zatim, takođe bi trebalo težiti razvijanju sposobnosti razmišljanja o jezicima, polazeći od “individualizacije dodirnih tačaka kako bi se otkrile veze ili udaljenosti u različitim domenima, kao što su jezik i kultura (metafore, načini izražavanja, idiomatski izrazi, sociokulturne upotrebe jezika), jezik i para i ekstra lingvistička komunikacija (prosemija, gestikulacija, ton glasa), odnos između jezika i ostalih jezika u crtanim filmovima, filmovima, muzici i multimedijima, kao i jezik kao sistem (gramatika, vrste tekstova, razvoj i odnos među veštinama, jezičke pozajmice, etimologije, neologizmi)”.

Već smo istakli da bi glavni cilj interkulturnog obrazovanja trebalo da bude sticanje interkulturene kompetencije učenika. Stoga interkulturena edukacija postaje sastavni deo glotodidaktike, kako ističe Vajdenhiler (Weidenhiller 1998), a ne autonomna nastava ili predmet koji se nalazi u nastavnom planu. Ona je takođe utkana i u primenjenu lingvistiku, komunikaciju i interkulturenu pedagogiju.

Zbog kompleksnosti edukativnog procesa glotodidaktička istraživanja bi trebalo da budu u dijalogu sa institucijama, ne samo školskim, već i političkim, izvan koalicija i vlada, tako da se proširi na doprinos uprave škola, članova komisija pri ministarstvima, kao i na sve one osobe koje promovišu lingvističko i interkultureno obrazovanje putem mas medija.

Ključna reč za jezičku i interkulturenu edukaciju, kako navodi Balboni u predgovoru u Kaon (Caon 2008:VIII) je “međusobna zavisnost” (ital. *interdipendenza*), tj. izbor različitih doprinosa osoba iz školskog i nastavnog miljea i onih koji pripadaju ostalim profesijama. To bi trebalo da bude “sistemska dimenzija koja će imati uporište u međusobnoj zavisnosti i propustljivosti među različitim područjima delovanja i da se pritom obrati izuzetna pažnja kako bi se izbegle očigledne kontaminacije”.

Nadalje, u društvu kao što je italijansko, izrazito obeleženo procesom globalizacije, plurilingvizam je, kako tvrdi Balboni (2012:272), “možda poslednja odbrana od globalizacije umova i kulturne potvrde”. U savremenim kompleksnim društvima “znanje stranih jezika ne znači samo sredstvo da se lakše razmenjuju informacije, roba ili usluge, već je pre svega instrument uranjanja u način razmišljanja koji se razlikuje od

vlastitog i u logiku koja je otvorena za jezičku i kulturnu zarazu”, tako da na taj način svako može uzeti od ostalih ljudi ono što smatra boljim, tj. njihove reči, modele i vrednosti. To će doprineti razvoju i jezičke i kulturne senzitivnosti. Stoga i savremena glotodidaktika preuzima novi i važan zadatak da razvije nove teme nastave stranih jezika polazeći od svesti o višestrukim zahtevima onoga koji želi da usvoji strani jezik i onoga koji ga predaje. Taj zadatak bi trebalo da bude stalno otvoren za nove izazove i metodološka rešenja.

Iz svega navedenog možemo zaključiti da se interkulturalna edukacija nametnula kao nezaobilazni instrument svih savremenih modernih i dinamičnih višejezičkih društava koja teže da imaju škole koje će odgovarati upravo potrebama svojih stanovnika, bez obzira na njihovo poreklo i socijalni status. Njene strategije i modaliteti rada doprinose da se odgovori mnogim zahtevima koje nameće savremeno globalizovano društvo kome su potrebni građani koji su se senzibilizovali na upotrebu interkulturalnog dijaloga i međusobno razumevanje.

4.16. Uloga nastavnika i značaj njihove interkulturalne kompetencije

Nastavnici jezika su glavni operateri u procesu jezičkog obrazovanja i istovremeno bi trebalo da budu i glavni akteri u interkulturalnom obrazovanju svojih učenika. U današnjoj savremenoj školi svaki nastavnik, bez obzira na to koji predmet predaje, kako ističu Kambjagi i Bozizjo (Cambiaghi, Bosisio 2008:194), je jezički edukator jer zajedno sa sadržajima discipline koju predaje prenosi takođe i jezičke sadržaje, te ima potrebu da stalno vrši svoju dvostruku ulogu i da zna da uspostavi odnose s različitim osobama i u različitim kontekstima. Postupajući na taj način on postaje prenosilac interkulturalnih sadržaja i vrednosti.

Usled novonastalih globalnih procesa u postmodernističkim društvima 21-og veka i uloga nastavnika stranih jezika poprima nove obrise. To podrazumeva uključivanje interkulturalnog sadržaja u nastavu, što znači da se jezičko gradivo, tj. gramatika i leksika, moraju nadopuniti i nadograditi kroz dublje analize kulture. Takva analiza će doprineti da upotreba jezika bude društveno i kulturno prihvatljiva i da proizvede takvu interakciju među pripadnicima različitih kultura u kojoj će se prihvatati njihove međusobne različitosti, kao što su različita verovanja, vrednosti i pogled na svet. Stoga je neophodno da prvo nastavnici steknu određene interkulturalne kompetencije koje će

postepeno prenositi i na svoje učenike. Bedeković (2011:143) u tom kontekstu ističe da “interkulturalna kompetencija nastavnika predstavlja osnovnu pretpostavku za sticanje interkulturalne kompetentnosti učenika”. Međutim, mnogi nastavnici se ne osećaju dovoljno spremnim da naprave “interkulturalni zaokret i iskorak” u svom radu. Jedan od razloga je, po mišljenju Vučo (2013:375) što “strahuju da će zapasti u stereotipe koje proizvode udžbenici i marketinška industrija“ i stoga „radije ostaju na čvrstom terenu podučavanja gramatike i vokabulara“. Kremšova je mišljenja da su upravo domaći nastavnici, koji nisu izvorni govornici stranog jezika koji predaju, upravo u prednosti u odnosu na izvorne govornike, pošto su strani jezik učili na isti način kako ga uče i usvajaju njihovi učenici. Međutim, oni često osećaju nelagodu tokom podučavanja tema iz svakodnevnice kulture jer ne poznaju uvek dobro pojmove i termine i kultura im nije dovoljno bliska (Kramcsh 2013:59, cit. u Vučo 2013:374).

Na polju podučavanja kulture kroz nastavu jezika Bajram i saradnici (Byram et al. 1991:63, cit. u Lázár 2011:116) su dali značajan doprinos kroz identifikaciju tri ideosinkratičke orijentacije koje primarno karakterišu i određuju praksu nastavnika, a to su: “ 1) lični stav o podučavanju jezika uopšte; 2) lično iskustvo sa ciljnim kulturama jezika koji se podučava i 3) očekivanja u vezi sa sposobnostima određene grupe učenika”. Pored ova tri faktora autori (ibid.) naglašavaju važnost interkulturalnog iskustva nastavnika koje usmerava i daje smisao njihovoj praksi tokom obrade kulturalnih sadržaja u nastavi jezika, kao i da njihova ranija interkulturalna iskustva snažno utiču na njihove poglede u vezi sa podučavanjem jezika i kulture uopšte.

Hrvatić i Piršl (2007, cit. u Teskera 2014:18) navode osobine interkulturalno kompetentnog nastavnika koje obuhvataju: “

- verbalnu i neverbalnu komunikativnu kompetenciju;
- dobro poznavanje svoje i drugih kultura;
- sposobnost poštovanja, razumevanja i prihvatanja učenika koji pripadaju drugim kulturama;
- interaktivan odnos sa “drugim”;
- kontinuirano nadograđivanje saznanja o sebi, kako na individualnom, tako i na nivou pripadajuće grupe;
- sposobnost povećane otvorenosti, fleksibilnosti, kreativnosti i kritičnosti;
- shvatanje posledica diskriminacije kulturalno drugačijih osoba;

- sposobnost razvoja nestereotipnog mišljenja i stavova koji su protiv predrasuda”.

Ove osobine autori (ibid., cit. u ibid.) posmatraju kroz međusobni odnos škole u kojoj nastavnici rade i njenog multikulturalnog okruženja prema kome je škola sa svojim nastavnim kadrom i učenicima otvorena i spremna na toleranciju prema različitosti.

Teskera (2014:18-19) navodi stavove Overa i Minerta (Over & Mienert 2010) koji opisuju interkulturalne kompetencije nastavnika kao “specifične kompetencije koje su nastavnicima neophodne radi ophođenja s heterogenošću u multikulturalnom ambijentu škole”. Ovi autori ističu “metodičke, stručne, socijalne i personalne kompetencije koje se dovode u vezu sa domenom rada pojedinog nastavnika, a takođe one zavise i od školskog konteksta koji je često veoma specifičan”. Oni navode šest dimenzija interkulturalne kompetencije koje su ustanovili na osnovu ankete koja je sprovedena među nastavnicima u Nemačkoj za potrebe istraživanja za FACIL (*Förder-Assessment-Center für interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften*)²⁷. Isti autori su intervjuisali 42 nastavnika postavljajući im pitanje “koje su kompetencije potrebne nastavnicima u multikulturalnom okruženju”. Na osnovu njihovih odgovora autori su svrstali mišljenja nastavnika u određene kategorije i definisali sledeće “dimenzije interkulturalne kompetencije:

1. orjentisanost prema učenicima;
2. pedagoška kompetencija koja je usmerena ka individui;
3. kulturna osetljivost;
4. menadžment;
5. timski rad;
6. sposobnost da se uspešno rešavaju konflikti”.

Autori (prema Teskera ibid.) u prvu dimenziju svrstavaju razne oblike iskazivanja poštovanja prema učenicima, kao što su individualno podsticanje učenika, stavljanje u položaj učenika radi razumevanja njegovih problema, jednako ophođenje prema svim učenicima i saradnja sa njima. Time se ističe vaspitna komponenta nastavnika. Drugu dimenziju karakteriše prvenstveno obrazovna komponenta, pošto bi nastavnici trebalo da imaju sposobnost da uoče kod svojih učenika različite sposobnosti, znanja i stilove

²⁷ “Centar za procenu interkulturalne kompetencije nastavnika” (prev. sa nemačkog jezika) - Ovo je prvi kompletan alat za procenu i razvoj kompetencija nastavnika u interkulturalnom okruženju za učenje.

učenja. Stoga bi nastavnici trebalo da usklađuju svoje planove rada, metode i tehnike u nastavi sa individualnim karakteristikama svojih đaka. Treća dimenzija uključuje kulturnu osetljivost prema kulturno različitim osobama, što se ogleda u poštovanju različitog kulturnog porekla učenika i stavu da ono predstavlja prednost i bogatstvo u razredu, te da takvi učenici imaju jednak tretman i da se osećaju ravnopravno s ostalim vršnjacima i podjednako doprinose stvaranju svojevrzne kulture škole. Četvrta dimenzija se odnosi na menadžment, što bi u školskom kontekstu prvenstveno značilo da nastavnici steknu takve organizacione sposobnosti kojima će izgraditi pozitivnu i prijatnu radnu klimu u razredu u kojoj će se učenici međusobno poštovati i izvršavati svoje zadatke i obaveze. Na ovu dimenziju se nadovezuje i peta koja uključuje timski rad, što omogućava međusobnu saradnju, pomoć i uzajamno razumevanje, podelu odgovornosti, kao i zajedničko rešavanje problema. Šesta dimenzija proističe iz prethodne jer se odnosi na sposobnost i uspešnost rešavanja konflikta. Nastavnici bi trebalo da ispolje nepristrasnost prilikom posredovanja između dve strane koje su u svađi, da posvete dovoljno vremena problemu koji je izazvao konflikt, kao i svakoj strani koja učestvuje u njemu. Od velikog značaja je i nastavnikovo znanje o kulturnim razlikama koje postoje među decom u razredu.

Iako se ove navedene interkulturene kompetencije uglavnom mogu prepoznati i kao opšte kompetencije nastavnika u savremenoj pedagogiji, sticanje i razvoj interkulturene kompetencije nastavnika se ne odvija samo od sebe i automatski, već mu je potrebno sistematski pristupiti i istraživati i analizirati savremene tokove u obrazovanju i, uopšte, u društvu. Stoga je neophodno vršiti kontinuiranu edukaciju nastavnika koja će postati sastavni deo njihovog celoživotnog obrazovanja i učenja, što je upravo jedna od sastavnih komponenti interkulturene kompetencije. U empirijskom delu ovog rada ćemo upravo razmatrati stavove i iskustva nastavnika u vezi sa ovom temom²⁸.

U kontekstima plurilingvizma i multikulturalnosti nastavnici bi trebalo da se edukuju na takav način da tokom svog rada šire svest o plurilingvizmu i interkulturalnosti i da trasiraju put u pravcu razvoja i valorizacije individualnih repertoara svojih učenika. Stoga bi kulturna različitost trebalo da čini osnovu za dijalog i interakciju među pripadnicima različitih kultura, tako da se najpre od nastavnika očekuje, a kasnije i od

²⁸ Vidi šesto poglavlje ovog rada, od str. 193

njihovih učenika, da razumeju različita ponašanja, način razmišljanja i pogled na svet koji je drugačiji od njihovog. Upravo stečena interkulturalna kompetencija nastavnika predstavlja “osnovnu pretpostavku za sticanje interkulturalne kompetentnosti učenika” (Bedeković 2011:143), kako smo već napomenuli. U tom kontekstu Bedeković (ibid:144) definiše interkulturalnu kompetenciju “kao proces tokom kojeg nastavnik razvija sposobnost prilagođavanja kulturno drugačijim učenicima, menjajući pritom svoja viđenja i shvatanja s ciljem boljeg razumevanja i prilagođavanja zahtevima multikulturalne realnosti”.

Nastavnici kao moderatori i operateri u savremenoj nastavi bi trebalo da ugrađuju svoje interkulturalno iskustvo i kompetencije u proces sticanja IKK svojih učenika pronalazeći različite modele i strategije kako da ostvare taj cilj. Tako Bajram, Gipkova i Starkli (Byram, Gibkova i Starkly 2002: 36, cit. u Vučo, Manić 2016:4) smatraju da nastavnici, pored svoje pedagoške i uloge posrednika znanja, takođe i kao ličnosti, morali bi da se potrudu da pronađu odgovore za izazove koje im nameću predrasude njihovih đaka. Svakako bismo ovde dodali i razna pogrešna ili iskrivljena uverenja i stereotipna mišljenja učenika koja otežavaju praktičnu primenu interkulturalnog pristupa tokom učenja stranog jezika i kulture. Stoga je zadatak, koji nameće savremena interkulturalna glotodidaktika, usmeren podjednako na razvijanje IKK, kako kod nastavnika, tako i kod njihovih učenika.

Bedeković (ibid:144) navodi indikatore interkulturalne kompetentnosti nastavnika koji su svrstani u nekoliko domena: “lični stavovi, znanje, komunikacija i veštine interpretacije, razvoj ličnosti, kritička kulturna svest i politička kultura”. Nastavnik koji ima interkulturalne stavove je radoznao, otvoren, “bez predrasuda u kontaktu sa drugim osobama i spreman da relativizuje kulturne vrednosti”. Znanje nastavnika podrazumeva njegovo “poznavanje kulture i jezika, tradicije, običaja i društvenih vrednosti”. Nastavnikove veštine interpretiranja se odnose na njegovu “sposobnost da protumači značenje neke ideje, teksta i načela”, odnosno realizacije kulturnog sadržaja ili proizvoda, kao i “događaja druge kulture i da ih uporedi sa svojom maternjom kulturom”. Veštine otkrivanja i interakcije uključuju “sposobnost nastavnika da usvaja nova znanja u vezi sa drugim kulturama, kao i da deluje uspešno unutar njih”. Sva nastavnikova uverenja, stavovi i očekivanja u pogledu funkcionisanja struktura i

institucija političkih zajednica su uključeni u njegovu kritičku kulturnu svest i političku kulturu. U skladu s navedenim indikatorima, nastavnik se smatra interkulturalno kompetentnim, ukoliko je u stanju da uvidi i spozna odnose među učenicima, pripadnicima različitih kultura, te “ako poseduje sposobnost medijacije i tumačenja, kao i kritičkog i analitičkog razumevanja” svoje maternje i kulture učenika koji pripadaju različitim kulturnim miljeima. Takav se nastavnik pritom u komunikaciji sa svojim učenicima u heterogenim odeljenjima fleksibilno ponaša, što je jedna od odlika njegove interkulturalne kompetencije. On nadalje ispoljava “strpljivost, fleksibilnost, empatiju, otvorenost, radoznalost i smisao za humor” budući da je motivisan da prihvati i razume i drugačije spoznaje stvarnosti.

Sudeći prema ovde navedenim osobinama nastavnika i indikatorima njihove interkulturalne kompetentnosti, kao i na osnovu rezultata upitnika u empirijskom delu našeg rada²⁹, možemo konstatovati da naši nastavnici još uvek nisu dostigli potrebni nivo interkulturalne zrelosti. To je delimično zbog toga što oni nisu dovoljno edukovani i informisani u vezi sa interkulturalnim temama i manirima u nastavi L2, kao i zato što nema dovoljno interkulturalnih sadržaja u udžbenicima i u kurikulumu. Stoga je veoma važno da se budući i postojeći nastavnici jezika edukuju i doškoloavaju u tom pravcu. U tome im mogu dati smernice savremeni tokovi u glotodidaktici i interkulturalnoj pedagogiji, pošto su ove dve naučne discipline, iako relativno mlade, strateške za izučavanje stranih jezika u postmodernističkom maniru. S druge strane, već postojeća značajna dugogodišnja iskustva zemalja zapadne i severne Evrope, koje ulažu napore da inkorporiraju interkulturalne odnose u sve sfere društva i, samim tim, i u školski sistem i postižu vidljive rezultate, mogla bi pomoći da se njihova pozitivna praksa primeni i kod nas. Prtljaga (2008:78) ističe neophodnost uvođenja interkulturalnih sadržaja u programe osnovnih studija učitelja i nastavnika, kao i da se potom njihove stečene interkulturalne veštine razvijaju i unapređuju kroz programe stručnog usavršavanja. To bi, po rečima autorke, “rezultiralo interkulturalno proaktivnim školama s nastavnicima koji su stalno aktivni u dizajniranju i implementaciji programa i strategija koje promovišu interkulturalno razumevanje, te interkulturalne veze i odnose”.

²⁹ Vidi rezultate petog dela upitnika koji se odnosi na nastavnike i njihovo interkulturalno iskustvo, od str. 243

5. SAVREMENA SOCIOLINGVISTIČKA SITUACIJA U ITALIJI U NASTAVNOM KONTEKSTU

5.1. Uvodne napomene

U ovom delu rada predstavimo aktuelnu sociolingvističku situaciju u Italiji i glotodidaktičke postavke, metodologiju i pristupe u kontekstu savremene italijanske škole i sveukupnog školskog sistema koga karakterišu plurilingvizam imigracije, multikulturalna integracija i plurilingvistička edukacija (Mušura 2014:847). To je upravo ambijent u kome se odvija transformacija svih učesnika u nastavi, kako učenika, tako i nastavnika, kao i ostalih osoba iz obrazovnih struktura i institucija koje učestvuju u planiranju i realizaciji nastavnog procesa. Ta transformacija se umnogome ogleda i u sticanju novih kompetencija i veština kojima moraju ovladati glavni akteri u nastavi, odnosno učenici i nastavnici, da bi odgovorili zahtevima nove i drugačije nastavne klime u učionici, kao i potrebama savremenog italijanskog društva koje je postalo prostor svakodnevnog susretanja sa kulturnim i jezičkim različitostima. Usled novonastalog sociolingvističkog konteksta, uočila se neminovnost da se u školama stvore uslovi za pospešivanje sticanja komunikativne i kulturne kompetencije učenika, a posebno imigranata, kako bi započeli i razvili svoj put kulturnog i interkulturalnog prilagođavanja. Stoga se nametnula i potreba razvijanja IKK, koja proističe iz pomenutih kompetencija, a njeno sticanje se postavlja kao jedan od glavnih ishoda nastave i učenja u svim savremenim društvima kojima pripada i italijansko. Nadalje, kroz sticanje IKK vrši se i transformacija identiteta učenika koji se u ambijentu multilingvalne i multikulturalne učionice susreće i sa raznovrsnim jezičkim i kulturnim identitetima drugih učenika, bilo da su Italijani ili stranci, što doprinosi tome da se i njegov identitet postepeno menja.

Stoga ćemo predstaviti uticaj koji je uključivanje učenika stranaca u nastavni proces imao na italijansku školu, transformišući je u kratkom vremenu u multietničku, multikulturalnu i višejezičku sredinu, a, samim time, pospešio je i interkulturalni pristup u nastavi. Takođe ćemo dati uvid u učenje i konkretnu upotrebu italijanskog kao stranog jezika, njegov razvoj u prisustvu više jezika koje govore učenici u učionici (Mušura ibid.), kao i međujezika, i tako ilustrovati kako, s jedne strane, učenici stranci kroz usvajanje italijanskog kao L2 u Italiji stižu IKK, a s druge strane, kako učenici Italijani

postaju kulturno osvešćeni i osećajni u kontaktu sa pripadnicima stranih kultura koji zajedno sa njima pohađaju školu u njihovoj rodnoj zemlji. Smatramo da ćemo kroz konkretne primere iz savremene italijanske interkulture i transkulture nastavne prakse prikazati i dočarati ambijent u kome se može odvijati sticanje IKK učenika, kako stranaca, tako i Italijana.

Organizacija multikulture i plurilingvalne škole se postavila kao veoma odgovoran zadatak za italijanski obrazovni sistem kome je Ministarstvo prosvete Italije odgovorilo veoma stručno i sistemski, kroz razne vidove delatnosti. Otuda su evidentne promene u školskom miljeu koje se odnose na aspekt didaktike stranih jezika, a naročito italijanskog jezika kao L2 za učenike imigrante, kao i interkultura pedagogija i edukacija. Kroz njih se prožima i koncept međujezika koji je veoma prisutan u savremenoj glotodidaktici, budući da lingvistička edukacija posebnu pažnju poklanja procesu integracije učenika koji dolaze iz drugih kulturnih sredina i govore drugim jezikom. Oni postepeno prolaze kroz razne faze međujezika na putu do sticanja jezičkih kompetencija ciljnog jezika, u ovom slučaju italijanskog jezika kao L2 u Italiji, a takođe i kroz proces interkulturalnog prilagođavanja, adaptacije i integracije. Istovremeno su i svedoci transformacije italijanskog društva i škole od monokulture u multikulturalnu realnost, čiji su akteri i oni sami.

Savremeno italijansko društvo se pokazalo sposobnim da integriše različite kulture i da kroz inovirani školski sistem omogući da se savladaju predrasude i stereotipi u vezi sa drugim kulturama, kao i da se cene i poštuju razlike koje postoje među njima. Pojam multikulturalnost je razvijen i unapređen osmišljenim edukativnim aktivnostima u interkulturalnost, čemu je svakako doprineo interkulturalni obrazovni sistem u školama koje su prepoznale nove potrebe stanovnika današnje Italije. Međutim, i pored velikog napretka koji je evidentan, imigranti se i dalje susreću sa određenim problemima u procesu usvajanja italijanskog jezika kao L2, kao i u procesu njihove kompletne integracije u italijansko društvo. Stoga ćemo u ovom delu rada i tome posvetiti jedan segment.

5.2. Jezičko šarenilo današnje Italije u kontekstu jezika i međujezika imigracije

U ovom delu rada ćemo dati pregled jezičkog i kulturnog šarenila prisutnog u današnjoj Italiji, a koje je u velikoj meri promenilo demografsku strukturu stanovništva usled intenziviranja migratornih kretanja i globalizacije koji su transformisali Italiju od zemlje emigracije u zemlju imigracije, zatim usled rađanja dece stranih državljana u Italiji, kao i sve većeg broja mešovityh brakova. Sve ovo navedeno je uticalo da se kompletni društveni i jezički milje savremene Italije promeni, a takođe je uslovalo i izmenu kompletne školske populacije koju iz godine u godinu sačinjava sve veći broj stranaca (Mušura *ibid.*:847-848).

Pored standardnog italijanskog jezika kojim govori većinsko stanovništvo Italije, prisutni su mnogi jezički varijeteti i dijalekti, a sve češće se čuje i međujezik stranaca imigranata koji je prelazna i dinamična faza u usvajanju jezika na putu do ciljnog jezika. Taj varijetet neki lingvisti nazivaju italijanskim jezikom stranaca (Đakalone Ramat 1993:342) ili usvojenim jezikom. Kao što se dešavalo i sa drugim jezicima u prošlim vremenima tokom kolonijalnih osvajanja i migracija stanovništva, tako sada italijanski jezik postaje drugi strani jezik za imigrante. Oni se približavaju tom novom jezičkom kodeksu često u strahu, frustracijama, ili, pak, oduševljenju, kako bi shvatili tajne i otkrili značenja i povezanosti reči. Kako navodi Favaro (2008:36), za mnoge od njih i novi jezik i nova zemlja koja ih je primila mogu ostati dugo vremena “mesto koje im je nedešifrovano i nekodirano”, puno reči i izraza koji su im veoma daleki i strani u odnosu na njihov maternji jezik, kao i na kulturu iz koje potiču. Zahvaljujući mnogobrojnim interakcijama i svakodnevnim situacijama izloženosti novom kodeksu, “deca imigranti usvajaju osim jezičkih struktura, leksiku, sintaksu, a takođe i razne načine rada, gestove, forme neverbalnog jezika, komunikativnu pragmatiku i akcente” (*ibid.*).

Procenjuje se da u poslednjih desetak godina u Italiji ima nekoliko miliona imigranata, pa se njihovi jezici, idiomi i međujezici mogu svakodnevno čuti po italijanskim gradovima. Kako navodi D’Agostino (2012:221), na osnovu dosijea Karitasa³⁰, u Italiji je 2011. godine bilo evidentirano oko pet miliona imigranata, tačnije 4.968.000, što je

³⁰ Caritas/Migrantes. (2011). Dossier Statistico Immigrazione . Roma

činilo 7% italijanske populacije. Istat³¹ je za istu godinu objavio podatak od 4.025.145 imigranata, tj. 6,8% stanovništva. Podaci Eurostat-a iz 2014. godine govore da je u Italiji bilo 5,7 miliona imigranata, što je Italiju stavilo na peto mesto među zemljama Evropske unije po broju imigranata koji borave u njima³².

U takvoj novoj sociolingvističkoj situaciji je stvoren kontekst u kome se razvija svest o italijanskom jeziku kao L2, dok je i dalje veoma prisutan bilingvizam tipa italijanski jezik/dijalekt u mnogim regijama. Sada su Italija i Italijani, kako ističe Diadori (2009:42), za relativno kratko vreme “postali svedoci i učesnici transformacije vlastite zemlje u multikulturni i multijezički kontekst u kome je kompetencija italijanskog jezika kao L2 jedna dimenzija sa kojom svako pre ili kasnije dolazi u kontakt”. Usled toga se počinje stvarati i razvijati jedna nova kolektivna svest u zemlji u kojoj se, pored dugo godina prisutnog bilingvizma, koji se ogleda u upotrebi dijalekata pored standardnog italijanskog jezika, sada sve više oseća i bilingvizam u svakodnevnoj interakciji sa govornicima koji nisu Italijani. Ta interakcija je naročito primetna u italijanskim školama jer uticaj imigracije doprinosi transformaciji škole u multietničku, multikulturnu i višejezičku sredinu. Luise (2008:106) navodi podatak koji je objavilo italijansko Ministarstvo prosvete da je u školama u Italiji 2007. godine prisustvo stranih učenika dovelo do širenja jezika, te da je bilo prisutno 192 nacije od 194 nacije prisutne u svetu. Ta činjenica je, svakako, doprinela da jezička politika u zemlji promovise difuzni plurilingvizam, što je u osnovi razvoja mnogih društava i zajednica u Evropi.

Mnogi savremeni lingvisti se bave prisustvom imigrantskih zajednica u Italiji s društvenog i edukativnog aspekta i, shodno tome, položajem italijanskog kao L2 među strancima u prostoru koga karakteriše raznovrsnost italijanskog jezičkog repertoara. Giacalone Ramat (1993:350) napominje da pored italijanskog neostandardnog jezika, koji se u današnje vreme najviše koristi i najprihvaćeniji je i kao govorni i kao pisani jezik, postoje i jezički varijeteti koji se razlikuju od njega. To su italijanski narodni

³¹ Podaci Istat-a za 2015. godinu govore da je u Italiji bilo 5.014.437 imigranata, tj. 8,2% stanovništva, dok ih je na početku 2016. godine bilo 5.026.153. Preuzeto sa: <https://www.istat.it/it/archivio/39726>; pristupljeno 08.03.2019.

³² Ispred Italije su Nemačka (9,8 miliona imigranata), Ujedinjeno Kraljevstvo (8 miliona), Francuska (7,7 miliona) i Španija (6 miliona). Eurostat iznosi podatak da je na dan 1. januara 2016. godine u Italiji živelo 5.054.000 stranaca, što je 8,3% od ukupnog stanovništva. Sličan podatak je objavljen 15.11. 2018. godine i odnosio se na dan 1. januar 2017. godine kada je u Italiji živelo 5.047.000 imigranata, što je činilo 8,3% stanovništva. Preuzeto sa: <http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/>; pristupljeno 13.03.2019.

jezik, na koga su snažno uticale osobenosti dijalekata, i italijanski jezik stranaca. Ovaj drugi, po rečima autorke (ibid.), treba se posmatrati “kao kontinuum varijeteta usvajanja jezika, ili međujezika koji se prostire od početnih varijeteta koje karakteriše upotreba niza leksičkih elemenata i skoro potpuno odsustvo gramatike, pa sve do složenijih varijeteta koji su orjentisani ka dolaznom jeziku”. Autorka (ibid.) takođe ističe da “bi bilo korisno utvrditi da li se međujezik iz sociolingvističke perspektive današnje Italije može smatrati autonomnim jezičkim varijetetom koji je specifičan u odnosu na različite varijante italijanskog jezika u kojima se takođe pojavljuju pojednostavljeni i devijantni oblici u odnosu na standardne forme jezika”.

Među formama italijanskog jezika s kojima učenici italijanskog mogu doći u kontakt smatra se i jedan varijetet koji je prilično marginalizovan, ali koji u određenim društvenim kontekstima može imati značajnu ulogu. To je *foreigner talk*, posebna vrsta pojednostavljenog jezičkog registra koji se koristi u komunikaciji sa strancima, tj. varijetet koji proizvode izvorni govornici kako bi ih stranci bolje razumeli. Po mišljenju iste autorke (ibid.:351), *foreigner talk* sa društvene tačke gledišta može biti negativno shvaćen kao znak distance i prezira prema strancima.

5.3. Jezici u kontaktu - problemi na koje nailaze neizvorni govornici italijanskog jezika

Pored italijanskog jezika, koji je zvanični jezik u Italiji, još petnaestak drugih jezika je u upotrebi u određenim delovima Italije, tako da imigrantima to predstavlja poteškoću prilikom usvajanja ciljnog jezika. Takođe i stanovnici Italije, pripadnici manjinskih zajednica, suočavaju se sa određenim problemima vezanim za jezik.

Francescato (1993:312 i dalje) daje sociolingvističku analizu manjinskih zajednica u Italiji i koncentriše se na fenomene bilingvizma, kao i na neke oblike plurilingvizma, naročito trilingvizma (nemački/friulanski/italijanski na severu Italije ili grčki/albanski/italijanski na jugu zemlje). On ističe bogatstvo i varijetete u sociolingvističkim situacijama koje karakterišu govori manjinskih naroda. Autor (ibid.:337) takođe govori o problemu škola “pred koje se stavlja težak zadatak da obezbede trajanje i održanje govora manjine nasuprot pritisku koji vrši jezik većine”. Ovo pitanje je još zamršenije u slučaju manjina drugog reda. S druge strane, dolazi do

neujednačenog mišljenja među govornicima manjinskih varijeteta kada se razmatra mogućnost da se uključi lokalni govor u školski program. Ako se govori o zaštitničkoj akciji baziranoj na nastavi standardnog jezika koji odgovara lokalnom varijetetu, po rečima autora, “otvaraju se vrata riziku da se definitivno ugrozi vitalnost lokalnog govora”, kao što “razvoj standardnog italijanskog jezika ugrožava vitalnost italijanskih dijalekata”. Ipak, sa druge strane, skroman prestiž i ograničena upotreba lokalnog govora često su njegovim govornicima pokazatelj da mu se ne može osigurati vitalnost i suživot.

Francescato (ibid.:338) govori i o tzv. “polugovornicima”, tj. govornicima koji pripadaju manjinskim zajednicama koji ne znaju upotrebiti ili primenjuju samo delimično tipična pravila tog varijeteta koga nastoje da upotrebljavaju. To su govornici koji, po rečima autora (ibid.), najčešće nesvesno “teže da uklone ograničenja norme”. Ovakav njihov manir ukazuje na to da oni prevazilaze tradicionalne norme dijalekata i istovremeno naglašava njihovu specifičnu situaciju kada, kako upućuje autor (ibid.), “odgovor na nove jezičke zahteve mora biti nađen po svaku cenu unutar uskih limita kolektiviteta koga čine desetine govornika sa skromnom ličnom kulturnom istorijom, sa srednjim nivoom obrazovanja koji je i sam ograničen i često savlađujući otpor koji se stvara usled nerazumevanja i odbijanja od strane nekih grupa koje su drugačije orjentisane unutar same manjine”.

Sve ovo navedeno takođe usložnjava integraciju imigranata koji žive u sredinama gde je prisutan bilingvizam ili neki oblici plurilingvizma, tako da su oni izloženi veoma kompleksnom jezičkom input-u. Stoga je potreban veći angažman i škole i šire društvene zajednice kako bi im se olakšao proces adaptacije na novu višejezičku sredinu i život u njoj.

5.4. Italijanski kao strani jezik u Italiji

Strani studenti i osobe koje dolaze u Italiju radi učenja jezika imaju različite motivacije koje ih pokreću na učenje. Oni dolaze u stranu zemlju da u jednom spontanom kontekstu učenja steknu nova znanja koja nisu mogli dobiti u ambijentu vođenog učenja, u izolovanom prostoru učionice sa nastavnikom (Balboni 2008, cit. u Mušura

2014:848 i dalje)³³. Sam život i boravak u Italiji im pruža priliku za potpuno jezičko i kulturno uranjanje, poznato kao *full immersion*, ali oni, takođe, traže formalne načine usvajanja znanja kroz pohađanje kurseva na univerzitetima i u školama jezika. Stoga je mešoviti način i kontekst učenja idealan za usvajanje italijanskog jezika kao L2.

Potrebno je naznačiti istorijsku perspektivu i istaći da učenje italijanskog jezika kao L2 ima svoju veoma dugu tradiciju koja datira još od 1589.godine kada je Granduca Ferdinando osnovao prvu katedru za italijanski jezik ("*italiana favella*") na Univerzitetu u Sijeni (Diadori et al. 2009:37). Ona je prvobitno bila namenjena jednoj grupi nemačkih studenata koji su došli u Italiju da usavrše svoje znanje italijanskog jezika. Upravo ovaj profil učenika jezika je započeo viševekovnu praksu učenja italijanskog jezika od strane stranih studenata koji su želeli da upotpune i usavrše svoja akademska znanja. Takođe je bilo puno umetnika, intelektualaca i ostalih putnika koji su dolazili u Italiju da stiču više znanja o kulturi i njenim bogatstvima, te da nauče jezik na kome su stvarana poznata remek dela književnosti i muzike. Upravo u Sijeni su od 1917. godine počeli prvi kursevi italijanskog jezika i kulture za strance, a od 1921. godine i u Perudi. U ovim gradovima, gotovo bez prekida, održavaju se kursevi jezika i kulture, čemu naročito doprinose sve veća mobilnost osoba i sve veći broj stranaca koji borave u Italiji. Oba grada su sedišta Univerziteta za strance koji su glavni diseminatori budućih nastavnika italijanskog jezika, a ovi univerziteti su autori dva od četiti sertifikata za italijanski jezik.

Nakon ekonomskog buma šezdesetih godina i opšteg povećanja blagostanja u Evropi, sedamdesetih i osamdesetih godina 20-og veka pojavljuju se prve privatne škole jezika za strance u Rimu i Firenci, naročito kao odgovor na rastuću potrebu pretežno mladih ljudi da provedu u Italiji jedan period vremena ili svoj godišnji odmor učeći jezik. Njih je poticala snažna motivacija kulturnog, turističkog ili poslovnog tipa, pa je na osnovu njihovog profila za učenike italijanskog jezika L2 strance u Italiji 1981. godine formulisan "*Livello soglia*"³⁴, odnosno nivo praga preživljavanja za italijanski jezik, kako naglašava Diadorijeva (ibid.:39). To je dokument koji je promovisao Savet Evrope

³³ Veći deo ovog segmenta rada je preuzet iz članka "Savremena italijanska učionica u kontekstima višejezičnosti" (Mušura 2014).

³⁴ Galli de' Paratesi N. (1981). *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasburgo, Council of Europe

i koji je istovremeno urađen i za ostale velike evropske jezike, kao što su engleski, francuski, nemački i španski. Cilj ovog dokumenta je bio da pribavi potreban jezički materijal sa neophodnim leksičkim, gramatičkim, pojmovnim i komunikativnim sadržajima koji će garantovati razvoj jezičkih kompetencija koje su neophodne za preživljavanje u kontaktu sa izvornim govornicima.

Od 2000. godine “Bolonjska deklaracija” omogućava veliku mobilnost studenata kroz programe Erasmus i Socrates, pa svake godine u Italiji boravi veliki broj univerzitetskih studenata. Ova razmena studenata takođe doprinosi promenama i u samoj učionici na fakultetu, te ona postaje jedan višejezički i multikulturni ambijent, budući da se susreću studenti čiji su maternji jezici različiti. Mnogi strani studenti dolaze u Italiju sa skromnim znanjem italijanskog jezika i sa nedovoljnim kompetencijama da bi mogli pratiti predavanja, tako da se italijanski jezik uči zajedno sa ostalim disciplinama studija. Usled toga se otvara i veliki broj centara za učenje stranih jezika pri univerzitetima kako bi se izašlo u susret upravo stranim studentima u Italiji da što brže nauče jezik.

Od akademske godine 2006/2007. se sprovodi program “*Marco Polo*” namenjen upisu kineskih studenata na univerzitetu u Italiji. Ovaj program je rezultat bilateralnog sporazuma između Kine i Italije o prijemu kineskih studenata na italijanske univerzitetu, čak i apsolutnih početnika u italijanskom jeziku, koji nameravaju da studiraju u Italiji.

Da bi što bolje ilustrovali savremenu italijansku učionicu u kontekstima multikulturnosti i višejezičnosti, predstavimo profil učenika stranaca u Italiji, kao i profil dece imigranata koja pohađaju italijanske škole.

5.5. Profil učenika stranaca u Italiji

Na osnovu različitih konteksta učenja italijanskog jezika kao L2 u Italiji, mogu se izdvojiti sledeći profili učenika italijanskog jezika (Diadori et al. 2009:45, cit. u Mušura ibid.:849): “

- deca i adolescenti na odmoru-učenju jezika;
- deca i adolescenti u međunarodnim bilingvalnim školama;

- adolescenti u međukulturnim programima sa smeštajem u italijanskim porodicama;
- univerzitetski studenti;
- katolički sveštenici;
- profesionalci uključeni u kontekste rada;
- mladi odrasli ljudi na privremenom radu koji teže stalnom zaposlenju;
- zatvorenici;
- građani Italije čiji maternji jezik nije italijanski “.

5.6. Imigracija menja školu

Pravo na upis u italijanske škole imaju sva maloletna deca imigranata, što je garantovano Zakonom o imigraciji br. 40 od 6. marta 1998. godine³⁵ i Zakonskim dekretom od 25. jula 1998. godine pod nazivom “Jedinstveni tekst odredbi u vezi s imigracijom i norme u vezi s uslovima za strance”³⁶, u čijem članu br. 38, a koji je u vezi sa obrazovanjem stranaca i interkulture edukacije, stoji: “

1. Strani maloletnici koji su na teritoriji Italije podležu školskoj obavezi; na njih se primenjuju sve važeće odredbe u vezi sa pravom na obrazovanje, pristupom vaspitnim službama i učešćem u školskom životu zajednice.
2. Ostvarivanje prava na učenje garantuju država, regije i lokalne institucije, a takođe i putem pokretanja posebnih kurseva i inicijativa za učenje italijanskog jezika.
3. Školska zajednica prihvata jezičke i kulturne razlike kao vrednost koja se postavlja kao osnova za uzajamno poštovanje, kulturnu razmenu i toleranciju; u tom cilju pokreće i podržava inicijative usmerene na prihvatanje i zaštitu kulture i jezika porekla i na realizaciju zajedničkih interkulturnih aktivnosti”.

³⁵ Legge 6 marzo 1998, n. 40. "Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.", očitana je i praćena elektronska verzija na italijanskom jeziku na: www.camera.it/parlam/leggi/980401.htm

³⁶ Decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286 Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero; očitana je i praćena elektronska verzija na italijanskom: https://www.esteri.it/mae/.../d_lgs_25_luglio_1998_n_286.pdf

Poslednjih godina prisutan je veliki porast broja dece stranaca u italijanskim školama jer se sve više njih upisuje i pohađa nastavu na italijanskom jeziku. Neki od njih su rođeni u Italiji, neki su stigli u Italiju u predškolskom uzrastu, dok su neki došli sa roditeljima, pošto su prethodno pohađali školu u svojim rodnim zemljama. Oni se razlikuju po godinama, geografskom poreklu, maternjem jeziku, kulturnoj tradiciji i ličnim biografijama i svi zajedno uspostavljaju i održavaju društvene odnose tokom svog školovanja u Italiji. Svi oni koriste italijanski jezik kao jezik kontakta (Caon 2008, cit. u Mušura ibid.:849 i dalje). Oni se i dalje nazivaju strancima, iako je 40% njih rođeno i odraslo u Italiji, te govore italijanski jezik kao L1 pored svog maternjeg jezika, pa se u potpunosti smatraju bilingvalnim osobama.

Tačan broj učenika stranaca se ne može ustanoviti, ali se pretpostavlja, kako navodi Diadori (2009:78, cit. u Mušura ibid.:850), da je školske 2006/7. godine oko 650.000 mladih stranih osoba pohađalo italijanske škole. Ministarstvo prosvete Italije je objavljivalo podatke i za naredne godine u kojima je broj stranih učenika stalno rastao, tako da je evidentiran broj od 801.304 učenika stranaca školske 2013/14. godine. Oni dolaze iz oko 200 zemalja, među kojima ih je najviše iz Evrope, i to iz Albanije i Rumunije, zatim severne Afrike - iz Maroka, Tunisa, Egipta, a od azijskih zemalja ih je najviše iz Kine. U poslednjih nekoliko godina naročito je povećan broj učenika iz Rumunije, nakon njenog ulaska u Evropsku uniju. Takođe je primetan i veliki porast broja dece i iz ostalih zemalja istočne Evrope, kao što su Bugarska, Moldavija, Poljska i Ukrajina, te zapadne Afrike – iz Senegala, Nigerije, Gambije, Malija i Gane. Beleži se i sve veći broj stranaca iz zemalja istočne Azije - Indije, Bangladeša, Šri Lanke, Pakistana i Filipina. Podaci, objavljeni oktobra 2015. godine od strane statističke kancelarije MIUR-a³⁷, govore da je školske 2014/15. godine bilo 805.800 učenika stranaca u italijanskim školama. Pošto su uporedili statističke analize sa prethodnim godinama, naveli su da se sada ovaj broj stabilizovao nakon nekoliko godina u kojima je beležen stalni rast broja stranih đaka. Zatim, primetan je u školama porast dece imigranata koja su rođena u Italiji i koja nemaju italijansko državljanstvo. Ta deca pripadaju drugoj generaciji imigracije i činila su te godine 51,7 % od ukupnog broja učenika stranaca u Italiji. (Notiziario Alunni stranieri 2015:3).

³⁷ MIUR- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Ministarstvo prosvete, univerziteta i istraživanja

Podaci koji su objavljeni marta 2017.g. za školsku 2015/16. godinu govore da je u Italiji bilo oko 815.000 stranih učenika, što je neznatno povećanje (od 0,1%) u odnosu na prethodnu godinu i potvrđuje usporeni rast u poslednje dve godine, ali, svakako, predstavlja “skoro stabilan podatak” (Notiziario Alunni stranieri 2017:6).

Poslednji podaci, objavljeni marta 2018.g. za školsku 2016/17. godinu, pokazuju da je u italijanskim školama bilo prisutno oko 826.000 učenika iz migrantskih porodica, što je uvećanje za 1,38% u odnosu na prethodnu godinu. To predstavlja “sada već dobro utvrđen podatak” koji ukazuje na činjenicu da ovi učenici stranci predstavljaju integralni deo italijanske školske populacije i doprinose da škola postaje “sve više multietnička i multikulturalna”. U istom dokumentu se iznosi podatak da je generalno u italijanskim školama 48% učenika čije državljanstvo nije italijansko, te da su oni “dinamičan faktor” školskog sistema Italije (Notiziario Alunni stranieri 2018:8).

5.7. Profil dece imigranata

U ovom delu rada predstavićemo profil dece imigranata koja pohađaju italijanske škole. Iako ova deca potiču iz različitih sredina, različitih su godina, period boravka u Italiji im je različit, kao i porodično i društveno poreklo, kako navodi Diadori (2009: 83, cit. u Mušura ibid.), moguće je izdvojiti nekoliko kategorija učenika kojima je italijanski L2 jezik kontakta . To su: “

- deca i adolescenti rođeni u inostranstvu;
- maloletna usvojena deca;
- deca i adolescenti rođeni u Italiji (druga generacija imigracije);
- deca i adolescenti rođeni u mešovitim brakovima;
- adolescenti imigranti bez nadzora roditelja;
- deca i adolescenti nomadi;
- maloletnici koji traže azil”.

5.8. Povezanost integracije i znanja L2 u interkulturalnom kontekstu

Italijanski školski sistem uspešno se suočava i nosi sa izazovima koje nameće savremena stvarnost italijanskog društva i nastoji da ostvari ciljeve vezane za planiranje i realizaciju prijema i uključivanja stranaca u škole. Favaro (2007:167, cit. u Luise 2008:100-101) predlaže šest indikatora za analizu uključivanja i integracije učenika stranaca, a to su: “

- situacija školskog uključivanja i kvalitet školskih rezultata;
- kompetencija u italijanskom jeziku za komunikaciju i učenje;
- kvalitet odnosa u razredu;
- kvalitet i kvantitet razmene u vremenu vanškolskih aktivnosti;
- kompetencija u maternjem jeziku, veza sa sopstvenom zemljom i vlastitom prošlošću;
- situacija samopoštovanja i vere u sopstvene mogućnosti”.

Ovo su indikatori školskog, društvenog i psihološkog tipa koji ukazuju na to koliko su jezici usko povezani sa integracijom. Na osnovu navedenih faktora Luise (2008:101) zaključuje da samo znanje L2 nije preduslov da bi se učenik dobro uklopio i integrisao u novu školu, već je sama nastava italijanskog jezika kao L2 shvaćena kao jedan od faktora koji čine sastavni deo integracije. Ona omogućava da učenici stranci kroz nastavu pored jezičkih steknu i kulturne i interkulturalne kompetencije. To znači da je Italija ovakvim pristupom odabrala edukativni i obrazovni model inkluzivnog tipa za decu imigranata kojim će se valorizovati kulturne i jezičke razlike između italijanske dece i dece stranaca. Pošto je integracija osmišljena tako da se stranci upisuju u odeljenja zajedno sa svojim vršnjacima Italijanima, a ne u neka specijalna odeljenja ili škole, razredi postaju heterogeni, pa se time pospešuje kulturna razmena i unapređuje suživot.

U Dekretu Predsednika Republike br. 394 iz 1999. godine³⁸ u članu 45, u stavovima 2 i 3 se navodi: “Strani maloletnici koji podležu školskoj obavezi, upisuju se u razred koji

³⁸ Decreto del Presidente della Repubblica 31 Agosto 1999, n. 394, Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'articolo 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286.

Očitana je i praćena elektronska verzija na italijanskom:

https://www.esteri.it/mae/normative/.../visti/dpr_394_1999.pdf

odgovara njihovom uzrastu, osim ako nastavničko veće ne odobri upis u neki drugi razred, uzimajući u obzir:

1. nastavni plan i program zemlje iz koje dolazi učenik koji može odrediti upis u razred koji je neposredno viši ili niži u odnosu na onaj koji odgovara uzrastu;
2. potvrdu o kompetencijama, veštinama i nivoima pripremljenosti učenika;
3. studijsku grupu koju je eventualno pohađao učenik u svojoj zemlji porekla;
4. zanimanje koje eventualno poseduje učenik”.

Luise (ibid.) navodi suprotno iskustvo u školskom sistemu Nemačke gde se primenjuje drugačiji model školovanja za učenike strance, a koji predviđa da učenici s nedovoljnim znanjem nemačkog jezika pohađaju specijalne škole. To je za posledicu imalo prilično loše rezultate učenika stranaca u školi, a naročito dece Italijana.

Tozi (Tosi 2000, cit. u Luise 2008:101) ističe da su u Evropi prisutne različite politike koje tretiraju integraciju imigranata, ali da se, uglavnom, mogu podeliti u dve grupe: jedna koja ne diskriminiše kulturne i jezičke razlike i druga koja pospešuje školsku i društvenu segregaciju i tako doprinosi da se kulturna i jezička različitost smatraju glavnim uzrocima društvenih nesuglasica i neuspeha u školi. Ove dve suprotne tendencije imaju zajednički imenitelj, a to je kulturna i jezička različitost. Jedna se tretira kao društveni nedostatak, kao što se primećuje u Francuskoj i Nemačkoj, a druga pokušava da je iskoristi kao zajednički pozitivni resurs, što je upravo slučaj u Italiji, zemljama Severne Evrope i Velikoj Britaniji.

Da bi se stvorili uslovi za uspeh u školi i dobru integraciju stranaca potrebno je da se angažuju svi nastavnici u školi, a ne samo oni koji predaju italijanski jezik, pošto se učenici stranci moraju uključiti u sve školske discipline koje su predviđene nastavnim planom i programom, kao i da istovremeno s učenjem italijanskog kao L2 uče i specijalistički i mikro jezik ostalih školskih disciplina. Metodologija CLIL-a već ističe dobre rezultate u italijanskim školama, pošto se pokazala kao veoma efikasna u usvajanju L2 kroz nastavu prirodnih nauka i matematike. Time se ostvarila ideja o interdisciplinarnosti i saradnji svih nastavnika u cilju što boljeg razvoja jezičkih i komunikativnih kapaciteta učenika. Ovome su doprineli i programi koje je poslednjih

godina pokrenulo italijansko Ministarstvo prosvete u mnogim gradovima pod nazivima “Jezici i kulture”, “ Italijanski jezik L2, jezik kontakta” itd. s ciljem da se angažuje što više društvenih subjekata i institucija, a ne samo škola, radi što uspješnije integracije imigranata.

Da bi se usvajanje italijanskog jezika kao L2 odvijalo brže i efikasnije, od velikog značaja su pomoć svih struktura društva, kako školskih, tako i svih ostalih institucija, kako bi pomogli u integraciji dece i njihovih roditelja. Iskustvo iz poslednjih godina je pokazalo da je već učinjen veliki napredak i da je italijanski jezik usvojen od strane imigranata kao njihov jezik svakodnevice, a za neke od njih i sredstvo za umetničko izražavanje i kreativne inovacije, kako napominje Favaro (2008:36). Prisustvo učenika stranaca u italijanskim školama je već odavno strukturalna činjenica školskog sistema i mnogi od njih su deca imigranata druge generacije. Oni često govore italijanski jezik sa zvučnim primesama lokalizama koje su karakteristične za određene dijalekte.

Pored veoma pozitivnih iskustava iz škola, postoji i mnogo zabrinutosti zbog koncentracije prisustva dece imigranata u pojedinim školama i teritorijama i straha da će takve škole sa puno učenika stranaca postati manje kvalitetne. Kako se navodi u dokumentu Ministarstva prosvete Italije (Ministero della Pubblica Istruzione 2007:3) pod nazivom “*La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale*”³⁹, na sve ove zabrinosti želi se odgovoriti činjenicama, na prvom mestu da škole odgovaraju svojom profesionalnošću i svojim modelima rada, kompetencijama nastavnika, kreativnošću školskih autonomija i saradnjom sa ostalim lokalnim institucijama. Naime, pri Ministarstvu prosvete Italije 2007. godine je osnovan nacionalni posmatrački tim za integraciju stranih učenika i interkulturnu integraciju koji je izdao pomenuti document, čiji podnaziv upravo sadrži odrednice iz delokruga rada ovog tima . Čerini (2010: 24) napominje da se italijanski izbor interkulture politike, tj.”italijanskog načina ka kulturnoj integraciji”, koji je napravila i razradila posebna komisija Ministarstva prosvete, razlikuje od ostalih evropskih zemalja, kao što su, na

³⁹ “Italijanski način za interkulturnu školu i integraciju učenika stranaca. Nacionalna perspektiva za integraciju učenika stranaca i za interkulturnu edukaciju”. Očitana je i praćena elektronska verzija na italijanskom na: https://archivio.pubblica.istruzione.it/.../allegati/pubblicazione_int..

primer, Velike Britanija, gde se upotrebljava termin *multikulturalizam* ili Francuska, gde koriste termin *asimilizacija*. Autorka smatra da se pomenutim terminom u Velikoj Britaniji želi istaći “poštovanje prema specifičnim etničkim i jezičkim identitetima”, kao i da se predoči “doprinos zajednica kojima pripadaju”, ali uz rizik koji vodi ka zatvaranju i netransparentnosti. U Francuskoj se, pak, korišćenjem pojma asimilacija, po rečima autorke (ibid.), potvrđuje status državljanina, ali zauzvrat se očekuje “odricanje od vidljivih znakova vlastite pripadnosti” i odobrava stav da se ostave nedirnuti i po strani oni koji žive “na marginama društva”.

Kako se ističe u navedenom italijanskom dokumentu (Ministero della Pubblica Istruzione 2007:9), podučavati u interkulturnoj perspektivi znači, pre svega, prihvatiti različitosti kao “paradigmu identiteta iste škole” koja postaje “mesto razmene sa spoljašnjošću” i prostor u kome se izgrađuju identiteti svih učenika, a posebno učenika imigranata. Ovakva perspektiva pruža priliku da se čitav školski sistem otvori prema svim razlikama, kao što su poreklo, rod, društveni nivo, školska istorija. Takav pristup se bazira na jednom dinamičnom poimanju kulture koja izbegava bilo zatvaranje učenika u kulturnoj izolaciji, bilo stereotipe ili folklorizaciju⁴⁰ sadržaja iz kulture. Stoga se favorizuje uloga nastavnika koji će insistirati na dijalogu, slušanju i međusobnom razumevanju, budući da interkulturene strategije ne dozvoljavaju odvajanje pojedinaca u autonomne i nepropustive kulturne svetove i promovišu sučeljavanja i uzajamnu transformaciju da bi se učinio mogućim suživot i rešili konflikti koji mogu proisteći iz njega. Kroz ovakav pristup se pospešuje socijalizacija novopridošlih učenika stranaca tokom nastave, u vannastavnim aktivnostima, kao i u vanškolskom kontekstu. Ono što se posebno ističe (ibid.:15) je da učionica postane “mesto komunikacije i kooperacije”, a da na nastavnika deluje tzv. interkulturni “efekt ogledala” koji podrazumeva da i sam nastavnik preispita svoje stavove, da bude samokritičan u pogledu svojih rigidnih uverenja i stereotipa i da usvoji “nove mogućnosti razumevanja”.

⁴⁰ Izbor tema i sadržaja iz kulture u interkulturno orjentisanoj nastavi stranih jezika trebalo bi da nadiđe one teme koje predstavljaju obeležja, ambleme i elemente strane kulture koji su upečatljivi i opšte poznati, tako da njihova obrada ne dovede do folklorizacije kulturnih sadržaja. Durbaba (ibid.:362) navodi kao primer poznate znamenitosti i ličnosti, upadljive elemente tradicije, običaje i komercijalizovane aspekte pop kulture, poput Ajfelove kule, kraljice Elizabete i Kejt Midlton, pice i paste, Dana zaljubljenih i Noći veštica. (O ovome će biti više reči u analizi ankete, v. str. 207)

Ovakav pristup se može dovesti u vezu i sa savremenim tendencijama teorije transkulturalnosti. Iako je paradigma transkulturalnosti novijeg datuma i savremena glotodidaktika još uvek nije razradila konkretne modele za njenu primenu, uočavaju se određene empirijske potvrde opravdanosti ovog modela u nastavi. Tako Durbaba (2016:103) iznosi stanovište Hauenšilda (Hauenschild 2010, cit. u Reimann 2015:5) da se transkulturalnost može prihvatiti kao opšti preduslov i osnova nastavnog procesa, ne samo kod učenika imigranata, već kod svih učenika, tako da i deca iz manjinske i iz većinske učeničke populacije budu zajednički i ravnopravno uključena u svaku pedagošku aktivnost tokom nastave. Autor napominje da se upravo po tome transkulturalno orjentisana nastava razlikuje od interkulturalne i multikulturalne, u kojoj se odvija integracija manjine u većinsku kulturu, pa se razvijaju pedagoške strategije samo za pripadnike manjinske grupe. Ovo je od naročito značaja za društva poput italijanskog u kojima je prisutan veliki priliv imigranata i u kojima se oseća proces transkulturalizacije, tj. pojave da nastaje promena u kulturi usled unošenja elemenata druge kulture. Durbaba (ibid.:104) je mišljenja da bi ovakva transkulturalno orjentisana pedagogija mogla da ima za cilj smanjenje konfliktnog potencijala i diskriminatornih odnosa moći. Takođe bi i određeni oblici rada, poput partnerskog i grupnog, mogli da podstiču učenike sa kulturno različitim poreklom na bolju saradnju i aktivnije učešće u radu na času.

5.9. Organizacija multikulturalne i plurilingvalne škole

Model interkulturalne integracije učenika stranaca u italijanske škole je predstavljen u već spomenutom dokumentu *“La via italiana alla scuola interculturale”* (Ministero della Pubblica Istruzione 2007). Ovaj model je proistekao iz višestrukog iskustva iz prethodnih godina, kao i neophodnosti savremenog trenutka koje su uočene u situacijama stalnih promena. On sadrži jasne i značajne predloge kako se suočiti sa problemima, povezanim sa integracijom imigranata koji su različite prirode, ne samo jezičke, već i socijalne, kulturne i organizacione. Ovaj dokument razmatra deset veoma bitnih segmenata koji se definišu kao “linije akcije”. One se prožimaju kroz tri velike grupe: “akcije za integraciju, akcije za interkulturalnu interakciju i činoci i resursi” (ibid.:10), pa ih tim redosledom navodimo u daljem tekstu.

Prvoj grupi, tj. akcijama za integraciju, pripadaju strategije koje su direktno upućene učenicima strancima i njihovim porodicama i odnose se na “garantovanje resursa za pravo na učenje, jednakost u obrazovnom procesu i učešće u školskom životu”. Njima takođe pripadaju “praktični poslovi prijema i uključivanja u školu, učenje italijanskog kao L2, valorizacija višejezičnosti, odnos sa porodicama stranaca i profesionalna orijentacija” (ibid.).

Drugoj grupi, ili akcijama za interkulturalnu interakciju, pripadaju strategije koje se odnose na “pedagoško i didaktičko rukovođenje promenama koje nastaju u školi i u društvu, izazove društvene kohezije, uslove interkulturalne razmene, odnose između jednakih i različitih, odnosno sve strategije upućene činocima koji deluju na području edukacije u školi i van nje, u pravcu oslobađanja od diskriminacije i predrasuda, kao i perspektive u pogledu sticanja interkulturalnih znanja i veština” (ibid.).

Trećoj grupi, koju čine činoci i resursi, pripadaju “strategije koje se odnose na organizacione aspekte, delatnike unutar i van škole, oblike i načine saradnje između škole i civilnog društva i teritorijalne specifičnosti”. Time se stavlja do znanja da “se integracija gradi zajedno, unutar i van škole”. Drugim rečima, ovoj grupi pripadaju “rukovodstvo, autonomija i mreže između školskih institucija, društva i lokalne zajednice, nastavnika i nenastavnog osoblja” (ibid.).

Unutar ova tri “makropodručja” (ibid.:11 i dalje) u dokumentu se naglašavaju deset linija akcije:”

1. Aktivnosti prijema i uključivanja u školu
2. Italijanski kao drugi jezik
3. Valorizacija plurilingvizma
4. Odnosi u školi i u vannastavnom kontekstu
5. Odnos sa stranim porodicama i orijentacija
6. Intervencije u vezi sa diskriminacijom i predrasudama
7. Interkulturalna perspektiva u znanjima i kompetencijama
8. Uloga direktora škola
9. Autonomija i mreže između obrazovnih institucija, civilnog društva i teritorije
10. Uloga nastavnika i vannastavnog osoblja”.

Smatramo da ovde prezentovani model integracije doseljenika predstavlja dobro razvijeni obrazovni, pedagoški i ujedno i politički koncept kojim italijansko društvo nastoji da unapredi svoj školski sistem i time odgovori na potrebe svih stanovnika savremene Italije .

Ovaj prikaz bismo upotpunili zapažanjem u vezi sa valorizacijom plurilingvizma kome ovaj dokument posvećuje značajnu pažnju. Naime, u kontekstu evidentnog šarenila jezika koje je prisutno na teritoriji današnje Italije, često i u istoj školi i učionici, mogli bismo govoriti o multilingvizmu italijanskog tipa. Pritom, ne bi smeli zanemariti prisustvo više jezika kod jedne iste osobe, koje D'Agostino naziva plurilingvizmom (2012:99), u skladu sa odrednicama koje se daju u Okviru (CEFR:4)⁴¹ za ova dva pojma, u segmentu 1.3. Autori ovog razmatranog italijanskog dokumenta nastoje naglasiti značaj svih jezičkih potencijala koje učenici poseduju prilikom učenja drugih jezika. Ovakav pluralistički pristup jezicima ima za cilj da se pored kapaciteta maternjeg jezika upotrebe i resursi iz drugih stranih jezika koje učenici uče i za koje su već razvili određene strategije usvajanja, pa bi ih trebalo iskoristiti za učenje novog jezika. Ovaj univerzalni princip se stoga odnosi i može se primeniti i na decu Italijane i na decu strance i doseljenike u italijanskim školama kao jedan od instrumenata koji pospešuje njihovo učenje i proces transformacije u multilingvalne i multikulturne osobe, a, samim tim, ujedno, doprinosi i sticanju i razvijanju IKK kod učenika, kako stranaca, tako i Italijana.

Kao dobru ilustraciju pluralističkog pristupa jezicima i kulturama Durbaba (ibid.:264) navodi primer francuskog projekta *Janua Linguarum*⁴², skraćeno *Ja-Ling* (Candelier et al. 2003), čiji je cilj promovisanje većeg broja jezika u školskoj nastavi. Nastava se odvija po uzoru na sledeća tri različita modela:

1 – didaktika integrisanih jezika – uz oslanjanje na maternji jezik počinje se učiti prvi strani jezik, pa se zatim uvodi još jedan, tj. treći jezik;

⁴¹ Multilingvizam je shvaćen kao prisustvo više jezika na istoj teritoriji, dakle, jezika koje govore različite osobe, dok plurilingvizam naglašava integraciju u društvenom i kulturnom kontekstu jedne osobe koja upotrebljava više jezika.

⁴² Naziv projekta je preuzet iz naslova knjige *Janua linguarum reserata (Otključana vrata jezika)*, čiji je autor Čeh Jan Amos Komenski, koji se smatra prvim modernim evropskim didaktičarem. Knjiga je objavljena 1631. godine i u njoj autor iznosi stav da se jezici ne mogu naučiti ako nisu povezani sa stvarima i ako se ne koriste kao sredstvo sporazumevanja (Durbaba 2016: 264).

2 – *intercomprehention* – jezičko međurazumevanje većeg broja jezika iz iste jezičke porodice na osnovu znanja jednog od njih, tako da se pruža prilika učenicima da se poveća broj jezika koje mogu naučiti u školi;

3 – *éveil au langue*⁴³ - učenje se odvija kroz upotrebu različitih jezika kojima vladaju deca i sa kojima se susreću u školi i njenom okruženju, uključujući i njihove različite maternje jezike. Na taj način razvijaju radoznalost ka učenju jezika jer stupaju u kontakt sa svojim vršnjacima koji koriste i druge nasledne jezike koji najčešće nisu njihov školski predmet, što otvara mogućnost da se upotrebljava veliki broj jezika. Pomenuti projekat ističe teorijsku postavku da svi (na)učeni jezici stvaraju jedinstveni sistem raspoloživih lingvističkih znanja (ibid.:19) i ima za cilj stvaranje nove “jezičke kulture”. Ono što takođe treba istaći je njegov međupredmetni značaj (ibid.:22), budući da se kroz učenje stranog jezika izučavaju i sadržaji koje obrađuju i druge discipline.

Upravo ovaj treći model se može dovesti u vezu s prikazanim italijanskim kontekstom koga karakteriše multilingvizam u učionici i izvan nje, tako da se njegove prednosti direktno mogu implicirati u nastavi. Durbaba (ibid.) smatra da bi se ovakav vid pristupa mogao iskoristiti i u školskoj nastavi stranih jezika u Srbiji, kako bi se prevladala određena didaktička ograničenja izražena u nedovoljnom broju nastavnih časova i učenju jezika bez konteksta njegove primenljivosti. Kroz ovaj model povezivanja jezika bi se učenicima predočila njihova lingvistička, istorijska i kulturološka povezanost.

5.10. Glotodidaktička postavka

Iako se već poslednjih dvadesetak godina u školama u Italiji sprovode dobre strategije školske integracije i razvijanja dobrih odnosa u razredu, “glotodidaktička postavka je u današnje vreme na preispitivanju, kako bi se verifikovala efikasnost metodoloških izbora u različitim sredinama, kao što su *full immersion*, intenzivni moduli i rad u jezičkoj laboratoriji” (Čerini 2010:25).

Po rečima istog autora (ibid.:23), italijansko društvo karakteriše “široko rasprostranjeni plurilingvizam koji se reflektuje direktno na razrede i učenike u školama”. Uz njega “postoji i istorijski plurilingvizam” koji proizilazi iz postojanja malih jezika i jezika manjina koji ne govore zvanični jezik u Italiji, poput dijalekata. Njemu se pridružuje i

⁴³ Jezičko buđenje (prevod sa francuskog jezika)

“novi plurilingvizam imigracije i globalizovanog društva”. Zbog takve specifičnosti sadašnje škole pristupilo se kreiranju posebne strategije multikulturene integracije italijanskog modela, koja se razlikuje od modela u Francuskoj ili Velikoj Britaniji. Naime, kako ističe Čerini (ibid.: 23-24, cit. u Mušura ibid.:850), “Italija kao mediteranska zemlja se proteže između severa i juga” i u njoj se prepliću dva različita sveta koja “moraju naći način zajedničkog mirnog života, u dijalogu, a ne monologu”. On napominje da nas prefiks “inter” u rečima *inter-cultura* i *inter-lingua* (međukultura i međujezik) podseća da su “kulture i jezici otvorene kategorije koje žive i razvijaju se”, te da je u takvim novim uslovima uloga škole veoma važna jer “didaktički izbor tema mora biti povezan sa zahtevima interkulturnog društva” i mora biti obrađen veoma mudro i profesionalno. Ne bi se smeo zanemariti identitet osoba stranaca, kultura kojoj pripadaju, kao i odnos između različitih kultura. U takvoj klimi učionica postaje interaktivni prostor i transformiše se u organizovani kulturni ambijent koji, kako autor (ibid.:26) napominje, “doprinosi stvaranju identiteta za sve učenike, kako strance, tako i Italijane”, a takođe i pozitivan ambijent u kome svi učestvuju i koji je orijentisan na kulturnu i jezičku produkciju i na ovladavanje “vidljivim” kompetencijama koje motivišu učenike. To je, kako autor navodi (ibid.), “ambijent u kome se oseća konkretna upotreba jezika i njegov razvoj, prisustvo više jezika, iskustvo CLIL-a, upotreba vehikularnih jezika, a prvenstveno engleskog, radi lakše komunikacije i valorizacije jezika imigracije, kao vid otvaranja prema drugim kulturama”. Sve pomenuto “ima za cilj obogaćivanje učenika sa originalnim višejezičkim kapitalom koji doprinosi i sticanju drugih znanja i kompetencija”. Stoga se mora negovati i potencirati interaktivni rad nastavnika i učenika u učionici. Čerini (ibid.) nadalje naglašava da “susresti se s jezikom u višejezičkom odelenju znači stvoriti jednu komunikativnu klimu za sve učesnike, pratiti kulturnu dimenziju znanja, povezivati sadržaje sa načinom razmišljanja i podučavati učenike u pravcu decentralizovanog mišljenja”. Isti autor (ibid.) zaključuje da se nametnula “potreba radikalnih inovacija didaktičkih metoda, pošto jezici predstavljaju izuzetnu transverzalnu dimenziju kurikuluma”.

5.11. Metodološki izbori

Na osnovu prethodno predstavljene aktuelne situacije može se konstatovati da rad u savremenoj italijanskoj učionici u kontekstima višejezičnosti iziskuje iznalaženje novih

metodoloških rešenja koja će se prilagoditi potrebama učenika u heterogenim odelenjima radi njihovog lakšeg i uspešnijeg sticanja znanja i kompetencija.

Sadašnja struktura i sastav multikulturnih i višejezičkih odelenja podstakla je redefinisane postojećih nastavnih programa i stavljanje akcenta na sledeća područja koja izdvaja Dakile (D'Acchile 2010, cit. u Mušura ibid.:851): “

- full immersion;
- intenzivni moduli;
- istraživanja međujezika – analiza konkretne upotrebe jezika u učionici i analiza grešaka;
- transformacija glotodidaktičkih pitanja u kurikularna – planiranje različitih sadržaja i scenarija za kurikulume;
- izmene u organizaciji nastave i rasporeda časova;
- definisanje očekivanih kompetencija u inovativnim nastavnim sadržajima”.

I Čerini (ibid.:27), razmatrajući savremeni kontekst nastave u italijanskim školama, ističe da je “potrebno da se glotodidaktička pitanja transformišu u kurikularna i planiraju različiti scenariji za nastavne planove i programe”, u zavisnosti od onoga šta se želi postići i kakva se želi postaviti ravnoteža u višejezičnim odelenjima. Stoga autor apostrofira neke prioritete savremene glotodidaktike, kao što su “vertikalni kurikulum engleskog jezika, didaktika greške, istraživanje dobre prakse italijanskog jezika kao L2 i međujezika, sistemi valutacije i sticanja sertifikata koji se odnose na kompetencije, transverzalne kompetencije u jezicima, inovativni metodološki pristupi, poput CLIL-a i promocija razmene i stažiranja u inostranstvu”. Sve to nameće potrebu neophodnih izmena u organizaciji nastave, adekvatan izbor i raspored časova, definisanje očekivanih kompetencija i dobar odabir didaktičkih metoda.

Čerini (ibid.:25) takođe napominje da se najskorija istraživanja i pažnja sve više usmeravaju na “međujezik stranaca, tj. na njihovu posebnu početnu i prelaznu situaciju u kojoj se nalaze dok uče novi jezik”. Autor smatra da je “ovo najrespektabilniji pristup višejezičnosti i da karakteriše današnje razrede u Italiji, te da se ogleda i u individualnoj višejezičnosti”. Pošto se najnovija istraživanja sprovode na polju jezičke edukacije, stavlja se akcenat na komunikaciju i funkcionalnu upotrebu jezika. Autor (ibid.)

naglašava da se više ne uče apstraktni sistemi pravila, već živi jezici u kontekstima upotrebe, te da “sintagma znati jedan jezik u stvari znači znati govoriti taj jezik i upotrebljavati ga”. On (ibid.) takođe ističe da “onaj ko ne govori trebalo bi da se poštuje u svojoj tišini i u prvim pokušajima komunikacije”, te da on ima pravo da govori jednostavne, ali za njega dragocene reči. Time se upućuje poziv i “navodnim poznavateljima jezika da budu svesni da se neki jezik nikada ne nauči u potpunosti i da je neophodno činiti korake zajedno sa učenicima”. U tom kontekstu autor upućuje na obavezu nastavnika da nastave da uče zajedno sa svojim učenicima strancima, pritom prateći i istražujući kako se njihov jezik razvija. Isti autor smatra da će “na ovaj način u prvi plan izbiti konkretne upotrebe jezika u različitim kontekstima, a pre svega u samoj učionici” (ibid.:25).

Paloti (Pallotti 2005, cit. u Cerini ibid.:26) napominje da “perspektiva međujezika pruža velike mogućnosti da se na lakši način prebrodi epistemološki jaz koji postoji između maternjeg jezika i novog jezika koji se uči, između učenja maternjeg jezika i usvajanja stranog jezika”, što je često problem u odnosu između nastave italijanskog i nastave stranog jezika. Autor (ibid.) dalje ističe da je “međujezik u saglasnosti sa holističkim pristupom učenju jezika, sa vrednovanjem jezičkog repertoara koji poseduje učenik, kao i sa istraživanjem kognitivnih procesa u vezi sa analizom grešaka”. Upravo je to područje rada koje bi nastavnicima trebalo da predstavlja nezaobilazni *feed-back*, a ne samo ispravljanje grešaka i beleženje negativnih poena. Autor sumira svoj stav tvrdnjom da “greške nisu sve iste jer pokazuju razvojnu crtu jezičkih kompetencija”. Stoga je potrebno da im se pristupi kroz pažljivu analizu i istraživanje.

Čerini (ibid.:28) zaključuje da je jezik, a naročito međujezik, “dragocen didaktički materijal” koji iziskuje minimalne troškove, ali zahteva snažnu profesionalnost nastavnika koji mora biti istraživač i “sposoban da uoči znakove, kodekse u embrionu, implicitne i podrazumevane poruke, značenja i kontekste upotrebe”. Takođe ističe da je “u jeziku neophodno videti ne samo instrument preživljavanja, već i konstitutivni element identiteta neke osobe”.

Kao dobar primer ilustriranja interkulture prakse navodimo studiju *Italiano lingua due. Riflessioni ed esperienze sulla glottodidattica el'interlingua nelle scuole dell'Emilia-Romagna* (Italijanski jezik dva. Refleksije i iskustva u vezi s

glotodidaktikom i međujezikom u školama Emilije Romanje), (Toni 2010, cit. u Mušura 2014:852). Ova publikacija je nastala kao plod istraživanja obavljenog tokom regionalnog projekta “*Lingue e culture*” (“Jezici i kulture”) u regiji Emilija Romanja u periodu 2008-2010. godine. U uvodnom delu autorski tim Bjanki (Bianchi), Fuscagni (Fuscagni) i Limina prezentuje cilj institucionalnog udruživanja u ovoj regiji radi ostvarivanja mnogih aktivnosti i istraživanja na polju jezika, muzike, nauke i tehnologije. Poseban akcenat se stavlja na inovativne didaktičke modele radi poboljšanja nivoa usvajanja znanja učenika, naročito na polju komunikacije i poboljšanja jezičkih kompetencija učenika imigranata iz ove regije. Po rečima Tonija (Toni ibid.), “nazivom projekta u množini, želi se istaći višejezični karakter nastavnih ambijenata u italijanskim školama”.

Ono što je takođe veoma važno za didaktiku italijanskog jezika kao L2 je stvaranje takvog ambijenta u učionici koji će pospešiti razvijanje i sticanje komunikativne kompetencije, što predstavlja neophodan uslov da bi se pomoglo učeniku imigrantu da započne i nastavi svoj put kulturnog prilagođavanja. Stoga se sugeriše takav didaktički pristup koji će mu omogućiti da učestvuje u društvenim aktivnostima, da deluje u razredu i van njega. Tako će se u najvećoj meri razviti njegova interkulturalna komunikativna kompetencija i biće olakšana mogućnost da se na efikasan način uzajamno deluje sa drugima i time podstiče njegov put interkulturalne transformacije.

Izrazita višejezičnost i sve prisutnija plurietnička i plurikulturalna sredina savremene Italije su usloveli rastuću potrebu za pronalaženjem novih i raznovrsnijih glotodidaktičkih oblika rada sa učenicima koji pripadaju različitim kategorijama stanovništva u društvu koga iz godine u godinu karakteriše znatan priliv imigranata. Stoga su razumljiva i nadasve vredna pohvale sva nastojanja italijanske vlade i mnogih struktura društva da iznađu nova rešenja kojima će pomoći i ubrzati proces integracije novih doseljenika u italijansko društvo.

5.12. Zaključno razmatranje

Na osnovu predočene društveno-jezičke situacije u italijanskom školskom kontekstu i predstavljenih problema sa kojima se suočavaju stranci u procesu usvajanja italijanskog jezika kao L2, kao i njihove integracije u italijanski obrazovni sistem i društvo, možemo

zaključiti da je od velikog značaja da u taj proces moraju biti uključene različite strukture društva, ne samo škole sa dobro edukovanim i obučanim nastavnim kadrom, već i ostale institucije. Zajedničkom akcijom, uz saradnju sa roditeljima dece koja nisu Italijani, kao i učenika Italijana i njihovih roditelja, može se stvoriti prijatna klima za rad, učenje i razvoj svih kapaciteta učenika, kako stranaca, tako i domicilnog stanovništva Italije. Takav ambijent će doprineti boljem sticanju i razvijanju IKK učenika, što bi trebalo da bude krajnji ishod svih predloženih aktivnosti i nastojanja da interkulturalni pristup nađe svoje pravo i istinsko mesto u školi i izvan nje, tako da se njegove implikacije osete i van nastave, u raznovrsnim društvenim aktivnostima, kao i u školskom restoranu, dvorištu, sali za fizičko, na putu od kuće do škole, na izletima i eskurzijama i na svim drugim mestima gde se ostvaruju kontakti učenika koji potiču iz kulturno različitih sredina. Stoga smo, navodeći konkretne primere dobre interkulturalne prakse u italijanskim školama, želeli dati prikaz jednog od mogućih modela kako stići do tog cilja.

6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

6.1. Uvodne napomene

Da bi se unapredila nastava stranih jezika i podučavanje kulture u njoj, veoma je važno da se čuju mišljenja i stavovi, kako nastavnika, tako i učenika. Sve njihove napomene su od izuzetnog značaja za odslikavanje nastave u učionici, bilo da su pozitivne i identifikuju dobru praksu, bilo negativne, pošto, kako naglašavaju Landstrom i Person (Landström & Persson 2010:9), “jedini loš način podučavanja kulture je ne podučavati je uopšte”.

U daljem tekstu iznosimo podatke o istraživanjima koja su sprovedena među nastavnicima engleskog jezika iz nekoliko evropskih zemalja u vezi s njihovim iskustvima i stavovima o podučavanju kulture tokom nastave jezika. Takođe ćemo predstaviti i istraživanje sprovedeno među učenicima (Güven 2015), kao i istraživanje o uporednim pogledima nastavnika i učenika (Andersson & Gregmar 2014). Njihovi pogledi će nam pružiti osnovu za definisanje smernica u našem istraživanju i utvrđivanje eventualno i drugih mogućih faktora koji utiču na formulisanje nekih ličnih teorija i izgradnju stavova o značaju podučavanja kulture u nastavi jezika i ulozi IKK.

Iznećemo, za početak, rezultate jednog od prvih istraživanja koje je sprovedeno još 2001.g. u sklopu istraživačkog projekta pri Evropskom centru za moderne jezike, u Gracu, a u vezi s učestalošću primene nastavnih aktivnosti koje su povezane s kulturom na časovima engleskog jezika u četiri države (Lázár 2007:116). U anketi je učestvovalo 393 nastavnika iz Estonije, Mađarske, Islanda i Poljske i većina njih je odgovorila da su se aktivnosti vezane za kulturu ciljnog jezika samo “ponekad” ili “retko” sprovodile tokom nastave. Navešćemo još neke značajne fragmente. Na pitanja u vezi s aktivnostima koje bi mogle da razvijaju IKK kod učenika, samo je 15,6% nastavnika odgovorilo da “uvek diskutuju o razlikama u neverbalnoj komunikaciji” sa svojim učenicima. Slični podaci su dobijeni u vezi s negativnim stereotipima i kulturnim šokom, što je ukazalo na činjenicu da oko 80% nastavnika ne uključuje ove teme u svoj rad i da njihovi đaci ne uče ništa o ovim temama. Istraživanje je takođe pokazalo da su

nastavnici koji “su boravili u inostranstvu barem tri sedmice i pohađali IKK radionice ili seminare” češće i u značajnijoj meri na svojim časovima upotrebljavali aktivnosti vezane za kulturu. Naročito se to odnosilo na “one nastavnike koji su prošli određeni vid obuke u pravcu interkulture komunikacije i stekli određeni stepen kulturne osvešćenosti pre sprovođenja ankete”. Upravo oni su češće izvodili takve aktivnosti na času od onih koji su samo boravili u inostranstvu tokom određenog perioda. Stoga Lazar (ibid.:116-117) zaključuje da “izgleda da to ukazuje na to da edukacija nastavnika ima značajniji uticaj na stavove i praksu nastavnika, nego njihov dugi boravak u inostranstvu”.

U okviru istog projekta kome je pripadalo prethodno istraživanje, urađena je kvalitativna studija o pogledima na kulturu u nastavi jezika nastavnika engleskog i francuskog jezika. Anketirano je 47 nastavnika engleskog i 15 nastavnika francuskog jezika iz deset evropskih zemalja: Kipra, Estonije, Grčke, Mađarske, Islanda, Malte, Holandije, Poljske, Rumunije i Slovenije. Autori navode da su “svi ispitanici prepoznali značaj IK, iako niko od njih nije sistematski izučavao interkulture komunikaciju tokom svog formalnog obrazovanja i obuke”. Takođe su bili “saglasni da je potrebno uključiti interkulture sadržaje i na teoretskom i praktičnom planu u programe stručnog osposobljavanja nastavnika” (Aleksandrowicz-Pędich et al. 2003: 35, cit. u Lázár ibid.:117).

Serku i saradnici (Sercu et al. 2005, cit. u Lázár ibid.:117) izvršili su veliko međunarodno istraživanje o stavovima nastavnika o ulozi interkulture komunikacije u nastavi stranih jezika. Ispitali su 424 nastavnika iz Belgije, Bugarske, Grčke, Meksika, Poljske, Portugalije i Švedske. Autori navode da “većina nastavnika smatra da dobro poznaje kulturu stranog jezika koji predaje, iako neki od njih imaju manje mogućnosti za putovanja i kontakte, poput nastavnika iz Meksika, Bugarske i Poljske. Ovim istraživanjem se ustanovilo da “profil anketiranih nastavnika ne odgovara u potpunosti očekivanom profilu interkulture kompetentnog nastavnika stranog jezika u pogledu njegovog znanja, veština i stavova” (Sercu 2006). Zatim, ova studija je pokazala da “većina ispitanika usmerava svoj rad na sticanje komunikativne kompetencije svojih učenika” i stavlja akcenat na jezičku dimenziju nastave, dok su njihove aktivnosti iz domena kulture uglavnom bazirane na “proširivanju znanja iz kulture ciljnog jezika”, a ne na kritičkom mišljenju i analizi učenika ili na njihovom podsticanju da sami istražuju

i prikupljaju informacije. Iako nastavnici izražavaju volju da uključe interkulturu u nastavu jezika, autori zaključuju da se iz podataka prezentovanih u anketi to “ne može uočiti u nastavnoj praksi, niti u njihovom definisanju ciljeva u nastavi stranih jezika” (Sercu et al. 2005: 13-20).

Anderson i Brandin (Andersson, Brandin 2015) su u okviru svog diplomskog rada istraživale poglede nastavnika na kulturu u nastavi engleskog jezika i kako se to odnosi na njihove interpretacije o interkulturalnosti. One su intervjuisale pet nastavnika u Švedskoj iz različitih škola i sredina da bi ispitale i prezentovale pet različitih primera kako se ovaj termin obrazlaže. Takođe su želele da utvrde u kolikoj meri se njihovo podučavanje kulture u nastavi engleskog jezika može okarakterisati kao interkulturalno, da li su interkulturalni aspekti inkorporirani u nastavu jezika i kako njihove škole podržavaju kulturnu različitost. Zaključile su da ima nastavnika koji uključuju interkulturalne aspekte u svom radu, dok ima i onih koji ih ne uključuju. Među ispitanim nastavnicima postoji određena nekonzistentnost u stavu oko toga kako bi interkulturalnost trebalo da bude deo njihovog podučavanja. Autorke zaključuju da je neophodno da se podigne svest o pojmu interkulturalnosti među nastavnicima, direktorima škola i studentima koji se edukuju za buduće nastavnike, pošto su interkulturalni aspekti uključeni u nastavni plan i program za engleski jezik i obavezni, tako da interkulturalni pristup nije više samo jedna od opcija u nastavi.

Güven (Güven 2015) je u okviru svoje master teze istraživala stavove studenata sa nekoliko univerziteta u Turskoj u vezi sa učenjem IKK u nastavi engleskog jezika želeći da ispita da li se njihovi stavovi razlikuju i kako se menjaju u zavisnosti od njihovog pola, nivoa znanja jezika, razloga zašto uče jezik i načina kako ga uče na svojim katedrama. Ova studija je obuhvatila 508 studenata sa sedam različitih turskih univerziteta i pokazala da većina ispitanika ima pozitivan stav prema učenju IKK, a da pol, nivo znanja jezika i način učenja nemaju značajnu ulogu u izgradnji stavova prema IKK. Ono što se ipak pokazalo kao različitost je da su studenti društvenih nauka češće imali pozitivne stavove prema učenju IKK, te da su razlozi za učenje jezika i lična motivacija studenata imali uticaja na izgradnju njihovih stavova. Takođe je postojala i negativna korelacija između instrumentalne motivacije i stavova studenata. Autorka ističe da je većina ispitanika zainteresovana da uči o svakom aspektu kulture na komunikativan način (ibid.:90).

Predstavljamo i rezultate istraživanja o uporednim pogledima nastavnika i učenika na kulturu i njeno podučavanje tokom nastave engleskog jezika koje su sprovele Andreson i Gregmar među učenicima i nastavnicima 9-og razreda, u švedskom gradu Malme (Andersson & Gregmar 2014). Istraživanje je obavljeno u obliku intervjua i u njemu je učestvovalo 3 nastavnika i 14 učenika. Autorke su želele da ispituju kako su pogledi nastavnika i učenika povezani sa nastavnim planom i programom u švedskoj obaveznoj školi i da saznaju kako oni “rade sa kulturom u učionici” (ibid.:9). One su kroz razgovor s učenicima ustanovile da se “njihovi pogledi na kulturu u izvesnoj meri mogu povezati sa sadržajima iz kulture u nacionalnom kurikulumu”. Tokom intervjua s nastavnicima, došle su do saznanja da nastavnici, “i pored toga što imaju široke poglede na kulturu koji se povezuju sa kurikulumom, ne uspevaju baš uvek da je podučavaju, učine vidljivom i prenesu svojim učenicima” (ibid.:4). Nastavnici su istakli svoju “obavezu da podstaknu učenike da postanu svesni osnovnih vrednosti i morala” ljudi u svom gradu i u svetu. Iako su učenici, uglavnom, iskazali svoj tradicionalni pogled na kulturu, neki od njih su pokazali i dublje i šire razumevanje ovog koncepta (ibid.: 35). Doprinos ovog kvalitativnog istraživanja je u tome što se kroz intervjue “ponudila jedna šira perspektiva kako posmatrati kulturu, kako je implementirati u nastavu jezika i kako povećati kulturnu osvešćenost” (ibid.:33-34). Od velikog značaja su konkretni primeri koje navode i učenici i nastavnici da bi ilustrovali svoj rad sa kulturom na času engleskog jezika. Tako nastavnici ističu da je obrada književnih tekstova kultura, te da je kultura komunikacija među ljudima. Učenici navode primere svojih diskusija o siromaštvu, rasizmu i poštovanju, kao i rad na klasičnoj ljubavnoj priči o Romeu i Juliji (ibid.: 35). Autorke na kraju zaključuju da postoje četiri različita pristupa kako se može podučavati engleski jezik uz korišćenje sadržaja iz kulture, te ih one navode kao četiri različita scenarija. Prvi se odnosi na “nastavnika koji ima uski pogled na koncept kulture” jer je podučava u tradicionalnom smislu, obrađujući teme poput hrane, odeće, umetnosti itd. i smatra da je to u skladu sa kurikulumom. Drugi scenario bi se odnosio na “nastavnika koji ima široki pogled na kulturu, ali nije u stanju da prenese poruku učenicima i teži da se usredsredi na samu reč *kultura*”, ali ipak “shodno tome više koristi tradicionalniji način” u njenom podučavanju. U trećem scenariju “nastavnik podučava kulturu na prirodan način i u nastavu uključuje sve elemente kurikuluma” a da nije u potpunosti svestan toga”. Pošto “nastavnik ne koristi eksplicitno reč kultura,

učenici nisu svesni toga da on u suštini, ipak, promovise kulturno razumevanje”. Četvrti scenario pretpostavlja da je “nastavnik u potpunosti svestan pojma kultura, kako je preneti učenicima, koje materijale koristiti u nastavi i kako izbeći stereotipe i ostale “kulturne zamke”. Na kraju, autorke zaključuju da bi mogle izvršiti klasifikaciju nastavnika u četiri grupe prema ovim scenarijumima “da su sprovodile istraživanje u dužem vremenskom periodu i na većem broju ispitanika”. (ibid.: 38-39).

Ranija istraživanja su se uglavnom bavila stavovima i mišljenjima nastavnika stranih jezika, dok stavovi, pogledi i mišljenja učenika u vezi s nastavom kulture nisu bila adekvatno proučavana. Stoga, upravo ovo istraživanje nastoji dati što veći doprinos proučavanju IKK i iz perspektive učenika. Naša namera je, takođe, da doprinesemo podučavanju kulture i da saznamo što je moguće više o stavovima, kako nastavnika, tako i učenika, te da podignemo svest o značaju kulturne osvešćenosti u nastavi stranih jezika, a naročito italijanskog jezika koji se u Crnoj Gori izučava u osnovnim i srednjim školama već dvadesetak godina. Neosporno je da mišljenje i ponašanje nastavnika u mnogome zavise od njihovog obrazovanja i radnog iskustva i prakse u učionici. Stoga smo želeli da uporedimo njihove stavove sa stavovima i pogledima njihovih učenika u vezi s obradom kulturnih sadržaja i kulture uopšte, očekujući da potvrde naše hipoteze i, eventualno, iniciraju neke nove smernice svojim ličnim iskustvom ili poimanjem pojma IKK radi njenog sticanja i razrade u nastavi.

6.2. Istraživanje u školskoj 2015/16. godini

Istraživanje je obavljeno krajem aprila i početkom maja meseca školske 2015/16. godine među učenicima završnog razreda osnovne škole i njihovim nastavnicima. To je upravo bio period pred sam kraj njihove školske godine i njihovog celokupnog devetogodišnjeg osnovnog obrazovanja, budući da nastava završava oko 20. maja, tj. tri sedmice ranije u odnosu na ostale razrede.

Cilj istraživanja je usmeren na proučavanje koncepta interkulturalnosti i sticanja IKK u nastavi stranih jezika, a posebno italijanskog, te ispitivanje stavova, mišljenja i iskustava nastavnika i učenika o tretmanu kulture i interkulture u školi. Zatim, nastojaćemo da utvrdimo u kolikoj meri učenici poseduju kulturnu osećajnost i osvešćenost, a nastavnici interkulturalnu kompetenciju. Takođe, jedan od naših ciljeva je

da uporedimo ciljeve iz Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike i nacionalnog kurikuluma Crne Gore, a koji se tiču kulturnih aspekata u nastavi i da ispitamo da li su pogledi nastavnika i učenika povezani sa kulturnim i interkulturnim sadržajima u kurikulumu.

Uzorak

U istraživanju je učestvovalo 248 učenika uzrasta devetog razreda osnovne škole iz deset škola koje se nalaze na Crnogorskom primorju, kao i 10 nastavnika italijanskog jezika koji predaju ovim učenicima. To su sledeće škole: JUOŠ “Anto Đedović”, JUOŠ “Blažo Jokov Orlandić”, JUOŠ “Jugoslavija” i JUOŠ “Mrkojevići” u Baru, JUOŠ “Savo Ilić” u Dobroti, JUOŠ “Njegoš” u Kotoru, JUOŠ “Mirko Srzentić” u Petrovcu, JUOŠ “Veljko Drobnyaković” u Risnu, JUOŠ “Drago Milović” u Tivtu i JUOŠ “Ilija Kisić” u Zelenici.

Anketni upitnik

U anketi za učenike (Prilog 2) koja nam je poslužila kao sredstvo za prikupljanje podataka korišćen je upitnik s pitanjima zatvorenog i otvorenog tipa. Upitnik se sastoji od šest delova. U prvom delu su zastupljena pitanja koja se odnose na lične podatke učenika (pol, razred i godine) i na informacije u vezi s iskustvom u izučavanju italijanskog i engleskog jezika u školi, kao i drugih stranih jezika koje ispitanici, eventualno, uče van škole i s kojima dolaze u kontakt u komunikaciji sa strancima ili članovima svoje uže porodice. Drugi deo upitnika razmatra stavove učenika u vezi s izučavanjem italijanske kulture tokom nastave italijanskog jezika, kao i njihovo poimanje kulture u kontekstu nastave stranih jezika. U trećem delu se analiziraju aspekti kulture u udžbenicima italijanskog jezika i drugom nastavnom materijalu. Pitanja u četvrtom delu upitnika se odnose na stavove i mišljenje ispitanika o maternjoj kulturi. U petom delu se ispituju saznanja, pogledi i mišljenja učenika o interkulturnosti, a u šestom delu se razmatra njihova kulturna osećajnost i osvešćenost. Upitnik je sastavljen na srpskom jeziku i učenici su ga popunjavali na času italijanskog jezika samostalno, u prisustvu svog predmetnog nastavnika i doktoranda koja je osmislila upitnik. Smatrali smo da je prisustvo nastavnika i doktoranda neophodno, budući da učenici ovog uzrasta nemaju još dovoljno iskustva u obavljanju ovakvog zadatka, s jedne strane, a, takođe, i

zbog samog sadržaja upitnika koji bi im mogao stvoriti neke nedoumice prilikom odgovaranja, te je stoga pomoć stručne i odrasle osobe mogla biti od koristi.

I u anketi za nastavnike (Prilog 1) korišćena su pitanja zatvorenog i otvorenog tipa. Upitnik se, takođe, sastoji od šest delova. Prvih pet delova se sadržajno podudaraju s upitnikom za učenike i može se uraditi uporedna analiza odgovora. Jedino se šesti deo razlikuje, pošto su u njemu zastupljena pitanja koja se odnose na stavove i mišljenja nastavnika u pogledu problema na koje nailaze tokom podučavanja kulture u nastavi italijanskog jezika. Ovaj deo upitnika će biti obrađen kvalitativnom analizom.

Obe ankete sadrže Likertovu skalu procene, pitanja čiji odgovori imaju višestruki izbor ili se na njih odgovara sa da/ne ili ne znam, kao i pitanja otvorenog tipa koja zahtevaju opisne odgovore.

6.3. Rezultati istraživanja

Anketu je radilo 248 učenika devetog razreda, 148 dečaka i 148 devojčica. Prvi deo ankete se odnosio na lična pitanja u vezi s polom i uzrastom, kao i na pitanja u vezi sa stranim jezicima koje uče, tako da su nam ispitanici pružili dosta informacija o tome da li svoje stečene jezičke kompetencije upotrebljavaju ili su ih upotrebljavali u kontaktu sa drugim ljudima. Nakon obrade podataka, iznosimo sledeće rezultate. Otprilike polovina njih ($n = 126$) ima 14 godina, a druga polovina ($n = 119$) ima 15 godina. Dva učenika imaju 16 godina. Dve trećine učenika uči u školi italijanski jezik četiri godine, tačnije njih 150, dok 78 učenika uči ovaj jezik tri godine. Samo jedan mali broj učenika, tj. njih 7, izučava u školi italijanski jezik dve godine. Pored italijanskog jezika, svi oni uče u školi i engleski jezik kao obavezni predmet i to znatno duže, tj. tokom svih devet godina trajanja osnovne škole, kako se izjasnilo njih 239. Samo njih 9 se izjasnilo da uče engleski jezik u drugačijem vremenskom rasponu, tj. u periodu od 3 do 11 godina. Van redovne nastave većina njih ne uči još neki drugi strani jezik. Ipak, 31 učenik je naveo da uči druge jezike, i to nemački ($n = 14$), turski i ruski ($n = 6$), španski ($n = 3$) i francuski ($n = 2$). Uče ga u vremenskom periodu od 5 meseci do 5 godina, uglavnom kod kuće ($n = 25$) ili na privatnim kursevima ($n = 6$). Na pitanje da li su ikada bili u inostranstvu, tj. u zemlji gde se govori jezik koji se razlikuje od njihovog maternjeg njih

118 je odgovorilo potvrdno, dok njih 130 nikada nije doživelo takvo interlingvističko i interkulturno iskustvo. Oni koji su bili u inostranstvu navode sledeće zemlje koje su posetili: Nemačka, Austrija, zemlje Beneluksa, zemlje Skandinavije (n = 42); Italija, Francuska, Španija, Grčka (n = 42); SAD, Engleska (n = 16) i Albanija, Makedonija, Turska (n = 18). Tokom svog boravka u inostranstvu, 122 učenika je izjavilo da je imalo prilike da razgovara na stranom jeziku sa lokalnim stanovništvom ili drugim ljudima koje su tamo susretali. Od navedenog broja njih 98 napominju da su razgovarali s turistima i turističkim radnicima, a ostalih 24 učenika navode da su pričali s rodbinom i prijateljima. Većina njih je koristila engleski jezik (n = 101), nekoliko njih je pričalo na italijanskom (n = 7) i nemačkom jeziku (n = 5), dok su pojedinci upotrebljavali i francuski, ruski, albanski, španski i makedonski jezik. Budući da anketirani učenici žive na primorju koje je izrazita turistička regija u kojoj boravi i puno stranih turista, interesovalo nas je da li su imali prilike da u Crnoj Gori razgovaraju sa strancima na stranom jeziku. Potvrdno je odgovorilo 215 učenika, ističući da su pričali sa turistima (n = 201), prijateljima i rodbinom (n = 14). Uglavnom su razgovarali na engleskom jeziku (n = 190), nekoliko njih na italijanskom (n = 10) i ruskom jeziku (n = 11), a nekolicina na nemačkom (n = 2) i turskom jeziku (n = 1). Takođe smo želeli saznati da li neko iz njihove uže porodice govori neki strani jezik. Potvrđan odgovor nam je dalo 211 učenika, precizirajući da su to njihovi roditelji (n = 156) ili brat i sestra (n = 55), te da većina njih govore engleski jezik (n = 164), i po nekoliko njih nemački (n = 17), italijanski (n = 12), ruski (n = 11), albanski (n = 6) i mađarski jezik (n = 1). U okviru našeg interesovanja za interlingvističko iskustvo naših ispitanika postavili smo im pitanje da li oni sa članovima svoje uže ili šire porodice razgovaraju još na nekom jeziku. Preovlašćivali su negativni odgovori, a potvrdnih odgovora je bilo od strane 66 učenika. Oni su naveli da razgovaraju sa svojim roditeljima (n = 47) ili bratom i sestrom (n = 19) na engleskom (n = 44), nemačkom (n = 5), ruskom (n = 5), italijanskom (n = 4), francuskom (n = 2), albanskom (n = 2), turskom (n = 1) i mađarskom jeziku (n = 1).

U anketi za nastavnike (Prilog 1) je učestvovalo 8 nastavnica i 2 nastavnika italijanskog jezika. Prvi deo upitnika je sadržavao pitanja u vezi s polom nastavnika, njihovim radnim stažom, stručnim ispitom, radnim mestom, znanjem drugih stranih jezika, stručnim usavršavanjem i boravkom u Italiji ili nekoj drugoj zemlji, kao i njihovom

interkulturnom iskustvu. Obradeni podaci iz upitnika su nam pokazali sledeće rezultate. Polovina ispitanika radi u školi od 6 do 10 godina, dvoje njih je zaposleno u školi do 5 godina, a po jedan ispitanik radi u školi od 11 do 15 godina, od 16 do 20 godina ili više od 20 godina. Svi oni imaju položen stručni ispit i predaju samo u jednoj školi. Dvoje od njih, pored italijanskog, predaju i engleski jezik. Pored italijanskog, devet nastavnika vlada dobro i engleskim jezikom. Dva nastavnika su navela da uče i neki novi jezik, tj. nemački i portugalski. Na stručnom usavršavanju u Italiji u gradovima Peruća, Bari i Peskara boravilo je troje nastavnika, dok je takođe tri nastavnika boravilo istim povodom i u drugim zemljama, kao što su SAD, Španija i Engleska. Svi oni ističu da su tokom boravka u inostranstvu stekli, pored profesionalnog, i određeno interkulturno iskustvo. Tako jedna od nastavnica napominje da joj je u tom pogledu “boravak u Engleskoj mnogo značio”, druga navodi da ju je “boravak u drugoj zemlji naučio da prihvata različitosti”, dok treća ističe “da dok je boravila u Americi, upoznala se u potpunosti sa njihovim načinom života, kulturom, stereotipima i religijom”. Takođe smatra da njen “boravak u Italiji nije bio dovoljno dug, te da se samo donekle upoznala sa životom u toj zemlji. Iako je već poznavala neke stvari, uočila je i razlike”.

U drugom delu upitnika, kako za učenike, tako i za nastavnike, ispitivali smo njihove stavove u vezi s izučavanjem kulture na časovima italijanskog jezika. Pitanja su gotovo identična kako bismo mogli uporedo pratiti njihove odgovore i izvesti određene zaključke. U segmentu A data je tabela sa jedanaest tvrdnji koje su uporedo predstavljene, kao i njihovi uporedni odgovori izraženi u procentima. Tvrdnje učenika su prikazane kurzivom radi lakše vizualizacije i diferencijacije. Rezultate iznosimo u sledećoj tabeli.

Tabela 2 - Uporedni prikaz stavova učenika i nastavnika o izučavanju kulture na časovima italijanskog jezika

<i>Učenici</i> Nastavnici	potpuno se slažem		slažem se		delimično se slažem		delimično se ne slažem		uopšte se ne slažem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>1. Veoma je važno izučavati</i>	53	21,4	117	47,	61	24,6	12	4,8	5	2,01

<i>italijansku kulturu na časovima italijanskog jezika jer su kultura i jezik povezani.</i>				2						
1. Veoma je važno izučavati italijansku kulturu na časovima italijanskog jezika.	7	70	3	30						
<i>2.Učenje elemenata kulture italijanskog jezika mi pomaže da lakše savladam sam jezik.</i>	46	18,5	81	32,6	87	35,1	24	9,7	10	4
2. Učenje elemenata kulture italijanskog jezika pomaže mojim učenicima da lakše savladaju sam jezik.	4	40	6	60						
<i>3.Blizina Italije, zajedničko mediteransko podneblje i mnoge slične reči mi olakšavaju učenje italijanskog jezika.</i>	64	25,8	53	21,4	80	32,2	25	10,08	26	10,5
3.Blizina Italije, zajedničko mediteransko podneblje i mnoge slične reči im olakšavaju učenje italijanskog jezika.	6	60	2	20	2	20				
<i>4.Geografski i kulturni kontekst Mediterana u kome živimo, doprinosi našem bržem prilagođavanju i usvajanju italijanske kulture i jezika.</i>	31	12,5	69	27,8	80	32,25	43	17,3	25	10,1
4.Geografski i kulturni kontekst u kome učenici žive i koji se vezuje za mediteranski duh, doprinosi njihovoj bržoj senzibilizaciji ka italijanskoj kulturi i jeziku i sticanju	3	30	6	60	1	10				

interkulturalne komunikativne kompetencije.										
<i>5.Upoređivanje elemenata italijanske i naše maternje kulture je važno.</i>	34	13,7	53	21, 4	85	34,3	55	22,2	2 1	8,5
5.Upoređivanje elemenata italijanske i naše maternje kulture je važno.	6	60	3	30	1	10				
<i>6.Teško je razumeti neke sadržaje iz italijanske kulture koji su predstavljeni na italijanskom jer ne učimo dovoljno dugo jezik i nemamo potreban fond reči da bi se dobro izrazili.</i>	64	25,8	80	32	58	23,4	28	11,3	1 8	7,5
6.Učenicima je teško razumeti neke sadržaje iz italijanske kulture prezentovane na italijanskom jer ne uče dovoljno dugo jezik i nemaju potreban fond reči da bi se precizno izrazili.	6	60	3	30	1	10				
<i>7.Za detaljnija upoređenja naših dveju kultura moramo koristiti svoj maternji jezik.</i>	69	27,8	80	32, 2	61	24,6	26	10,5	1 2	4,8
7.Za detaljnija upoređenja naših dveju kultura učenici moraju koristiti svoj maternji jezik.	6	60	2	20	2	20				
<i>8.Upoređivanja mi pomažu da shvatim da postoje razlike koje nas uče da budemo tolerantni</i>	102	41,1	88	35, 5	38	15,4	15	6,04	5	2,01

<i>prema pripadnicima drugih kultura i da prihvatimo njihovu različitost.</i>										
8.Upoređivanja im pomažu da shvate da postoje razlike koje ih uče da budu tolerantni prema pripadnicima drugih kultura i da prihvate njihovu različitost.	8	80	2	20						
9.Kroz učenje o kulturi izgrađujemo svoj pozitivan stav o drugim ljudima i narodima.	67	27	92	37,1	55	22,2	18	7,2	16	6,45
9.Kroz učenje o kulturi učenici izgrađuju svoj pozitivan stav o drugim ljudima i narodima.	6	60	4	40						
10.Trebalo bi da još više časova u nastavi jezika bude posvećeno kulturi jer nam razvija kulturnu osećajnost i osvešćenost.	64	25,8	80	32,3	53	21,4	26	10,5	25	10,1
10.Trebalo bi da još više časova u nastavi jezika bude posvećeno kulturi jer se time razvija kulturna osećajnost i osvešćenost učenika.	4	40	3	30	2	20	1	10		
11.Učenje o kulturi je zanimljivo, povećava nam motivaciju i pomaže da budemo aktivniji u procesu učenja.	58	23,4	34	13,7	78	31,5	45	18,1	33	13,3
11.Učenje o kulturi je učenicima zanimljivo, povećava im motivaciju i pomaže da budu aktivniji u procesu učenja.	5	50	4	40	1	10				

Naša prva tvrdnja je glasila da je veoma važno izučavati italijansku kulturu na časovima italijanskog jezika, budući da su jezik i kultura povezani. Ona je pokazala sledeće rezultate. Dve trećine nastavnika (70%) i jedna petina učenika (21%) se potpuno slaže sa njome. Odgovor *slažem se* je dalo 30% nastavnika i 47% učenika, što ukazuje na činjenicu da gotovo polovina svih ispitanika smatra ovo pitanje veoma važnim. Delimično se slaže 24% učenika, delimično se ne slaže njih 4%, a samo 2% učenika se uopšte ne slaže. Ako na osnovu statističke analize u tabeli uporedo posmatramo odgovore učenika i nastavnika, možemo zaključiti da svi nastavnici i, skoro dve trećine učenika, smatraju da je veoma važno izučavati italijansku kulturu na časovima italijanskog jezika. Negativni odgovori jedne trećine učenika su donekle i očekivani. Naveli bismo naše pretpostavljene razloge. Kao prvo, budući da se kulturnim sadržajima generalno ne posvećuje adekvatna pažnja i prostor u nastavi, samim tim i određeni broj učenika ili nema razvijen stav o tome ili je on negativan. Kao drugi razlog bismo mogli navesti eventualnu nezainteresovanost jedne manje grupe učenika kojoj su teme iz kulture dosadne, bilo da su zastupljene u nastavi jezika, bilo u nastavi drugih predmeta. Naš treći razlog proističe iz prethodnog, tj. smatramo da su određene kulturološke teme izvan pojmovnog i interesnog horizonta jedne grupe ispitanika ovog uzrasta, pa ih stoga i ne dovode u vezu s učenjem ciljnog jezika.

Tvrdnja br. 2 se odnosila na to da učenje elemenata kulture italijanskog jezika pomaže učenicima da lakše savladaju sam jezik. Svi nastavnici smatraju da izučavanje kulture pomaže njihovim učenicima u učenju jezika, tačnije njih 40% se potpuno slaže, a 60% se slaže sa tom tvrdnjom. Među učenicima njih 51% dele mišljenje svojih nastavnika, tačnije 18,5% njih se potpuno slaže, a njih 32,6% se slaže, dok se njih 35,1% delimično slaže s ovom tvrdnjom. Nadalje, 9,7% učenika se delimično ne slaže, a njih 4% se uopšte ne slaže s tvrdnjom. Stoga možemo zaključiti da polovina ispitanih učenika ima isti stav kao i njihovi nastavnici i smatra da im učenje italijanske kulture pomaže u učenju jezika. Ohrabruje i podatak da se 35% učenika delimično slaže sa ovom tvrdnjom jer, ako uzmemo u obzir i ove cifre, ukupan broj pozitivno opredeljenih učenika iznosi 85,1%, što predstavlja veliku većinu ispitanika. Podatak da se oko 14% učenika ne slaže sa ovom tvrdnjom u skladu je s rezultatima prethodne tvrdnje, u vezi s kojom, otprilike, jedna trećina učenika nije u potpunosti imala afirmativan stav. Stoga

možemo zaključiti da većina naših ispitanika iz obe grupe smatra da učenicima učenje kulture italijanskog jezika pomaže i olakšava učenje samog jezika.

Tvrđnja br. 3 nam je poslužila da utvrdimo da li blizina Italije, zajedničko mediteransko podneblje⁴⁴ i mnoge slične reči olakšavaju đacima učenje italijanskog jezika. Naime, njome smo želeli da saznamo da li viševjekovni uticaj italijanske, učenicima i nastavnicima bliske i susedne kulture i jezika doprinosi lakšem učenju i usvajanju italijanskog jezika u školi. Taj uticaj se ogleda u upotrebi italijanizama⁴⁵ u svakodnevnom govoru na primorju Crne Gore, u negovanju istorijskih⁴⁶ i kulturnih⁴⁷

⁴⁴ Za razliku od kontinentalnog dela Crne Gore, život ljudi na primorju je i kroz istoriju odisao mediteranskim duhom, što ga povezuje sa civilizacijama koje su nastale i razvijale se na području Sredozemlja, među kojima je i Italija kao izrazita primorska zemlja. Otuda je razumljivo što nailazimo na puno sličnosti koje povezuju ova dva područja. Ono što je, takođe, od značaja u ovom kontekstu, kako napominje Musić (1972:20), jeste činjenica da područje Bokokotorskog zaliva ima veoma dugu istoriju zbog svog povoljnog geostrategijskog položaja.

⁴⁵ Prisustvo reči romanskog i italijanskog porekla koje su preuzete iz italijanskog jezika i njegovih dijalekata, a najviše iz venecijanskog, u govoru ljudi Crne Gore i naročito njenog primorja je veoma veliko. U skorijoj prošlosti proučavali su ih lingvisti Musić (1972) u govoru ljudi severozapadne Boke, Lipovac Radulović (1981) u jugoistočnoj Boki i Ivović (2013) u Baru i okolini. Musić (1972:271) je izvršio klasifikaciju romanizama prema vrstama reči i ustanovio četiri sloja, odnosno istorijska perioda prodiranja ovih pozajmljenica. One najstarije potiču iz balkanskog vulgarnog latiniteta i obuhvataju skoro čitavo područje jezika (ibid:35). Drugi period prodiranja je bio stari dalmatski tokom kojeg su se usvajale reči koje su se različito izgovarale duž obale Jadrana, tako da je postojala i jedna varijanta u Kotoru koju smatraju dalmatsko-mletačkim slojem (ibid:37). Od 13. veka počinje venecijanski period tokom kojeg su prodirale reči iz mletačkog i toskanskog dijalekta iz kojeg se razvio književni italijanski jezik (ibid.). Poslednji period je italijanski čije su mnoge reči ušle u jezik ovih krajeva posredstvom Beča i austrijske administracije. Naime, Austrijanci su tokom svoje vladavine u 19. veku zadržali italijanski kao zvanični jezik tadašnje provincije Dalmacije (ibid: 11), u čijem sastavu se nalazio veliki deo crnogorskog primorja .

⁴⁶ Italija je još od daleke prošlosti vršila svoj uticaj na pojedine delove Crne Gore, a naročito je bio prisutan uticaj Venecije na Boku Kotorsku, čija se teritorija nalazila pod vlašću Mletačke republike. Taj uticaj je počeo 1420. godine kada je Kotor, nakon raspada carstva Nemanjića zatražio zaštitu Venecije od napada Turaka i predao se Mletačkoj republici . Zaštitu u vidu mletačke kontrole su dobili i Paštrovići 1423. godine, a zatim i Budva 1442. godine. Ovakva situacija je trajala sve do 1797. godine kada je Mirom u Kampoforiju Boka pripala Austriji (Musić 1972:21). Od značaja je takođe napomenuti da istorijske veze Crne Gore i Italije potiču još iz antičkih vremena kada su Rimljani u nizu ratova od 229-168. godine p.n.e. zauzeli tadašnju ilirsku državu i gradove u njoj: Risan i Tivat (ibid.:20), te postepeno vršili svoju kolonizaciju i na ostalim obližnjim područjima, o čemu svedoče arheološka nalazišta iz tog perioda u Kotoru, Budvi, Baru i Ulcinju.

⁴⁷ Kulturne veze naroda Crne Gore i Italije sežu u prethodne vekove. One se ogledaju kroz kulturnu tradiciju i bogatu zaostavštinu, naročito prisutnu u primorskim muzejima i istorijskim arhivima, kroz nematerijalnu kulturnu baštinu poput Bokeljske mornarice, Bokeljske noći, Fašinade, starih kotorskih zanata, izrade dobrotske čipke i mnogih drugih znanja i umeća, kao i običaja i svetkovina. Uticaj Mletačke republike je bio jak i dugotrajan i nastavio se i nakon što je ona prestala da postoji. Drugi krajevi današnje Crne Gore imali su samo povremene kontakte sa Mlečanima, pa je i razumljivo što se taj uticaj samo delimično osećao. Tokom vladavine Vladike Danila krajem 17. i početkom 18. veka Crna Gora uspostavlja tesne veze sa Venecijom, pa se na Cetinju formira "Guvernadurstvo" kojim se pojačava uticaj Venecije na Crnu Goru i ujedno joj se pomaže da se lakše odbrani od Turaka (Brajčić 2016:20). Postepeno jačaju trgovačke veze i odnosi, a mnogi ugledniji Crnogorci često putuju u Veneciju. Nakon

veza Italije i Crne Gore i obeležavanju religioznih i svetovnih praznika i običaja⁴⁸, a naročito karnevala⁴⁹. Stoga je ovo istraživanje obavljeno upravo u gradovima na Crnogorskom primorju koga karakteriše izraziti mediteranski duh koji je svojstven i susednoj italijanskoj tradiciji i kulturi. Ova tvrdnja, kao i naredna, poslužile su nam da proverimo prvu hipotezu⁵⁰ našeg istraživanja da geografski i kulturni kontekst u kome učenici žive, kao i njihovo kulturno poreklo doprinosi njihovoj bržoj senzibilizaciji ka

Berlinskog kongresa 1878. godine i proglašenja nezavisnosti Crne Gore i Italijani počinju da dolaze u Crnu Goru, ne samo u zvaničnim naučnim misijama, već i samostalno da bi istraživali razne aspekte i područja ove zemlje, o čemu svedoče mnogi stručni i naučni radovi i putopisi napisani na italijanskom jeziku o Crnoj Gori. Kilibarda (1993 prema Radulović 1999:5) napominje da bibliografski materijal u radovima botaničara, geologa, antropologa i geografa potvrđuje tvrdnju da je Crna Gora oduvek imala jake veze s Italijom, budući da su susedne zemlje. U vreme vladavine kneza Nikole dobri međusobni odnosi dvaju država su doprineli venčanju njegove ćerke Jelene i italijanskog prestolonaslednika, a kasnije i kralja Vitorija Emanuela III Savoja 1896.godine. Ovo venčanje je pored rodbinskog povezivanja porodica Petrović i Savoja doprinelo tome da se odnosi između ove dve zemlje temelje na međusobnim simpatijama (ibid.).

⁴⁸ Stalne migracije i doseljavanja stanovništva iz raznih okolnih krajeva i država uslovile su raznovrsnost običaja, nošnji i jezika (Musić 1972:22). Zbog blizine Italije, pomorsko-trgovačke delatnosti i viševjekovne mletačke dominacije, u kulturnom šarenilu je, u znatnoj meri, bio prisutan i održao se do današnjih dana niz religioznih svetkovina koje pripadaju italijanskoj i katoličkoj tradiciji. To su, na primer, proslava Tripundana, odnosno Svetog Tripuna, zaštitnika grada Kotora, proslava Bokeljske mornarice i karnevalske svečanosti.

⁴⁹ Janković Pivljanin (2013:170) navodi da karneval najverovatnije vodi poreklo od predhrišćanskih agrarnih kultova, a njegovi počeci se dovode u vezu sa paganskim kultovima plodnosti, poput dionizijskih svečanosti, Januarskih kalendi i rimskih Saturnalija. Jedno od tumačenja samog naziva karneval se povezuje sa vremenom u kome su se održavale karnevalske svečanosti i koje je uvek prethodilo uskršnjem postu, dakle naziv potiče od latinske sintagme *carnem levare* (prev. ostaviti meso), što se odnosilo na poslednji dan mesojeđa pred veliki post, kome je prethodio vrhunac karnevalskog slavlja i svih životnih radosti i uživanja. Autorka (ibid.:174) smatra da je karneval, pošto je Crkva u srednjem veku prihvatila ove narodne svečanosti, "predstavljao ozvaničenu i hristijanizovanu verziju nekadašnjih paganskih praznika i običaja". Ona (ibid.:176) dalje iznosi podatke da je već od 15. veka u Italiji bilo uobičajeno da se nose maske koje su u 16. veku dostigle svoj vrhunac, kako u tehničkom, tako i u umetničkom pogledu. Kroz njih se izražavao identitet tadašnjih javnih ličnosti i davao osvrt na aktuelne društvene prilike. Autorka (ibid.) vidi u tome "početak društveno-kritičke funkcije karnevala" koja je prisutna i u današnjem vremenu. Ono što odlikuje mnoge karnevale našeg doba je da se oni održavaju dva puta godišnje, uglavnom u primorskim gradovima koji imaju dugu karnevalsku tradiciju. Zimski karneval je zadržao svoje tradicionalne elemente, kako autorka navodi (ibid.:179), spaljivanje karnevalske lutke i čitanje karnevalskog testamenta sa kritikom društva, što donekle podseća na nekadašnje obredne sadržaje, dok se letnji karneval doživljava kao svojevrsna turistička atrakcija u jeku turističke sezone u kojoj učestvuju povorke veselih maskiranih učesnika svih generacija i pretežno je zabavnog karaktera.

⁵⁰ Prilikom formulacije ove hipoteze pošli smo od Koncepta kulturnog konteksta (The Concept of Cultural Context - Neuliep 2006) koji potvrđuje činjenicu da kultura obezbeđuje opšti okvir u kome ljudi uče da organizuju svoje misli, emocije i ponašanja u odnosu na svoje okruženje. Input nam je dao i teorijski osvrt na Pristup istorijskog partikularizma (Approach of Historical Particularism - Boas 1940; Harris 1968) koji predlaže da bi kultura trebalo da bude sagledana iz tri perspektive: uslova životne sredine, psiholoških faktora i istorijskih veza.

italijanskoj kulturi i jeziku i bržem sticanju IKK. Ova tvrdnja je pokazala malo raznolikije uporedne rezultate. S njom se potpuno slaže 60% nastavnika, 20% njih se slaže, a drugih 20% se delimično slaže. Među učenicima njih 25,8% se potpuno slaže, 21,4% se slaže, 32,2% se delimično slaže, 10% njih se delimično ne slaže, a 10,5% se uopšte ne slaže. Ako uporedimo postotak slaganja sa ovom tvrdnjom, on je mnogo veći kod nastavnika (80%) nego kod učenika (47,2%). Nadalje, kod učenika je prisutan i određeni postotak neslaganja (20,5%). Ako se, pak, ovoj brojci doda postotak od 32,2% onih koji se samo delimično slažu, dobijamo drugu polovinu ispitanih učenika koji nemaju potpuno afirmativan stav u vezi sa ovom tvrdnjom. Ukoliko zatim uporedimo odgovore nastavnika i učenika, primećujemo razliku u pogledu slaganja s ovom tvrdnjom, tj. da se svi nastavnici pozitivno opredeljuju, za razliku od učenika. Iz toga bismo mogli zaključiti da skoro jednoj polovini učenika zajedničko mediteransko podneblje i slične reči ne olakšavaju učenje. Naše pretpostavljene razloge za ovakav stav učenika sumiraćemo u zaključcima izvedenim na osnovu rezultata naredne tvrdnje koja se sadržajno naslanja na ovu.

Našom sledećom tvrdnjom (tvrdnja br. 4) se, dakle, nadovezujemo na sadržaj prve hipoteze i njome nastojimo da saznamo da li geografski i kulturni kontekst Mediterana, u kome učenici žive, doprinosi njihovom bržem prilagođavanju i usvajanju italijanske kulture i jezika, kao i sticanju IKK. Rezultati ove tvrdnje su pokazali da se s njom potpuno slaže 30% nastavnika, 60% se slaže, a 10% se delimično slaže. Ako se uporede ovi rezultati sa rezultatima njihovih učenika, primetna je razlika u postotku slaganja i neslaganja u vezi sa ovom tvrdnjom. Naime, 12,5% učenika se potpuno slaže, 27,8% se slaže, a 32,5% se delimično slaže, što je ukupno znatno manje u odnosu na nastavnike (tj. 100% nastavnika prema 70% učenika). Među učenicima koji se delimično ne slažu je njih 17,3%, dok se njih 10% uopšte ne slaže. Ove dve tvrdnje, a naročito tvrdnja br. 4, se direktno dovode u vezu sa našom prvom hipotezom istraživanja. Ukoliko bismo prosuđivali samo na osnovu odgovora nastavnika, naša hipoteza bi bila u potpunosti tačna. Međutim, gotovo 30% učenika koji su naveli da se delimično ili potpuno ne slažu sa tvrdnjom br. 4, kao i njih 20% koji se delimično ili potpuno ne slažu s tvrdnjom br. 3, navode nas na zaključak da naša hipoteza, možda, nije dovoljno utemeljena i potvrđena jer postoji značajan raskorak u stavovima nastavnika u odnosu na učenike. Jedan od razloga ovog neslaganja bi se, možda, mogao naći u sadašnjoj prilično

heterogenoj strukturi stanovništva mlađe dobi koje nije rođeno i odraslo na Mediteranu i u koju možemo svrstati i određeni broj naših ispitanika. Naime, među učeničkom populacijom ima puno onih čije su se porodice doselile na Primorje u poslednjih dvadesetak godina iz drugih krajeva Crne Gore ili iz susednih država bivše Jugoslavije, pa nedovoljno poznaju istorijske i kulturne karakteristike tog kraja. Oni se još uvek nisu u potpunosti senzibilizovali na primorski stil života i nisu prihvatili ili usvojili neke kulturne obrasce tipične za ovo područje koje neguje mnoge sličnosti sa italijanskom tradicijom i kulturom. Kao drugi razlog neslaganja sa ovom tvrdnjom naveli bismo činjenicu da jedan broj učenika (tačnije njih 6% koji se nisu složili sa tvrdnjom br. 1) nema razvijenu svest o važnosti izučavanja kulture u nastavi jezika, pa samim time ne uviđa da zajednički kulturni i istorijski milje Mediterana može uticati na njihovo lakše učenje i usvajanje italijanskog jezika.

Rezultati tvrdnje br. 5 da je upoređivanje elemenata italijanske i naše maternje kulture važno pokazali su slične postotke u odnosu na prethodne dve tvrdnje. To znači da se 60% nastavnika u potpunosti slaže s tvrdnjom, kao i 13,7% učenika, što predstavlja veliku razliku. Takođe se sa ovom tvrdnjom slaže 30% nastavnika i 21,4% učenika, što je sličan postotak. Delimično se slaže 10% nastavnika i 34,3% učenika, tako da i taj rezultat pokazuje brojčanu razliku u stavovima nastavnika i učenika. Takva razlika je, takođe, primetna u odgovorima 22,2% učenika koji se delimično ne slažu s ovom tvrdnjom i njih 8,5% koji se uopšte ne slažu, tako da ukupan postotak onih koji se delimično ili potpuno ne slažu prelazi 30%, što predstavlja skoro trećinu ispitane učeničke populacije. Kada se taj podatak uporedi sa 0% nastavnika koji se delimično ili potpuno ne slažu, dolazimo do zaključka da u vezi s ovom tvrdnjom postoje primetne razlike u njihovim stavovima. Ovakav zaključak nije neočekivan budući da je i u prethodnim tvrdnjama bilo neslaganja u pogledu stavova nastavnika i učenika. Nadalje, neslaganje učenika s ovom tvrdnjom proizilazi, po našem mišljenju, iz njihovog nedovoljnog iskustva da vrše poređenja između maternje i ciljne italijanske kulture, kao i da iskazuju svoje sociološke refleksije pošto za takve interkulture aktivnosti najčešće ne preostaje dovoljno vremena na času, pa stoga mnogi od njih nisu razvili svest o važnosti takvog rada.

Rezultati tvrdnje br. 6 pokazuju da se otprilike 60% i učenika i nastavnika potpuno slaže s time da je učenicima teško razumeti neke sadržaje iz italijanske kulture prezentovane na italijanskom jeziku jer ga ne uče dovoljno dugo i nemaju potreban fond reči da bi se precizno izrazili. Samo 10% nastavnika se delimično slaže s tim, kao i 23,4% učenika, dok se 11,3% učenika delimično ne slaže s ovom tvrdnjom, a 7,5% učenika se uopšte ne slaže, što predstavlja ukupno 18,8% učenika prema 0% nastavnika koji se delimično ili potpuno ne slažu. Nakon uporedne analize možemo zaključiti da je u vezi s ovom tvrdnjom primetna neznatna razlika u pogledima učenika i nastavnika, kao i da nastavnici više od svojih učenika uviđaju da njihovo nedovoljno poznavanje leksike predstavlja problem prilikom usvajanja sadržaja iz kulture. Smatramo ovo pojavom koja zaslužuje veću pažnju glotodidaktičara, tvoraca nastavnih programa i udžbenika, kao i svih realizatora novih didaktičkih koncepata. Pored nastojanja da se učenicima na uzrasno adekvatan način prezentuju važni obrasci i modeli ciljne kulture, neophodno je i da interkulturene teme budu obrađene adekvatnim jezikom koji je takođe prilagođen njihovom uzrastu.

Tvrdnja br. 7 da za detaljnija upoređenja naših dveju kultura učenici moraju koristiti svoj maternji jezik pokazala je slične rezultate, kao i prethodna, samo što u pogledu slaganja učenika i nastavnika postoji manja razlika. Tako se sa ovom tvrdnjom potpuno slaže 27,8% učenika i 60% nastavnika, a 32,2% učenika i 20% nastavnika se slaže s time, dok se 24,6% učenika i 20% nastavnika samo delimično slaže. Ako se uporedi postotak od 80% nastavnika i 70% učenika koji se slažu i potpuno slažu, kao i onih koji se delimično slažu, tj. 24,6% učenika i 20% nastavnika, može se zaključiti da su im stavovi veoma slični u pogledu slaganja s ovom tvrdnjom. Jedina uočljiva razlika je u postotku neslaganja, tačnije ukupno 22,5% učenika se delimično ili potpuno ne slaže, tj. 10,5% njih se delimično ne slaže i 12% se uopšte ne slaže. Ovakvi rezultati nas navode na zaključak da su i učenici i nastavnici svesni činjenice da je nedovoljan fond reči kojima učenici vladaju u italijanskom jeziku donekle ograničavajući faktor u izvršavanju interkulturnih aktivnosti koje se baziraju na poređenju dvaju kultura, pa je stoga neophodno upotrebljavati i maternji jezik. Stoga bismo uputili apel budućim autorima interkulturnih udžbenika da pored iznalaženja tema koje će potencijalno predstavljati podsticaj za poređenje kultura, povedu računa i o jeziku i stilu kojim će

one biti prezentovane, kako bi učenici imali još snažniji i smisleniji impuls da sprovedu interkulturu na delu.

Tvrđnja br. 8 da upoređivanja pomažu učenicima da shvate da postoje razlike koje ih uče da budu tolerantni prema pripadnicima drugih kultura i da prihvate njihovu različitost pokazala je visok postotak slaganja, kako učenika, tako i njihovih nastavnika. Naime, 41,1% učenika i 80% nastavnika se potpuno slaže, 35,5% učenika i 20% nastavnika se slažu s ovom tvrdnjom, a 15,4% učenika se delimično slaže. Kada zbrojimo sve postotke u vezi sa slaganjem učenika, dobijamo brojku od 92%, što je približno brojcima od 100% koja odslikava slaganje nastavnika. Samo 8% učenika se delimično ili potpuno ne slaže, tako da se samo u ovom segmentu razlikuju od nastavnika. Iz svega prethodno navedenog, u vezi s ovom tvrdnjom, zaključujemo da učenici i nastavnici imaju veoma slične poglede i stavove. Ovakvi dobijeni rezultati su nam pokazatelj da je velika većina učenika svesna da postoje razlike među kulturama, da su spremni da prihvate različitosti i da uče da ispolje svoju toleranciju.

Sa tvrdnjom br. 9 da kroz učenje o kulturi učenici izgrađuju svoj pozitivan stav o drugim ljudima i narodima 27% učenika i 60% nastavnika se potpuno slaže, dok 37,1% učenika i 20% nastavnika navodi da se slaže, a 22,2% učenika se delimično slaže s njom. Kada saberemo ovaj poslednji postotak sa ostalim brojkama u vezi sa slaganjem i potpunim slaganjem učenika, dobijamo cifru od 86,3% koju upoređujemo sa 100% nastavnika koji se slažu ili potpuno slažu sa ovom tvrdnjom, što pokazuje neznatnu razliku u njihovim mišljenjima. Takva razlika je primetna i u pogledu neslaganja s ovom tvrdnjom, budući da se 13,6% učenika delimično ili potpuno ne slaže s njom u odnosu na 0% nastavnika. Stoga možemo zaključiti da su im stavovi veoma slični jer obe grupe ispitanika smatraju da učenici stiču svoj afirmativan stav o kulturno različitim osobama kroz obradu kulturnih sadržaja.

Tvrđnja br. 10 je takođe imala slične rezultate kao i prethodna, uz izuzetak jednog nastavnika koji se delimično nije složio s njom. Ova tvrdnja se odnosila na to da bi trebalo da još više časova u nastavi jezika bude posvećeno kulturi jer se time razvija kulturna osećajnost i osvešćenost učenika. Među učenicima 25,8% se potpuno slaže, 32,2% se slaže, a 21,4% se delimično slaže s njom. To je ukupno 82,4% učenika koji imaju pozitivan stav prema ovome. Među nastavnicima njih 40% se potpuno slaže, 30%

navodi da se slaže s ovom tvrdnjom, a njih 20% se delimično slaže s tim, tako da je njih 90% sa pozitivnim mišljenjem. U vezi sa ovom tvrdnjom se samo 10% nastavnika delimično slaže, a među učenicima njih 10,5% se takođe delimično slaže, dok se 10% uopšte ne slaže. Kada se ovi rezultati, kako pozitivni, tako i negativni, uporede sa mišljenjem nastavnika, može se zaključiti da i jedni i drugi imaju sličan stav o ovome. To bi značilo da obe grupe ispitanika uviđaju potrebu da se više prostora posveti obradi kulturnih sadržaja tokom učenja italijanskog jezika, što bi doprinelo tome da učenici postepeno postaju kulturno i interkulturno osećajni i osvešćeni. Smatramo da su naši ispitanici zaista prepoznali neophodnost sveobuhvatnijeg bavljenja kulturološkim temama, kao takođe i autori novog nastavnog programa za italijanski jezik koji sadrži i elemente interkulturnog pristupa. Ovaj inovirani program se koristi u nastavi u osnovnim školama od školske 2017/18. godine⁵¹.

Rezultati tvrdnje br. 11 su pokazali pomalo različite stavove učenika i nastavnika o tome da je učenje o kulturi učenicima zanimljivo, te da im povećava motivaciju i pomaže da budu aktivniji u procesu učenja. Naime, s ovom tvrdnjom se potpuno slaže 23,4% učenika, 13,7% njih se slaže s njom, dok se 31,5% učenika delimično slaže, što nam govori da natpolovična većina učenika (68,6%) ima pozitivan stav prema ovome. To je znatno manje u odnosu na nastavnike jer 100% nastavnika pozitivno razmišlja o tome. Razlika je još uočljivija ako se uporedi samo postotak onih koji se slažu i potpuno slažu sa ovom tvrdnjom. Tako dolazimo do cifre od 37,1% učenika koji se slažu i potpuno slažu i 90% nastavnika koji se slažu i potpuno slažu, što predstavlja veliku razliku. I u pogledu neslaganja sa ovom tvrdnjom postoje različitosti pošto među nastavnicima nema onih koji se delimično ili uopšte ne slažu, ali ima oko trećina učenika (31,4%) koji se ili uopšte ili delimično ne slažu, tačnije njih 18,1% se delimično ne slaže, a njih 13,3 se uopšte ne slaže. Ovi rezultati nam ukazuju na to da otprilike jedna trećina učenika nema razvijenu integrativnu motivaciju, koju su zajedno sa instrumentalnom istraživali psiholozi Gardner i Lambert (Gardner & Lambert 1972 u Manić 2016:87-88). Naime, Gardner ističe značaj kulturnog učenja i otvorenosti prema drugoj kulturi, te da učenici neće zaista naučiti strani jezik ukoliko ne vole kulturu

⁵¹ U novom programu, usvojenom pred početak školske 2017/18. godine, tačnije u julu 2017. godine, jasno su definisani ciljevi i ishodi u nastavi stranih jezika koji imaju interkulturnu dimenziju. O ovome će još biti reči u poglavlju 7.3. (v. str. 286)

naroda čiji jezik izučavaju. Upravo znanje o kulturi tog naroda će im pomoći da se integrišu u prostoru u kome se govori određeni jezik. Na osnovu dobijenih rezultata možemo zaključiti da kod učenika još uvek nije u dovoljnoj meri razvijena svest o učenju o kulturi kao motivacionom faktoru, dok nastavnici imaju jasno izgrađen stav o tome, što potvrđuje i njihov veoma visok procenat pozitivnih odgovora.

Na osnovu statističkih podataka prezentovanih u tabeli mogli bismo izvesti generalni zaključak da su stavovi obe grupe ispitanika slični za natpolovičnu većinu tvrdnji (tvrdnje br. 2, 6, 7, 8, 9 i 10), dok za tvrdnje br. 1, 2 i 11 otprilike jedna trećina učenika ima različit, tj. negativan stav u odnosu na svoje nastavnike. Najveći raspon neslaganja je uočen kod tvrdnji br. 3 i 4 za koje je gotovo polovina učenika iskazala svoj negativan stav, što predstavlja znatnu razliku u poređenju s pozitivnim stavom nastavnika. Time se pokazalo da je naša prva hipoteza samo delimično tačna.

U segmentu B ovog dela upitnika želeli smo da kod učenika i nastavnika uporedo ispitamo njihovo poimanje pojma kultura i kako se ono reflektuje na njihov rad u učionici tokom nastave italijanskog jezika, kao i na ishode učenja.

Tabela 3 - Definisane pojma "kultura" u opštem smislu

Pitanje br. 1 - Šta, po tebi, najviše odslikava pojam "kultura" i kako bi je definisao u opštem smislu?	učenici		nastavnici	
	n	%	n	%
Način života	187	75,4	6	60
Ukupnost ljudskih proizvoda i institucija	18	7,2	2	20
Naročita vizija sveta nekog naroda ili pojedinca	86	34,6	2	20
Umetničko - intelektualna produkcija nekog naroda	110	44,3	6	60
Mentalitet nekog naroda ili pojedinca	99	39,9	6	60

Našim prvim pitanjem želeli smo da utvrdimo kako učenici i njihovi nastavnici definišu pojam kultura u opštem smislu i šta, po njima, najviše odslikava taj pojam. Odgovori ispitanika su nam predložili sledeću hijerarhiju. Najviše ispitanika je definisalo pojam kulture kao način života (187 učenika i 6 nastavnika), zatim slede umetničko-intelektualna produkcija nekog naroda (110 učenika i 6 nastavnika), mentalitet nekog naroda ili pojedinca (99 učenika i 6 nastavnika) i naročita vizija sveta nekog naroda ili

pojedince (86 učenika i 2 nastavnika). Znatno manji broj ispitanika se odlučio za definisanje kulture kao ukupnosti ljudskih proizvoda i institucija (18 učenika i 2 nastavnika).

Na osnovu prikazanih uporednih rezultata možemo zaključiti da učenici i nastavnici imaju veoma slične stavove u pogledu definisanja kulture.

Tabela 4 - Stavovi o poimanju kulture u smislu civilizacije i njenih dostignuća

Pitanje br. 2	da		ne		ne znam	
	n	%	n	%	n	%
<i>Da li kulturu shvataš samo u smislu civilizacije i njenih dostignuća, kao što su književnost, muzička i likovna umetnost i slično?</i>	84	33,9	105	42,3	59	23,8
Da li vaši učenici shvataju kulturu samo u smislu civilizacije i njenih dostignuća, kao što su književnost, muzička i likovna umetnost i slično?	6	60	4	40		

Naše drugo pitanje se odnosilo na to da li ispitanici doživljavaju kulturu samo u smislu civilizacije i njenih dostignuća, poput umetničkog stvaralaštva u književnosti, muzičke i likovne umetnosti i slično. Više od polovine nastavnika, tačnije njih 6, i jedna trećina učenika, tj. njih 84 ili 33,9% odgovorilo je pozitivno na ovo pitanje, što bi moglo da se dovede u vezu s njihovim tradicionalnim poimanjem kulture ili kulture s velikim K, kako je naziva Kremšova (2013)⁵². Negativan odgovor na ovo pitanje je dalo 105 učenika, tj. njih 42,3%, kao i 4 nastavnika. Ovakav postotak negativnih odgovora učenika nagoveštava nam da oni poimaju kulturu i u široj perspektivi i kontekstu, koje bismo mogli jednom rečju podvesti pod pojam interkulturalnost ili sintagmom interkulturalni pristup u nastavi, što nadilazi nastavni plan i program rada koji je bio važeći u vreme kada je ovaj upitnik sproveden. Naime, u tom programu koje je izdao Zavod za školstvo Crne Gore (2004)⁵³ nigde se eksplicitno ne pominju kulturna i

⁵² Više o ovome je bilo reči u poglavlju 1.1, str. 3

⁵³ Vidi detaljnije o ovome u poglavlju 7., od str. 275, u kome analiziramo ciljeve u nacionalnom kurikulumu Crne Gore i upoređujemo ih sa sadržajima koji se tiču kulturnih aspekata u nastavi koji su zastupljeni u Okviru.

interkulturalna kompetencija, niti se posebno naglašava komponenta u okviru koje bi se razmatrao kulturni i interkulturalni kontekst jezika, već se samo u okviru opštih ciljeva i zadataka učenja stranog jezika u osnovnoj školi napominje da je cilj nastave da doprinese tome da učenici deluju u interkulturalnom i plurilingvalnom okruženju. Stoga učenici uglavnom nisu mogli direktno u nastavi italijanskog jezika steći određena znanja i iskustva u vezi sa prožimanjem kultura i interkulturalnošću jer takav pristup u nastavi zvanično nije ni postojao. Pretpostavljamo da su se u određenoj meri mogli senzibilizovati u tom pravcu, dobijajući od svojih nastavnika određene smernice i zadatke kojima se interkulturalni princip implicitno uvodio u nastavne sadržaje. Otuda smo u petom delu našeg upitnika⁵⁴ želeli saznati kakva su iskustva i stavovi učenika i nastavnika u pogledu interkulturalnosti. Nadalje, u vezi sa odgovorima na ovo pitanje, bilo je i učenika koji nemaju izgrađen stav o ovome, pa je tako njih 59 ili 23,8% odgovorilo sa *ne znam*. Smatramo da i ovi odgovori mogu delimično da ilustruju pravu situaciju u crnogorskim školama, što ćemo potvrditi i kroz analizu odgovora u petom delu upitnika.

Tabela 5 - Stavovi o povezivanju pojma kultura sa društveno-kulturnim kontekstom

Pitanje br. 3	da		ne		ne znam	
	n	%	n	%	n	%
<i>Da li pojam kultura povezuješ sa društveno-kulturnim kontekstom, tj. načinom života i ponašanja pojedinca u društvu, njegovim izražavanjem i komunikativnim veštinama?</i>	153	61,7	46	18,5	49	19,7
Da li vaši učenici povezuju pojam kultura sa društveno-kulturnim kontekstom, tj. načinom života i ponašanja pojedinca u društvu, njegovim izražavanjem i komunikativnim veštinama ?	8	80	1	10	1	10

Našim trećim pitanjem želeli smo da saznamo da li ispitanici povezuju pojam kultura sa društveno-kulturnim kontekstom u kome osoba živi i ispoljava svoje komunikativne veštine. Pozitivan odgovor na ovo pitanje je dalo 153 učenika (ili 61,7%) i većina

⁵⁴ Vidi od str. 236

nastavnika, tj. njih 8. Negativan odgovor je dalo 46 učenika (ili 18,5%) i samo jedan nastavnik, dok, takođe, jedan nastavnik ne zna odgovor na ovo pitanje, kao i 49 učenika (ili 19,7%). Veliki broj pozitivnih odgovora potvrđuje našu pretpostavku i nagoveštaj iz odgovora na prethodno pitanje da učenici doživljavaju kulturu u širem kontekstu od onog tradicionalnog, kao i da je dovode u vezu sa jezikom kao instrumentom komunikacije koja se odvija kroz ponašanje i izražavanje komunikativnih veština ljudi u društvu. Budući da i većina nastavnika takođe daje pozitivan odgovor na ovo pitanje, možemo zaključiti da nastavnici time potvrđuju mišljenje svojih učenika i da imaju slične stavove o ovom pitanju.

Tabela 6 - Stavovi o doživljaju kulture kao razumevanja vlastitog i ponašanja drugih osoba

Pitanje br. 4	da		ne		ne znam	
	n	%	n	%	n	%
<i>Da li kulturu doživljavaš kao razumevanje vlastitog ponašanja, razmišljanja i stavova uslovljenih kulturom, kao i razumevanje ponašanja drugih osoba?</i>	146	58,9	44	17,7	58	23,4
Da li vaši učenici doživljavaju kulturu kao razumevanje vlastitog ponašanja, razmišljanja i stavova uslovljenih kulturom, kao i razumevanje ponašanja drugih osoba?	6	60			4	40

Četvrto pitanje se odnosilo na to da li učenici doživljavaju kulturu kao razumevanje vlastitog ponašanja, razmišljanja i stavova uslovljenih kulturom, kao i razumevanje ponašanja drugih osoba. Sličan broj učenika kao i u prethodnom pitanju, tačnije njih 146 (ili 58,9%) i nešto manji broj nastavnika (n = 6) je pozitivno odgovorilo na ovo pitanje, što ukazuje na njihovo slično mišljenje u pogledu doživljavanja kulture kao razumevanja vlastitog i tuđeg ponašanja. Negativan odgovor je dalo 44 učenika, tj. njih 17,7%, dok je njih 58 ili 23,4% odgovorilo sa *ne znam*. Malo iznenađuje podatak da je i 4 nastavnika navelo da ne zna odgovor na ovo pitanje, s jedne strane, a, ipak, s druge strane, takav odgovor se, možda, i mogao očekivati, budući da je manji broj nastavnika i

u drugim delovima upitnika davao negativne odgovore na pitanja o interkulturalnosti, navodeći da nema iskustva u interkulturalnom pristupu u nastavi, pa stoga nisu ni mogli znati kakav stav o ovom pitanju imaju njihovi učenici.

Tabela 7 - Stavovi o sličnostima i razlikama u drugim kulturama

Pitanje br. 5	da		ne	
	n	%	n	%
<i>Da li primjećuješ sličnosti i razlike u drugim kulturama i prepoznaješ osobenosti u vlastitoj kulturi?</i>	226	99,1	22	8,9
Da li vaši učenici primećuju sličnosti i razlike u drugim kulturama i prepoznaju osobenosti u vlastitoj kulturi?	10	100		

Petim pitanjem želeli smo saznati da li učenici primećuju sličnosti i razlike u drugim kulturama, kao i da li prepoznaju osobenosti u svojoj maternjoj kulturi. Veliki broj potvrdnih odgovora je dalo 226 učenika (ili 91,1%) i svih 10 nastavnika, što potvrđuje njihov sličan stav o ovom pitanju. Iako je pitanje uopštenije i ne odnosi se samo na upoređivanje italijanske kulture sa vlastitom, tj. maternjom kulturom, može se pretpostaviti da i nastava italijanskog jezika i kulture doprinosi formiranju njihovih pogleda na interkulturalnost kroz upoređivanja kultura koja se direktno ili indirektno, svesno i ponekad nesvesno odvijaju na časovima jezika. Ovi rezultati bi se mogli dovesti u vezu sa našom četvrtom hipotezom da nastavnici, iako nedovoljno edukovani u pravcu interkulturalnosti ipak ponekad svesno, a ponekad intuitivno i nesvesno obrađuju kulturne sadržaje uz primenu interkulturalnog pristupa i ujedno prenose takav pogled i stav na svoje učenike. Iako u važećem nastavnom programu nije bila izvršena tematizacija elemenata maternje, tj. polazne kulture i njihovo povezivanje i upoređivanje sa elementima ciljne kulture, pretpostavljamo da određeni broj nastavnika svojim načinom rada i ličnim stavom podstiče svoje učenike da i oni najčešće nesvesno počinju da razmišljaju i rezonuju na “interkulturalni” način. Stoga bismo mogli zaključiti da ovi veoma slični odgovori delimično potkrepljuju našu četvrtu hipotezu.

Tabela 8 – Stavovi o zastupljenosti aspekata kulture u nastavi italijanskog jezika

Pitanje br. 6 - Koje sadržaje, tj. aspekte kulture biste želeli da budu više zastupljeni u nastavi italijanskog jezika?	učenici		nastavnici	
	n	%	n	%
Istorija i civilizacija	80	32,3	5	50
Tradicija i običaji	133	53,6	9	90
Legende i mitovi	123	49,6	4	40
Religija	39	15,7	2	20
Verovanja – različiti načini razmišljanja i reagovanja	72	29	4	40
Demokratija i lična prava i slobode	33	13,3	2	20
Stereotipi	31	12,5	4	40
Svakodnevni život i rutina, navike i životni stil	123	49,6	7	70
Umetnost (likovna, književnost, film, muzika), praznici	101	40,7	4	40
Naučna dostignuća i ekonomski prosperitet	51	20,6	1	10
Savremena civilizacija i kultura življenja – ishrana, sport, slobodno vreme, moda, dizajn	120	48,4	6	60
Društvena pravila i ponašanje, kultura govora, dobri maniri i stepeni učtivosti	81	32,6	6	60
Obrazovni sistem	85	34,3	4	40

Našim šestim pitanjem želeli smo da utvrdimo za koje kulturne sadržaje bi nastavnici i učenici voleli da budu više zastupljeni u nastavi italijanskog jezika. Na osnovu prikazanih rezultata u tabeli, uočava se da su učenici naveli da bi najviše želeli da u nastavi italijanskog jezika budu više zastupljeni tradicija i običaji (n = 133 ili 53,6%), legende i mitovi, svakodnevni život i rutina, navike i životni stil (n = 123 ili 49,6%), kao i savremena civilizacija i kultura življenja (n = 120 ili 48,4%). Slične aspekte kulture naveli su i nastavnici, s tim što su još istakli i društvena pravila i ponašanje, kulturu govora, dobre manire i stepene učtivosti. S druge strane, mali broj učenika se izjasnio da bi na času obrađivao teme koje su u vezi sa religijom (n = 39 ili 15,7%), demokratijom i ličnim pravima i slobodama (n = 33 ili 13,3%) i stereotipima (n = 31 ili 12,5%). Slične poglede na ove aspekte kulture iskazali su i nastavnici, tj. po njih dvoje

se opredelilo za religiju i demokratiju, dok je 4 nastavnika smatralo da bi trebalo da budu više zastupljene teme o stereotipima.

Upravo rezultati za aspekte demokratije i ličnih prava i sloboda i stereotipa ukazuju na zaključak da bi bilo neophodno posvetiti više pažnje ovim temama u nastavi jezika, postarati se da one budu implementirane, kako u nastavne sadržaje, tako i u konkretan interaktivan rad na času u cilju povećanja kulturne osvešćenosti učenika. Međutim, da bi se dobio bolji učinak i ostvario interkulturalni ishod, smatramo da je veoma važno da se uspostavi određena korelacija i sa ostalim školskim predmetima koji se bave ili bi se mogli baviti ovim temama na produbljeniji, rekli bismo, više interkulturalni način. Time bi se, s jedne strane, nadopunio nedostatak vremena koji nastavnici stranih jezika uvek navode kao jedan od razloga za nedovoljno bavljenje interkulturalom na času, kao i mali fond časova nedeljno, “te nije svrsishodno trošiti ih na nejezičke aktivnosti” (Durbaba 2016:355). S druge strane, interdisciplinarni pristup ovim temama, za koje su se učenici izjasnili da ih puno ne zanimaju, svakako bi doprineo njihovom boljem razumevanju i prihvatanju njihovih osnovnih postulata i u teoriji i u praksi jer bi bili uključeni i nastavnici drugih profila za koje pretpostavljamo da imaju više znanja i iskustva u obradi pomenutih tema od nastavnika stranih jezika.

Naše sledeće pitanje (br. 7) je iziskivalo opisan odgovor pošto smo njime tražili od učenika da navedu, ako imaju, još neku ideju u vezi sa novim sadržajima iz italijanske kulture koje bi trebalo uvesti u nastavu jezika. Učenici nisu imali puno ideja i samo je nekolicina njih navelo da bi trebalo da koriste tablete za lakše učenje, da ima više vežbi slušanja i nakon toga razgovora o italijanskoj kulturi, da se organizuju izleti u Italiju i upoznaju vršnjaci, kao i da se više vremena u nastavi posveti italijanskom sportu.

Naš zaključak bi bio da ovi odgovori nagoveštavaju želju učenika da se više bave interkulturalnim sadržajima i da na konkretan način, tj. kroz susrete sa svojim vršnjacima Italijanima bolje upoznaju njihov svet kulture. Ne iznenađuje ni činjenica što mnogi učenici nisu odgovorili na ovo pitanje pošto mnogo njih nije senzibilizovano na interkulturalni pristup u nastavi, odnosno nije ga “doživeo” u nastavi, kao što se može videti u prikazu rezultata u petom delu ankete koji je posvećen interkulturalnosti⁵⁵.

⁵⁵ Vidi od str. 236

Tabela 9 – Stavovi o karnevalskoj tradiciji i drugim proslavama koje se održavaju u Italiji i Crnoj Gori i njihovom upoređivanju

Pitanje br. 8	da		ne	
	n	%	n	%
<i>Da li si zainteresovan da saznaš više o tradiciji održavanja karnevala i drugih proslava u Italiji, a koje se neguju i kod nas, te da ih uporediš s našim običajima?</i>	193	77,8	55	22,2
Da li su vaši učenici zainteresovani da saznaju više o tradiciji održavanja karnevala i drugih proslava u Italiji, a koje se neguju i kod nas, te da ih uporede s našim običajima?	8	80	2	20

Našim osmim pitanjem želeli smo da saznamo da li su učenici zainteresovani da uče o karnevalskoj tradiciji i drugim proslavama koje su svojstvene kulturnom miljeu Italije i Crnogorskog primorja, kao i da vrše upoređivanja među njima. Na ovo pitanje je veliki broj učenika (n = 193 ili 77,8%) i 8 nastavnika (80%) odgovorilo potvrdno, što nas navodi na zaključak da su učenici zainteresovani da saznaju više o tradiciji održavanja karnevala i drugih proslava u Italiji, kao i da ih uporede sa karnevalima i drugim običajima i praznicima koji postoje u njihovoj zemlji. Upravo viševekovna tradicija karnevalskih svečanosti na Mediteranu, a naročito u Kotoru, gde se vekovima osećao uticaj stranih kultura, jedan je od segmenata bogate kulturne istorije koji doprinosi održanju i daljem negovanju veza među narodima koji žive na tom prostoru.

U trećem delu ankete ispitujemo stavove učenika i nastavnika o aspektima kulture u udžbenicima italijanskog jezika i drugom nastavnom materijalu. Sledeća tabela sadrži osam tvrdnji učenika i nastavnika i daje uporedni prikaz njihovih odgovora u vezi s kulturnim sadžajima u udžbenicima italijanskog jezika i ostalom didaktičkom materijalu.

Tabela 10 – Stavovi o aspektima kulture u udžbenicima italijanskog jezika i drugom nastavnom materijalu

	potpuno se slažem		slažem se		delimično se slažem		delimično se ne slažem		uopšte se ne slažem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>1.Sviđaju mi se sadržaji koji se bave kulturom u udžbeniku italijanskog jezika.</i>	37	14,9	55	22,8	86	34,7	36	14,5	34	13,7
1.Sviđaju mi se sadržaji koji se bave kulturom u udžbeniku italijanskog jezika.	2	20	4	40	2	20	2	20		
<i>2.Tradicionalna kultura (istorija i umetnost) je dobro predstavljena u udžbeniku.</i>	46	18,5	87	35	81	32,7	22	8,9	12	4,8
2.Tradicionalna kultura (istorija i umetnost) je dobro prezentovana u udžbeniku.			3	30	1	10	2	20	4	40
<i>3.Kultura svakodnevnog života Italijana je dobro predstavljena u udžbeniku.</i>	64	25,8	80	32,2	58	23,4	24	9,7	22	8,9
3.Kultura svakodnevnog života Italijana je dobro prezentovana u udžbeniku.	1	10	5	50	3	30	1	10		
<i>4.Nema dovoljno sadržaja iz kulture u udžbeniku pa nastavnik/ca koristi i druge</i>	31	12,5	43	17,3	80	32,2	69	27,8	25	10

<i>izvore i dodatne materijale.</i>										
4.Nema dovoljno sadržaja iz kulture u udžbeniku pa koristim i druge izvore i dodatne materijale.	4	40	2	20	3	30	1	10		
5.Ima dovoljno sadržaja u udžbeniku, ali nastavnik/ca ponekad koristi i dodatni materijal sa temama iz kulture.	54	21,7	66	26,6	58	23,4	60	24,2	10	4
5.Ima dovoljno sadržaja u udžbeniku, ali ponekad koristim i dodatni materijal sa temama iz kulture.	1	10	2	20	3	30	2	20	2	20
6.U udžbeniku ima ponuđenih aktivnosti za upoređivanje naših dveju kultura i zadataka koji zahtevaju da se o kulturi maternjeg jezika govori na italijanskom jeziku.	62	25	78	31,5	54	21,7	40	16,1	14	5,6
6.U udžbeniku ima ponuđenih aktivnosti za upoređivanje naših dveju kultura i zadataka koji zahtevaju da se o kulturi maternjeg jezika govori na italijanskom jeziku.	1	10	2	20	3	30	2	20	2	20
7.Trebalo bi uključiti više elemenata kulture maternjeg jezika u sadržaj udžbenika italijanskog	44	17,7	69	27,8	49	19,7	55	22,2	31	12,5

<i>jezika.</i>										
7.Trebalo bi uključiti više elemenata kulture maternjeg jezika u sadržaj udžbenika italijanskog jezika.	1	10	4	40	3	30	2	20		
8.Više mi se dopada obrada sadržaja iz kulture u udžbeniku nego gramatika ili leksika.	62	25	88	35,5	55	22,2	31	12,5	12	4,8
8.Učenicima se više dopada obrada sadržaja iz kulture u udžbeniku nego gramatika ili leksika.	2	20	4	40	3	30	1	10		

Statistička analiza stavova datih u ovoj tabeli pokazala nam je sledeće rezultate. Prvom tvrdnjom se iskazuje stav da se učenicima sviđaju sadržaji koji se bave kulturom u udžbeniku italijanskog jezika. Najviše učenika, tj njih 34,7% izjasnilo se da se delimično slaže s njom, dok je među nastavnicima takav odgovor dalo njih 20% . Najviše nastavnika, tj. njih 40% navelo je da se slaže s njom, a među učenicima je 22,8% onih koji su dali isti odgovor. Potpuno se slaže samo 14,9% učenika i 20% nastavnika. Ukupan postotak pozitivnog stava prema ovoj tvrdnji ima 72,4% učenika i 80% nastavnika, a negativno mišljenje ima 28,2 % učenika i 20% nastavnika. Ovi poslednji podaci ukazuju na to da se učenicima i nastavnicima otprilike podjednako i sviđaju i ne sviđaju sadržaji koji se bave kulturom u udžbenicima. Smatramo da bi ovaj postotak negativnih odgovora mogao da posluži kao signal nastavnicima da izmene određene sadržaje u onoj meri koliko im to kurikulum dozvoljava, tj. da u okviru dozvoljenih 20% programa koje mogu sami da kreiraju odaberu ono što će biti zanimljivo učenicima i implementiraju u svoj plan rada. Naime, postojeći planovi i programi za osnovnu školu ostavljaju prostora nastavnicima da u okviru svog predmeta predvide sadržaje koji će biti posvećeni saradnji sa lokalnom zajednicom, preduzetništvu i održivom razvoju. Stoga smo mišljenja da bi i ovi aspekti mogli da se

povežu i upotpune s odgovarajućim kulturnim sadržajima za koje bi nastavnici procenili da mogu biti interesantni njihovim učenicima.

S tvrdnjom br. 2 da je tradicionalna kultura, tj. istorija i umetnost dobro prezentovana u udžbeniku potpuno se slaže 18,5% učenika, dok se niko od nastavnika nije tako izjasnio. Zatim, 35% učenika i 30% nastavnika se slaže s ovom tvrdnjom, dok se 32,7% učenika i 10% nastavnika delimično slaže. Ako se sumiraju ovi pozitivni stavovi učenika, dobija se postotak od 86,2% njih, što je znatno više od ukupnog postotka nastavnika koji su se pozitivno opredelili, tj. od njih 40%. Kada se analiziraju rezultati u pogledu neslaganja s ovom tvrdnjom, primećuje se da je znatno veći postotak nastavnika koji se uopšte ne slažu (njih 40%) i onih koji se delimično ne slažu (njih 20%), što ukupno čini 60% nastavnika prema ukupno samo 13,7% učenika koji se delimično (8,9%) ili uopšte ne slažu (4,8%). Stoga možemo zaključiti da postoji primetna razlika među učenicima i nastavnicima u pogledu njihovog pozitivnog i negativnog opredeljenja u vezi s ovom tvrdnjom. Naime, više od polovine nastavnika (tj. njih 60% koji se uopšte ili delimično ne slažu sa tvrdnjom) smatra da u udžbeniku nije dobro prezentovana italijanska tradicionalna kultura. Iako nismo tražili da navedu razloge svog neslaganja, mogli bismo pretpostaviti da ih je, možda, na ovakav stav opredelio upravo nedostatak interkulturalnog koncepta u obradi ovakvih sadržaja u udžbeniku⁵⁶. Pored toga, i nedovoljan leksički fond koji poseduju učenici mogao bi se navesti kao jedan od mogućih razloga ovakvog stava nastavnika jer nisu u mogućnosti da o ovim temama pričaju sa svojim učenicima samo na italijanskom jeziku. Naime, tekstovi u udžbeniku koji obrađuju ove teme su prilično dugački, sadrže veliki broj nepoznatih reči i veoma je teško za učenike da shvate suštinu, ukoliko se tekst prethodno ne prevede uz pomoć nastavnika. To se ponekad odvija sporo, pa ne ostaje dovoljno vremena za interkulturalnu analizu i upoređivanja. Mnogim učenicima takva aktivnost nije interesantna jer se ne osećaju sposobnim da učestvuju u razgovoru pošto slabo vladaju jezikom, s jedne strane, a s druge strane ne uspevaju da na času usvoje neke nove reči koje se pojavljuju u samom tekstu, pa ih to dodatno demotiviše za učenje i rad. Ovo je naša pretpostavka koja je proistekla iz dugogodišnje nastavničke prakse. Međutim, relativno mali broj negativnih odgovora učenika (njih 13,7%) donekle demantuje naše mišljenje u vezi sa

⁵⁶ U vreme sprovođenja ankete u Crnoj Gori se koristio udžbenik Mezzadri, M., Balboni, P.E. Rete Junior A&B. (2005). Perugia, Guerra Edizioni

negativnim odgovorima nastavnika i nije u skladu sa njima. Razloge za ovakav rezultat i raskorak u međusobnim stavovima možda bi trebalo tražiti u tome da su učenici samo shvatili primarni, tj. da kažemo “bukvalni” ili površinski aspekt pitanja, a ne njegove kognitivne i interkulturene implikacije, kako su to, verovatno, poimali nastavnici. Posmatrano iz ugla učenika, velika većina njih smatra da su kulturne teme dobro prezentovane, mada, po našem mišljenju, oni nisu u potpunosti ni imali saznanja o tome šta znači dobra prezentacija kulturnih sadržaja, pa stoga o njima i nisu razmišljali na interkulturni način, tako da nisu ni mogli imati drugačiji stav o ovome.

Kada je reč o tvrdnji br. 3 da je kultura svakodnevnog života Italijana dobro prezentovana u udžbeniku, statistički podaci u tabeli pokazuju da se sa time potpuno slaže 25,8% učenika i 10% nastavnika, slaže se 32,2% učenika i 50% nastavnika, a delimično se slaže 23,4% učenika i 30% nastavnika. To znači da se 81,4% učenika i 90% nastavnika pozitivno opredelilo u vezi sa ovom tvrdnjom. Samo jedan nastavnik se izjasnio da se delimično slaže, kao takođe i 9,7% učenika, dok se 8,9% učenika uopšte ne slaže. Ovde se primećuje mali procenat negativno opredeljenih ispitanika, tačnije 10% nastavnika u odnosu na 18,6% učenika, što ne predstavlja neku značajniju razliku. Stoga u pogledu ove tvrdnje zaključujemo da učenici i nastavnici imaju veoma slične stavove i da smatraju da je kultura italijanske svakodnevnice dobro zastupljena i prezentovana u udžbeniku.

Što se tiče tvrdnje br. 4 da nema dovoljno sadržaja iz kulture u udžbeniku, pa nastavnici koriste i druge izvore i dodatne materijale u svom radu, rezultati su sledeći. Sa tvrdnjom se potpuno slaže 12,5% učenika i 40% nastavnika, a 17,3% učenika i 20% nastavnika se slaže s njom. Znatno veći broj učenika, tj. njih 32,2% se delimično slaže, kao i 30% nastavnika. Kada sumiramo pozitivno opredeljene, to je 62% učenika i 90% nastavnika. Negativno opredeljenih je ukupno 38,8% učenika, tj. 27,8% onih koji se delimično ne slažu i 10% onih koji se uopšte ne slažu, kao i 10% nastavnika. Na osnovu ovih podataka možemo zaključiti da postoji različita percepcija u pogledu količine kulturnih sadržaja u udžbenicima, tj. da nastavnici smatraju da nemaju dovoljno sadržaja, pa nastoje da pronalaze i druge izvore za korišćenje didaktičkog materijala kako bi upotpunili ono što smatraju da im nedostaje, dok učenici u manjoj meri primećuju taj nedostak.

Smatramo da ovakvi rezultati ilustruju stvarno stanje u učionici kada nastavnici, kako su to i potvrdili u tvrdnji br. 2, nezadovoljni prezentovanim kulturnim sadržajima u udžbeniku, nastoje da osmisle svoj rad i pronađu druga glotodidaktička rešenja.

U vezi sa tvrdnjom br. 5 da ima dovoljno sadržaja u udžbeniku, ali da nastavnik ponekad koristi i dodatni materijal sa temama iz kulture dobili smo sledeće rezultate. S njom se potpuno slaže 21,7% učenika i 10% nastavnika, potpuno se slaže 26,6% učenika i 20% nastavnika, a delimično se slaže 23,4% učenika i 30% nastavnika. Delimično se ne slaže s tvrdnjom 24,2% učenika i 20% nastavnika, dok se 4% učenika i 20% nastavnika uopšte ne slaže s njom. Prema prikazanim podacima, zaključujemo da nije bilo polarizovanih stavova, odnosno dobijeni su slični odgovori u svim segmentima, osim za potpuno neslaganje sa ovom tvrdnjom i da su mišljenja nastavnika i učenika veoma slična, kao i da su u skladu sa prethodnom tvrdnjom.

Rezultati tvrdnje br. 6 takođe ukazuju na slične stavove obe grupe ispitanika. Ovom tvrdnjom želeli smo da proverimo njihov stav u pogledu toga da li u udžbeniku ima ponuđenih aktivnosti za upoređivanje naših dvaju kultura i zadataka koji zahtevaju da se o kulturi maternjeg jezika govori na italijanskom jeziku. Dobili smo sledeće rezultate. S ovom tvrdnjom se potpuno slaže 25% učenika i 10% nastavnika, 31% učenika i 20% nastavnika se slaže, a 21,7% učenika i 30% nastavnika se delimično slaže. Iz prikazanih rezultata konstatujemo da 77,7% učenika i 60% nastavnika imaju pozitivno mišljenje, dok 16,1% učenika i 20% nastavnika se delimično ne slaže s tim, a 5,6% učenika i 20% nastavnika se uopšte ne slaže. To bi značilo da je sličan postotak nastavnika i učenika, tj. oko dve trećine ispitanika, saglasno s tim da u udžbeniku ima ponuđenih aktivnosti koje zahtevaju određeni interkulturalni i interaktivni pristup prilikom obrade sadržaja i da su ga oni na posredan način prepoznali, iako se nije eksplicitno naveo u samoj tvrdnji. S druge strane, malo više od jedne trećine nastavnika, tj. njih 40%, i 21,7% učenika se negativno opredelilo u vezi sa ovom tvrdnjom, pa stoga zaključujemo da i dalje ima određeni broj, kako nastavnika, tako i učenika, koji ne prepoznaju aktivnosti interkulturalnog sadržaja u udžbeniku ili smatraju da ih je veoma malo. Moguća su, po našem mišljenju, dva razloga za to. Prvi se ogleda u činjenici da postojeći udžbenik ne predstavlja pravi primer interkulturalnog udžbenika i da mu nedostaje više aktivnosti

interkulturnog tipa. Drugi razlog nalazimo u činjenici što mnogi učenici, kao i manji broj nastavnika, nisu dovoljno senzibilizovani na ovu vrstu aktivnosti u nastavi.

Formulacija sledeće tvrdnje se nadovezuje na sadržaj prethodne. Naime, tvrdnja br. 7 glasi da bi trebalo uključiti više elemenata kulture maternjeg jezika u sadržaj udžbenika italijanskog jezika. S njom se potpuno slaže 17,7% učenika i 10% nastavnika, a 27,8% učenika i 40% nastavnika se slaže, dok se 19,7% učenika i 30% nastavnika delimično slaže. Ovi podaci nam ukazuju da pozitivan stav ima 65,2% učenika i 80% nastavnika. Negativno se izjasnilo ukupno 34,7% učenika, tj. njih 22,2% se delimično ne slaže i njih 12,5% se uopšte ne slaže. Među nastavnicima je 20% onih koji se delimično ne slažu sa ovom tvrdnjom. Na osnovu ovih rezultata možemo zaključiti da postoje određene razlike u stavovima obe grupe ispitanika u vezi sa uključivanjem sadržaja iz maternje kulture u udžbenike italijanskog jezika. Budući da udžbenike kreiraju italijanski autori i da su namenjeni strancima iz čitavog sveta koji uče italijanski kao L2, donekle je i razumljivo da u njima ne mogu biti zastupljene kulture iz svih tih zemalja. Ono što takođe karakteriše ovakvu vrstu udžbenika je i neophodnost da interkulture teme budu prezentovane na način da su svima kulturološki prihvatljive i da ne sadrže eventualne nepoželjne elemente koji bi im smanjili tržište plasmana i prodaje. Durbaba (2016:355) napominje da su “izdavači skloni kulturološkoj neutralizaciji” jer teže “odstranjivanju sadržaja, tema i drugih komponenti koje bi mogle delovati provocirajuće”. Po rečima iste autorke (ibid.), “udžbenici tako gube na saznoj vrednosti i motivacionom kapacitetu”. U pogledu produkcije interkulturnih udžbenika za italijanski jezik kao L2 za strance takođe se može konstatovati da je njihov nedovoljan broj povezan i sa materijalnim razlozima, tj. njihovom ekonomskom isplativošću jer je broj onih koji uče italijanski jezik relativno mali, i na globalnom, kao i na lokalnom nivou pojedinih država, i pored toga što se taj broj iz godine u godinu sve više povećava. Sličan problem imaju i izdavači udžbenika za učenje drugih, tzv. neengleskih jezika jer im finansijski interes preovlađuje nad edukativnim⁵⁷. Ono što bi se moglo unaprediti, po našem mišljenju, je da u njima bude ponuđeno više aktivnosti i projektnih zadataka koji će podsticati učenike na poređenja elemenata italijanske kulture sa njihovom maternjom

⁵⁷ Durbaba (ibid.) navodi primer “razočaravajuće činjenice” da su jedina dva interkulturalna nemačka udžbenika izdata još 1987. i 1989. godine. Prvi je *Sprachbuche 1-2*, a drugi *Sichtwechsel neu* koji je izdat 1995. godine. Po rečima autorke, nijedan od ovih udžbenika nije doživeo ponovljeno izdanje.

kulturom, kao i sadržaja kroz koje će se upoznavati sa elementima multikulturalnosti i poštovanja različitosti kako bi se kod njih razvijala kulturna osvešćenost. Sve ovo će doprineti da učenici postepeno razvijaju svoju kulturnu i interkulturnu kompetenciju. Dobar primer jednog takvog udžbenika je već pomenuti *Nuovo progetto italiano*⁵⁸ koji se u vreme sprovođenja ankete nije koristio u školama, ali je uveden od 2016/17. školske godine kao obavezan udžbenik za sve razrede osnovne i srednje škole u kojima se uči italijanski jezik. Ovaj udžbenik, u odnosu na prethodni, pruža znatno više didaktičkog materijala koji se može koristiti u nastavi sa interkulturnim obeležjem.

Za tvrdnju br. 8 da se učenicima više dopada obrada sadržaja iz kulture u udžbeniku nego gramatika ili leksika pozitivno se opredelilo 82,7% učenika i 90% nastavnika, tačnije 25% učenika i 20% nastavnika se potpuno slaže sa tvrdnjom, 35,5% učenika i 40% nastavnika se slaže, a 22,2% učenika i 30% nastavnika se delimično slaže. S druge strane, mali je ukupni postotak učenika koji su se negativno izjasnili, a to je njih 17,3%, odnosno njih 12,5% se delimično ne slaže i 4,8% se uopšte ne slaže. Među nastavnicima je samo jedan koji se delimično ne slaže sa ovom tvrdnjom. Iz iznesenih podataka zaključujemo da su u pogledu ove tvrdnje stavovi gotovo svih ispitanika veoma slični. Ove rezultate možemo dovesti u vezu sa već pomenutom integrativnom motivacijom⁵⁹, o kojoj govori Gardner (Gardner & Lambert 1972 u Manić 2016:87-88) kada predočava da se strani jezik može naučiti dobro samo ako se zavoli i njegova kultura. Stoga bi, po našem mišljenju, trebalo da bude u nastavi zastupljeno više tekstova sa kulturnom tematikom kroz koje bi se prezentovala i gramatika i tako približila učenicima na smisleniji i interesantniji način uz novu leksiku. Vučo (2013:378 prema Durbaba 2016:331-332) u svojoj analizi interkulturnih udžbenika napominje da se kulturološki sadržaji ogledaju i u određenim gramatičkim pravilima i vežbanjima koja su “impregnirana kulturnim sadržajima”.

Na osnovu sagledanih i analiziranih odgovora u vezi sa aspektima kulture u udžbenicima italijanskog jezika i drugom nastavnom materijalu može se zaključiti da su stavovi učenika i nastavnika prilično slični i da obe grupe ispitanika imaju veoma

⁵⁸ Više o ovome u poglavlju 4.9., v. str. 135

⁵⁹ O ovome je bilo reči u drugom delu ankete (tvrdnja br. 11, v. str.212).

afirmativan stav o tome. Ovi podaci takođe ukazuju na to u kolikoj je meri značajno učenje o kulturi na časovima stranih jezika. Ukoliko su sadržaji iz kulture učenicima zanimljiviji i ako im se više sviđaju nego gramatika i leksika, to će svakako doprineti bržem razvoju ne samo njihove integrativne motivacije, već i instrumentalne i lične za učenje italijanskog jezika, što će takođe pospešivati i sticanje i razvijanje njihove IKK.

U četvrtom delu ankete uporedo smo ispitivali stavove učenika i nastavnika o maternjoj kulturi. Pitanja su tako formulisana da bismo potvrdili drugu hipotezu našeg istraživanja koja se odnosi na izučavanje maternje kulture u nastavi stranih jezika. Pošli smo od pretpostavke da je neophodno podučavati maternju kulturu uz kulturu stranog jezika, kako na maternjem, tako i na stranom jeziku. Naime, pošto učenik odrasta uz svoju kulturu i dalje formira svoju ličnost, stoga će bolje prihvatiti i razumeti kulturu stranog jezika i postepeno sticati i razvijati kulturnu i interkulturnu kompetenciju. U sledećoj tabeli je prikazana statistička analiza uporednih odgovora učenika i nastavnika.

Tabela 11 – Stavovi o izučavanju maternje kulture na časovima italijanskog jezika

Pitanja br. 1,2,3	da		ne	
	n	%	n	%
<i>1. Da li smatraš da je za lakše razumevanje kulture italijanskog jezika potrebno dobro upoznati svoju kulturu?</i>	149	60,1	99	39,9
1. Da li smatrate da je za lakše razumevanje kulture italijanskog jezika potrebno da učenici dobro upoznaju svoju maternju kulturu?	10	100		
<i>2. Da li smatraš da se kroz učenje italijanskog jezika udaljavaš od kulture svog maternjeg jezika?</i>	30	12	218	87,9
2. Da li smatrate da se kroz učenje italijanskog jezika učenici udaljavaju od kulture svog maternjeg jezika?			10	100
<i>3. Da li na časovima italijanskog jezika obrađujete i sadržaje iz kulture maternjeg jezika?</i>	122	49,2	126	50,8
3. Da li na časovima italijanskog jezika obrađujete i sadržaje iz kulture maternjeg jezika?	8	80	2	20

Na osnovu dobijenih rezultata može se uočiti da svi nastavnici smatraju da je za lakše razumevanje kulture italijanskog jezika potrebno da učenici dobro upoznaju svoju maternju kulturu. Učenici su, međutim, bili malo drugačijeg mišljenja, odnosno njih 60,1% je pozitivno odgovorilo na ovo pitanje, dok je kod ostalih, tj. njih 39,9%, odgovor bio negativan.

Kod odgovora na drugo pitanje primetna je znatno manja razlika. Njime smo želeli da ustanovimo da li se kroz učenje italijanskog jezika učenici udaljavaju od kulture svog maternjeg jezika. Svi nastavnici su odgovorili negativno, a samo manji broj učenika, tačnije njih 30, tj. 12% su dali pozitivan odgovor, što se može direktno dovesti u vezu sa negativnim odgovorima na prethodno pitanje.

Na osnovu ovog prikaza vidimo da mnogi učenici još uvek nisu dovoljno upoznati sa važnošću učenja maternje kulture, s jedne strane, a s druge strane, kao što smo već i ranije istakli, nisu naviknuti na kulturni i interkulturni pristup u nastavi jezika i ne uviđaju njegov značaj, pa otuda ima toliko negativnih odgovora. Ono što ohrabruje je jedinstven stav svih nastavnika u pogledu važnosti izučavanja i poznavanja vlastite kulture.

Stoga bismo zaključili da i ovi odgovori potvrđuju našu pretpostavku da određeni broj učenika nije senzibilizovan na sadržaje iz kulture i interkulture u nastavi i ne uviđa značaj izučavanja i obrade sadržaja iz maternje kulture.

Odgovori na treće pitanje bili su prilično različiti, ukoliko ih uporedo posmatramo. Pitali smo obe grupe ispitanika da li na časovima italijanskog jezika obrađuju i sadržaje iz kulture maternjeg jezika. Učenici i nastavnici su iskazali prilično različito mišljenje u vezi sa time. Naime, 49,2 % učenika i 80% nastavnika su se pozitivno odredili, dok je 50,8% učenika i 20% nastavnika dalo negativan odgovor.

Smatramo da ovakvi rezultati ukazuju na određenu nekonzistentnost u odgovorima učenika i nastavnika i mogu biti indikator realnog stanja u učionici jezika. To bi, po našem mišljenju, značilo da se maternja kultura ili nedovoljno obrađuje i predaje, ili je učenici ne percipiraju na pravi način, pa su stoga mnogi odgovorili negativno. Budući da se malo više od polovine učenika izjasnilo da se na njihovim časovima italijanskog ne obrađuju sadržaji iz maternje kulture, možemo izvesti zaključak da je potrebno

posvetiti znatno veću pažnju operacionalizaciji ovog segmenta rada u nastavnoj praksi kako bi se stiglo do krajnjeg ishoda, a to je da učenici budu u stanju da vrše upoređivanja između svoje i kulture stranog jezika koji uče i, ujedno, izgrađuju svest o različitostima i toleranciji prema različitostima. Baveći se ovakvim aktivnostima oni postaju kulturno osvešćeni i osećajni, što ih postepeno vodi i do sticanja IKK. Da bi se to postiglo, između ostalog, neophodno je da poznaju dobro svoju vlastitu kulturu.

Tabela 12 – Stavovi o zastupljenosti sadržaja iz maternje kulture na časovima italijanskog jezika

Pitanje br. 4 -Ako je odgovor potvrđan, na skali od 1 do 5 ocenite u kolikoj meri su zastupljeni sadržaji iz kulture maternjeg jezika. Zaokružite jednu od ponuđenih ocena.		
ocene	učenici	nastavnici
1	4	
2	9	2
3	62	4
4	36	2
5	11	
ukupan broj	122	8

Naš četvrti zadatak se nadovezivao na prethodno pitanje jer smo u njemu želeli da nam pozitivno opredeljeni ispitanici ocene u kolikoj meri su na časovima italijanskog jezika zastupljeni sadržaji iz kulture maternjeg jezika i da, shodno tome, zaokruže jednu od ponuđenih ocena od 1 do 5. Od ukupno 122 učenika njih 11 (ili 9%) je dalo ocenu 5, dok nijedan nastavnik nije ocenio najvišom ocenom. Ocenu 4 je dalo 36 učenika (ili njih 29,5%) i 2 nastavnika (ili njih 20%), što može da se protumači kao pohvalno. Zatim, 62 učenika (ili njih 50,8%) i 4 nastavnika (ili njih 40%) je dalo ocenu 3, što je procentualno najviši postotak kod obe grupe ispitanika. Takođe je za pohvalu i to što je veoma mali broj učenika i nastavnika dalo niske ocene. Tako najnižu ocenu nije dao nijedan nastavnik, u odnosu na samo 4 učenika (ili njih 3,3%) koji su ocenili sa ocenom 1, dok je ocenu 2 dalo 9 učenika (ili njih 7,4%) i 2 nastavnika (ili njih 20%). Ako uporedo posmatramo ocene učenika i nastavnika, može se uočiti da je najveći broj i jednih i drugih dao ocenu 3, što bi značilo da najviše ispitanika smatra da su sadržaji iz kulture

maternjeg jezika zastupljeni u “srednjoj” meri. Stoga možemo zaključiti da oni smatraju da ovih sadržaja ima u nastavi, ali da bi, možda, trebalo da ih bude više.

Tabela 13 – Stavovi o potrebi veće zastupljenosti sadržaja iz maternje kulture na časovima italijanskog jezika

Pitanje br. 5 -Da li mislite da bi na časovima italijanskog jezika trebalo obrađivati više ili manje sadržaja iz kulture maternjeg jezika?	učenici		nastavnici	
	n	%	n	%
više	67	27	3	30
manje	21	8,5		
kao i do sada	160	64,5	7	70

Našim petim pitanjem želeli smo da saznamo da li ispitanici smatraju da bi bilo potrebno da se na časovima italijanskog jezika obrađuje više ili manje sadržaja iz kulture maternjeg jezika, ili da taj sadržaj bude zastupljen u istoj meri kao do sada. Kao što se uočava u tabeli, oko dve trećine učenika i nastavnika je odgovorilo da smatraju da bi na časovima italijanskog jezika trebalo obrađivati sadržaje iz kulture maternjeg jezika u istoj meri kao i do sada. Izraženo u procentima, taj broj je veoma sličan, tj. tako se izjašnjava 64,5% učenika (n= 160) i 70% nastavnika (n=7). Znatno manje učenika, tj. njih 27% (n=67), i 30% nastavnika (n=3), tj. otprilike jedna trećina iz obe grupe, su mišljenja da bi trebalo obrađivati više takvih sadržaja, dok samo 8,5% učenika (n=21) smatra da bi trebalo uključiti manje sadržaja nego što ih ima sada.

Na osnovu prikazanih rezultata zaključujemo da obe grupe ispitanika imaju veoma slično mišljenje o ovom pitanju.

Tabela 14 – Izbor sadržaja iz maternje kulture koje bi učenici voleli da izučavaju na časovima italijanskog jezika

Pitanje br. 6 - Koje biste oblasti iz kulture maternjeg jezika voleli da vaši učenici više obrađuju na časovima italijanskog jezika? (Možete zaokružiti više odgovora.)	učenici		nastavnici	
	n	%	n	%
važni istorijski događaji, istaknute istorijske ličnosti	83	33,5	3	30
kulturno-istorijski spomenici	41	16,5	2	20
tradicionalni i religiozni običaji i praznici	95	38,3	5	50
umetnost – književnost, slikarstvo, muzika, film i njihovi stvaraoci	100	40,3	3	30
odnosi u porodici i društvu	70	28,2	4	40
bonton	93	37,5	5	50
slobodno vreme i zabava	120	48,4	4	40
sport i istaknuti sportisti	139	56	5	50
sistem vrednosti i stavovi	43	17,3	8	80
ostalo – navedite				

Našim šestim pitanjem želeli smo saznati koje oblasti iz kulture maternjeg jezika bi učenici voleli da više obrađuju na časovima italijanskog jezika. Ponudili smo im mogućnost višestrukog izbora, kao i prostor da eventualno navedu i ostale sadržaje za koje smatraju da bi im bili zanimljivi. Kao što se vidi u tabeli, najviše učenika se opredelilo za sport i istaknute sportiste (n = 139 ili 50%), slobodno vreme i zabavu (n = 120 ili 48,4%) i umetnost – književnost, slikarstvo, muziku, film i njihove stvaraocce (n = 100 ili 40,3%). Slične odgovore su dali i njihovi nastavnici, s izuzetkom jedne stavke u vezi sa sistemom vrednosti i stavovima, za koje se opredelilo 80% nastavnika i samo 43, tj. 17,3% učenika. Ostala opredeljenja su, takođe, slična ako se procentualno uporedo posmatra izjašnjavanje obe grupe ispitanika. Niko od ispitanika nije naveo neki drugi sadržaj u poslednjem segmentu ovog pitanja koji je bio otvorenog tipa.

Na osnovu prezentovanih podataka možemo zaključiti da su učenici najzainteresovaniji da na italijanskom jeziku obrađuju upravo one teme iz maternje kulture koje su im veoma bliske i interesantne, a tiču se sporta, slobodnog vremena i zabave, odnosno svega onoga što oni sami proživljavaju kroz svoje lično iskustvo. Stoga mogu na aktivniji i kreativniji način učestvovati u izvršavanju zadataka i aktivnosti na času, s jedne strane, a s druge strane, imaju veću motivaciju da upotrebljavaju strani jezik kada govore o temama koje su povezane sa njihovim ličnim doživljajima i kojima se bave i u svom privatnom životu.

Naše sledeće pitanje (br. 7) odnosilo se na to šta bi učenici voleli da ispričaju Italijanu ili nekom drugom strancu iz svoje maternje kulture na italijanskom ili engleskom jeziku. Pošto je ovo pitanje otvorenog tipa, nije iznenađujuće što određeni broj učenika (n = 79) nije ništa napisalo, a njih 14 je odgovorilo sa *ne znam*. Bilo je i osam odgovora sa negativnom konotacijom, tj. njihovi odgovori su glasili “Ne bih volio”, “Ništa” (n = 2), “Nemam temu da pričam o kulturi jer me ne zanima”, “Nemam ideju jer ne znam ništa”, “Vjerovatno ništa jer je naša zemlja mala”, “Ništa, naša kultura je očajna” i “Iskreno, izbjegla bih ikakav razgovor”. To je ukupno 101 učenik ili 40,7%. Od preostalih 147 učenika (ili 59,3%) koji su dali odgovor na ovo pitanje dva učenika su odgovorili “Sve”, a jedna učenica je napisala “Ispričala bih im ono što bi oni voljeli da znaju”. Ostali učenici su nam dali pregršt raznovrsnih odgovora. Mnogi od njih su napisali da bi voleli da ispričaju o svom gradu i onome po čemu je poznat, kao što je stara maslina u Baru, bedemi i stare palate u starom gradu u Kotoru, rimski mozaici u Risnu, o kulturnim dešavanjima i manifestacijama, o običajima i tradiciji, o poznatim događajima i ličnostima, o istoriji, umetnosti i umetnicima, kulturno-istorijskim spomenicima, znamenitostima, o legendama i mitovima (nekoliko njih navode legendu o tri sestre). Po nekoliko učenika je istaklo da bi voleli da pričaju o hrani i tradicionalnim jelima i specijalitetima (jedan učenik navodi risanske makarule), o sportu i istaknutim i proslavljenim sportistima, o prirodnim lepotama Crne Gore, o muzici, o našim praznicima i proslavama, feštama (navode risansko veče) i karnevalima, o načinu života, slobodnom vremenu, zabavi i druženju. Pojedini učenici su napisali da bi pričali o socijalnom stanju zemlje, o vladarima u Crnoj Gori, o Mauzoleju i o Njegošu, o zanimljivim informacijama vezanim za Kotor, o zanimljivim mestima u Crnoj Gori koje bi stranci mogli posetiti, o značajnim bitkama za slobodu, o starim gradovima, o kulturi

svog naroda i njegovim verovanjima i religioznim običajima, o multikulturalnosti i mentalitetu svog naroda, o naučnim i književnim dostignućima, o pozorištu, bontonu, porodici, obrazovanju, tradicionalnom paljenju badnjaka za Božić, o ostrvu Gospa od Škrpjela, o folkloru i narodnim nošnjama i tradicionalnim venčanjima. Dva učenika su napisala da bi razgovarali o upoređivanju kultura. Navešćemo i citirati u celosti i neke izdvojene odgovore: “Rekla bih mu da imamo posebnu maternju kulturu”, “Prvo bih volela da ga upoznam sa našom tradicijom, pa onda sve ostalo”, “Pričao bih mu po čemu je naša kultura poznata”, “Volela bih da mu opišem moju zemlju, naše običaje i našu kulturu. Pričala bih mu o društvu u Crnoj Gori i o ponašanju. Opisala bih dobre i loše karakteristike naše zemlje”, “Rekao bih da je naša zemlja mala, ali da ima dušu. Da ima više istorijskih događaja nego pojedine države“, “Da je veoma raznovrsna, stvarno lijepa, te da bi mogli da nauče nešto o tome, jer moje riječi bi bile suviše da izraze koliko je naša kultura dobra”, “O postanku našeg jezika, kako je nastao i kako se razvijao”, “Voleo bih da mu predstavim našu kulturu pošto dosta stranaca ne zna, pa donose loše zaključke”.

Na osnovu prezentovanih odgovora možemo zaključiti da gotovo dve trećine učenika, tačnije 59,3%, ima razvijenu svest o svojoj maternjoj kulturi, njenom značaju i bogatstvu, pa su stoga ispoljili želju da o njoj razgovaraju sa strancima na njihovom jeziku, tj. italijanskom ili engleskom, te da na taj način prenesu deo svog iskustva i saznanja pripadnicima drugih kultura, s jedne strane, a s druge strane da bolje prihvate i razumeju kulturu stranaca sa kojima razgovaraju. Ovi prikazani rezultati takođe pokazuju da ovi učenici poseduju određeni stepen kulturne osvešćenosti i senzitivnosti, što će doprineti da postepeno razvijaju i svoju interkulturalnu komunikativnu kompetenciju.

Na sličan način smo postavili pitanje i nastavnicima (pitanje br. 7) o tome da li, možda, imaju ideju ili su već tokom rada dotakli temu o tome šta bi njihovi učenici voleli da ispričaju Italijanu ili nekom drugom strancu iz svoje maternje kulture na italijanskom ili engleskom jeziku. Samo četiri nastavnika je odgovorilo na ovo pitanje. Naveli su sledeće teme: običaji i tradicija, praznici, sistemi vrednosti i stavovi, tradicionalni običaji Boke i bokeljska kuhinja, slobodno vreme i zabava, kulturno-istorijski spomenici, omiljeni filmovi i muzički izvođači.

Na osnovu analiziranih odgovora i komentara možemo zaključiti da svi nastavnici i, otprilike dve trećine učenika, imaju veoma pozitivan stav prema izučavanju maternje kulture u nastavi stranih jezika. Time smo, ujedno, potvrdili svoju drugu hipotezu u istraživanju, tj. da je neophodno podučavati maternju kulturu uz kulturu stranog jezika, kako na maternjem, tako i na stranom jeziku. O tome svedoči i veoma visok postotak odgovora koje su nam dali pored nastavnika i učenici i tako iskazali svoju zainteresovanost za kulturne sadržaje, kako svoje, tako i strane kulture. Takođe su nam dali potvrdu i onoga što dalje stoji u tekstu naše pretpostavke, a to je da kroz razvijanje svesti o važnosti svoje kulture uz koju odrastaju, učenici dalje grade i razvijaju svoju ličnost, pa će, stoga, bolje prihvatiti i razumeti kulturu stranog jezika i postepeno sticati i razvijati kulturnu i interkulturnu kompetenciju.

Peti deo upitnika je posvećen interkulturalnosti. U njemu se nalaze pitanja čiji odgovori bi nam mogli potvrditi našu treću hipotezu istraživanja. Naime, pretpostavljamo da interkulturno obrazovanje može uticati na brže razvijanje kulturne osvešćenosti i sticanje IKK kod učenika pod uslovom da se razvija svest u društvu i relevantnim školskim institucijama o važnosti uvođenja takvog obrazovanja u nastavu stranog jezika, i to od samog početka učenja jezika. Ova pretpostavka je bazirana na Bajramovoj hipotezi (Byram et al. 2002) da učenik nije *tabula rasa*, te da poseduje određena prethodna znanja i stavove, uključujući i stereotipe i predrasude na koje obrazovanje može uticati u nameri da se poveća kulturna osvešćenost. Budući da je ova tema kompleksnija za učenike, na različit način smo joj pristupili prilikom formulacije pitanja, uz pretpostavku da im je ova tema možda nedovoljno poznata. Stoga se neka pitanja razlikuju od onih koje smo uputili nastavnicima, pa smo ih iz tog razloga u ovom petom delu upitnika razdvojili u dva segmenta. Zbog toga ćemo posebno uraditi analizu odgovora učenika, a zatim i nastavnika, a potom pokušati da izvedemo određene zaključke.

Analiza odgovora učenika

Našim prvim pitanjem smo upravo želeli saznati da li su se učenici do sada susreli s pojmom interkulturalnost ili multikulturalnost. Pozitivan odgovor je dalo 144 ispitanika (ili 58,1%), a negativan njih 104 (ili 41,9 %). Oni koji su pozitivno odgovorili naveli su da su se s ovim pojmovima susreli u školi (n = 92), u medijima (n = 45) ili na nekom

drugom mestu, poput nevladinih organizacija, crkve... itd, kako smo im sugerisali u drugom pitanju, ili kako su oni mogli da navedu i to drugo mesto, na primer “u gradu” (n = 7). Naše treće pitanje se odnosilo na to da li su se susretali sa pojmom interkulturalnosti tokom nastave stranih jezika. Pozitivno je odgovorilo 92 učenika, dok je znatno veći broj ispitanika dao negativan odgovor. Ovaj podatak jasno ukazuje na činjenicu da se relativno mali broj učenika (n= 91 ili 37%) na časovima stranih jezika bavilo ovim pojmom, bilo na direktan ili indirektan način. Ovi rezultati takođe potvrđuju naše prethodne zaključke da su učenici nedovoljno senzibilizovani na sadržaje iz kulture i interkulture. Do ovih zaključaka smo došli analizirajući negativne odgovore učenika u prethodnim delovima upitnika koji su sadržavali pitanja koja se tiču poimanja kulture i interkulture u nastavi stranih jezika. Da bi stekli detaljniju sliku i uvid o tome šta učenici znaju o interkulturalnosti i kakva je njihova percepcija i poimanje ovog pojma u životu i nastavnoj praksi, postavili smo im nekoliko pitanja čije odgovore iznosimo u sledećoj tabeli.

Tabela 15 – Stavovi učenika u vezi sa percepcijom pojma interkulturalnosti

Pitanja br. 4, 5, 6, 7, 8	da		ne		ne znam	
	n	%	n	%	n	%
4. Da li s pojmom interkulturalnost povezuješ poštovanje i prihvatanje različitosti?	130	52	25	10	93	37,5
5. Da li s pojmom interkulturalnost povezuješ tolerisanje različitosti?	115	46,6	34	13,7	99	39,9
6. Da li s pojmom interkulturalnost povezuješ aktivnu saradnju naroda dve ili više kultura na istom prostoru, tj. teritoriji u svim područjima života?	115	46,6	34	13,7	99	39,9
7. Da li s pojmom interkulturalnost povezuješ postojanje različitih kultura na nekoj teritoriji?	122	49,2	31	12,5	95	38,3
8. Da li s pojmom interkulturalnost povezuješ proces uzajamnog prilagođavanja različitih kultura, tj. međukulturalnu interakciju?	112	45	30	12	106	42,7

Gore prikazana grupa pitanja je dala sledeće rezultate. Na naše četvrto pitanje koje se odnosilo na povezivanje pojma interkulturalnosti i poštovanja i prihvatanja različitosti pozitivno je odgovorilo njih 130, tj. 52%, zatim, negativnih odgovora je bilo 25, ili 10%, a 93 učenika, ili njih 37,5%, je dalo odgovor *ne znam*.

Petim pitanjem želeli smo proveriti da li učenici povezuju pojam interkulturalnost sa tolerisanjem različitosti. Pozitivan odgovor je dalo 115 učenika, ili 46,5%, a negativan njih 34 ili 13,7%. Relativno veliki broj učenika, tj. njih 99 ili 39,9% je odgovorilo sa *ne znam*.

Naše šesto pitanje se odnosilo na to da li učenici s pojmom interkulturalnost povezuju aktivnu saradnju naroda dve ili više kultura na istom prostoru i u svim područjima života. Pozitivno se izjasnilo njih 115, ili 46,5%, a negativno njih 34 ili 13,7%. Odgovor *ne znam* je dalo njih 99 ili 39,9%.

Sedmo pitanje smo uputili učenicima da bismo saznali da li sa pojmom interkulturalnost povezuju postojanje različitih kultura na nekoj teritoriji. Njih 122 ili 49,2% je dalo pozitivan odgovor, dok je 31 učenik, ili njih 12,5% negativno odgovorilo. Onih koji nisu znali odgovor na ovo pitanje bilo je 95 ili 38,3%.

Sadržaj osmog pitanja se odnosio na to da li učenici povezuju s pojmom interkulturalnost proces uzajamnog prilagođavanja različitih kultura, tj. međukulturalnu interakciju. Pozitivno je odgovorilo 112 učenika ili 45%, a negativno njih 30 ili 12%. Odgovor *ne znam* je dalo njih 106 ili 42,7%.

Na osnovu pokazanih rezultata, možemo zaključiti da postoji, otprilike, sličan postotak odgovora na svako pitanje. Tako su pozitivni odgovori u rasponu od 45% do 52%, a negativni u rasponu od 10% do 13,7%, dok je odgovor *ne znam* dalo od 37,5% do 42,7% ispitanika. To bi značilo da, otprilike, polovina učenika suštinski shvata značenje pojma interkulturalnost, te da ga povezuje sa poštovanjem, prihvatanjem i tolerisanjem različitosti. Takođe ga dovode u vezu s postojanjem različitih kultura na nekoj teritoriji, te aktivnom saradnjom naroda pripadnika različitih kultura, kao i međukulturalnom interakcijom koja se ogleda kroz proces uzajamnog prilagođavanja različitih kultura. Što se tiče ostalih odgovora, mnogo je veći postotak odgovora *ne znam* (od 37,5% do 42%) nego negativnih odgovora (od 10% do 13,7%). Ovakav rezultat navodi nas na

zaključak da jedna trećina učenika ne razume osnovne značajke interkulturalnosti i nije upoznata sa suštinskim značenjem ovog pojma, te da je stoga potrebno tokom nastave posvetiti više prostora i vremena sadržajima koji će se baviti interkulturom i time doprineti postepenom razvijanju IKK učenika. Ono što takođe smatramo veoma značajnim i želimo istaći je potreba da se postojeći nastavni kadar u školama dodatno edukuje i “doškoluje” u pravcu interkulturalnosti.

Tabela 16 - Stavovi o karakteristikama interkulturalnog pristupa u nastavi stranih jezika

Pitanje br. 9 - Da li se tokom nastave stranih jezika, po tvom mišljenju, mogu:	da		ne	
	n	%	n	%
a) negovati osećanja solidarnosti prema kulturno drugačijim osobama	209	84,3	39	15,7
b) razvijati sposobnosti komunikacije i dijaloga s kulturno drugačijim osobama	214	86,3	34	13,7
c) poznavati i razumevati temeljna obeležja kulture drugih ljudi	193	77	55	22,2
d) razvijati sposobnosti razumevanja i prihvatanja kulturnih razlika kao vrednosti	198	79,8	50	20,2

Devetim pitanjem smo želeli utvrditi stavove učenika o tome kako se kroz nastavu jezika manifestuju suštinske odlike interkulturalnosti i u kolikoj meri se one mogu ostvariti tokom nastave. Ovo pitanje smo podelili na četiri potpitanja i dobili smo sledeće rezultate. Brojčano, 209 učenika, ili njih 84,3%, smatra da se tokom nastave stranih jezika mogu negovati osećanja solidarnosti prema kulturno drugačijim osobama, dok se njih 39 ili 15,7 % o tome izjasnilo negativno. Takođe veoma visok postotak pozitivnih odgovora, tj. 86,3% (n=214) dali su ispitanici koji smatraju da se kroz nastavu mogu razvijati sposobnosti komunikacije i dijaloga s kulturno drugačijim osobama. Ovo bi mogao biti i očekivan odgovor, budući da je jedan od primarnih ciljeva nastave stranih jezika sticanje govorne i komunikativne kompetencije jezika koji se uči. I stav ispitanika o tome da se tokom nastave stranih jezika mogu poznavati i razumevati temeljna obeležja kulture drugih ljudi imalo je 77 % (n=193) pozitivno opredeljenih, dok se za stav da se u nastavi mogu razvijati sposobnosti razumevanja i

prihvatanja kulturnih razlika kao vrednosti pozitivno opredelilo 79,8% (n=198) ispitanika.

Iako je za prethodna četiri potpitanja od 13,7% do 22,2% ispitanika navelo da ne zna odgovor, čini se da se kroz potvrdno izražavanje gore navedenih tvrdnji (u rasponu od 77% do 86,3%) može zaključiti da učenici, možda, i nesvesno prepoznaju neka od obeležja interkulturalizma tokom nastave stranih jezika, a da nisu u stanju da ih definišu kao takve.

Tabela 17 - Stavovi učenika o postizanju interkulturnih ciljeva tokom nastave stranih jezika

Pitanje br.10 - Da li se tokom nastave stranih jezika, po tvom mišljenju, mogu postići sledeći ciljevi:	da		ne	
	n	%	n	%
a) oslobađanje od stereotipa i predrasuda o kulturno drugačijim osobama	181	73	67	27
b) poštovanje i očuvanje nacionalne kulturne baštine	172	69	76	30,6
c) poštovanje i očuvanje evropske i svetske kulturne baštine	175	70,6	73	29,4
d) razvijanje sposobnosti i veština kritičkog samoopažanja u susretu sa kulturno drugačijim	187	75	61	24,6
e) nenasilno rešavanje sukoba	178	71,7	70	28,2

Našim desetim pitanjem želeli smo da utvrdimo stavove učenika o tome koji se interkulturni ciljevi mogu postići tokom nastave stranih jezika. U okviru ovog pitanja formulisali smo pet ciljeva. Analiza odgovora ispitanika je pokazala sledeće rezultate. Najviši postotak, tj. 75% ispitanika smatra da se tokom nastave jezika razvijaju sposobnosti i veština kritičkog samoopažanja u susretu sa kulturno drugačijim osobama, dok 73% njih smatra da se kroz nastavu može postići oslobađanje od stereotipa i predrasuda o kulturno drugačijim osobama. Za ostale ciljeve se opredelio nešto malo manji broj ispitanika, a to su nenasilno rešavanje sukoba (71,7%), poštovanje i očuvanje evropske i svetske kulturne baštine (70,6%) i poštovanje i očuvanje nacionalne kulturne baštine (69%). U ovoj grupi navedenih ciljeva učenici su dali malo više

negativnih odgovora u odnosu na segmente pitanja br. 9, premda je i dalje postotak potvrdnih odgovora prilično visok (u rasponu od 69% do 75%), što predstavlja malo više od dve trećine ispitanika. Stoga, možemo izvesti zaključak da, otprilike, dve trećine učenika smatra da se tokom nastave stranih jezika mogu ostvariti ovde pobrojani interkulturalni ciljevi.

Tabela 18 - Iskustva i stavovi učenika u vezi sa pojmom interkulturalna komunikacija

Pitanja br. 11, 12 i 13	da		ne	
	n	%	n	%
11. Da li si se u toku nastave stranih jezika susretao/la sa pojmom interkulturalna komunikacija?	125	50,4	123	49,6
12. Da li si se susretao sa pojmom interkulturalna kompetencija?	115	46,4	133	53,6
13. Da li smatraš da interkulturalno učenje i obrazovanje bi trebalo da podstiču kod učenika negovanje osnovnih moralnih vrlina i vrednosti, kao što su iskrenost, poštenje, odgovornost, saosećajnost, te jednakost među ljudima i borbu protiv svake vrste diskriminacije, kao i jačanje svesti o individualnoj odgovornosti, osetljivosti, toleranciji i solidarnosti?	166	66,9	82	33

Ovim setom pitanja smo želeli utvrditi iskustva i stavove učenika koji se odnose na interkulturalnu komunikaciju. Našim prvim pitanjem iz ove grupe, odnosno jedanaestim iz ovog dela upitnika, želeli smo da saznamo od učenika da li su se u toku nastave stranih jezika susretali s ovim pojmom. Polovina njih, tačnije 50,4 % (n=125) je odgovorilo potvrdno. Nešto malo manji broj ispitanika, tj. njih 46,4% (n=115) dalo je potvrdan odgovor na naše sledeće pitanje (br.12), navodeći da su se susretali s pojmom interkulturalna kompetencija u nastavi stranih jezika. Kada je reč o pitanju br. 13, dobili smo 66,9% (n=166) potvrdnih odgovora, što bi značilo da učenici smatraju da interkulturalno učenje i obrazovanje bi trebalo da ih podstiče na negovanje osnovnih moralnih vrlina i vrednosti, kao što su iskrenost, poštenje, odgovornost, saosećajnost, zatim na jednakost među ljudima i borbu protiv svake vrste diskriminacije, kao i na jačanje svesti o individualnoj odgovornosti, osetljivosti, toleranciji i solidarnosti.

Relativno veliki broj pozitivno opredeljenih ispitanika je za nas bio očekivan budući da se kroz nastavu svih školskih predmeta nastoji kod učenika podsticati razvijanje i negovanje svih ovih navedenih karakteristika interkulturalnosti. Iako se one ne nazivaju tim imenom u zvaničnim školskim dokumentima, poput Nastavnog plana i programa, učenici prepoznaju njihovu univerzalnu vrednost i značaj. Zatim, ove teme su bile detaljnije zastupljene naročito na časovima građanskog vaspitanja koje su ispitanici obrađivali u šestom i sedmom razredu tokom redovne nastave ovog predmeta, tako da su stekli važna saznanja i imali prilike da aktivno diskutuju o njima. Podatak da je, otprilike, jedna trećina ispitanika, tj. njih 33% (n=82) odgovorilo odrično na ovo pitanje može se tumačiti time da ovi učenici ne dovode u vezu pojam interkulturalnost sa navedenim temama pošto nisu usvojili suštinsko značenje ovog pojma, kao ni osnovna saznanja o njegovoj implementaciji u nastavi stranih jezika.

Ako bismo sumirali rezultate odgovora na sva tri prethodna pitanja, mogli bismo zaključiti da se više od polovine ispitanika neposredno na časovima stranih jezika, ili posredno tokom nastave drugih predmeta, susrelo i u ranijim razredima sa osnovnim značajkama interkulturalnosti. Ovakav zaključak mogli bismo dovesti u vezu sa drugim delom naše treće hipoteze u ovom istraživanju, u kome stoji da učenici poseduju određena prethodna znanja i stavove, ponekad su to i stereotipi i predrasude, na koje obrazovanje može uticati da bi se kod njih povećala kulturna osvešćenost. Pretpostavljamo, nadalje, da ako se ta prethodna znanja tokom interkulturalnog obrazovanja konfrontiraju sa novim saznanjima u što ranijem školskom uzrastu, to će doprineti bržem razvijanju kulturne osvešćenosti i sticanju IKK učenika. Takođe će ih pripremiti za budući život i rad u multikulturalnom i plurilingvalnom društvu. Potvrdu ove naše pretpostavke upotpunićemo kroz analizu odgovora učenika u šestom delu ovoga upitnika, u kome istražujemo njihovu kulturnu osećajnost i osvešćenost (vidi od str. 239).

Kao dopunu ovoj našoj hipotezi iznosimo mišljenje Bajrama. Po rečima Durbabe (2016:288), Bajram je jedan od retkih lingvista koji su se posvećivali problematici nastave kulture i interkulture u mlađem uzrastu učenika. Autorka smatra da je ovo “gotovo zaboravljeni segment interkulturalne didaktike” (ibid.) i navodi nekoliko razloga zašto je to tako. Kao prvo, u malom broju zemalja se izvodi nastava kulture u mlađim

uzrastima, pa nema velikih mogućnosti da se izvrše istraživanja za tu učeničku populaciju. Zatim, ako se želi obaviti istraživanje, uglavnom nedostaje teorijski okvir, potrebno je dodatno edukovati i obučiti one koji sprovode ankete i upitnike kako bi upotrebili posebnu metodologiju i adekvatan pristup prema mlađim ispitanicima. Takođe je potrebno pribaviti posebne dozvole i odobrenja za ova istraživanja jer se radi o maloletnim licima, pa se mora obratiti dodatna pažnja i na etičku osetljivost. Ovome se mogu pridodati i mišljenja mnogih da je potrebno da deca dostignu kognitivnu zrelost da bi mogla da se senzibilizuju u pravcu interkulturalnosti. Upravo zbog svih ovih navedenih razloga Durbaba (ibid.:288-289) je mišljenja da “se time čini značajnijim Bajramovo insistiranje na koncipiranju odgovarajuće teorije nastave kulture u ranom uzrastu, uz osvrt na kognitivne i druge psihološke razvojne specifičnosti” koje deca poseduju. Autorka (ibid.) takođe predočava Bajramove argumente u vezi s ovim pitanjima. Naime, Bajram upućuje na razvojne faze kod dece koje omogućavaju da se kulturološka tematika obrađuje na časovima jezika. Tako isti autor (Byram 1997:16, cit. u Durbaba ibid.:289) navodi da su u fazi egocentričnosti njihovi iskazi o svojoj zemlji i drugim zemljama proizvoljni, kao i da su uslovljeni trenutnim simpatijama. Zatim, u sociocentričnoj fazi deca su u stanju da iskažu svoje mišljenje o onome što ih neposredno okružuje u društvu, a u fazi reciprociteta shvataju da druge osobe razvijaju mišljenje o njima samima i da ih posmatraju kao “strance”. Durbaba (ibid.) ističe da je Bajram formulisao ovakav pristup analizi razvojnih stadijuma kod dece, uzimajući za potporu radove koji su posvećeni dečjem poimanju prostora. Ti radovi potvrđuju da deca nižeg uzrasta imaju poteškoća da razlikuju geografske jedinice, te da ona ne shvataju princip “ugnježdavanja” nekih geografskih pojmova, shodno kome gradovi pripadaju državama, države se nalaze na kontinentima, a kontinenti na planeti (ibid.:17).

Analiza odgovora nastavnika

U ovom delu upitnika želeli smo da ispitamo kakvi su stavovi nastavnika o interkulturalnosti i u kolikoj meri uključuju interkulturalni pristup u nastavu, te da ih uporedimo sa stavovima njihovih učenika. Zatim, želeli smo utvrditi kakvo je njihovo lično i profesionalno iskustvo u tom pogledu. Time smo pokušali da potvrdimo svoju četvrtu hipotezu u istraživanju. Ona se ogleda u tome da pretpostavljamo da nastavnici prepoznaju važnost sticanja IKK kao bitne komponente svog profesionalnog razvoja, a

takođe i svoje značajne uloge u podsticanju razvoja IKK kod svojih učenika, te da uviđaju potrebu prilagođavanja evropskom sistemu obrazovanja kojim se mora odgovoriti na izazove procesa globalizacije i težnji ka evropskim integracijama.

Tabela 19 – Stavovi i iskustva nastavnika u vezi sa interkulturalnom komunikacijom

Pitanja br. 1, 2, 3	da	ne
1. Da li ste tokom studija ili usavršavanja za posao nastavnika imali obuku u vezi s interkulturalnom komunikacijom, bilo direktnu ili indirektnu?	1	9
2. Da li pridajete značaj interkulturalnoj kompetenciji u istoj meri kao i jezičkim veštinama, leksici i gramatici u nastavi italijanskog jezika?	7	3
3. Da li u učionici povremeno simulirate tzv. kulturne situacije?	8	2

Prvo pitanje u ovom delu anketnog upitnika za nastavnike odnosilo se na to da li su tokom studija ili usavršavanja za svoj posao imali obuku u vezi sa interkulturalnom komunikacijom, bilo direktnu ili indirektnu. Samo je jedan od nastavnika odgovorio potvrdno, a na potpitanje gde i kakva je to bila obuka istakao je da ju je stekao “kroz predavanja na fakultetu”. Ovi rezultati nedvosmisleno ukazuju na činjenicu da većina ispitanika nisu prošli ovakvu obuku i da nemaju dovoljno stručnog iskustva u tom pogledu. Ovaj podatak se može dovesti u vezu sa našom hipotezom da mnogi nastavnici, iako uglavnom još nisu dovoljno edukovani i informisani u vezi sa uvođenjem interkulturalnih sadržaja u nastavu, to rade nesvesno i intuitivno, ali suštinski doprinose izgradnji IKK kod svojih učenika, što ćemo pokušati da potvrdimo kroz dalju analizu njihovih odgovora.

Drugim pitanjem smo želeli da saznamo da li nastavnici pridaju u nastavi italijanskog jezika značaj interkulturalnoj kompetenciji u istoj meri kao i jezičkim veštinama, leksici i gramatici. Na ovo pitanje je odgovorilo potvrdno sedam nastavnika, dok su tri nastavnika dala negativan odgovor. Ovakav rezultat nam ukazuje na dvojaku situaciju. S jedne strane, smatramo da nastavnici uviđaju važnost sticanja interkulturalne kompetencije kod svojih učenika i, bez obzira na nedostatak obuke i stručnosti u tom domenu, svoj rad usmeravaju ka tome. S druge strane, manji broj nastavnika koji su odrično odgovorili na ovo pitanje time potvrđuju da im nedostaje usavršavanje u ovoj

oblasti i da se oni sami, možda, ne osećaju dovoljno kompetentnima da bi se bavili interkulturom na času sa svojim učenicima.

Naše treće pitanje se odnosilo na to da li nastavnici u učionici povremeno simuliraju tzv. kulturne situacije. Dobili smo slične odgovore kao na prethodno pitanje, odnosno osam nastavnika je dalo potvrđan odgovor, a samo dvoje njih je odgovorilo odrično, što takođe ide u prilog potvrde naše gore pomenute hipoteze.

Na osnovu ovih rezultata mogli bismo zaključiti da je većina ispitanika svojim odgovorima potvrdila onaj deo naše četvrte hipoteze o tome da nastavnici, i pored toga što im nedostaje profesionalne obuke i prakse, prenose, uglavnom, intuitivno i po svom ličnom osećaju interkulture teme na svoje učenike, kao i da su svesni svoje značajne uloge u tom domenu.

Tabela 20 – Aktivnosti učenika i nastavnika kojima se podstiče interkulturno razumevanje

Pitanje br. 4 - Na koji način kreirate prilike i situacije da vaši učenici shvate i dožive druge kulture?	
aktivnosti učenika i nastavnika	broj nastavnika
kroz razgovor i upoređivanje nakon obrade kulturnih sadržaja iz udžbenika	10
kroz dramatizaciju kulturnih sadržaja iz udžbenika	8
putem video projekcija kulturnih sadržaja	9
upotrebom interaktivne table i kompjuterskih softvera	8
korišćenjem raznovrsnog online materijala	9
organizovanjem direktnih ili virtuelnih susreta s pripadnicima drugih kultura	6

Četvrto pitanje smo postavili da bismo saznali na koji način nastavnici kreiraju prilike i situacije kroz koje će njihovi učenici shvatiti i doživeti druge kulture. Prikazani rezultati nam govore da svi nastavnici najčešće kroz razgovor i upoređivanje, nakon

obrade kulturnih sadržaja iz udžbenika, osmišljavaju takve kontekste. To je, svakako, jedna od najčešćih aktivnosti koje se odvijaju na časovima stranih jezika. I drugi ponuđeni vidovi aktivnosti kojima se pospešuje ovaj cilj veoma su zastupljeni u njihovom radu, što potvrđuje velika većina ispitanika. Tako oni navode da koriste video projekcije kulturnih sadržaja (n = 9), raznovrsni online materijal (n = 9), dramatizaciju kulturnih sadržaja iz udžbenika (n = 8) i interaktivnu tablu i kompjuterske softvere (n = 8). Otprilike polovina njih je navela i organizovanje direktnih ili virtuelnih susreta sa pripadnicima drugih kultura (n = 6), što je svakako ređa i teže izvodljiva aktivnost za većinu nastavnika. Ovde bismo podsetili da je nekolicina učenika navelo u drugom delu ankete u odgovoru na pitanje br.7 (vidi str. 201) da bi voleli da upravo ovaj vid aktivnosti bude više zastupljen tokom učenja italijanskog jezika. Smatramo da bi to bilo veoma svrsishodno, kao i da je to jedan od najinteresantnijih i najdinamičnijih načina učenja i prakticiranja jezika u stvarnim, životnim kontekstima, te da bi u mnogome povećalo motivaciju učenika za učenje i doprinelo njihovom bržem sticanju IKK.

Tabela 21 – Aktivnosti učenika i nastavnika kojima se prevladavaju teškoće u interkulturalnom razumevanju i izbegavaju kulturni nesporazumi

Pitanje br. 5 - Kako im pomažete da savladaju teškoće u razumevanju i ponašanju u takvim situacijama i izbegnu kulturne nesporazume?	
aktivnosti učenika i nastavnika	broj nastavnika
analiziramo specifične situacije	8
dajem im dodatna objašnjenja	9
dajem im dodatne domaće zadatke kako bi sakupili potrebne informacije i time podstičem njihovu radoznalost i istraživački duh	8
pripremam dodatni nastavni materijal kojim ilustrujem i dopunjavam nejasne situacije	7
nemam, nažalost, dovoljno vremena da im se dodatno posvetim u takvim situacijama	3

Sadržaj petog pitanja se direktno nadovezuje na naše prethodno, pošto njime želimo utvrditi kako nastavnici pomažu svojim učenicima da savladaju teškoće u razumevanju i

ponašanju u takvim situacijama i izbegnu kulturne nesporazume. Podaci izneti u tabeli govore nam da većina nastavnika nastoji da pomogne svojim učenicima u tome jer su se opredelili za određene aktivnosti kojima to ostvaruju. Tako je njih nekoliko navelo da sa svojim učenicima analiziraju specifične situacije (n=8), daju im dodatna objašnjenja (n=9) da lakše savladaju određene kulturne sadržaje i, ujedno, izbegnu kulturne nesporazume. Budući da određeni broj učenika nema izgrađen stav o interkulturnosti, o čemu smo govorili u analizi njihovih odgovora u prethodnom delu ove ankete, potrebno je da im nastavnici pomognu u tome. Svi oni koji obrađuju kulturne teme kroz interkulturalni pristup nailaze na situacije kada je neophodno da dodatno uključe određene aktivnosti kako bi svojim učenicima približili sadržaj i podstakli ih na aktivnije prosuđivanje i zaključivanje. Tako nastavnici navode da daju dodatna objašnjenja učenicima (n = 9), analiziraju specifične situacije s njima (n = 8), daju im dodatne domaće zadatke kako bi sakupili potrebne informacije i time podstiču njihovu radoznalost i istraživački duh (n = 8), te pripremaju dodatni nastavni materijal kojim ilustruju i dopunjavaju nejasne situacije (n = 7). Troje nastavnika je izjavilo da nema dovoljno vremena da se dodatno posveti učenicima u takvim situacijama, što u realnosti učionice može biti problem, ukoliko je sastav učenika u odeljenju takav da ima veći broj onih koji teže savlađuju osnovno gradivo iz kurikuluma, pa im ne ostaje prostora za detaljniju obradu i analizu kulturnih sadržaja. U takvoj situaciji je nastavnik usredsređen na to da pomogne učenicima da steknu osnovne jezičke kompetencije, a za kulturnu i interkulturalnu kompetenciju ne preostaje vremena.

Na osnovu prezentovanih rezultata možemo zaključiti da većina nastavnika u svom radu koristi raznovrsne didaktičke aktivnosti kojima žele postići da njihovi učenici lakše steknu interkulturalno razumevanje i prevladaju teškoće i kulturne nesporazume.

Tabela 22 - Stavovi o upotrebi Interneta u nastavnoj praksi

Pitanja br. 6, 7, 8	da	ne
6. Da li koristite Internet za pribavljanje nastavnog materijala i informacija, kao i njegovu platformu web 2.0 za interakciju u interkulturalnim aktivnostima kroz online forume, pisanje i čitanje blogova i sl.?	9	1

7. Ako je vaš odgovor potvrđan, koje aktivnosti vam naročito pomažu da ova tehnologija pospeši učenje jezika i inerkulturnu komunikaciju? Navedite.....	
8.Ako je ne koristite, da li je to zato što ...	broj nastavnika
a) možda niste još uvek ovladali veštinom njene upotrebe	1
b) nemate tehničke mogućnosti u svojoj školi	
c) možda niste stekli dovoljnu svest o značaju interkulturnog povezivanja i međunarodne komunikacije	
d) nemate dovoljno vremena da se posvetite takvim aktivnostima na času	2

Pitanjem br. 6 želeli smo saznati da li nastavnici koriste Internet za nalaženje nastavnog materijala i informacija, kao i njegovu platformu web 2.0 za interakciju u interkulturnim aktivnostima kroz online forume, pisanje i čitanje blogova i slično. Na ovo pitanje devet nastavnika je odgovorilo potvrdno.

Stoga smo ih u narednom pitanju otvorenog tipa (br. 7) zamolili da navedu koje aktivnosti su im od pomoći kako bi ova tehnologija pospešila učenje jezika i inerkulturnu komunikaciju. Oni su izdvojili korišćenje online foruma, blogova, Facebook strana, Twitter-a, slušanje muzike, upotrebu različitih video klipova i prezentacija. Jedan nastavnik ističe da koristi sve one “aktivnosti koje kod učenika razvijaju istraživački i preduzetnički duh”, dok drugi napominje da “su to najčešće forumi i blogovi sa kojih se može preuzeti dosta interesantnih ideja, ali i razmeniti mišljenje (npr. www.stranita.it), mada često nemamo dovoljno vremena da sprovedemo sve što zamislamo”.

U sledećem pitanju (br. 8) zanimalo nas je zašto nastavnici ne koriste ovu platformu. Ponudili smo im nekoliko odgovora. Jedan nastavnik je odgovorio da je to zato što još nije ovladao/la veštinom njene upotrebe, a druga dva nastavnika su istakla da nemaju dovoljno vremena da se posvete takvim aktivnostima na času. Raduje podatak što nijedan nastavnik nije odgovorio da nije stekao dovoljnu svest o značaju interkulturnog povezivanja i međunarodne komunikacije, tako da i iz ovoga možemo posredno zaključiti da nastavnici uviđaju važnost interkulture razmene i saradnje.

Na osnovu prikazanih rezultata možemo zaključiti da većina nastavnika koristi Internet i njegove alatke i resurse u svojoj nastavnoj praksi, mada ne bi trebalo zanemariti ni odgovore onih dvaju nastavnika koji su istakli nedostatak vremena koje bi posvetili izvođenju interkulturnih aktivnosti i pored svih dostupnih informatičkih nastavnih sredstava. Stoga bismo upotpunili svoj zaključak opaskom da bi bilo potrebno da se u nastavnim planovima i programima predvidi više prostora za ovakve aktivnosti. Time bi se uspostavila još prisnija korelacija između informatičkih predmeta⁶⁰, koje učenici izučavaju tokom viših razreda osnovne škole, i nastave stranih jezika i istovremeno upotrebili veliki resursi teoretskih i praktičnih znanja koje učenici poseduju na polju digitalnih tehnologija u cilju sticanja IKK.

Tabela 23 - Stavovi o zadacima istraživačkog tipa

Pitanja br. 9, 10,11	da	ne
9.Da li dajete svojim učenicima zadatke istraživačkog tipa zasnovane na prikupljanju informacija kulturološke sadržine putem Neta?	5	
10.Ako je vaš odgovor potvrđan, da li smatrate da na taj način podstičete njihovu radoznalost i želju da saznaju što više novih informacija?	5	
11.Da li ih takve aktivnosti takođe podstiču da analiziraju prikupljene podatke, više nego da uče iz njih?	4	6

Ovim setom pitanja želeli smo utvrditi kakav je stav i iskustvo nastavnika u vezi s davanjem zadataka istraživačkog tipa učenicima. Polovina nastavnika (n = 5) je odgovorilo potvrdno na naše deveto, pitanje ističući da im daju takve zadatke putem kojih prikupljaju informacije kulturološke sadržine na Internetu. Ovi pozitivno opredeljeni ispitanici su kroz odgovor na deseto pitanje istakli da smatraju da na taj način podstiču njihovu radoznalost i želju da saznaju što više novih informacija. Međutim, manji broj nastavnika (n = 4) smatra da ih takve aktivnosti takođe podstiču da analiziraju prikupljene podatke, više nego da uče iz njih (pitanje br. 11).

⁶⁰ Pored obaveznog predmeta Informatika i tehnika koji učenici izučavaju u 5. i 6. razredu, stoje im na raspolaganju i nekoliko izbornih predmeta koji u svojoj osnovi sadrže informatičku pismenost. To su Uvod u programiranje, Računarska obrada i dizajn teksta, Foto šop i Izrada multimedijalnih prezentacija. Učenici ih mogu birati u 7., 8. i 9. razredu.

Prikazani rezultati nas navode na zaključak da samo polovina nastavnika uključuje zadatke istraživačkog tipa u sferi kulture i na taj način podstiče radoznalost i analitičko mišljenje kod svojih učenika. Takođe smatramo da bi mali broj pozitivnih odgovora na naše jedanaesto pitanje mogao biti jedan od pokazatelja da se kod učenika još nije u dovoljnoj meri razvila analitička svest i da interkulturni pristup nije dovoljno zastupljen u nastavi.

Tabela 24 - Stavovi o uticaju informatičkih aktivnosti u nastavi na razvijanje i sticanje svesti o interkulturalnosti

Pitanja br. 12, 13, 14, 15	da	ne
12. Da li vas brzina globalnog tehnološkog i infomacionog razvoja podstiče na inovativne sadržaje u vašoj glotodidaktici?	9	1
13. Da li smatrate da na taj način podstičete globalno interesovanje svojih učenika za interkulturalne aktivnosti i izgradnju stavova i svesti o interkulturalnosti?	8	2
14. Da li smatrate da su globalizovan geopolitički prostor i kompjuterska tehnologija izmenili prirodu i ulogu kulture u nastavi L2 i doprineli interkulturalnoj interakciji?	6	4
15. Da li smatrate da bi izraženije interkulturalno povezivanje, bilo putem Web-a, bilo ličnim kontaktima (odlasci u stranu zemlju, posete školama i drugim kulturalnim ustanovama, kao i susreti sa stranim turistima u svojoj zemlji) povećalo motivaciju učenika za učenje L2?	10	

Ova grupa pitanja se odnosila na stavove nastavnika u vezi sa uticajem informatičkih aktivnosti u nastavi na razvijanje i sticanje svesti o interkulturalnosti. U odgovoru na naše dvanaesto pitanje većina nastavnika (n = 9) smatra da ih brzina globalnog tehnološkog i infomacionog razvoja inspiriše da upotrebljavaju inovativne sadržaje u glotodidaktici, te da na taj način podstiču globalno interesovanje svojih učenika za interkulturalne aktivnosti i sticanje interkulturalne kompetencije, kako je većina njih (n = 8) istakla u odgovoru na trinaesto pitanje. Međutim, naši ispitanici imaju podeljeno mišljenje oko toga da su globalizovan geopolitički prostor i kompjuterska tehnologija izmenili prirodu i ulogu kulture u nastavi L2 i doprineli interkulturalnoj interakciji, što smo želeli saznati

od njih postavivši im četrnaesto pitanje, tako da je pozitivno odgovorilo njih šest, dok četiri nastavnika ima negativan stav o ovome. Svi nastavnici su, pak, mišljenja da bi izraženije interkulturno povezivanje, bilo putem Web-a, bilo ličnim kontaktima, kao što su odlasci u stranu zemlju, posete školama i drugim kulturnim ustanovama, kao i susreti sa stranim turistima u svojoj zemlji, povećalo motivaciju učenika za učenje L2 (pitanje br. 15).

Stoga možemo zaključiti da velika većina nastavnika smatra da inovativne informatičke aktivnosti i sadržaji u nastavi doprinose razvijanju i sticanju svesti o interkulturnosti kod učenika, kao i da podstiču njihovo interesovanje i motivaciju za učenje.

Pitanjem br. 16 želeli smo saznati da li su nastavnici u svojoj nastavnoj praksi imali prilike da zajedno sa učenicima ostvare neki kontakt sa strancima, tj. izvornim govornicima jezika koji predaju. Potvrдно je odgovorilo njih troje, što smatramo da je mali broj ispitanika. Ovaj podatak nam takođe ukazuje na pretpostavku da se u školama još uvek vrlo malo prostora ostavlja za ovakav vid interkulture u praksi, tj. u realnim životnim situacijama, i navodi nas na zaključak da bi trebalo da ovakve praktične nastave bude više pošto, kako smo i ranije istakli u analizi odgovora na pitanja br. 4 i 15, raznovrsni vidovi interkulturnih susreta u velikoj meri povećavaju motivaciju za učenje stranog jezika.

Na naše sledeće pitanje (br. 17) gde, kada i kakva je bila reakcija njihovih učenika, ispitanici su dali sledeće odgovore. Jedan nastavnik je napisao da se susret dogodio u udruženju Dante Aligijeri u Kotoru i da su utisci učenika bili pozitivni. Drugi nastavnik je naveo da su učenici ostvarili kontakt sa izvornim govornikom u jednom letnjem kampu gde su imali nekoliko radionica s njim. Učenici su bili malo uplašeni, zbunjeni i stidljivi. Treći nastavnik je istakao da su njegovi učenici bili izloženi direktnom kontaktu sa izvornim govornicima italijanskog jezika tokom obilaska grada Kotora koji je, inače, bio organizovan na italijanskom jeziku. Bilo im je zanimljivo, ali su bili i zbunjeni i nisu mogli naći za sve pravi termin.

Na osnovu odgovora nastavnika i opisanih reakcija učenika, smatramo da su njihova zbunjenost i stidljivost nastupile kao rezultat blažeg kulturnog šoka koji su doživeli prilikom susreta sa izvornim govornikom italijanskog jezika u jednom, za njih, novom i

drugačijem kontekstu. S druge strane, komentari nastavnika da su utisci učenika bili pozitivni i da im je bilo zanimljivo, ukazuju nam na opravdanost i neophodnost uvođenja ovakve interkulture prakse tokom učenja stranog jezika.

Naše naredno pitanje (br. 18) se upravo nadovezivalo na utiske učenika, tj. da li su oni nakon toga bili zainteresovaniji i motivisaniji da uče jezik. Na ovo pitanje je svo troje nastavnika čiji su učenici imali direktne kontakte sa izvornim govornicima italijanskog jezika odgovorilo potvrdno, što proističe iz pozitivne reakcije njihovih učenika.

Možemo zaključiti da ovi primeri, iako malobrojni, ilustruju interkulturu na delu i ističu značaj ovakvih kontakata za povećanje motivacije, kako učenika, tako i njihovih nastavnika koji time dobijaju konstruktivniji *feedback* za realizaciju nastavnih sadržaja, tako da i oni sami postaju motivisaniji za rad i prenošenje znanja.

U sledećem pitanju (br. 19) zanimalo nas je da li nastavnici smatraju da se kultura bolje podučava i uči direktno iz iskustva – u susretima sa ljudima čija se kultura i jezik izučavaju, tj. u stvarnom životu ili putem pisama, mejlova i gledanja filmova. Odgovori su uglavnom bili pozitivni, tačnije osam nastavnika je odgovorilo sa *da*, a dvoje nastavnika je dalo negativan odgovor. Može se pretpostaviti da su ovi poslednji sa kraćim radnim iskustvom i nedostatkom senzibiliteta za ovakvu vrstu aktivnosti sa učenicima, pa su stoga izrazili svoje negativno mišljenje.

Tabela 25 – Stavovi o zastupljenosti kulturnih i interkulturnih sadržaja u kurikulumu i njihovoj obradi u nastavi

Pitanja br. 20, 21, 22, 23	da	ne
20. Da li u nastavnim planovima imate prostora da unesete sadržaje koji će kod vaših učenika izgraditi interkulturnu svest i kompetenciju?	8	2
21. Ako je vaš prethodni odgovor negativan, da li postojeće “kulturne” teme koje su zastupljene u kurikulumu obrađujete modifikujući ih na kritički i interkulturni način, ostavljajući prostora učenicima da implicitno razvijaju kritičko mišljenje i svest o značenju obrađenog materijala?	1	
22. Da li vama lično ostaje vremena na času da se posvetite obradi	6	4

kulturnih sadržaja, budući da su primarni ciljevi nastave jezika sticanje četiri jezičkih veština i usvajanje gramatike i leksike?		
23. Da li smatrate da je obrada kulturnih sadržaja oduzimanje ili gubljenje vremena?		10

U ovoj grupi smo obuhvatili pitanja kojima smo želeli saznati stavove nastavnika u vezi sa obradom kulturnih sadržaja u nastavi jezika, prostorom u kurikulumu koji je predviđen za to, kao i vremenom na času koje mogu posvetiti tome. Stoga smo ih prvo pitali da li u nastavnim planovima imaju prostora da unesu sadržaje koji će kod njihovih učenika izgraditi interkulturalnu svest i kompetenciju (pitanje br. 20). Većina njih (n = 8) navodi da u nastavnim planovima imaju prostora da unesu takve sadržaje. Dvoje nastavnika, međutim, smatra da nemaju prostora za to, dok jedan od njih u narednom pitanju (br. 21), koje je upućeno upravo onima koji su negativno odgovorili na prethodno, napominje da postojeće “kulturalne” teme koje su zastupljene u kurikulumu obrađuje modifikujući ih na kritički i interkulturalni način, ostavljajući prostora učenicima da implicitno razvijaju kritičko mišljenje i svest o značenju korišćenog materijala. Ovde bismo nadovezali mišljenje Bajrama i saradnika (Byram et al. 2002:17) koji iznose stav da se u nastavnom planu i programu mogu vršiti izmene uz korišćenje jednostavnih tehnika koje će učenike podstaknuti da na implicitan način postanu svesni vrednosti i značenja koji se nalaze u didaktičkom materijalu koji obrađuju na času.

U narednom pitanju (br. 22) smo želeli saznati da li samim ispitanicima lično ostaje vremena na času da se posvete obradi kulturnih sadržaja, imajući u vidu da su primarni ciljevi nastave stranih jezika sticanje četiriju jezičkih veština i usvajanje gramatike i leksike. Pozitivan odgovor je dalo 6 nastavnika, a 4 je odgovorilo negativno. Nadalje, svi nastavnici smatraju da im obrada kulturnih sadržaja ne predstavlja oduzimanje ili gubljenje vremena, što smo želeli proveriti našim pitanjem br. 23.

Na osnovu prezentovanih odgovora, mogli bismo zaključiti da je ispitanicima ovakav vid i aspekt nastave veoma važan i da vreme koje se posveti kulturnim i interkulturalnim aktivnostima doprinosi boljem i efikasnijem sticanju IKK kod učenika.

Tabela 26 - Stavovi o kulturnim sadržajima i didaktičkom materijalu koji vode ka interkulturnim ishodima u nastavnoj praksi

Pitanja br. 24, 25, 26, 27, 28	da	ne
24. Da li smatrate da kulturni sadržaji podstiču učenike na razvijanje tolerancije i prihvatanje različitosti, kao i prepoznavanje i identifikaciju sveta oko nas?	8	2
25. Da li ste u svom radu nekada osetili da nastava L2 podstiče učenike da razmišljaju o temama vezanim za rasu, pol, klasne podele i društvenu pravdu?	5	5
26. Da li koristite takve nastavne materijale kojima bi podstakli učenike da razumeju različitosti, drugačije stavove i shvatanja, kao i uverenja i vrednosti drugih ljudi?	7	3
27. Da li ste im tako omogućili da razumeju i prihvate ljude iz drugih kultura kao individue sa drugim karakterističnim perspektivama, vrednostima i ponašanjima, a ne samo kao karakteristične predstavnike svojih nacionalnih kultura?	7	3
28. Da li smatrate da je u našem današnjem sistemu učenja stranih jezika moguće kod učenika izgraditi interkulturnu svest i kompetenciju i, samim tim, empatiju za svet oko nas?	6	4

U ovu grupu smo svrstali pitanja kojima želimo saznati mišljenje nastavnika o tome da li kulturni sadržaji u nastavi podstiču učenike na određena razmišljanja i izgradnju stavova kojima će postepeno stići do krajnjeg ishoda interkulturnog pristupa u nastavi, a to je sticanje interkulturne svesti i kompetencije. Otuda smo našim prvim pitanjem (br. 24) iz ove grupe želeli saznati da li nastavnici smatraju da kulturni sadržaji podstiču učenike na razvijanje tolerancije i prihvatanje različitosti, kao i prepoznavanje i identifikaciju sveta oko nas. Većina nastavnika ($n = 8$) je potvrdno odgovorila, dok se samo polovina njih ($n = 5$) potvrdno izjasnila na naše sledeće pitanje (br. 25) koje se odnosilo na to da li su nekada u svom radu osetili da nastava L2 podstiče učenike da razmišljaju o temama vezanim za rasu, pol, klasne podele i društvenu pravdu. Podatak da je druga polovina nastavnika odgovorila odrično nas navodi na zaključak da

nastavnici smatraju da učenici nisu senzibilizovani na ove teme tokom nastave jezika. Iz toga bismo takođe mogli zaključiti da ove teme verovatno nisu bile u dovoljnoj meri zastupljene na časovima jezika. Zatim, na naredno pitanje (br. 26) u vezi s time da li koriste takve nastavne materijale kojima bi podstakli učenike da razumeju različitosti, drugačije stavove i shvatanja, kao i uverenja i vrednosti drugih ljudi, većina nastavnika (n = 7) se pozitivno izjasnila. Isti broj ispitanika je potvrdno odgovorio i na naše sledeće pitanje (br. 27) i tako potvrdio njegov sadržaj, tj. da su im time omogućili da razumeju i prihvate ljude iz drugih kultura kao individue sa drugim karakterističnim perspektivama, vrednostima i ponašanjima, a ne samo kao karakteristične predstavnike svojih nacionalnih kultura. Međutim, mišljenja nastavnika su bila podeljena u vezi sa pitanjem br. 28 koje se odnosilo na to da li ispitanici smatraju da je u našem današnjem sistemu učenja stranih jezika moguće kod učenika izgraditi interkulturalnu svest i kompetenciju i, samim tim, empatiju za svet oko sebe. Potvrdno je odgovorilo njih šest, dok je četvoro imalo odričan odgovor, što takođe, uz negativne odgovore na pitanje br. 27, navodi na zaključak da mnogi učenici nemaju izgrađenu interkulturalnu svest i kompetenciju pošto nisu imali prilike da se senzibilizuju na ove teme i postepeno izgrađuju svoju svest i stavove o njima.

Stoga možemo zaključiti da su mišljenja nastavnika podeljena oko toga da li je moguće u našim školama sa postojećom organizacijom, programima i načinom rada u učionici stići do konačnog cilja, a to je da naši učenici steknu kompetencije interkulturalnog govornika koji iskazuje osećanje empatije i saosećanja prema drugim, kulturno različitim osobama.

Tabela 27 – Stavovi o uspostavljanju interakcije sa učenicima u cilju podsticanja razvijanja i iskazivanja njihovog osećanja empatije i tolerancije prema kulturno različitim osobama

Pitanja br. 29, 30	da	ne
29. Da li ste lično vi uspeli da tokom svog rada osetite da ste prešli sa strogo jezičkih veština na kulturno-kontekstne sfere i povezivanje sa kulturom ciljnog stranog jezika i uspostavili interakciju sa svojim đacima, podstičući ih da razvijaju interkulturalnu svest i da iskažu	6	4

osećanje empatije?		
30. Da li ste primetili da su oni na taj način stekli uvid i u sopstvenu kulturu i kulturu stranog jezika i uspeli da izvuku zaključke o međusobnim sličnostima i različitostima ispoljivši, pritom, toleranciju?	5	5

Ova dva pitanja su nam poslužila da proverimo kako nastavnici vide sebe i svoj rad i da li doprinose tome da kroz interakciju sa učenicima oni razvijaju svoju interkulturalnu kompetenciju. Stoga smo im postavili veoma konkretno pitanje (br. 29) da bi saznali da li su oni lično uspeli da tokom svog rada osećaju da su prešli sa strogo jezičkih veština na kulturno-kontekstne sfere i povezivanje sa kulturom ciljnog stranog jezika i uspostavili interakciju sa svojim đacima podstičući ih da razvijaju interkulturalnu svest i da iskažu osećanje empatije. Na ovo pitanje je potvrdno odgovorilo šest nastavnika, dok je njih četvoro dalo odričan odgovor. Nadalje, na ovo smo nadovezali sledeće konkretno pitanje (br. 30) koje se tiče njihovih učenika, odnosno da li su nastavnici primetili da su oni na taj način stekli uvid i u sopstvenu kulturu i kulturu stranog jezika i uspeli da izvuku zaključke o međusobnim sličnostima i različitostima ispoljivši, pritom, toleranciju. Odgovori nastavnika su bili podeljeni, tj. polovina njih ($n = 5$) je potvrdno odgovorila, a druga polovina ($n = 5$) odrično.

Na osnovu ova dva odgovora takođe možemo izvesti sličan zaključak kao i za prethodnu grupu pitanja, odnosno da su mišljenja nastavnika podeljena u pogledu toga da li nastavnici svojim radom u učionici mogu doprineti izgradnji stavova i time i sticanju interkulturalne kompetencije svojih učenika. Ovakvi odgovori bi mogli biti potvrda naših prethodnih zaključaka o tome da neki nastavnici ne poseduju potrebno iskustvo u bavljenju sa interkulturalnom i stoga nisu u dovoljnoj meri osposobljeni da operacionalizuju interkulturalni pristup u nastavi stranih jezika. Ono što bi im pomoglo u nastojanju da implementiraju interkulturalne elemente u svom radu sa učenicima sadržano je u mišljenju koje iznose Bajram i saradnici (Byram et al. 2002:20). Oni, između ostalog, smatraju da “interkulturalna dimenzija uključuje učenike da dele i razmenjuju svoje znanje međusobno, kao i da diskutuju o svom mišljenju”. Tokom ovih aktivnosti “moraju se dogovoriti pravila za takve diskusije koje su zasnovane na razumevanju ljudskih prava i poštovanja drugih osoba”. Pritom, “učenici na taj način

uče jedni od drugih, kao i od nastavnika, upoređujući svoj vlastiti kulturni kontekst s nepoznatim kontekstima u koje ih učenje jezika uvodi”. Smatramo da se samo uz ovakav način rada može doći do interkulturalnog ishoda.

Sledeće, tj. pitanje br. 31 je bilo otvorenog tipa i njime smo želeli da saznamo od nastavnika kako vide svoju ulogu u formiranju pogleda na svet kulture učenika i njihovog shvatanja novog sistema vrednosti kulture čiji jezik izučavaju, te da li smatraju sebe ambasadorom kulture ciljnog jezika i posrednikom između vlastite i strane kulture ili misle da još uvek nemaju dovoljno iskustva ili znanja za to. Na ovo pitanje nije odgovorilo dva nastavnika, što pripisujemo njihovom nedovoljnom iskustvu ili nedovoljnom poznavanju materije. Čak i njihovo nedavanje odgovora bi moglo biti pokazatelj da određeni broj nastavnika još uvek nema izgrađen stav o ovim pitanjima i nije siguran kako odgovoriti na njih, upravo iz istih već spomenutih razloga. Ostalih osam nastavnika je dalo odgovore koje u celosti prenosimo. Jedan nastavnik je napisao sledeće “mislim da još nemam dovoljno iskustva za to”. I ovaj podatak nam je od značaja, budući da bi mogao odslikavati pravo stanje među mlađim nastavnicima koji postepeno “ulaze” u materiju, ali su svesni da im nedostaje konkretna stručna obuka u pravcu interkulturalnosti i iskustvo u praksi. Tako na primer jedan nastavnik izjavljuje: “Potrebno je još iskustva i više boravka u inostranstvu, to mogu više da kažem za engleski nego za italijanski. Za italijanski mi je još potrebno da budem u društvu izvornih govornika”. Drugi nastavnik napominje: “Smatram da imam uticaja na formiranje pogleda na svijet mojih učenika”. Jedan od nastavnika nam je dao iscrpniji komentar koji glasi: “Smatram da je veoma važno da mi budemo ambasadori kulture i to pokušavam da budem prilikom rada u učionici. Nekada nedostaje vremena da se sprovede ono što zamišljamo zbog prevelikog broja obaveza koje se ne tiču samog predmeta koji predajem”. Još dva nastavnika je odgovorilo na sličan način, samo konciznije. Evo kako su formulisali svoja gledišta: “Veoma je važno da mi nastavnici stranih jezika ujedno budemo i ambasadori kulture tog jezika”, a drugi odgovor glasi: “Sebe mogu da smatram ambasadorom”. Zatim, jedan od nastavnika je napisao: “Svaki pravi pedagog mora da prenosi ne samo znanje, već i kulturu”, dok je drugi svoj iskaz formulisao ovako: “I pored toga što smatram da znanje i iskustvo koje posjedujem iz pomenute oblasti nisu dovoljni, svaki pomen i aktivnost u vezi sa kulturom na času je značajan jer je za učenike veoma važno da izučavaju kulturu u bilo kojoj fazi svoga

učenja. Stoga se trudim da im prenesem dio svojih znanja o kulturi kad god imam vremena ili kada moji učenici ispolje dodatno interesovanje da saznaju nešto novo”.

Svi ovi odgovori nesumljivo ukazuju na to da gotovo svi nastavnici uviđaju važnost i značaj svoje misije u obrazovanju čiji je sastavni i neodvojivi deo i nastava kulture i da sebe doživljavaju ambasadorima kulture zemlje čiji jezik predaju.

Tabela 28 – Stavovi o kulturi “na delu” tokom nastave i interkulturalnim ishodima učenika

Pitanja br. 32, 33, 34, 35, 36	da	ne
32. Da li prilikom evaluacije znanja svojih učenika, pored jezičkih veština uključujete, i kulturni input, tj. da li vrednujete i njihovo “kulturno” učenje i iskustvo?	6	4
33. Da li smatrate da ste dovoljno edukovani i pripremljeni da bi ispunili standarde u nastavi L2 koji se tiču nastave kulture?	3	7
34. Da li tokom obrade kulturnih sadržaja na času doživljavate nastavu kao proces prenošenja statičnih i činjeničkih informacija ili imate prostora da ga učinite dinamičnim i razvojnim procesom koji će kod učenika uključiti, osim kognitivnih, i afektivne dimenzije ponašanja i učenja?	7	3
35. Da li smatrate da su vaši učenici, generalno posmatrano, spremni i bazično edukovani, tj. da su stekli osnovne veštine, naučili primerena ponašanja i usvojili određene stavove koji će im omogućiti da u daljem školovanju, životu i radu prihvate globalnu perspektivu učenja L2 i interkulturalni dijalog sa pripadnicima drugih kultura u globalno međusobno povezanom svetu?	4	6
36. Da li smatrate da bi trebalo da se, više nego do sada, stavi akcenat na interkulturalnu kompetenciju tokom nastave L2?	5	5

Ovom grupom pitanja smo želeli da saznamo u kolikoj meri nastavnici “rade” sa kulturom na času, kakve su implikacije njihovog rada, te da li se oni sami osećaju da su dovoljno obučeni za takvu vrstu posla i da li su njihovi učenici generalno spremni i osposobljeni za interkulturalni dijalog u svom budućem životu i radu. Na naše prvo

pitanje iz ove grupe (br. 32) da li prilikom evaluacije znanja svojih učenika, pored jezičkih veština, uključuju i kulturni input, tj. da li vrednuju i njihovo “kulturno” učenje i iskustvo veći broj nastavnika (n = 6) odgovorio je potvrdno, dok je njih četvoro dalo odričan odgovor. Slične odgovore smo dobili i na pitanje br. 34, koje se odnosilo na to da li tokom obrade kulturnih sadržaja na času, nastavnici doživljavaju nastavu kao proces prenošenja statičnih i činjeničkih informacija ili imaju prostora da ga učine dinamičnim i razvojnim procesom koji će kod učenika uključiti, osim kognitivnih, i afektivne dimenzije ponašanja i učenja. Tako je na ovo pitanje pozitivno odgovorilo sedam nastavnika, a negativno njih troje. Međutim, pitanja br. 33 i 35 su dobila više negativnih nego pozitivnih odgovora. Tako je na pitanje br. 33 koje se odnosilo na to da li ispitanici smatraju da su dovoljno edukovani i pripremljeni da bi ispunili standarde u nastavi L2 koji se tiču nastave kulture, samo njih troje dalo potvrdan odgovor. Takođe je i pitanje br. 35 dobilo malo potvrdnih odgovora, tačnije četiri. Njime smo želeli da saznamo da li nastavnici smatraju da su njihovi učenici, generalno posmatrano, spremni i bazično edukovani, tj. da su stekli osnovne veštine, naučili primerena ponašanja i usvojili određene stavove koji će im omogućiti da u daljem školovanju, životu i radu prihvate globalnu perspektivu učenja L2 i interkulturni dijalog sa pripadnicima drugih kultura u globalno međusobno povezanom svetu.

Veći broj negativnih odgovora na ova dva pitanja ukazuje nam na osnovanu pretpostavku, a, ujedno, i na zaključak da naši nastavnici nisu dovoljno edukovani i pripremljeni da iznesu do kraja veoma ozbiljan zadatak osposobljavanja svojih učenika u pravcu sticanja interkulturene kompetencije. Iako je upitnik rađen na relativno malom broju ispitanika, smatramo da ovi odgovori mogu biti indikativni i predstaviti stvarno stanje u našem obrazovnom sistemu. Raduje, svakako, podatak da se jedna trećina nastavnika oseća sposobnima da ispune standarde u savremenoj glotodidaktici koji se odnose na nastavu kulture i podstaknu svoje učenike na interkulturno razmišljanje i promenu perspektive.

Ono što, takođe, odslikava podeljena mišljenja nastavnika je odgovor na pitanje br. 36 kojim smo želeli saznati da li nastavnici smatraju da bi trebalo da se, više nego do sada, stavi akcenat na interkulturnu kompetenciju tokom nastave L2. Naime, jedna polovina

nastavnika (n = 5) je odgovorila potvrdno, a druga (n = 5) odrično. Time su dodatno potvrdili naša zapažanja koja smo izneli u vezi sa prethodnim odgovorima.

Na osnovu iznete analize odgovora u tabeli, naši zaključci se mogu podvesti pod zajednički imenitelj, odnosno da, generalno posmatrano, nastavnici nisu u dovoljnoj meri senzibilizovani na interkulturalni pristup u nastavi i na interkulturalno učenje, kao i da im nedostaje iskustva u takvom radu. Stoga nije moguće u potpunosti stići do konačnog cilja, a to je da se ostvari interkulturalni ishod u nastavi koji podrazumeva sticanje IKK učenika.

Naše sledeće pitanje (br. 37) se nadovezivalo na prethodno. Njime smo od potvrdno opredeljenih nastavnika želeli eventualno dobiti neku sugestiju u vezi sa prethodnim pitanjem. Samo je jedan nastavnik dao odgovor koji u celosti iznosimo: “Bilo bi jako korisno povezivanje sa školama u Italiji. Prvo, kroz razmjenu iskustva preko društvenih mreža, a potom i boravak u stranoj sredini koja bi bila veoma povoljna za učenje jezika i pojma interkulturalnosti”.

Smatramo da je ova sugestija veoma utemeljena i svrsishodna. Međutim, budući da je jedina, takođe nas upućuje na već prethodno izneti zaključak o tome da nastavnici nemaju dovoljno iskustva i senzibiliteta u vezi sa interkulturalnim aktivnostima, pa, samim tim, ni eventualnih napomena, komentara ili sugestija kojima bi dočarali svoja iskustva i mišljenja.

Tabela br. 29 – Stavovi o ulozi nastavnika, škole i šire društvene zajednice u podsticanju razvoja IKK kod učenika

Pitanja br. 38, 39, 40, 41	da	ne
38. Da li smatrate da bi i šira društvena zajednica i sve relevantne školske ustanove trebalo više da se angažuju u pospešivanju razvoja i sticanja interkulturalne komunikativne kompetencije, kako kod učenika, tako i kod nastavnika?	8	2
39. Da li smatrate da je uloga nastavnika, kao medijatora u obrazovanju, od izuzetne važnosti u podsticanju razvoja interkulturalne komunikativne kompetencije kod svojih učenika?	10	

40. Da li smatrate da je sticanje interkulturene komunikativne kompetencije od izuzetnog značaja i za nastavnike i da je bitan činilac njihovog profesionalnog razvoja?	9	1
41. Da li uvidate potrebu prilagođavanja evropskom sistemu obrazovanja kojim se mora odgovoriti na izazove procesa globalizacije i težnji ka evropskim integracijama?	8	2

Odgovori na ovu grupu pitanja su odslikali gotovo jedinstven stav nastavnika u pogledu njihove uloge, kao i uloge škole i šire društvene zajednice u podsticanju razvoja interkulturene komunikativne kompetencije kod svojih učenika. Tako smo našim prvim pitanjem iz ovog seta (br. 38) želeli da utvrdimo da li nastavnici smatraju da bi i šira društvena zajednica i sve relevantne školske ustanove trebalo više da se angažuju u pospešivanju razvoja i sticanja interkulturene komunikativne kompetencije, kako kod učenika, tako i kod nastavnika. Njih osmoro je dalo potvrđan odgovor.

Smatramo da mali broj negativnih odgovora ($n = 2$) takođe potvrđuje našu ranije iznetu pretpostavku da neki nastavnici nemaju iskustva u primeni interkulturnog pristupa u nastavi. Budući da nastavni planovi i programi predviđaju mogućnost da nastavnici sami kreiraju određeni broj časova koji će biti ostvaren u saradnji sa lokalnom zajednicom, smatramo da ima prostora da se na konkretniji način stvore prilike i uslovi da učenici stiču određena interkulturalna iskustva, dakle, i bez odlaska u inostranstvo, naročito ako se ima u vidu činjenica da žive na primorju Crne Gore koje je izrazita turistička destinacija u kojoj tokom prolećnih i letnjih meseci boravi veliki broj stranih turista. Nadalje, većina primorskih gradova ostvaruje saradnju u vidu prijateljstva ili bratimljenja s mnogim gradovima i opštinama iz naših susednih država, tako da bi učešće naših učenika u tim aktivnostima takođe bilo dragoceno. Naša sugestija je da bi, svakako, i određeni broj nadležnih ljudi, kao i roditelja, takođe trebalo da budu senzibilizovaniji u pravcu interkulturalnosti kako bi saradnja između škole i društvene zajednice u tom pogledu bila bolja.

Ono što ohrabruje i daje pozitivne implikacije za buduću nastavnu praksu jeste potvrđan odgovor svih ispitanika na naše sledeće pitanje (br. 39). Njime smo želeli proveriti da li nastavnici smatraju da je njihova uloga, kao medijatora u obrazovanju, od izuzetne

važnosti u podsticanju razvoja interkulture komunikativne kompetencije kod svojih učenika. Stoga zaključujemo da i pored nedovoljnog iskustva i obuke, svi oni uviđaju važnost i značaj svog poziva i uloge u interkulturnom stasavanju svojih đaka.

I na naredno pitanje (br. 40) većina njih (n = 9) je potvrdno odgovorila istakavši da takođe smatra da je sticanje interkulture komunikativne kompetencije od izuzetnog značaja i za nastavnike i da je bitan činilac njihovog profesionalnog razvoja. Otuda smo mišljenja da ovakav, gotovo jedinstven stav nastavnika, odslikava njihovu želju i nastojanje da se stalno usavršavaju i prate savremene tokove u glotodidaktici i opštoj pedagogiji.

Slične odgovore su nam dali ispitanici i na naše poslednje pitanje (br. 41). Naime, njime smo želeli utvrditi da li nastavnici uviđaju potrebu prilagođavanja evropskom sistemu obrazovanja kojim se mora odgovoriti na izazove procesa globalizacije i težnji ka evropskim integracijama. Na ovo pitanje je osam ispitanika odgovorilo potvrdno, a dvoje odrično.

Time smo, uz odgovore na prethodno pitanje, dobili potvrdu naše četvrte hipoteze u istraživanju da nastavnici prepoznaju važnost sticanja IKK kao bitnog činioca svog profesionalnog razvoja i svoju značajnu ulogu u podsticanju razvoja IKK kod svojih učenika, te uviđaju potrebu prilagođavanja evropskom sistemu obrazovanja kojim se mora odgovoriti na izazove procesa globalizacije i težnji ka evropskim integracijama. Uprkos činjenici što još nisu dovoljno edukovani i informisani u vezi sa uvođenjem interkulturnih sadržaja u nastavu, mnogi nastavnici to rade nesvesno i intuitivno, ali suštinski doprinose izgradnji IKK kod svojih učenika.

Na osnovu prezentovane odvojene analize odgovora učenika i nastavnika, na kraju ovog petog dela ankete, sumiraćemo nekoliko naših zaključaka o njihovoj percepciji interkulturnosti u nastavi. Otprilike polovina ispitanih učenika shvata značenje pojma interkulturnosti u njegovoj suštini, dok jedna trećina nije upoznata sa osnovnim odrednicama ovog pojma. Takođe, postoji i jedna grupa učenika za koju smo posredno, na osnovu određenih tvrdnji u drugim delovima ankete, zaključili da, možda, i nesvesno prepoznaju neka od obeležja interkulturnosti tokom nastave stranih jezika, ali da nisu u stanju da ih definišu kao takve. Nadalje, otprilike dve trećine učenika smatra da se

tokom nastave stranih jezika mogu ostvariti suštinski interkulturalni ciljevi. Njihovi nastavnici doprinose tome tako što u svom radu koriste raznovrsne didaktičke aktivnosti, kao i inovativne informatičke sadržaje kojima žele postići da učenici lakše steknu interkulturalnu svest i međusobno razumevanje, istovremeno im podstičući interesovanje i motivaciju za učenje. Svesni svoje veoma značajne uloge i misije u obrazovanju, kao i u interkulturalnom pristupu u nastavi, nastavnici ističu da aktivnije bavljenje kulturnim i interkulturalnim sadržajima u nastavi doprinosi boljem i efikasnijem sticanju IKK učenika. Međutim, njihova mišljenja su podeljena oko toga da li je moguće u školama, sa postojećim načinom rada u učionici, nastavnim programima i ukupnom organizacijom svih aktivnosti, stići do tog konačnog cilja koji podrazumeva ovladavanje kompetencijama interkulturalnog govornika.

Šesti deo ankete za nastavnike bavi se problemima u nastavi u vezi s podučavanjem kulture i interkulture, dok je šesti deo ankete za učenike posvećen ispitivanju njihove kulturne osećajnosti i osvešćenosti.

Analiza odgovora nastavnika

Budući da smo pretpostavili da svi nastavnici nisu dovoljno edukovani u vezi sa obradom kulturnih i interkulturalnih tema, te da im tokom nastave nedostaje vremena, kao i adekvatnih nastavnih sadržaja, želeli smo da saznamo na koje probleme nailaze tokom podučavanja kulture u nastavi italijanskog jezika. U narednoj tabeli smo im ponudili pitanje sa višestrukim izborom, tako da su mogli zaokružiti nekoliko ponuđenih odgovora i dodati, eventualno, i neke druge.

Tabela br. 30 - Stavovi o problemima u nastavi

Pitanje - Da li biste mogli da navedete na koje probleme nailazite tokom podučavanja kulture u nastavi italijanskog jezika?	broj nastavnika
nedostatak vremena – zbog nedovoljnog broja časova nedeljno i težine gradiva	7
nedostatak kulturnih i interkulturalnih sadržaja u kurikulumu	2
nedostatak kulturnih i interkulturalnih sadržaja u udžbeniku	7
smatram da nisam dovoljno edukovan/na za ovu vrstu nastave	0

nedovoljno znanje jezika mojih učenika	7
nedovoljna zainteresovanost učenika	5
nedovoljna tehnička opremljenost učionice i neadekvatni uslovi za nastavu	5
ostalo – navedite	

Na osnovu prikazanih rezultata u tabeli, može se uočiti da je najviše nastavnika ($n = 7$) navelo kao problem nedostatak vremena zbog nedovoljnog broja časova nedeljno i težine gradiva, zatim nedostatak kulturnih i interkulturnih sadržaja u udžbeniku, kao i nedovoljno znanje jezika svojih učenika. Polovina nastavnika ($n = 5$) istakla je kao problem nedovoljnu zainteresovanost učenika, te nedovoljnu tehničku opremljenost učionice i neadekvatne uslove za nastavu, a samo dva nastavnika su navela problem nedostatka kulturnih i interkulturnih sadržaja u kurikulumu. Raduje podatak da niko od nastavnika nije naveo da se ne smatra dovoljno edukovanim za ovu vrstu nastave.

Ovi podaci nas navode na zaključak da se svi osećaju dovoljno kompetentnim da se bave ovim temama i da poseduju bazična znanja i veštine. Svakako stoji pretpostavka da je nekima od njih potrebno još iskustva i prakse, kao i dodatne edukacije, što je jedan od nastavnika i istakao u prethodnom delu ankete. Nadalje, niko od nastavnika nije naveo još neki drugi problem, samo što je jedan od njih dao komentar u vezi sa edukacijom nastavnika napominjući da “je svakako potrebno još edukacije nastavnika”.

Nadalje, ovi izneseni podaci potkrepljuju našu pretpostavku da se nastavnici u svom radu sa kulturom i interkulturom suočavaju sa određenim problemima koje smo i mi prepoznali, a oni su ih svojim izjašnjavanjem potvrdili. Mogli bismo zaključiti da i činjenica što postoje problemi u nastavi kulture i što se oni uočavaju, ohrabruje i uliva nadu u boljitak, jer to znači da se ona prezentuje učenicima uprkos poteškoćama. Stoga smatramo da bi jedini istinski problem postojao ukoliko se kultura i interkultura ne bi uopšte obrađivale tokom nastave stranih jezika, kako smo u sličnom kontekstu napomenuli u uvodu našeg empirijskog istraživanja.

Analiza odgovora učenika

U ovom poslednjem delu ankete za učenike želeli smo da ispitamo i utvrdimo u kojoj meri su oni kulturno osvešćeni i interkulturno osetljivi. Stoga smo u sledećoj tabeli ponudili jedanaest tvrdnji koje su formulisane sledeći Benetov (Bennett 1986, 1993) Razvojni model interkulture osećajnosti. Model sadrži skalu sa šest stadijuma kroz koje prolazi osoba koja stupa u kontakte sa osobama iz različitih kulturnih miljea. Ovi stadijumi prate transformaciju osobe koja posmatra kulturno različite osobe kroz prizmu etnocentričnosti i postepeno se menja i usvaja etnorelativni pogled. Otuda smo želeli da saznamo da li u tvrdnjama naših učenika preovlađuje etnocentrični ili etnorelativni pristup. Naime, ljudi koji imaju etnocentrični pristup prilikom susreta sa kulturno različitim osobama smatraju da “njihova vlastita kultura nudi adekvatnije shvatanje stvarnosti nego što to nude druge kulture” (Tian 2013:19), dok etnorelativizam podrazumeva da se “jedna kultura može razumeti samo u odnosu na drugu kulturu, te da su ponašanja povezana sa kontekstom i mogu se samo shvatiti unutar kulturnog konteksta” (ibid.).

Tabela br. 31 – Ispitivanje kulturne osećajnosti i osvešćenosti učenika

	Potpuno se slažem		Slažem se		Delimično se slažem		Delimično se ne slažem		Uopšte se ne slažem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Italijani se veoma razlikuju od nas i ne želim da ih upoznam bolje jer mi nisu zanimljivi.	13	5,2	12	4,8	14	5,6	23	9,2	186	75
2. Ne bih želeo/la da se družim s njima i komuniciram na italijanskom, osim ako oni ne bi govorili naš jezik ili, možda, engleski.	4	1,6	6	2,4	18	7,2	48	19,3	172	69,3

3. Ne osećam se prijatno u društvu pripadnika drugih kultura, bez obzira da li su Italijani ili neki drugi stranci, jer su mi čudni i mogu biti opasni.	24	9,6	22	8,8	8	3,2	65	26,2	129	52
4. Mislim da bi oni trebalo da se prilagode nama, a ne mi njima, jer bi naš način života i sistem vrednosti trebalo da posluži kao model drugim narodima.	16	6,5	19	7,6	78	31,4	51	20,5	84	33,8
5. Volim da uočavam razlike između nas i drugih naroda i prihvatam da imamo ponekad različite sisteme vrednosti.	69	27,8	83	33,5	31	12,5	29	11,7	36	14,5
6. Sviđa mi se da zamišljam kako bi oni razmišljali o nekim stvarima i da se postavim tako da gledam na to iz drugačije perspektive.	79	31,8	76	30,6	58	23,4	17	6,8	18	7,2
7. Sviđa mi se da imam više od jedne perspektive i da ih mogu menjati i prilagođavati se u kontaktu sa strancima i stranom kulturom.	62	25	41	16,5	58	23,4	33	13,3	54	21,7
8. Kada sam na času italijanskog jezika	40	16,2	34	13,7	58	23,4	49	19,7	67	27

primećujem da se moje ponašanje malo menja i adaptira u skladu sa kulturom tog jezika.										
9.Kada bih živeo/la u Italiji, mogao/la bih da se prilagodim bez problema i prihvatim njihove kulturne obrasce i modele.	33	13,3	42	16,9	55	22,1	50	20,2	68	27,4
10.Mogu bez problema da se premeštam iz maternjeg u strani jezik i njihove kulture i da im se prilagođavam.	22	8,9	48	19,3	68	27,4	69	27,8	41	16,5
11.Ponekad mi se čini da sam "između ove dve kulture" i da mogu videti i dobre i loše strane u njima obema.	36	4,5	45	18,1	55	22,1	64	25,8	48	19,3

U narednim pasusima prikazaćemo statističku analizu odgovora, kao i analizu tvrdnji koje se dovode u vezu sa Razvojnim modelom interkulture osećajnosti (Benet ibid.).

Naša prva tvrdnja je glasila da se Italijani veoma razlikuju od nas i da učenici ne žele da ih upoznaju bolje jer im nisu zanimljivi. Ova tvrdnja se odnosila na prvi stadijum Benetove skale koga autor naziva *negiranje kulturnih razlika*. Osoba u ovom stadijumu nije svesna kulturnih razlika i ne želi da ih primećuje. Statistički prikaz je pokazao da se samo 5,2% učenika potpuno slaže sa tvrdnjom, njih 4,8% se slaže, a njih 5,6% se delimično slaže. Velika većina ispitanika se negativno odredila prema ovoj tvrdnji, tačnije njih 7,2% se delimično ne slaže, dok se njih 75% uopšte ne slaže. Na osnovu dobijenih rezultata možemo zaključiti da se vrlo mali broj učenika nalazi u ovom stadijumu.

Sledeće tri tvrdnje (br. 2, 3 i 4) odnose se na drugi stadijum Benetove skale koga on naziva *odbrana*. U ovom stadijumu osoba smatra svoju kulturu superiornijom u odnosu na druge kulture, primećuje kulturne razlike koje postoje i vidi u njima pretnju, pa je, stoga, veoma kritična i negativna prema njima. Zato tvrdnje br. 2 i 3 mogu da se dovedu u vezu sa prvim podstadijumom koga Benet naziva *negodovanje*, što odslikava njihov sadržaj.

Naime, tvrdnja br. 2 glasi da učenici ne bi želeli da se druže sa Italijanima i komuniciraju na italijanskom, osim ako oni ne bi govorili njihov jezik ili, možda, engleski. Analiza odgovora je pokazala visok stepen neslaganja sa ovom tvrdnjom, tačnije 88,6% ispitanika se negativno opredelilo, od kojih se 69,3% uopšte ne slaže s njom, a 19,3% se delimično ne slaže. Sa druge strane, ukupno pozitivno opredeljenih učinika je 11,2%, među kojima je 1,6% onih koji se potpuno slažu s ovom tvrdnjom, 2,4% onih koji se slažu i 7,2% onih koji se samo delimično slažu. Ovi rezultati nam ukazuju da veoma mali broj učenika ($n = 28$) ima afirmativan stav prema ovoj tvrdnji.

Tvrdnjom br. 3 se kazuje da se učenici ne osećaju prijatno u društvu pripadnika drugih kultura, bez obzira da li su Italijani ili neki drugi stranci, jer su im čudni i mogu biti opasni. I kod ove tvrdnje su rezultati pokazali visok postotak neslaganja. Naime, 78,2% učenika se ne slaže s ovom tvrdnjom, tj, njih 52% se uopšte ne slaže, dok se njih 26,2% samo delimično slaže s njom. Ukupan postotak onih koji se slažu iznosi 21,6%, tačnije njih 9,6% se potpuno slaže, njih 8,8% se slaže, a 3,2% se delimično slaže. I ovde primećujemo da jedna petina učenika ($n = 54$) ima afirmativan stav prema ovoj tvrdnji, što je nešto više u odnosu na tvrdnju br. 2, ali daleko manje od onog broja učenika koji su se negativno opredelili.

Ako posmatramo postotak ispitanika koji se uopšte ne slažu sa ove dve, kao i sa prvom tvrdnjom, uočava se da on opada, što ukazuje na to da se postepeno povećava broj ispitanika kod kojih se može uočiti etnocentrični pristup. Međutim, taj broj je i dalje znatno manji u odnosu na one koji imaju negativan stav prema ovim prethodnim tvrdnjama.

Tvrdnja br. 4 takođe pripada ovom stadijumu, samo što je svrstavamo u podgrupu koju Benet naziva *superiornost*, tačnije osobama koje možemo svrstati ovde se, prema

Benetu (ibid.), svet čini podeljen na „nas“ i „njih“, u kome smo „mi“ superiorniji, a „oni“ inferiorniji. Ova tvrdnja se odnosi na to da učenici misle da bi Italijani trebalo da se prilagode njima, a ne učenici Italijanima, jer bi način života i sistem vrednosti učenika trebalo da posluži kao model drugim narodima. Rezultati ove tvrdnje pokazuju da se otprilike polovina slaže sa njom, tj. njih 45,5% je pozitivno opredeljeno, dok se druga polovina negativno izjašnjava, tačnije njih 20,5% se delimično ne slaže, a njih 33,5% se uopšte ne slaže.

Nakon sumiranja rezultata ove tri poslednje tvrdnje, može se zaključiti da je nešto manje od jedne trećine ispitanika, tj. njih 26,1% u svojim iskazima ispoljilo etnocentrični pristup i da pripada ovom drugom stadijumu. Ovu konstataciju potkrepljuje i podatak da polovina njih, tj. 51,7% se uopšte ne slaže sa prethodnim tvrdnjama, a 22% njih se delimično ne slaže.

Tvrdnja br. 5 odslikava treći stadijum koga Benet naziva *minimiziranje kulturnih razlika*. U njoj osoba doživljava vlastite vrednosti kao univerzalno važeće, kao i svoj kulturni pogled na svet. Takođe počinje da uočava sličnosti među raznim kulturama i svrstava ih u poznate kategorije, dok razlike površno primećuje. Ova tvrdnja se odnosi na to da učenici vole da uočavaju razlike između njih i drugih naroda i prihvataju da imaju ponekad različite sisteme vrednosti. U vezi s ovom tvrdnjom pozitivno se izjasnilo 73,8% učenika, tačnije njih 27,8% se potpuno slaže s tvrdnjom, njih 33,5% se slaže, a 12,5% se delimično slaže. Među negativno opredeljenima je ukupno 26,2%, tačnije njih 11,7% se delimično ne slaže, a 14,5% se uopšte ne slaže. Ovi podaci ukazuju na to da više od dve trećine ispitanika (n = 183) pripada ovom stadijumu.

Ovde se završavaju prva tri stadijuma kojima pripadaju osobe koje karakteriše etnocentrični pristup. Naredni, četvrti stadijum je ujedno i prvi stadijum etnorelativnog pristupa. Njega Benet naziva *prihvatanjem kulturnih razlika*, budući da u njemu osoba doživljava svoju kulturu samo kao jedan od mnogih jednako složenih pogleda na svet. Nadalje, osoba počinje da menja svoju perspektivu gledanja, postaje radoznala u vezi sa kulturnim razlikama, prepoznaje ih, ceni i poštuje ili negativno prosuđuje, ali bez etnocentričnih konotacija.

Naša tvrdnja br. 6 odnosi se na ovaj stadijum. Ona kazuje da se učenicima sviđa da zamišljaju kako bi oni razmišljali o nekim stvarima i da se postave tako da gledaju na to iz drugačije perspektive. Za ovu tvrdnju pozitivno se opredelilo 85,8% ispitanika, tačnije njih 31,8% se potpuno slaže sa njom, 30,6% se slaže, a njih 23,4% se delimično slaže. Relativno mali postotak je iskazao svoj negativan stav, tj. njih 6,8% se delimično ne slaže, a njih 7,2% se uopšte ne slaže s ovom tvrdnjom. Stoga ovi podaci govore da veoma veliki broj ispitanika (n = 161) pripada ovom četvrtom stadijumu.

Peti stadijum, ili drugi stadijum etnorelativne skale, naziva se *prilagođavanje kulturnim razlikama* i u njemu osoba u kontaktu s ljudima iz drugih kultura nastoji da se prilagodi i prihvati njihove različite poglede na svet. Ona postaje empatična, lakše stupa u kontakt s kulturno različitim osobama i gleda na njih “drugačijim očima”, tj. iz drugačije perspektive u odnosu na ranije kontakte i izvan prethodno doživljenog kulturnog konteksta. Dakle, ona “je u stanju da preuzme perspektivu neke druge kulture i funkcioniše unutar nje, bazirana na svojim vlastitim normama” (Bennett & Hammer 1998). Tako i sadržaj naše tvrdnje br. 7 odslikava stav osobe koja pripada ovom stadijumu. Naime, njome se kazuje da se učenicima sviđa da imaju više od jedne perspektive i da ih mogu menjati i prilagođavati se u kontaktu sa strancima i stranom kulturom. Pozitivno se prema ovoj tvrdnji opredelilo 64,9% ispitanika, tačnije 25% njih se potpuno slaže sa tvrdnjom, njih 16,5% se slaže, a njih 23,4% se delimično slaže. Svoj negativan stav je iskazalo 35% učenika, od kojih se njih 13,3% delimično ne slaže, a njih 21,7% se uopšte ne slaže. Prikazani rezultati nam ukazuju da takođe veliki broj učenika (n = 161) pripada ovom petom stadijumu.

Ovom stadijumu pripada i tvrdnja br. 8 kojom se izražava da kada su učenici na času italijanskog jezika, primećuju da se njihovo ponašanje malo menja i adaptira u skladu sa kulturom tog jezika. U vezi s ovom tvrdnjom pozitivno se opredelilo 53,3% ispitanika (n = 132), tj. njih 16,2% se potpuno slaže, 13,7% se slaže, a 23,4% se delimično slaže. Ukupan postotak negativnih izjava je 46,7%, od kojih se 19,7% delimično ne slaže, a 27% se uopšte ne slaže.

Ako sumiramo rezultate ove dve tvrdnje, možemo zaključiti da pozitivan stav ima 59,1%, a negativan njih 40,6%, odnosno da malo više od polovine ispitanika pripada ovom stadijumu.

Šesti stadijum Benet naziva *integracija kulturnih različitosti*. U njemu se nalazi osoba koja je u stanju da promeni perspektivu između dve ili više kultura. To znači da je ona u stanju da posmatra svet iz “multiperspektive”, tj. očima druge osobe. Tvrdnja br. 9 odnosi se na ovaj stadijum i njome se formuliše pretpostavka učenika da kada bi živeli u Italiji, mogli bi da se prilagode bez problema i prihvate njihove kulturne obrasce i modele. Prema ovoj tvrdnji se ukupno pozitivno opredelilo 52,3% ispitanika, od kojih se 13,3% potpuno slaže sa tvrdnjom, 16,9% se slaže, a 27,4% se delimično slaže. Negativno opredeljenih je ukupno 47,6%, tj. 20,2% njih se delimično ne slaže, a 27,4% njih se uopšte ne slaže sa tvrdnjom. Stoga možemo zaključiti da polovina ispitanih učenika (n = 130) pripada ovom stadijumu.

I tvrdnja br. 10 se odnosi na ovaj stadijum. Njome se iskazuje da se učenici mogu bez problema premeštati iz maternjeg u strani jezik i njihove kulture i prilagođavati im se. Sa ovom tvrdnjom se slaže njih 55,6%, tačnije njih 8,9% se potpuno slaže, njih 19,3% se slaže, a 27,4% se delimično slaže. Negativno se opredelilo prema tvrdnji njih 44,3%, od kojih se 27,8% delimično ne slaže sa tvrdnjom, a njih 16,5% se uopšte ne slaže. Stoga zaključujemo da se sličan broj ispitanika (n = 138) kao i u prethodnoj tvrdnji afirmativno izjasnio i time ponovo potvrdio da pripada ovom stadijumu.

Takođe i tvrdnja br. 11 pripada ovom stadijumu. Ona se odnosi na to da se učenicima ponekad čini da su “između ove dve kulture” i da mogu videti i dobre i loše strane u njima obema. Za nju se pozitivno izjasnilo 44,7% učenika, od kojih se 4,5% potpuno slaže sa njom, 18,1% se slaže, a 22,1% se delimično slaže. Sličan ukupan postotak je dobijen i za negativna opredeljenja učenika, tako da on iznosi 45,1%. Među njima je 25,8% učenika koji se delimično ne slažu s tom tvrdnjom i 19,3% onih koji se uopšte ne slažu. Sudeći prema prikazanim podacima, mogli bismo zaključiti da, otprilike, polovina ispitanika (n = 136) pripada ovom poslednjem stadijumu koji predstavlja razvojni i završni put koji pojedinac prelazi kada kroz kontakte sa drugim, kulturno različitim osobama, razvija svoj pogled na interkulturalnost i postepeno prelazi iz etnocentrične u etnorelativnu perspektivu, izgrađujući i svoj lični pristup.

Slične podatke dobijamo i kada sumiramo ukupne postotke pozitivnog i negativnog opredeljenja ispitanika za poslednje tri tvrdnje i izračunamo njihovu aritmetičku

sredinu. Tada taj postotak za pozitivno opredeljene iznosi 50,9%, što je tačno jedna polovina ispitanika.

Na osnovu ovih rezultata, kao i rezultata za prva tri stadijuma kojima pripadaju osobe koje u svojim pogledima na interkulturalnost ispoljavaju etnocentričan pristup možemo zaključiti da je kod naših učenika otprilike podjednako zastupljen i etnocentrični i etnorelativni pogled budući da u prvih pet tvrdnji, koje ilustruju njihov etnocentrični stav, ukupno negativno opredeljenje ispitanika iznosi 48,9%. Naravno, naš zaključak može eventualno biti doveden u pitanje ukoliko uzorak od 248 ispitanika nije dovoljan da potvrdi validnost našeg istraživanja. Ohrabruje podatak da su svi ispitanici uzeli učešća izražavajući svoje mišljenje u vezi s ovim tvrdnjama i pristupili tome zrelo, iskreno i, samim tim, i veoma odgovorno.

U drugom delu ovog segmenta ankete koji tretira kulturnu osećajnost i osvešćenost želeli smo saznati kakvo je interkulturalno iskustvo učenika u kontaktu sa izvornim govornicima italijanskog jezika i kakva je njihova percepcija interkulture.

Tabela br. 32 – Interkulturalno iskustvo učenika i njihova percepcija interkulture

Pitanja br. 1, 2, 3, 4	da		ne	
	n	%	n	%
1. Da li ti se nekada ukazala prilika da razgovaraš s osobom koja je izvorni govornik italijanskog jezika?	145	58,5	103	41,5
2. Da li ti se nekada ukazala prilika da kroz razgovor osetiš empatiju (saosećanje), tj. da doživiš svet kroz oči svog sagovornika, kao i da prepoznaš i prihvatiš njegove kulturne osobenosti koje su različite od naših?	101	40,7	147	59,3
3. Da li si mogao/la da razviješ sposobnost viđenja druge osobe, isključujući, pri tome, svako osuđivanje, ako se ono razlikuje od tvog?	138	55,6	110	44,3
4. Ako je prethodni odgovor potvrđan, da li si pokušao/la da se “staviš u cipele” te druge osobe i da na svet gledaš kroz neke drugačije naočare, tj.	109	43,9	139	56

drugačiju perspektivu?				
------------------------	--	--	--	--

Na osnovu statistički prezentovanih odgovora u tabeli, možemo primetiti da je raspon potvrđnih i odričnih odgovora od 40% do 59%, što, takođe, ukazuje na to da nema velikih razmimoilaženja, niti razlika u stepenu doživljenog i percipiranog interkulturalnog iskustva.

Na naše prvo pitanje da li se ispitanicima nekada ukazala prilika da razgovaraju sa izvornim govornicima italijanskog jezika, potvrđno je odgovorila otprilike polovina učenika, tj. njih 58,5% (n = 145).

Narednim pitanjem (br. 2) smo želeli saznati da li se učenicima nekada ukazala prilika da tokom razgovora osete empatiju, tj. da dožive svet očima svog sagovornika i da prepoznaju i prihvate njegove kulturne osobenosti koje su različite od njihovih. Potvrđan odgovor je dalo njih 40,7% (n = 101).

Treće pitanje iz ovog seta se odnosilo na to da li učenici mogu da razviju sposobnost viđenja druge osobe bez osuđivanja ako je ono različito od njihovog vlastitog. Na ovo pitanje je njih 55,6% (n = 138) odgovorilo potvrđno.

Ispitanicima čiji je odgovor bio potvrđan smo postavili i četvrto pitanje da bismo saznali da li su pokušali da se “stave u cipele” te druge osobe i da na svet gledaju kroz neke drugačije naočare, tj. drugačiju perspektivu. Među njima je 43,9% (n = 109) onih koji su odgovorili potvrđno i time nam potvrdili da pripadaju šestom stadijumu Benetove skale, te da u svom poimanju interkulturalnosti ispoljavaju etnorelativni stav. Naime, ovaj postotak, iako je nešto malo manji od polovine ukupnog broja ispitanih učenika, se može dovesti u vezu sa rezultatima poslednje tri tvrdnje (br. 9, 10 i 11) prikazanim u tabeli br. 30 o ispitivanju kulturne osećajnosti i osvešćenosti učenika kojima smo ilustrovali upravo taj Benetov šesti stadijum.

Na osnovu ovih prikazanih rezultata možemo izvesti zaključak da je jedna polovina učenika razvila svoj etnorelativni pogled na interkulturalnost. Do istog zaključka možemo doći sudeći i po tome što je, otprilike, jedna polovina ispitanika dala negativne odgovore na naše drugo i treće pitanje u ovoj poslednjoj grupi pitanja, kao i prema tome

što je, takođe, otprilike jedna polovina učenika, u gore prikazanoj tabeli (br.30), u prvih pet tvrdnji iskazala svoj etnocentrični stav.

Iz svega iznetog zaključujemo da su naši ispitanici, generalno posmatrano, stigli do polovine svog puta od etnocentričnog ka etnorelativnom poimanju interkulturalnosti, pošto je jedna polovina iskazala svoj etnocentrični, a druga etnorelativni pogled.

Stoga bismo uputili apel svim akterima u nastavi, a naročito nastavnicima i drugim stručnim licima koja učestvuju u kreiranju nastavnih planova i programa, da uvrste što više interkulturalnih sadržaja i aktivnosti u nastavu stranih jezika, kako bi se kod učenika sve više razvijala interkulturalna osećajnost i sve više usvajao etnorelativni pogled koji ima za cilj da učenike i nastavnike podstakne na interkulturalno razmišljanje, izgradi ili poveća njihovu svest i pozitivne stavove o različitostima i tako doprinese sticanju njihove IKK.

7. Uporedna analiza ciljeva u nacionalnom kurikulumu Crne Gore i Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike koji se tiču kulturnih aspekata u nastavi

U vreme kada je sprovedena anketa među učenicima i nastavnicima (školske 2015/16. godine), italijanski jezik se izučavao u osnovnim školama u šestom razredu sa dva školska časa nedeljno kao drugi strani jezik u formi fakultativne nastave, a od sedmog do devetog razreda kao obavezni izborni predmet sa po tri časa nedeljno. Od školske 2017/18. godine je u osnovnim školama urađena reforma školskog sistema po kojoj se svi drugi strani jezici tretiraju kao obavezni predmet od šestog razreda i uče se do kraja osnovne škole, dakle, do kraja devetog razreda sa po dva školska časa nedeljno. Samim tim, došlo je i do promene nastavnog plana i programa za italijanski jezik.

U daljem tekstu predstavimo plan i program rada koji je bio važeći u školskoj 2015/16. godini i po kome se odvijala nastava italijanskog jezika, koju su pohađali učenici i izvodili nastavnici koji su učestvovali u ovom istraživanju. Namera nam je da istaknemo i obrazložimo naznake kulturnih i interkulturnih aspekata u njemu, da ih uporedimo sa Okvirom za žive jezike, te da izvedemo određene zaključke na osnovu ovog poređenja.

U određenju predmetnog programa (Zavod za školstvo 2004:2)⁶¹, koji je bio na snazi kada je izvršeno ovo istraživanje, stoji da “italijanski jezik danas u Crnoj Gori dobija sve veći značaj i upotrebu zbog povezivanja Crne Gore i Italije na privrednom, kulturnom i političkom planu”, te da “većem interesovanju za učenje italijanskog jezika, pored geografske blizine, doprinosi i dobra medijska povezanost dvaju zemalja”⁶². Ove odrednice se direktno mogu dovesti u vezu s našom prvom hipotezom da geografski i kulturni kontekst u kome učenici žive, kao i njihovo kulturno poreklo koje se vezuje za mediteransko podneblje i duh, doprinose njihovoj brznoj senzibilizaciji ka italijanskoj kulturi i sticanju IKK⁶³.

U daljem tekstu programa se navodi (ibid.):

⁶¹ Nastava italijanskog jezika se odvijala po ovom programu od školske 2004/5. godine, pa sve do početka školske 2017/18.g. kada su usvojeni i počeli da se koriste novi programi.

⁶² O ovome detaljnije vidi u fusnotama br. 44-49, na stranama 206 i 207

⁶³ O samoj hipotezi i rezultatima ankete vidi na str. 206-207

“Osnovni elementi nastave stranih jezika su učenje jezika i sticanje znanja o jeziku, pa je i suština nastave italijanskog jezika:

- osposobljavanje učenika/ca za uspješnu usmenu i pismenu komunikaciju na italijanskom jeziku;
- stvaranje dobre lingvističke osnove za dalje izučavanje jezika;
- osposobljavanje učenika/ca za korišćenje jezika u budućoj struci”.

Ako se ovi ciljevi uporede sa sadržajima koji su dati u Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike, koji predstavlja bazu za kreiranje nastavnih programa, uočava se da nedostaje još jedan element, a to je da se kroz nastavu jezika učenici osposobljavaju da stiču interkulturene kompetencije koje će im pomoći da u budućnosti postanu interkulturalni govornici italijanskog jezika. Upravo ta “kulturalna” komponenta, kojoj je posvećena posebna pažnja u Okviru (CEFR 2001:4-6; 102-104; 133-135), budući da se u njemu razmatra i kulturalni kontekst određenog jezika, nije u dovoljnoj mjeri zastupljena u programu. Stoga je naša namjera i bila da istražimo u Okviru ciljeve koji se odnose na kulturalne i interkulturalne aspekte u nastavi i uporedimo ih sa onima koji su zastupljeni u nacionalnom kurikulumu, te da na osnovu iznetih zaključaka damo smernice i implikacije za uvođenje interkulturalnih obrazovnih elemenata u nacionalni kurikulum kako bi to doprinelo povećanju kulturalne osvešćenosti učenika i njihovom sticanju IKK.

Okvir pruža model za opisivanje učenja jezika kroz svrstavanje u nivoe (A1, A2, B1, B2, C1,C2), tj. daje opis “onoga šta učenici jezika treba da nauče da bi upotrebljavali jezik u komunikaciji i koja znanja i veštine trebaju razviti” (CEFR 2001:1) Prema Okviru, interkulturalne veštine (*savoir-faire*) obuhvataju: “sposobnost uspostavljanja odnosa između vlastite i strane kulture, kulturalnu osjetljivost, te sposobnost identifikovanja i korišćenja različitih strategija za uspostavljanje kontakta s osobama druge kulture” (Bilić-Štefan 2008:231). Dakle, program ne sadrži ove odrednice, mada se pominje pridev *interkulturalni* u okviru opštih ciljeva predmeta, što ćemo kasnije obrazložiti⁶⁴.

Pored već nabrojanih ciljeva, u programu stoji da “nastava nastava italijanskog jezika obuhvata i druge opšteobrazovne i vaspitne sadržaje” koji su pobrojani u opštih ciljevima predmeta. U uvodu ovog poglavlja programa stoji (Zavod za školstvo 2004:3):

⁶⁴ Vidi naredne dve stranice, kao i zaključna razmatranja na str. 297

“Ciljevi i zadaci učenja stranog jezika u osnovnoj školi zasnivaju se na uvažavanju potreba i učenika/ca i društva, kao i na kompetencijama koje omogućavaju da se te potrebe zadovolje”. Među nekoliko navedenih izdvojicemo poslednji cilj koji ističe da “nastava po ovom programu ima za cilj da doprinese formiranju autonomne, demokratične, empatične ličnosti koja će, šireći svoja znanja o drugim narodima i kulturama i istovremeno razvijajući svijest o vlastitim kulturnim vrijednostima, biti sposobna da na primjeren način djeluje u interkulturalnom i plurilingvalnom okruženju”. Ovaj cilj, iako nije eksplicitno izražen, povezan je sa IKK i svakako se može dovesti u vezu sa težnjom i nastojanjem da tokom nastave stranih jezika učenici steknu IKK.

Kako dalje piše u programu (ibid.), “Za realizaciju navedenih ciljeva učenici/ce stiču jezička i druga znanja i vještine koje su pobrojane dalje u tekstu”. To su “lingvističke kompetencije, sociolingvističke kompetencije, diskursna kompetencija, poznavanje strategija rješavanja problema u komunikaciji, sociokulturološka znanja i poznavanje strategija samostalnog učenja”. I u ovom segmentu programa nailazimo na komponente koje se mogu dovesti u vezu sa interkulturalnim kontekstom. Tako se u okviru sociolingvističke kompetencije navodi (ibid.):“Učenici/ce:

- razvijaju sposobnost razumijevanja tekstova u pogledu njihove namjene i izvantekstualnih okolnosti sporazumijevanja;
- ovladavaju primjerenim načinima usmenog sporazumijevanja i neverbalnog reagovanja”.

Nadalje, u okviru sociokulturoloških znanja se navodi (ibid.:4):“Učenici/ce:

- upoznaju važne aspekte društva i kulture zemalja italijanskog govornog područja i postaju svjesniji/e sličnosti i razlika između svijeta u kojem žive i onog koji upoznaju kroz učenje italijanskog jezika”.

Iako se ni ovde eksplicitno ne navodi termin *sticanje i razvijanje IKK*, može se posredno zaključiti da i ove odrednice sadrže elemente kulturnih i interkulturalnih znanja. One bi trebalo da budu upotpunjene i drugim elementima koji su karakteristični za interkulturalni pristup u nastavi, kao što su, na primer, prevladavanje stereotipa, tolerancija i sticanje osećanja empatije prema kulturno različitim osobama.

Pored ciljeva i kompetencija, nacionalni program upućuje i na veštine, kao veoma važnu komponentu učenja stranih jezika. Tako se u tekstu programa navodi da

(ibid.:14) “treba uvijek upućivati na isprepletenost međupredmetnih vještina kao što su: komunikacijske, lične, socijalne i druge, koje učenici/ce razvijaju i upotrebljavaju kod različitih predmeta (usmeno ili pismeno sporazumijevanje, upotreba kompjuterske i druge tehnologije, savladavanje strategije učenja, rješavanje problema i konstruktivno rješavanje sukoba). Veštine čine i sastavni deo Okvira (CEFR 2001:104-108), koji ih, prema Sorinu (2011:5) identifikuje kao: “oralna produkcija (govor), pisana produkcija (pisanje teksta), audio i vizuelna recepcija (gledanje TV, slušanje pesme, konferencije ili radio programa), razumevanje čitanja (čitanje u tradicionalnom smislu), govorna interakcija (u smislu učestvovanja u diskusiji, debate, itd.), pisana interakcija (u realnom vremenu – Internet čet grupe, e-mejlovi)”, zatim “jezičke, leksičke, semantičke, morfološke i sintaktičke veštine”.

Ako se gore pobrojane veštine iz programa uporede sa ovima iz Okvira (CEFR ibid.:104-105), može se zaključiti da se u nacionalnom programu ne spominju interkulturalne veštine koje prema Okviru uključuju “sposobnost pojedinca da se izbori sa kulturnim šokom, da usvoji i razvije otvoren i tolerantan stav, da posmatra kulturno različite ljude iz neke druge perspektive i da bude kulturni medijator” (Sorin ibid.). Okvir (u Sorin ibid.), takođe, ukazuje da nastava stranih jezika podrazumeva i kulturne veštine koje mogu biti odvojene od jezičkih veština. To su “instrumentalne veštine – sposobnost snalaženja u nepoznatoj sredini, interaktivne veštine – sposobnost koordinacije verbalne i neverbalne interakcije sa drugim osobama, veštine otkrića vezane za naučna saznanja i sticanje znanja i informacija o nekoj kompaniji, veština interpretacije nepoznatih kulturnih, društvenih i političkih termina koji se odnose na pojedinca ili pripadnike drugih kompanija (eksterna lična interpretacija i interpretacije uključenih društvenih aktera)”.

U segmentu programa koji je naslovljen *korelacije među predmetima* stoji da “za nastavu italijanskog jezika su odabrani nastavni sadržaji kojima se ostvaruju brojni ciljevi, a koji su zajednički svim ostalim predmetima u osnovnoj školi”. Tako su “u međupredmetnom povezivanju na prvom mjestu maternji jezik i drugi strani jezici”. Ovo povezivanje “se ogleda u komunikativnim sposobnostima pri kojima se za učenje italijanskog jezika lakše mogu iskoristiti znanja na nivou sintakse, građenja riječi i gramatičke terminologije” (Zavod za školstvo 2004:14). Od naročitog značaja za nastavu italijanskog jezika su i teme koje su povezane sa sadržajima iz geografije,

istorije i umetnosti. U programu se navodi da “uz pomoć ovih predmeta, učenici/ce stiču znanja o društvu, drugačijim načinima razmišljanja i drugačijim običajima. Učenjem italijanskog jezika učenici/ce će koristiti prethodno stečena znanja iz navedenih predmeta, što će im olakšati da ljude, običaje i kulturu zemalja italijanskog govornog područja bolje upoznaju i shvate sličnosti i razlike međuljudskih odnosa” (ibid.).

Pre zaključka daćemo sažeti prikaz kompetencija predstavljenih u Okviru (CEFR 2001:108-130), kako bismo ilustrovali ono u čemu se one razlikuju od sadržaja u nastavnom programu. Kako smo već istakli, Okvir daje opis različitih kompetencija za koje se očekuje da ih steknu učenici stranog jezika. Definiše ih kao “skup znanja, veština i osobina koje omogućavaju osobi da izvršava radnje (CEFR 2001:9), te razlikuje njihove dve velike grupe. Jedna obuhvata komunikativno jezičke kompetencije koje uključuju lingvističke, sociolingvističke i pragmatičke kompetencije, dok druga grupa sadrži opšte kompetencije, koje su u manjoj meri, povezane s jezikom. Kulturna kompetencija se, uglavnom, shvata kao plurikulturna kompetencija (segment 6.1.3.) i često se dovodi u vezu sa plurilingvalnom kompetencijom (ibid.:133), ili se posmatra kao deo opštih kompetencija u okviru kojih se razmatraju interkulturalna osvešćenost i interkulturalne veštine. Ono čemu Okvir poklanja najveću pažnju su komunikativno jezičke kompetencije. Definiše ih na sledeći način. Lingvističke kompetencije uključuju “leksičko, fonološko i sintaktičko znanje i veštine”, kao i “ostale dimenzije jezika kao sistema” (ibid.:13). Sociolingvistička kompetencija uključuje znanja i veštine koji su potrebni da bi se ostvarila društvena dimenzija jezika (ibid.:118). Pragmatičke kompetencije se tiču funkcionalne upotrebe lingvističkih resursa, kao što su produkcija jezičkih funkcija i govornih činova (ibid.:13). U Okviru se, takođe, naglašava da je plurilingvalna kompetencija deo plurikulturalne kompetencije (ibid.:6). Međutim, kako ističe Hininen (Hynninen 2006:33), ostaje, ipak, nejasno u kolikoj meri se može smatrati da jezik predstavlja kulturu, te na koju kulturu ili kulture se misli, pogotovo što i sam Okvir napominje u pogledu plurilingvalne i plurikulturalne kompetencije da jezičke i kulturalne veštine možda “ne idu ruku pod ruku” (ibid.:168). Hininen (ibid.) nadalje ukazuje da ove kompetencije nagoveštavaju i neke kontradiktornosti u Okviru u vezi sa odnosom jezika i kulture za koje ona smatra da se mogu pojaviti u diskursima. Takođe i Sorin (ibid.), govoreći o međusobnoj povezanosti jezika i kulture, napominje da Okvir u svom razmatranju odnosa plurilingvalne i plurikulturalne kompetencije navodi da se

jezičke i kulturne veštine mogu razvijati i odvojeno. Stoga isti autor (ibid.) ističe činjenicu da su interkulture teme u Okviru svrstane pod opšte kompetencije, budući da se smatraju manje povezanim sa jezikom nego komunikativno jezičke kompetencije. U skladu s tim zaključuje da “učenje nekog jezika nije isto učenju kako se nositi sa kulturnim karakteristikama zajednice u kojoj se taj jezik govori” i smatra da je odnos jezika i kulture u Okviru prikazan na kontradiktoran način (ibid.).

Iz svega ovoga, tj. nakon detaljne analize kompetencija koje su pobrojane i razrađene u Okviru, mogli bismo zaključiti da nacionalni kurikulum Crne Gore ne prepoznaje i decidno ne naglašava kulturnu i interkulturnu kompetenciju, već ih posredno dovodi u vezu kroz već pomenute sociolingvističke kompetencije i navedena sociokulturološka znanja, čijim sticanjem učenici realizuju ciljeve navedene u kurikulumu.

7.1. Dopuna Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike

Pošto i u samom Okviru postoje određene nedorečenosti i eventualne kontradiktornosti u pogledu detaljnijeg sagledavanja određenih koncepata i kompetencija, na šta smo delimično ukazali kroz analizu plurikulture i plurilingvalne kompetencije, detaljnije ćemo se osvrnuti na već pomenutu Dopunu Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike (CEFR Companion 2018, u daljem tekstu Dopuna) koja je objavljena u februaru 2018. godine sa ciljem da se još više unapredi nastava stranih jezika i doprinese daljoj promociji multilingvizma i plurikulturalizma u njoj.

Kako se navodi u njegovom samom uvodu (CEFR Companion 2018:23), ovaj novi dokument “ne menja status prvobitnog Okvira”, već zajedno s njim “čini deo ukupnog nastojanja Saveta Evrope da obezbedi kvalitetno inkluzivno obrazovanje koje se smatra pravom svih građana”. Stoga je Odsek za obrazovnu politiku pri Savetu Evrope usmerio svoje aktivnosti na ovom projektu radi osavremenjivanja, operacionalizacije i ažuriranja određenih segmenata Okvira, kao i kroz produbljeniji prikaz kompetencija kako bi se lakše kreirali i razvili kurikulumi. Iako u ovom novom dokumentu postoji veliki broj dopuna i novina, pažnju ćemo usmeriti na ono što je relevantno za naše istraživanje, kao i za smernice i implikacije koje želimo dati. To se, prvenstveno, odnosi na usmeravanje pažnje na određene inovativne segmente za koje nisu bili dati deskriptori u prvobitnoj verziji Okvira, a koji su veoma dobili na značaju tokom proteklih dvadesetak godina,

naročito, kako se naglašava u Dopuni (ibid.), medijacija i plurilingvalna i plurikulturalna kompetencija.

Stoga ćemo u ovom pasusu predstaviti neke od segmenata sa novinama u vezi sa ovim kompetencijama. Da bi unapredili ove segmente i razvili deskriptore, autori Dopune su pošli od pojmova plurilingvizam i plurikulturalizam koji su prezentovani u Okviru u poglavljima 1.3, 1.4 i 6.1.3 (ibid.:157). U njima se naglašavaju vrednosti “kulturne i jezičke raznolikosti koje poseduje neka osoba” i potreba da učenici iskoriste “sve svoje jezičke i kulturne resurse i iskustva kako bi bili akteri u raznim društvenim i obrazovnim kontekstima”, budući da se njihovo jezičko iskustvo obogaćuje kroz upotrebu jezika u određenom kulturnom kontekstu. Nadalje, kroz ovaj plurilingvalni pristup i pristup koji je orjentisan na akciju, učenici će sticati znanja neprestano “razvijajući svoj jezički i kulturni repertoar” (ibid.). Otuda se i uloga nastave stranih jezika menja jer se stavlja akcenat na konsolidaciji i aktiviranju svih jezičkih sposobnosti i znanja učenika, a ne na težnji da on stekne kompetencije izvornog govornika stranog jezika koji uči.

Da bi se ovo postiglo, Dopuna razvija nove deskriptore i time posebno usmerava pažnju na sledeće karakteristike jezika (ibid.):”

- jezici su međusobno povezani, naročito na individualnom nivou;
- jezici i kulture se ne nalaze u odvojenim mentalnim odeljcima;
- sva jezička znanja i iskustva doprinose izgradnji komunikativne kompetencije;
- uravnoteženo vladanje različitim jezicima nije cilj, već više sposobnost i spremnost da se uskladi njihova upotreba prema društvenoj i komunikativnoj situaciji;
- barijere među jezicima se mogu prevladati u komunikaciji i različiti jezici se mogu koristiti svrsishodno za prenošenje poruka u istoj situaciji”.

U razradi Dopune autori su se osvrnuli i na sledeće koncepte (ibid.): “

- sposobnost da se bavi “drugošću” da bi se uočile sličnosti i razlike u cilju izgrađivanja poznatih i nepoznatih kulturnih karakteristika, kao i da bi se omogućila komunikacija i saradnja;
- spremnost da se ponaša kao interkulturalni posrednik;

- proaktivna sposobnost da se koristi znanje poznatih jezika da bi se razumeli novi jezici kroz traženje srodnih i internacionalnih reči kako bi se shvatio smisao teksta na nepoznatim jezicima i, pritom, bili svesni opasnosti od “lažnih prijatelja”;
- sposobnost da odgovori na sociolingvistički odgovarajući način uključivanjem elemenata drugih jezika i /ili varijacije jezika u svom vlastitom diskursu za komunikativne svrhe;
- sposobnost da iskoristi svoj jezički repertoar tako što će svrsishodno mešati, unositi i menjati jezike na nivou iskaza i diskursa;
- spremnost i sposobnost da proširi jezičku/plurilingvističku i kulturnu/plurikulturnu svest kroz stav otvorenosti i radoznalosti”.

Deskriptori su dati za svaki nivo u Okviru i služe kao pomoćno sredstvo i podrška pri izradi kurikuluma, mada nisu obavezujući za njegove autore i nastavnike. Imaju funkciju da “prošire perspektivu jezičkog obrazovanja i da prepoznaju i vrednuju jezičke i kulturne različitosti učenika” (ibid.:158).

Određene postojeće skale deskriptora su ažurirane u Dopuni i dodate one kojih nije bilo u Okviru (ibid.:46). Dodate skale se odnose na “onlajn interakciju (CEFR 4.4.3.), medijaciju (CEFR 4.4.4.) i kompetencije – komunikativnu jezičku kompetenciju (CEFR 5.2.) u domenu fonologije i plurilingvalnu i plurikulturnu kompetenciju (CEFR 6.1.3.)”. Kako se navodi u Dopuni (ibid.:28), “Okvir pravi distinkciju između multilingvizma (koegzistencija različitih jezika na društvenom i individualnom nivou) i plurilingvizma (dinamički jezički repertoar koji se razvija kod pojedinačnog učenika)”. Nadalje, autori Dopune (ibid.) ističu da se plurilingvizam u Okviru (CEFR 6.1.3.2.) tumači kao “neujednačena i promenljiva kompetencija”, te da nije ista za svaki jezik jer “učenikovi resursi u jednom jeziku mogu da se veoma razlikuju” od resursa koje on poseduje za neki drugi jezik. Ono što je suštinsko za nju jeste da “plurilingvalne osobe imaju jedan, međusobno povezan repertoar koji kombinuju sa opštim kompetencijama i različitim strategijama da bi izvršili neki zadatak”. Taj repertoar sadrži učenikovu sposobnost da:

- prelazi iz jednog jezika ili dijalekta u drugi;

- se izražava na jednom jeziku ili dijalektu ili nekom jezičkom varijetetu i da razume drugu osobu koja govori neki drugi jezik;
- se priseti znanja drugih jezika ili dijalekata ili jezičkih varijeteta da bi shvatio smisao teksta;
- prepoznaje reči iz zajedničkog internacionalnog rečnika u novom ruhu;
- posreduje među osobama koji nemaju zajednički jezik ili dijalekt ili jezički varijetet čak i ako sam poseduje samo malo znanja;
- pusti u pogon čitav svoj jezički kapacitet eksperimentišući sa alternativnim formama izražavanja;
- upotrebi paralingvističke elemente poput mime, gestikulacije i izraza lica”.

7.2. Plurilingvalna i plurikulturalna kompetencija

U ovom delu rada ćemo dati prikaz plurilingvalne i plurikulturalne kompetencije koje su dopunjene i razrađene u Dopuni sa dodatim skalama deskriptora. Njima se žele nadograditi koncepti plurilingvizma i plurikulturalizma koji su u Okviru predstavljeni u poglavljima 1.3, 1.4 i 6.1.3.

Plurilingvalna i plurikulturalna kompetencija su raščlanjene na tri segmenta koje predstavljamo shodno zapažanjima autora dokumenta (CEFR Companion 2018:157) To su: “

- izgradnja plurikulturalnog repertoara;
- plurilingvalno razumevanje i
- izgradnja plurilingvalnog repertoara”.

U prvom segmentu koji govori o izgradnji plurikulturalnog repertoara data je skala deskriptora, gotovo za sve nivoe Okvira, i u njemu su operacionalizovani sledeći ključni koncepti (ibid.:158):”

- prepoznavanje i delovanje na socio-kulturnim, socio-pragmatičnim i socio-lingvističkim konvencijama ili indikacijama;
- prepoznavanje i tumačenje sličnosti i razlika u različitim perspektivama, praksi i događajima;

- vršenje evaluacije na neutralan i kritički način”.

Navešćemo neke od primera deskriptora kojima se manifestuje progresija prema skali ka višim nivoima (ibid.). “Na A nivoima je učenik sposoban da prepozna potencijalne kulturne uzroke komplikacija u komunikaciji i da deluje na odgovarajući način u svakodnevnim jednostavnim razmenama. Na nivou B1 učenik može da odgovori na najčešće korišćene kulturne nagoveštaje, da postupa u skladu sa socio-pragmatičkim konvencijama i objasni ili diskutuje o karakteristikama svoje i drugih kultura”. Zatim, “na nivou B2 učenik je u stanju da efikasno učestvuje u komunikaciji, da se izbori sa većinom poteškoća koje se pojavljuju, kao i da prepozna i izgladi nesporazume”. Na C nivoima se kroz deskriptore “razvija sposobnost da se objasni pozadina kulturnih uverenja, vrednosti i prakse, da se tumače njihovi aspekti i diskutuje o njima”, zatim “da se izbori sa socio-lingvističkom i pragmatičnom dvosmislenošću”, kao “i da se izraze reakcije konstruktivno i na kulturno podoban način”.

U dokumentu se, takođe, navode pojmovi koji su navedeni u literaturi i u deskriptorima u vezi sa interkulturalnom kompetencijom. To su (ibid.): “

- potreba da se prevlada dvosmislenost u susretu sa kulturnim različitostima, da se prilagode reakcije i izmeni jezik;
- potreba da se razume da različite kulture mogu imati različitu praksu i norme i da ljudi koji pripadaju različitim kulturama mogu na različit način da sagledaju i dožive neke radnje;
- potreba da se uzmu u obzir razlike u ponašanjima koja uključuju gestove, tonove i stavove, kao i da se diskutuje o uveličanim uopštavanjima i stereotipima;
- potreba da se prepoznaju sličnosti i da se upotrebe kao osnova za komunikaciju;
- volja da se pokaže osećajnost prema razlikama;
- spremnost da se ponudi i traži pojašnjenje uz predviđanja mogućih rizika od nesporazuma”.

Drugi segment se naziva *plurilingvalno razumevanje*. U njemu je glavni pojam u skali sa deskriptorima “sposobnost da se upotrebljava znanje i čak i delimično vladanje jednim ili više jezika”, što predstavlja “polugu za približavanje tekstova na drugim

jezicima kako bi se postigao komunikativni cilj”. U skali ovog segmenta se operacionalizuju sledeći ključni koncepti (ibid. :160):”

- otvorenost i fleksibilnost da se radi sa različitim elementima iz različitih jezika;
- korišćenje uputstava;
- korišćenje sličnosti uz prepoznavanje “lažnih prijatelja” (iz B1);
- korišćenje paralelnih izvora iz različitih jezika (iz B1);
- prikupljanje informacija iz svih raspoloživih izvora u različitim jezicima”.

Progresija prema skali manifestuje se na sledeći način (ibid.). “Što se ide više prema gore u skali, pažnja se usredsređuje i pomera od leksičkog nivoa prema upotrebi propratnog teksta i kontekstualnih i žanrovskih indicija”. Nadalje, “na B nivoima se uočava više analitička sposobnost, koriste se sličnosti, prepoznaju “lažni prijatelji” i upotrebljavaju paralelni izvori u različitim jezicima”. Od značaja je istaći da “ne postoje deskriptori za C nivoe”, pošto, kako sami autori naglašavaju (ibid.), “korišćeni izvori su bili usmereni na A i B nivoe”.

U segmentu koji je naslovljen *izgradnja plurilingvalnog repertoara* uočavaju se aspekti koji su prisutni i u prethodne dve skale. Suštinski, postulat ovog segmenta ogleda se u tome da učenik koristi “sve raspoložive jezičke resurse tokom izgradnje svog plurilingvalnog repertoara da bi komunicirao na efektivan način u višejezičkom kontekstu”, tj. u takvom kontekstu “u kome svi ljudi ne govore istim jezikom” (ibid.:161). U skali ovog segmenta se operacionalizuju sledeći ključni koncepti (ibid.):”

- fleksibilno prilagođavanje situaciji;
- predviđanje kada i u kolikoj je meri je upotreba nekoliko jezika korisna i odgovarajuća;
- prilagođavanje jezika jezičkim veštinama sagovornika;
- mešanje i smenjivanje jezika tamo gde je to neophodno;
- objašnjavanje i razjašnjavanje na različitim jezicima;
- podsticanje ljudi da koriste različite jezike dajući im primer”.

Progresija prema skali u ovom segmentu je sledeća. “Na A nivoima je pažnja usmerena na korišćenje svih mogućih resursa kako bi se upotrebljavao jezik u jednostavnim

svakodnevnim situacijama”. Od B nivoa jezik se koristi na kreativan način, kako autori naglašavaju (ibid.), “počinje da se manipuliše jezikom”, i učenik naizmenično koristi jezike na nivou B2 da bi se njegovi sagovornici “osećali prijatnije, daje pojašnjenja i neke posebne informacije, tako da se poboljšava efikasnost komunikacije”. Na C nivoima se nastavlja ova tendencija i “pridodaje sposobnost da se osvetle i razjasne sofisticirani apstraktni koncepti na različitim jezicima”, pa se stoga koriste metafore i unose i pojedine reči iz drugih jezika “radi objašnjavanja nekih prigodnih izraza”.

Na osnovu prezentovanih dopuna i novina, možemo zaključiti da će dodati deskriptori pomoći nastavnicima i ostalim prosvetnim radnicima koji učestvuju u kreiranju nastavnih planova da sveobuhvatnije i preciznije osmisle nastavne sadržaje, ciljeve i ishode učenja kojima je zajednički imenitelj plurilingvalno i interkulturno obrazovanje. Ono bi, kako naglašavaju Beako i saradnici (Beacco et al. 2015:9) trebalo da odgovori na potrebe i zahteve kvalitetnog obrazovanja koje uključuje “sticanje kompetencija, znanja i izgradnju stavova, različite vidove učenja, kao i izgradnju individualnih i kolektivnih kulturnih identiteta”. Cilj ovakvog obrazovanja je da podigne nastavu na viši nivo i učini je efikasnijom, što će doprineti i većem uspehu škole, s jedne strane, a s druge strane i društvenoj koheziji, naročito ako među učenicima ima i onih koji pripadaju određenim osetljivijim kategorijama. Isti autori (ibid.) naglašavaju da njihove ideje i predlozi čine sastavni deo projekta Saveta Evrope i njegovog odeljenja za jezičku politiku pod nazivom “Jezici u obrazovanju – Jezici za obrazovanje” čiji su rezultati i doprinos u radu objavljeni na platformi *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*⁶⁵.

7.3. Novi predmetni program za italijanski jezik za osnovnu školu

Smatramo značajnim napomenuti da se u periodu koji je prethodio nastanku dokumenta Dopuna Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike radilo na kreiranju novog nastavnog programa za osnovnu školu u Crnoj Gori. Ovaj inovirani program (Zavod za školstvo 2017)⁶⁶ zvanično je usvojen u julu 2017. godine i počeo se primenjivati u svim školama od školske 2017/18. godine. Jedna od novina se upravo

⁶⁵ <http://www.coe.int/lang-platform>

⁶⁶ Novi nastavni program je dostupan na: www.zzs.gov.me/naslovna/programi

odnosila na “zaokret” ka kulturnim i interkulturnim temama koje su uvrštene kao obavezne i čine sastavni deo ishoda učenja u poslednja četiri razreda, odnosno od VI do IX, tokom kojih se izučava italijanski jezik. Ovde ćemo pobrojati one ishode koji se odnose na kulturu i interkulturu. To su sledeće formulacije:

“Tokom učenja učenik će moći da: uočava razlike između svoje kulture i tradicije i tradicije svojih vršnjaka u Italiji – VI r. (ibid.:9); uočava i nabraja sličnosti i različitosti crnogorske i italijanske kulture i tradicije – VII r.; (ibid.:12); reaguje adekvatno u svakodnevnim situacijama shodno kulturi zemlje čiji jezik izučava – VIII r. (ibid.:16); analizira sličnosti i razlike između svoje kulture i kulture drugih zemalja – XI r. (ibid.:19); iznese stav i mišljenje – IX r. (ibid.)

Ukratko bismo se osvrnuli i na pojedine segmente Programa u kojima se ističe interkulturni pristup u nastavi. Tako u odeljku B koji je naslovljen *Određenje predmeta* stoji: “Kroz nastavu italijanskog jezika učenici će biti u mogućnosti da upoznaju kulturu, navike i običaje koji karakterišu govornike ovog jezika stičući i svijest o sopstvenom kulturnom i društvenom identitetu” (ibid.:3). Iz segmenta u kome su pobrojani ciljevi predmeta izdvajamo one koji imaju interkulturno obeležje. Tako u odeljku C stoji: “Nastava italijanskog jezika ima za ciljeve da:

omogući učeniku da proširi svoju sposobnost sporazumijevanja van granica maternjeg jezika i tako razvije sposobnost za razumijevanje i poštovanje drugih kultura i civilizacija; doprinese formiranju autonomne, demokratične, empatične ličnosti koja će, šireći svoja znanja o drugim narodima i kulturama i istovremeno razvijajući svijest o vlastitim kulturnim vrijednostima, biti sposobna da na primjeren način djeluje u interkulturalnom i plurilingvalnom okruženju.”(ibid.:4)

Da bi realizovali ciljeve koji su navedeni u Programu “učenici stiču jezička i druga znanja i vještine” (ibid.). Tako, među lingvističkim kompetencijama navodi se da “Učenici razvijaju metajezičke kompetencije i interesovanje za usvajanje italijanskog jezika i kulture” (ibid.). Iz sociolingvističkih kompetencija izdvajamo formulaciju “Učenici ovladavaju primjerenim načinima usmenog sporazumijevanja i neverbalnog reagovanja” (ibid.), dok iz sociokulturoloških znanja navodimo “Učenici upoznaju važne aspekte društva i kulture zemalja italijanskog govornog područja i postaju svjesniji sličnosti i razlika između svijeta u kojem žive i onog koji upoznaju kroz učenje

italijanskog jezika; razvijaju svijest o drugim narodima i kulturama, a kroz uočavanje kulturoloških i jezičkih sličnosti i razlika između Crne Gore i Italije razvijaju svijest i o vlastitim kulturnim vrijednostima (ibid.:5). Iz odeljka naslovljenog “Poznavanje strategija samostalnog učenja i podsticanje cjeloživotnog učenja” izdvajamo “Učenici se osposobljavaju za djelovanje u višejezičnom i interkulturalnom okruženju” (ibid.). U Programu se ističe i kritičko mišljenje navodeći da “se učenici osposobljavaju da kritički izvode zaključke, procjenjuju ponuđene podatke i informacije i na osnovu njih formiraju vlastito mišljenje” (ibid.:5-6).

Namera nam je bila da navodeći pobrojane segmente inoviranog programa, koje sadrže bitne odrednice interkulturalnosti, istaknemo i ilustrujemo nastojanje Ministarstva prosvjete i Zavoda za školstvo Crne Gore u praćenju savremenih tendencija u obrazovanju koje se ogledaju i u interkulturalnom pristupu u nastavi. Ovom prilikom izražavamo nadu da će u narednim godinama ovakav pristup istinski zaživjeti u nastavnoj praksi i da će se takva praksa i potvrditi empirijskim putem u nekom od narednih istraživanja.

8. ZAKLJUČAK

Polazna osnova ovog rada se zasniva na nastavi kulture i interkulture u kontekstu učenja italijanskog jezika, mada se može odnositi i na druge strane jezike koji se izučavaju u školama.

Bajram (1989:3) je među prvima počeo ukazivati na značaj učenja culture, ističući da studije kulture ne bi trebalo da se smatraju samo „slučajnim poslom“, tj. kako bismo mi dopunili, nekom uzgrednom delatnošću u procesu nastave stranih jezika, ili kako još autor dodaje „dodatkom učenju jezika“ i „sredstvom da se stvori bolja komunikacija“, već da bi to trebalo da bude „sastavna komponenta sa odgovarajućim ciljevima i metodama“. Autor (ibid.:4) je takođe mišljenja da su „studije kulture prirodan deo nastave jezika, te da će neizbežno voditi do pozitivnih obrazovnih ishoda“.

Potkrepljujući poznatu tezu da je jezik neodvojiv od kulture, Bajram (ibid.:22) napominje da kroz učenje jezika učenici uče da komuniciraju sa ostalim osobama iz druge, njima nove kulture, te da je takva upotreba jezika „prvenstveno pitanje uspostavljanja mogućih društvenih kontakata sa ljudima iz različite kulture“. Ono što autor posebno naglašava je činjenica da je u postojećim školskim uslovima, uglavnom, teško za učenike da steknu sposobnost ovakve upotrebe jezika jer su nastavnici jezika „zaokupljeni metodama podučavanja jezičkih veština“ tako da je ta njihova primarna preokupacija zasenila ostale segmente i obrazovne ciljeve nastave stranih jezika. Autor time upućuje indirektnu kritiku školstvu, a naročito glotodidaktičarima, da posvete više prostora interkulturnim aktivnostima.

Stoga su i ciljevi i predmet našeg istraživanja krenuli u tom pravcu, tj. da ustanovimo kako se i u kolikoj meri kultura i interkultura tretiraju u kontekstu nastavne prakse u učionici i izvan nje. Naš prvi cilj se odnosio na uporedno ispitivanje stavova nastavnika i učenika u vezi sa ulogom i značajem kulture u nastavi stranih jezika, kao i na sagledavanje koncepta IKK iz perspektive obe grupe ispitanika, odnosno kako se ova kompetencija stiče i razvija u savremenoj nastavi italijanskog kao drugog jezika u osnovnoj školi. Posebno smo želeli ispitati učenike o tome koliko su svesni važnosti obrade kulturnih sadržaja kako maternje, tako i kulture ciljnog jezika, kao i sticanja

interkulturalnih saznanja, te da li su spremni za učenje koje se bazira na interkulturalnom pristupu i da li im to povećava motivaciju.

Rezultati prvog dela (u segmentu A) uporednih upitnika koji se odnose na izučavanje kulture na časovima italijanskog jezika pokazuju da svi nastavnici i skoro dve trećine učenika smatraju da je veoma važno izučavati italijansku kulturu na časovima, te da su skoro svi ispitanici mišljenja da im učenje kulture italijanskog jezika olakšava učenje ovog jezika. Međutim, učenici i nastavnici nisu saglasni u pogledu tvrdnje da im blizina Italije, zajedničko mediteransko podneblje i slične reči olakšavaju učenje, pošto se gotovo polovina učenika izjasnila negativno. Ova tvrdnja se sadržajno naslanja na našu prvu hipotezu kojom se pretpostavlja da geografski i kulturni kontekst u kome učenici žive, kao i njihovo kulturno poreklo koje se vezuje za mediteransko podneblje i duh, doprinosi njihovoj bržoj senzibilizaciji ka italijanskoj kulturi i jeziku i sticanju IKK. Rezultati ostalih tvrdnji, koje se po svom sadržaju odnose na ovu hipotezu, ukazuju na to da ona nije u potpunosti utemeljena jer se jedna trećina učenika izjasnila odrično, odnosno da ne uviđa da im zajednički kulturni i istorijski milje Mediterana olakšava učenje i usvajanje italijanskog jezika. Stoga možemo zaključiti da je naša hipoteza potvrđena od strane nastavnika, ali da nije sasvim potvrđena od strane učenika.

Rezultati tvrdnje da je upoređivanje elemenata italijanske i naše maternje kulture važno takođe su pokazali da postoji neslaganje među ispitanicima iz obe grupe budući da se jedna trećina učenika negativno izjasnila. U pogledu tvrdnje da je učenicima teško razumeti neke sadržaje iz italijanske kulture koji se obrađuju na italijanskom jer ne uče dovoljno dugo jezik i nemaju potreban fond reči da bi se precizno izrazili, dve trećine učenika i nastavnika je iznelo svoj afirmativni stav. Visok postotak slaganja kod obe grupe ispitanika je uočen u vezi sa tvrdnjom da učenici moraju koristiti svoj maternji jezik da bi vršili detaljnija upoređenja dvaju kultura, zatim da kroz obradu kulturnih sadržaja učenici izgrađuju svoj pozitivan stav o pripadnicima drugih kultura, kao i da bi trebalo još više časova posvetiti kulturi jer se time razvija kulturna osećajnost i osvešćenost učenika. Na osnovu ovih stavova možemo zaključiti da i učenici i nastavnici prepoznaju potrebu da se posveti više prostora kulturnim aspektima tokom nastave jezika. Po našem mišljenju, to bi pospešilo i sticanje IKK kod učenika jer bi im se pružilo više sadržaja kroz čiju obradu bi stekli nova interkulturalna saznanja i ispoljili

svoju interkulturnu senzitivnost. U pogledu motivacije učenika za učenje, stavovi ispitanika se razlikuju pošto skoro svi nastavnici smatraju da je učenje o kulturi učenicima zanimljivo, te da im povećava motivaciju i pomaže da budu aktivniji u procesu učenja, dok jedna trećina učenika ima suprotan stav i nema razvijenu svest o učenju o kulturi kao motivacionom faktorom.

Ono što, takođe, doprinosi većoj motivaciji učenika za učenje su dobri udžbenici. Stoga smo u trećem delu ankete uporedo ispitivali stavove učenika i nastavnika o aspektima kulture u udžbenicima italijanskog jezika i drugom nastavnom materijalu. Njihovi stavovi su, uglavnom, slični i afirmativni tako da obe grupe ispitanika potvrđuju da se učenicima samo delimično sviđaju sadržaji koji se bave kulturom u udžbeniku italijanskog jezika. Natpolovična većina obe grupe smatra da u udžbeniku nije dobro prezentovana italijanska tradicionalna kultura, dok su sličnog mišljenja da je kultura italijanske svakodnevnice dobro zastupljena i predstavljena u udžbeniku. Takođe smatraju da ima dovoljno sadržaja u udžbeniku, ali da nastavnici ponekad koriste i dodatni materijal sa temama iz kulture. U pogledu tvrdnje da u udžbeniku ima ponuđenih aktivnosti za upoređivanje naših dvaju kultura i zadataka koji zahtevaju da se o kulturi maternjeg jezika govori na italijanskom jeziku otprilike jedna trećina iz obe grupe ispitanika se opredelila negativno, što nas navodi na zaključak da ispitanici, ili ne prepoznaju elemente interkulturnog pristupa u njima, ili smatraju da oni nisu prisutni u udžbenicima. U vezi sa tvrdnjom da bi trebalo uključiti više elemenata kulture maternjeg jezika u sadržaj udžbenika italijanskog jezika, stavovi učenika i nastavnika se, donekle, razlikuju, pošto se znatno više nastavnika pozitivno izjašnjava, tj. njih 80% u odnosu na 65% učenika. Stavovi obe grupe ispitanika u pogledu tvrdnje da se učenicima više dopada obrada sadržaja iz kulture u udžbeniku nego gramatika ili leksika, veoma su slični i afirmativni i ukazuju na veliki značaj učenja o kulturi na časovima stranih jezika. Stoga bismo zaključili da su pažljivo odabrani kulturni sadržaji učenicima mnogo zanimljiviji od gramatike i leksike i doprinose bržem razvoju njihove integrativne, instrumentalne i lične motivacije za učenje italijanskog jezika i ujedno pospešuju i sticanje i razvijanje njihove IKK.

Naš drugi cilj je podrazumevao da ispitamo interkulturnu senzitivnost učenika, odnosno kakva je njihova percepcija kulture, kako svoje maternje, tako i strane, a naročito

italijanske, čiji jezik uče i koja se prožima kroz njihovu vlastitu kulturu usled viševjekovnih geografskih, istorijskih i kulturnih veza koje primorje Crne Gore ima sa Italijom. Takođe smo želeli utvrditi da li u iskazima učenika prevladava etnocentrični ili etnorelativni pristup, pozivajući se na Benetov Razvojni model interkulture osetljivosti (Bennett 1993, 2004). Stoga smo u segmentu B drugog dela upitnika želeli da od naših ispitanika saznamo kakvo je njihovo poimanje pojma kultura i kako se ono reflektuje u nastavi. Ustanovili smo, na osnovu sličnih odgovora obe grupe ispitanika da otprilike dve trećine učenika doživljava kulturu u širem kontekstu od onog tradicionalnog i da je dovode u vezu s jezikom kao instrumentom komunikacije koja se odvija kroz ponašanje i izražavanje komunikativnih veština ljudi u društvu, dok je, otprilike, polovina učenika povezuje sa društveno-kulturnim kontekstom u kome osoba živi i ispoljava svoje komunikativne veštine, kao i da doživljava kulturu kao razumevanje vlastitog i tuđeg ponašanja. Gotovo svi ispitanici smatraju da učenici primećuju sličnosti i razlike u drugim kulturama, kao i da prepoznaju osobenosti u svojoj maternjoj kulturi. Ovakav stav, iako se ne odnosi samo na upoređivanje italijanske kulture sa maternjom kulturom, navodi nas na zaključak da i nastava italijanskog jezika i kulture doprinosi formiranju njihovih pogleda na interkulturnost kroz upoređivanja kultura koja se direktno ili indirektno, svesno, a ponekad i nesvesno odvijaju na časovima jezika. Smatramo da se ovi rezultati mogu dovesti u vezu sa našom četvrtom hipotezom, tačnije njenim drugim delom, kojom pretpostavljamo da nastavnici, iako nedovoljno edukovani u pravcu interkulturnosti ipak ponekad svesno i s ciljem, a ponekad intuitivno, obrađuju kulturne sadržaje uz primenu interkulturnog pristupa i time podstiču svoje učenike da i oni, najčešće nesvesno, počinju da razmišljaju i rezonuju na “interkulturni” način. Stoga zaključujemo da ovakav stav potvrđuje ovu našu hipotezu.

U pogledu zastupljenosti aspekata kulture u nastavi italijanskog jezika, učenici su naveli da bi želeli da u nastavi italijanskog jezika budu više zastupljeni tradicija i običaji, legende i mitovi, svakodnevni život i rutina, navike i životni stil i savremena civilizacija i kultura življenja. Pored ovih aspekata nastavnici su još istakli i društvena pravila i ponašanje, kulturu govora, dobre manire i stepene učtivosti. Međutim, mali broj učenika se izjasnio da bi na času obrađivao teme koje su u vezi s religijom, demokratijom i ličnim pravima i slobodama i stereotipima. Upravo ovaj podatak navodi na zaključak da bi bilo neophodno približiti ove aspekte učenicima kroz interdisciplinarni pristup i

učesće i drugih nastavnika ili školskog psihologa i pedagoga jer bi to doprinelo njihovoj kulturnoj osvešćenosti i zainteresovalo ih za produbljenije analize i postepeno dovelo do ostvarenja interkulturnog ishoda u nastavi. Ono što učenici predlažu u vezi sa novim sadržajima iz italijanske kulture koje bi trebalo uvesti u nastavu jezika je da ima više vežbi slušanja i nakon toga razgovora o italijanskoj kulturi kao i da im se organizuju izleti u Italiju gde bi se upoznali sa svojim vršnjacima. Iz ovoga zaključujemo da učenici žele da se više bave interkulturnim sadržajima i da na konkretan način, tj. kroz susrete sa Italijanima bolje upoznaju njihov svet kulture. Indikativna je i činjenica što mnogi učenici nisu odgovorili na ovo pitanje, budući da nisu senzibilizovani na interkulturni pristup u nastavi, odnosno nisu ga “doživeli” u nastavnoj praksi, što smo mogli zaključiti na osnovu rezultata iz petog dela upitnika za učenike koji je posvećen njihovoj interkulturnoj senzitivnosti.

Želeći da proniknemo u sve aspekte interkulturnosti, uporedo smo u četvrtom delu upitnika ispitivali i stavove učenika i nastavnika o maternjoj kulturi kako bismo potvrdili drugu hipotezu našeg istraživanja. Naime, pošli smo od pretpostavke da je neophodno podučavati maternju kulturu uz kulturu stranog jezika, kako na maternjem, tako i na stranom jeziku, jer će učenik, odrastajući i upoznavajući svoju kulturu, formirati svoju ličnost, pa će bolje razumeti i prihvatiti stranu kulturu i postepeno sticati i razvijati svoju kulturnu i interkulturnu kompetenciju. Nakon obrade rezultata, ustanovili smo da je veoma visok postotak ispitanika iskazao svoju zainteresovanost za kulturne sadržaje, kako svoje, tako i strane kulture i smatra da je za lakše razumevanje kulture italijanskog jezika potrebno da učenici dobro upoznaju svoju maternju kulturu. U pogledu toga da li se obrađuju sadržaji iz kulture maternjeg jezika na časovima italijanskog, ispitanici iz obe grupe su iskazali različito mišljenje jer je 80% nastavnika i 49,2 % učenika imalo afirmativan stav, dok je 50,8% učenika i 20% nastavnika dalo negativan odgovor. Ovakvi rezultati nam ukazuju na to da se maternja kultura ili nedovoljno obrađuje i predaje ili je učenici ne percipiraju na pravi način. Zatim, u pogledu zastupljenosti sadržaja iz maternje kulture na časovima italijanskog jezika, ispitanici su dali srednju ocenu 3, što znači da većina ispitanika smatra da su sadržaji iz kulture maternjeg jezika zastupljeni u “srednjoj” meri. S druge strane, većina ispitanika takođe smatra da bi na časovima italijanskog jezika trebalo obrađivati sadržaje iz kulture maternjeg jezika u istoj meri kao i do sada, ali da bi trebalo više obrađivati teme

koje su učenicima zanimljive i veoma bliske, a tiču se sporta, slobodnog vremena i zabave, odnosno svega onoga što oni sami proživljavaju kroz svoje lično iskustvo. Smatramo da će uz ove teme biti aktivniji, kreativniji i motivisaniji u izvršavanju nastavnih aktivnosti. Kada sumiramo predočene podatke dolazimo do zaključka da svi nastavnici i otprilike dve trećine učenika imaju veoma pozitivan stav prema izučavanju maternje kulture u nastavi stranih jezika. Time smo, ujedno, potvrdili svoju drugu hipotezu u istraživanju, tj. da je neophodno podučavati maternju kulturu uz kulturu stranog jezika, kako na maternjem, tako i na stranom jeziku jer to doprinosi povećanju kulturne senzitivnosti učenika.

Da bi potvrdili svoju treću hipotezu u petom delu upitnika formulisali smo niz pitanja kojima smo želeli utvrditi koliko su učenici upoznati s pojmom interkulturalnost i kako ga percipiraju. Naime, prepostavili smo da interkulturalno obrazovanje može uticati na brže razvijanje kulturne osvešćenosti i sticanje IKK kod učenika samo ako se takvo obrazovanje uvodi u nastavu stranog jezika od samog početka učenja jezika i čija će važnost biti prepoznata od strane relevantnih školskih institucija. Ova pretpostavka se bazira na Bajramovoj hipotezi (Byram et al. 2002) da učenik nije *tabula rasa*, te da poseduje određena prethodna znanja i stavove, uključujući i stereotipe i predrasude na koje obrazovanje može uticati u nameri da se poveća kulturna osvešćenost. Ukoliko se na ta prethodna znanja tokom interkulturalnog obrazovanja nadovežu nova saznanja u što ranijem školskom uzrastu, to će doprineti bržem razvijanju kulturne osvešćenosti i sticanju IKK učenika i tako ih pripremiti za budući život i rad u multikulturalnom i plurilingvalnom društvu. Na osnovu rezultata iz upitnika ustanovili smo da se više od polovine ispitanika neposredno na časovima stranih jezika, ili posredno tokom nastave drugih predmeta, susrelo sa osnovnim značajkama interkulturalnosti i u ranijim razredima. U pogledu njihove percepcije interkulturalnosti u nastavi smo saznali da, otprilike, polovina ispitanih učenika shvata značenje pojma interkulturalnosti u njegovoj suštini, dok jedna trećina nije upoznata sa osnovnim odrednicama ovog pojma. Takođe postoji i jedna grupa učenika za koju smo posredno, na osnovu određenih tvrdnji u drugim delovima ankete, zaključili da možda i nesvesno prepoznaju neka od obeležja interkulturalizma tokom nastave stranih jezika, ali da nisu u stanju da ih definišu kao takve. Nadalje, otprilike dve trećine učenika smatra da se tokom nastave stranih jezika mogu ostvariti suštinski interkulturalni ciljevi. Na osnovu iznetih rezultata smatramo da je

naša hipoteza potvrđena pošto neki segmenti učeničke percepcije interkulturalnosti ukazuju da svi učenici, i pored određenih prethodno stečenih znanja i susretanja sa ovim pojmom, nisu suštinski senzibilizovani na ovakav pristup i nisu u potpunosti razvili kulturnu osvešćenost i stekli IKK jer u ranijim godinama školovanju nisu dobili odgovarajuće interkulturno obrazovanje. Stoga je uputno nastojati da se ovakvo obrazovanje uvede u što ranijem školskom uzrastu dece, za šta se veoma zalagao i Bajram⁶⁷.

Dalju potvrdu naše konstatacije o tome da svi učenici nisu postali kulturno senzitivni i osvešteni upotpunili smo kroz analizu odgovora učenika iz šestog dela upitnika, u kome smo ispitivali njihovu interkulturnu osećajnost i osvešćenost. Sledeći Benetov (Bennett 1986, 1993) Razvojni model interkulturne osećajnosti želeli smo ispitati da li u tvrdnjama naših učenika preovlađuje etnocentrični ili etnorelativni pristup. Model sadrži skalu sa šest stadijuma kroz koje prolazi osoba koja stupa u kontakte sa kulturno različitim osobama. Ovi stadijumi prate transformaciju osobe koja se postepeno menja, razvija svoj pogled na interkulturalnost i prelazi iz etnocentrične u etnorelativnu perspektivu, izgrađujući i svoj lični pristup. Na osnovu analize tvrdnji učenika možemo zaključiti da je kod jedne polovine zastupljen etnocentrični, a kod druge etnorelativni pogled. Stoga smatramo da je neophodno uvrstiti što više interkulturnih sadržaja i aktivnosti u nastavu kako bi se kod učenika sve više razvijala interkulturna osećajnost i osvešćenost i time usvajao etnorelativni pogled koji će podstaći i učenike i nastavnike na interkulturno razmišljanje, izgraditi ili povećati njihovu svest o različitostima i tako doprineti sticanju njihove IKK.

Sfera interkulturalnosti u nastavi je nezamisliva bez nastavnika i njihovog angažmana u procesu sticanja IKK učenika. Stoga smo želeli saznati kakva je njihova percepcija interkulturalnosti u praksi. Ujedno smo želeli potvrditi i prvi deo naše četvrte hipoteze u ovom radu kojom pretpostavljamo da nastavnici prepoznaju važnost sticanja IKK kao bitnog činioca svog profesionalnog razvoja i svoju značajnu ulogu u podsticanju razvoja IKK kod učenika, te uviđaju potrebu da se prilagode evropskom sistemu obrazovanja i time odgovore na izazove procesa globalizacije i težnju ka evropskim integracijama. Saznanja do kojih smo došli kroz rezultate ankete sumirali bismo u sledećem zaključku.

⁶⁷ O ovome je bilo reči u analizi stavova učenika u petom delu ankete, v. str. 242-243

Nastavnici, svesni svoje veoma značajne uloge i misije u obrazovanju, naglašavaju da aktivnije bavljenje kulturnim i interkulturnim sadržajima u nastavi doprinosi boljem i efikasnijem sticanju IKK učenika. Oni, takođe, ističu da u svom radu koriste raznovrsne didaktičke aktivnosti, kao i inovativne informatičke sadržaje kojima žele postići da učenici lakše steknu interkulturnu svest i međusobno razumevanje, istovremeno im podstičući interesovanje i motivaciju za učenje. I pored nedovoljnog iskustva i obuke, svi oni uviđaju važnost i značaj svog poziva i uloge u interkulturnom stasavanju svojih đaka. Većina njih smatra da je sticanje IKK od izuzetnog značaja i za nastavnike i da je bitan činilac njihovog profesionalnog razvoja. Takođe njih 80% uviđa potrebu da se prilagođava evropskom sistemu obrazovanja koje predstavlja odgovor na izazove procesa globalizacije i težnju ka evropskim integracijama. Time smo dobili potvrdu ove naše hipoteze u istraživanju.

Međutim, mišljenja nastavnika su podeljena oko toga da li je moguće u školama sa postojećim načinom rada u učionici, nastavnim programima i ukupnom organizacijom svih aktivnosti stići do konačnog cilja koji podrazumeva ovladavanje kompetencijama interkulturnog govornika i ujedno sticanje IKK. Raduje i svakako ohrabruje podatak da se jedna trećina nastavnika oseća sposobnima da ispune standarde u savremenoj glotodidaktici koji se odnose na nastavu kulture i podstaknu svoje učenike na interkulturno razmišljanje i promenu perspektive.

Da bi nastavnici bili još uspešnji i delotvorniji u svom radu sa kulturom i interkulturom, neophodno je da imaju podlogu i dobre smernice u nastavnim programima i planovima. Stoga se treći cilj našeg istraživanja odnosio na našu nameru da ispitamo i istražimo u kolikoj su meri kulturna i interkulturna komponenta zastupljene u kurikulumu, da svoja saznanja uporedimo s kulturološkim sadržajima i ciljevima iz Okvira, koji pored čisto jezičkih aspekata razmatra i kulturni kontekst određenog jezika, te da ih uporedimo sa saznanjima do kojih smo došli empirijskim putem kroz analizu odgovora učenika i nastavnika, kao i da na osnovu donetih zaključaka damo smernice i implikacije za unapređenje interkulturnog pristupa u nastavi.

Nakon upoređivanja kulturnih i interkulturnih aspekata u nacionalnom kurikulumu i Okviru zaključujemo:

- pridev *interkulturni* se u predmetnom programu pominje u okviru opštih ciljeva predmeta, tj. da nastava stranih jezika doprinosi tome da osoba kroz razvijanje svesti o vlastitim kulturnim vrednostima bude sposobna da na “primeren način djeluje u interkulturnom i plurilingvalnom okruženju” (Zavod za školstvo 2004:3). Da bi se ostvarili ciljevi iz programa, u njemu se navodi da “učenici stiču i druga znanja i vještine, poput lingvističke, sociolingvističke i diskursne kompetencije, poznavanja strategija rešavanja problema u komunikaciji, sociokulturološka znanja i poznavanje strategija samostalnog učenja” (ibid.). U Okviru, pak, se pridev *interkulturni* koristi kada se govori o interkulturnim vještinama, interkulturnoj svesti i interkulturnosti. Međutim, kao pojam IK se nigde eksplicitno ne upotrebljava.

- termin IKK se ne pominje u kurikulumu, iako se u okviru sociolingvističke kompetencije navode komponente koje se mogu dovesti u vezu sa interkulturnim kontekstom. To su “razvijanje sposobnosti razumevanja tekstova u vezi sa njihovom namenom i izvanekstualnim okolnostima sporazumevanja”, kao i “ovladavanje primerenim načinima usmenog sporazumevanja i neverbalnog reagovanja” (ibid.). Takođe, u okviru sociokulturoloških znanja se navodi da “učenici upoznaju važne aspekte društva i kulture zemalja u kojima se govori italijanski jezik i postaju svesniji sličnosti i razlika koje postoje između sveta u kome žive i sveta koji upoznaju kroz nastavu italijanskog jezika” (ibid.). Iako se ne navodi sintagma *sticanje i razvijanje IKK*, možemo posredno zaključiti da nabrojane odrednice sadrže elemente kulturnih i interkulturnih znanja. Ni sam Okvir ne koristi eksplicitno pojam IKK, već je zamišljen kao skup znanja, vještina i stavova, a ne kao zasebna celina;

- iako nacionalni program upućuje na vještine, kao veoma važnu komponentu učenja stranih jezika, i ističe značaj isprepletenosti međupredmetnih vještina poput komunikacijske, lične i socijalne, u njemu se ne spominju interkulturne vještine koje su u Okviru naznačene kao sposobnost pojedinca da se izbori sa kulturnim šokom, usvajanje i razvijanje tolerancije, posmatranje kulturno različitih osoba iz drugačije perspektive, empatija i prevladavanje stereotipa;

- Okvir takođe upućuje na kulturne vještine koje nastava stranih jezika podrazumeva i koje mogu biti odvojene od jezičkih vještina. To su instrumentalne vještine, poput sposobnosti snalaženja u nepoznatoj sredini i interaktivne vještine, kao što je sposobnost

koordinacije verbalne i neverbalne interakcije sa drugim osobama i veštine otkrića i interpretacije. U nastavnom programu se ove veštine ne pominju.

U pogledu zastupljenosti kulturnih i interkulturnih aspekata i odrednica u nacionalnom kurikulumu možemo generalno zaključiti da ih nema dovoljno, naročito ukoliko ih uporedimo sa zahtevima i potrebama savremene nastave stranih jezika koje su naznačene u poglavljima Okvira u kojima se valorizuju određeni kulturni elementi u nastavi i kulturne kompetencije . Uz to, i sam Okvir je doživeo svoju Dopunu usled rastuće potrebe da se preciziraju i upotpune plurikulturalna i plurilingvalna kompetencija i daju precizni deskriptori. S druge strane, bez obzira na ukazane različitosti i nedostatke, vidljive su i uočljive kultura i interkultura “na delu”, tj. u konkretnoj atmosferi učionice, što smo ustanovili empirijskim putem kroz analizu odgovora učenika i nastavnika. Takođe konstatujemo da je određeni napredak učinjen od momenta pojave inoviranog programa koji sadrži ishode interkulturne nastave.

Ono što želimo da dopunimo u formi sugestije ili preporuke u vezi sa predočenim upoređenjem, odnosi se na povećanje fonda časova stranih jezika, odnosno u našem konkretnom slučaju italijanskog, kao i ostalih “drugih” stranih jezika koji se uče u školama u Crnoj Gori, a to su nemački, francuski, ruski i španski jezik. Ovo naglašavamo budući da je engleski, kao “prvi” strani jezik dovoljno zastupljen u nastavi⁶⁸ i izučava se tokom čitavog školovanja sa mnogo većim fondom časova u višim razredima osnovne škole nego ostali strani jezici. U pogledu nastave engleskog, kao opšte prihvaćenog globalnog jezika, ova činjenica je zaista veoma pohvalna. Međutim, u pogledu ostalih stranih jezika, ovakva situacija se direktno kosi sa politikom višejezičnosti koju propagira Savet Evrope, kao i pluralističkim pristupom jezicima koji upravo favorizuje obrazovnu politiku višejezičnosti. Durbaba (2014:266) smatra da bi se ovakvim pristupom razrešio i prevladao “egzistencijalni paradoks doba” u kome, s jedne strane egzistira samo jedan globalni jezik, a s druge strane “nacionalno, multietničko i višejezičko okruženje” koje iziskuje upotrebu i drugih jezika koji su od značaja u određenom regionu, što je najčešće rezultat ekonomskih, a ponekad i političkih prilika. U ovom kontekstu pomenuli bismo rezultate naše ankete koji se

⁶⁸ U nižim razredima, tj. od I do IV razreda, engleski se izučava sa dva časa nedeljno, dok se od V do IX razreda nastava odvija sa tri časa nedeljno.

odnose na učenje stranih jezika. Ovi rezultati su pokazali da skoro svi učenici u školi uče dva strana jezika (engleski i italijanski), kao i da određeni broj učenika, tačnije njih 31 (ili 12,5%) uči i druge strane jezike u vannastavnom kontekstu. Ovi podaci nas dovode do zaključka da se u praksi zaista sprovodi politika višejezičnosti koja je garantovana važećom legislativom u školstvu. Međutim, prisutna je tendencija smanjivanja fonda časova ostalih stranih jezika, odnosno sa tri na dva časa nedeljno, kako je definisano u inoviranom programu koji se primenjuje u osnovnim školama od školske 2017/18. godine. Smatramo da je ovakva novonastala situacija donekle kontradiktorna. S jedne strane, time se u praktičnom smislu sužava prostor za istinsku primenu jezičko-obrazovne politike i smanjuje mogućnost da učenici u školskom kontekstu steknu bolje jezičke kompetencije drugih stranih jezika. S druge strane, otvara se prostor za implementiranje interkulturnog pristupa u nastavi budući da je on ozvaničen i uvršten u novi program.

Naša druga preporuka je da se drugi strani jezik počne izučavati što ranije, dakle, pre šestog razreda, kao što je već zaživela praksa u pogledu učenja engleskog jezika. Time bi se izbeglo favorizovanje engleskog, s jedne strane, a s druge strane, pružila prilika deci da u ranijem uzrastu zavole još i neki drugi jezik i da ga sa većom lakoćom počnu učiti nego u kasnijim godinama. Za to Durbaba (2016:271) navodi razloge lingvističke, sociolingvističke i psiholingvističke prirode. Naime, u pogledu lingvističkog sistema engleski u poređenju sa drugim stranim jezicima koje deca uče u školama spada u “lakše” jezike, barem na početnim i srednjim nivoima učenja i kompetencija. U sociolingvističkom smislu engleski ima primat nad svim ostalim stranim jezicima i deca dolaze u kontakt s njim u svim sferama života, a ne samo u školi, što najčešće nije slučaj sa drugim jezikom. Naime, kada počinju da ga uče, njihova izloženost upotrebi jezika se uglavnom ograničava samo na rad u školskoj učionici, sa manjim fondom časova i neretko nedovoljnom početnom motivacijom za učenjem, što implicira i treći, veoma bitan faktor koji zadire u psiholingvističku sferu. Pošto deca počinju učiti drugi strani jezik u 6. razredu kada se već nalaze u uzrastu koji se donekle smatra, po rečima Durbabe (ibid.:272) “potencijalno problematičnim prepubertetskim i pubertetskim”, potrebno ih je “dodatno.... i uglavnom instrumentalno motivisati” jer često daju sebi za pravo da procenjuju da drugi jezici u poređenju sa engleskim nisu korisni i da su manje

važni. Ovo je, pored redukovanog fonda časova, jedan od glavnih razloga nedovoljnih kompetencija koje učenici stižu iz drugih jezika.

Naša treća preporuka se odnosi na konstantni rad u pravcu razvijanja sociokulturne kompetencije učenika, kroz veću zastupljenost njenih elemenata u kurikulumu, didaktizaciju kulturnih i interkulturnih sadržaja, kao i kroz jasniji i opsežniji plan za njihovu metodičku realizaciju koji će dovesti do sticanja IKK kao konačnog ishoda u nastavi stranih jezika.

Naše finalne smernice za unapređenje nastave koja će sadržavati interkulturnu notu se nadovezuju na mišljenja Bajrama, čiji stavovi su nas podstakli da izvršimo ovo istraživanje, i sa čijim stavovima želimo završiti ovaj rad u svojim zaključnim razmatranjima. Svesni činjenice koliko je važno da se učenici podstiču da upotrebljavaju strani jezik u stvarnim životnim kontekstima, uputili bismo apel svim stručnim licima, koja direktno ili indirektno učestuju u nastavnom procesu, da omoguće stvarnu realizaciju obrazovnih ciljeva i ishoda, odnosno da stvore bolje uslove za obavljanje konkretnih interkulturnih aktivnosti i operacionalizaciju nastavnih sadržaja kojima su zajednički imenitelji kultura i interkultura. Samo takvim nastojanjem i konkretnim zalaganjem otvoriće se jedan inovirani prostor u kome će interkulturnost u potpunosti zaživeti i postati sastavni i neizostavni deo obrazovnog procesa i dalja linija vodilja u pravcu odrastanja učenika i njihovog ulaska u globalizovani svet odraslih koji od njih zahteva da budu interkulturni govornici i medijatori, a ne samo obični akteri u komunikaciji.

I na kraju, post factum, iznosimo implikacije za unapređenje nastave stranih jezika koja bi trebalo da odiše kulturnim i interkulturnim elementima:

1. neprestano razvijati svest učenika o učenju stranih jezika kao kontinuiranom i celoživotnom procesu
2. neprestano podsticati učenike da koriste strane jezike za svoje lične potrebe i svrhe
3. neprestano jačati motivaciju učenika za učenje jezika i afektivnu dimenziju učenja kako bi im funkcionalna upotreba jezika pričinjavala zadovoljstvo

4. intenzivirati interpersonalnu interakciju i aktivniju komunikaciju među učenicima, kako u realnom, tako i u virtuelnom svetu – kroz raznovrsnu upotrebu elektronskih medija
5. podsticati učenike na bolje razumevanje različitih kultura i pronalaženje i analiziranje sličnosti i razlika sa vlastitom kulturom
6. pomoći učenicima da prevladaju stereotipe i predrasude o kulturno različitim osobama, kako bi povećali svoju kulturnu osvešćenost
7. produbljivati svest i razumevanje učenika o različitim identitetima pojedinaca i kulturnih sredina iz koje potiču
8. razvijati kod učenika osećanje empatije i altruizma
9. uvrstiti interdisciplinarni pristup u kurikulum, što podrazumeva saradnju s ostalim nastavnicima i psihološko-pedagoškom službom škole, kako bi se učenicima približili aspekti demokratije, ličnih prava i sloboda
10. omogućiti svim učenicima i nastavnicima bolje uslove rada i nesmetan pristup raznim vrstama informacijama, a naročito upotrebi Interneta u pedagoške svrhe
11. povećati nedeljni fond časova stranih jezika, a časove dodatne nastave obogatiti interkulturalnim temama
12. omogućiti učenicima povremene susrete i interkulturalne razmene, kao i online kontakte sa strancima i izvornim govornicima jezika koje uče
13. sve prethodno navedeno primenjivati od najranijeg školskog uzrasta dece, odnosno od prve godine učenja stranog jezika
14. omogućiti nastavnicima kontinuirano usavršavanje i dodatnu obuku u pravcu interkulturalnosti

Na samom kraju izražavamo nadu da će rezultati našeg rada biti od koristi nastavnicima, autorima budućih programa i udžbenika, kao i svim ostalim prosvetnim i obrazovnim poslenicima koji žele unaprediti svoj rad kroz implementaciju interkulturalnog pristupa i tako doprineti osavremenjivanju nastave i celokupnog školstva. Takođe se nadamo da će interkulturalnost, kao savremeni concept, naći svoje pravo mesto u kurikulumima i u nastavnoj praksi.

9. LITERATURA

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). Intercultural communication: elements for curricular approach. In M. Kelly, I. Elliott & L. Fant (Eds.). *Third Level, Third Space. Intercultural Communication and Language in European Higher Education* (pp. 121-141). Bern: Lang.
- Acton, W.R. (1979). *Second Language Learning and Perception of Differences in Attitude*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.
- Adaskou, Britten and Fahsi. (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT J* 44(1), pp. 3-10.
- Afrin, N. (2013). Developing real life experience through teaching culture in the efl class: fostering the learning through intercultural awareness. *International Journal of Humanities and Social Science Invention* ISSN (Online): 2319 – 7722, ISSN (Print): 2319 – 7714 www.ijhssi.org Volume 2 Issue 1 || January. 2013 || PP.70-76
- Ahvenainen, T. (2005). *Problem-solving Mechanisms in Information Exchange Dialogues with English as a Lingua Franca*. Licentiate thesis. University of Jyväskylä. Dostupno (PDF) na http://thesis.jyu.fi/05/URN_NBN_fi_jyu-2005219.pdf
- Akcamete i sar., (2006). *Europäisches Modularprogramm für Interkulturelles Lernen in der Lehreraus- und -fortbildung: EMIL. Interkulturelle Kompetenz in der Grundschule*. Handbuch. München: Institut für Interkulturelle Kommunikation an der Ludwig-Maximilians-Universität.
- Aleksandrowicz-Pędich, L., Draghicescu, J., Issaiass, D. & Sabec, N. (2003). The views of teachers of English and French on intercultural communicative competence in language teaching. In: I. Lázár (ed.). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: Council of Europe, 7-37.
- Allemann-Ghionda, C. (1998). *Innovation pédagogique en Europe: l'exemple du traitement de la pluralité socioculturelle in Education comparée*, n. 52.
- Alujević Jukić, M., Brešan, T. (2010). Prijenosne pogreške kod talijanskih izvornih govornika tijekom pisane produkcije na hrvatskom kao stranom jeziku., dostupno na: http://www.marul.ffst.hr/centri/crostud/znanost/alujevic_bresan.pdf

- Andersen, R. (1983). Transfer to Somewhere. In S. Gass & L. Selinker. Language Transfer in Language Learning. pp 177-201 Rowley. MA. Newbury House.
- Andersen, R. (1990). Models, Processes, Principles and Strategies: Second Language Acquisition Inside and Outside the Classroom. In B. Van Patten & J. Lee. Second Language Acquisition/Foreign Language Learning. Clevedon. Multilingual Matters, u Giacalone Ramat (2003;62)
- Andersson, L. G., Persson, M., Tavenius, J. (1999). Skolan och de kulturella förändringarna. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, J., Gregmar, E. (2014). Culture in Language Education; Secondary Teachers' and Pupils' Views of Culture, dostupno na: <http://www.scholar.google.com>
- Andersson, S. Brandin, M. (2015). "It's not a term that I've ever used" Teachers' Interpretations of Interculturality in EFL-teaching. Malmo.
- Andraka, M. i Petravić, A. (2007). Razvoj interkulturalne kompetencije u osnovnoškolskoj nastavi stranih jezika. Dijete i jezik danas. Zavičajnost u nastavi hrvatskoga jezika. Interkulturalnost u nastavi stranih jezika. Čakovec – Osijek: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu – Središte u Čakovcu i Učiteljski fakultet u Osijeku, 27 – 49.
- Andrijević, M. (2016). Primena autentičnih materijala za sticanje i razvoj interkulturalne kompetencije. Doktorska disertacija. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Atay, D., Kurt G., Çambelibel Z., Ersin, P., Kaslioglu Ö. (2009). The Role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching. Inonu University Journal of the Faculty of Education, December 2009Š Special Issue/ Volume. 10, Issue. 3, pp. 123-135 Referred Paper.
- Bagić, T., Vrhovac, Y. (2012). Razvijanje interkulturalne kompetencije hrvatskih srednjoškolaca za vrijeme studijskog boravka u inozemstvu pomoću zadataka etnografskog istraživanja. Croatian Journal of Education 14 (2), 417-436.
- Balboni, P. E. (2007). La comunicazione interculturale. Marsilio Editori, Venezia.
- Balboni, Paolo E. (2008). Imparare le lingue straniere. Marsilio Editori, Venezia.
- Balboni, P. E. (2008). Le sfide di Babelle. Insegnare le lingue nelle società complesse. Utet, Torino.

- Banfi, E. (1990). L'infinito (ed altro) quale forma basica del verbo in micro-sistemi di apprendimento spontaneo di italiano L2: osservazioni di materiali di sinofoni. In G. Bernini e A. Giacalone Ramat. La temporalita' nell'acquisizione di lingue seconde. Milano. Angeli. 39-50.
- Barrett, M. (2012). Living with diversity: Intercultural dialogue and intercultural competence. Invited plenary address presented at the Student Congress of Psychology, 5th-7th December, Umeå, Sweden.
- Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoin-Gaillard, P. i Philippou, S. (2013). Developing Intercultural Competence through Education. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Barnlund, D. C. (1988). Communication in a global village. In L. A. Samovar, & R.E. Porter (Eds.). Intercultural communication: A reader. CA: Wadsworth.
- Barth, R. (1990). A personal vision of a good school. Phi Delta Kappan, 71(7), 512-516.
- Bašić, M. (2014). Interkulturalna sastavnica komunikacijske kompetencije. Magistra Iadertina, 9(1)
- Bates, E. & Mac Whinney, B. (1989). Functionalism and the Competition Model. In B. MackWhinney & E. Bates. The Cross-Linguistic Study of Sentence Processing. Cambridge. Cambridge University Press.
- Bauer, U. (2015). Katakulturell, interkulturell, transkulturell. Klären und vereinfachen um anwenden zu können, in: Druml, H. & Hornung, A. (Hrsg.), IDT 2013, Hauptvorträge, Band 1, Bozen-Bolzano: University Press, 173-218.
- Beacco, J.C. (2004). Une proposition de referential pour les competences culturelles dans les enseignements de langues, in: J.-C. Beacco, S. Bouquet & R. Porquier (dir.), Referentielpour les langues nationaux et regionales. Niveau B2 puor le francais (utilisateur/apprenant independent). Textes et references, Division des Politiques linguistiques Strasbourg: Didier.
- Bedeković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. Pedagogijska istraživanja, 8 (1), 139-152.
- Bedeković, V. (2012): Poznavanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma u kontekstu provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Školski vjesnik. Časopis za pedagoška i stručna pitanja, 61 (3), 305-324.

- Bedeković, V., Zrilić, S. (2014). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu. *Magistra Iadertina*, 9 (1).
- Belz, J. A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *The Language Learning & Technology*, 6, 60–81.
- Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 68–99.
- Belz, J. A., & Müller-Hartmann, A. (2003). Teachers as intercultural learners: Negotiating German-American telecollaboration along the institutional fault line. *Modern Language Journal*, 87, 71–89.
- Belz, J. and Thorne, S.L. (2006). *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*, Thomson/Heinle, Boston.
- Benhabib, S. (2004). *The Rights of Others. Aliens, Residents and Citizens*. Press Syndicate. Cambridge.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed., pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennet, M. J. (2004). Becoming interculturality competent. U: J. S. Wurzel (ur.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, Ma: Intercultural Resource Corporation (str. 62-77).
- Bennett, M.J. (2011). *Developing Intercultural Competence for International Education Faculty and Staff*. U: J. Bennett (ur.): *Transformative training. Designing programs for cultural learning in Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations* (str. 95-110). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bennett, M. J., & Hammer, M. R. (1998). *The intercultural development inventory (IDI) manual*. Portland, OR: The Intercultural Communication Institute. Očitano sa: www.intercultural.org/pdf.dmis/pdf [pristupljeno 29.10.2016.]
- Bennett, J. M. i Bennett, M. J. (2001): *Developing Intercultural Sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity*. U: D. Landis, J. Bennett i M. Bennett (ur.) *Handbook of Intercultural Training* (str. 147-164). SAGE Publications.

- Bennett, M. J., Hammer, M. R. i Wiseman, R. (2003): Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27 (2003), 421-443.
- Bennet, M. J., Bennett, J. M. (2004). *Developing Intercultural sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity* in Landis, D., Bennett, J. M., Bennett, M. J. (Eds). *Handbook of Intercultural Training*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage
- Benson, P.G. (1987). Measuring Cross-Cultural Adjustment: the Problem of Criteria, *International Journal of Intercultural Relations* 2 (1) pp. 21-37.
- Berger, P., Luckmann, T. *The Social Construction of Reality*. (1966). Penguin Books. London
- Berretta, M. (1991). Morfologia in italiano lingua seconda. In E. Banfi e P. Cordin. *Storia dell'italiano e forme dell'italianizzazione*. Roma. Bulzoni. 181-201.
- Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*. Editori Laterza. Roma-Bari.
- Bhabha, H. (1990b). The third space. In J. Rutherford (ed.) *Identity, Community, Culture, Difference* (pp. 207–221). London: Lawrence & Wishart.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bilić-Štefan, M. (2006). Uključivanje interkulturalne komunikacijske kompetencije u poučavanje stranih jezika. *Odgovorne znanosti*, 8 (11), 279-288.
- Blake, R. & Zyzik, E. (2003). 'Who's helping whom?: Learner/heritage-speakers' networked discussions in Spanish'. *Applied Linguistics*, 24(4), 519-544.
- Bloch, J. (2004). Second language cyber rhetoric: A study of Chinese L2 writers in an online Usenet group. *Language Learning & Technology*, 8(3), 66–82.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bowe, H., Martin K. (2007). *Communication Across Cultures. Mutual understanding in a global world*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Brajičić, C. (2016). *Leksika italijanskog porijekla u zaostavštini Petra I Petrovića, Petra II Petrovića i Stefana Mitrova Ljubiše*. Doktorska disertacija. Banja Luka.
- Brannen, M.Y. & Salk, J. (2000). "Partnering Across Borders." *Human Relations* 53 (4): 451–487.

- Braunmüller, K. (2006). On the Relevance of Receptive Multilingualism in a Globalised World: Theory, history and evidence from today's Scandinavia. Paper read at the First Conference on Language Contact in Times of Globalization. University of Groningen. September 28th.
- Braunmüller, K. (2007). Receptive multilingualism in Northern Europe in the Middle Ages: A description of a scenario. In J. D. ten Thije & L. Zeevaert (Eds.), *Receptive multilingualism* (pp. 25–47). Amsterdam: John Benjamins.
- Brown, H. D. (1986). *Learning a second culture in Valdes, J.M. Culture Bound. Bridging the cultural gap in language teaching.* Cambridge University Press. Cambridge.
- Brown, H. D. (1987). *The Principles of Language Learning and Teaching.* Englewood Cliffs, N.J. N Prentice Hall.
- Brown, H.D.(1994). *Principles of language learning and teaching.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, M. (2000). Study abroad: Package or experience? In H. Callan (Ed.), *International education: towards a critical perspective* (pp. 9-12). Amsterdam: European Association for International Education.
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education.* Cleveland, England: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Clevedon: Multilingual Matters
- 2000. *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching.* Sprogforum, 18 (6): 8-13.
 - 2003. On being 'bicultural' and 'intercultural'. In *Intercultural Experience and Education*, eds. Geof Alred, Michael Byram and Michael Fleming, 50-66. Clevedon, England: Multilingual Matters.
 - 2004. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning,* Routledge, London, New York
 - 2004. *Researching Political and Cultural Education in Foreign Language Teaching.* In M. Björklund, T. Gullberg, & K. Sjöholm (Eds.), (pp. 11-37).
 - 2008. *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections.* Clevedon, England: Multilingual Matters.

- 2009. Intercultural competence in foreign language education. In *The Sage handbook of intercultural competence*, ed. Darla Deardorff, 321-332. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Byram, M. (2011) Intercultural citizenship from an internationalist perspective. *Journal of the NUS Teaching Academy*.v.1,n.1.
- 2011. Intercultural citizenship from an internationalist perspective. *Journal of the NUS Teaching Academy*.v.1, n.1.
- Byram, M., Morgan. C. (1994). *Teaching and learning language and culture, Multilingual Matters.*
- Byram, M., Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and evaluation of cultural competence.* Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. and G. Zarate. (1997). *Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context.* *Language Teaching*, 29, 14-18.
- Byram, M., Fleming, M. (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective.* Cambridge: CUP.
- Byram, M. & Tost Planet, M. (eds.) (2000). *Social Identity and the European Dimension: Intercultural Competence Through Foreign Language Learning.* Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., Gribkova, B & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers.* Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. and Feng, A. (2004). 'Culture and language learning : teaching, research and scholarship.', *Language teaching.*, 37 (3). pp. 149-168.
- Byram, M., Feng, A. (2005) Byram, Michael and Anwei Feng (2005). *Teaching and researching intercultural competence.* In: *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (E. Hinkel, ed.). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 911-930.
- Byram, K., Kramsch, K. (2008). *Why Is It so Difficult to Teach Language as Culture?* *The German Quarterly* 81.1
- Byram, M., M. Barrett, J. Ipgrave, R. Jackson and M. Mendez Garcia. (2009). *Autobiography of intercultural encounters.* Strasbourg: Council of Europe.

očitano sa: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_EN.asp
[pristupljeno 15.06.2018.]

- Byrnes, H. (2002). The cultural turn in foreign language departments: Challenge and opportunity. *Profession*, 2002, 114-29.
- Cakir, I. (2006). Developing Cultural Awareness in Foreign Language Teaching. Online Submission, (ERIC Document Reproduction Service No. ED494346) Retrieved May 6, 2009, from ERIC database.
- Caldwell, B., Dake, D., Safly, M., & Ulch, L. (2000). Learner centered education. Retrieved March 2, 2002 from NAB, Department of Art & Design, Iowa State University.
- Caligiuri, P., Di Santo, V. (2001). Global Competence: What Is It, and Can It Be Developed Through Global Assignments? *Human Resource Planning* . 2001, Vol. 24 Issue 3, p27-35. 9p.
- Cambiaghi, B., Bosisio, C. (2008). La formazione interculturale e glottodidattica dell'insegnamento di lingue in Caon, F. Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale. Bruno Mondadori. Milano.
- Canadian Foreign Service Institute, Centre for Intercultural Learning. (2000). A profile of the interculturally effective person. Department of Foreign Affairs and International Trade, Canada.
- Canagarayan, S. (2013). *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge. London and New York.
- Canagarayan, S. (2014). In search of a new paradigm for teaching English as an international language. *Tesol Journal*. Wiley Online Library.
- Candelier, M. et al. (2003). *Janua Linguarum. La porte des langues L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Édition du Conseil de l'Europe.
- Caon, F. (2008). Tra lingue e culture. Coniugare educazione linguistica e educazione interculturale in Caon, F. Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale. Bruno Mondadori. Milano.
- Castells, M. (ed.). (2004). *The Network Society: A Cross-Cultural Perspective*, Edward Edgar, Northampton, MA.

- Cerini, G. (2010). Intercultura: l'italiano o l'interlingua in Toni, B. Italiano lingua due – Riflessioni ed esperienze sulla glottodidattica e l'interlingua nelle scuole dell'Emilia Romagna. Fare sistema in Regione Emilia Romagna, vol.4. Tecnodid editrice, Napoli, očitano sa <http://www.storage.aicod>. [pristupljeno 29.03.2013.]
- Chambers, A. (2001). Intercultural communication: the role of virtual mobility. In M. Kelly, I.Elliott & L. Fant, L. (Eds.). Third Level, Third Space. Intercultural Communication and Language in European Higher Education (pp. 47-61). Bern: Lang.
- Chastain, K. (1971). The development of modern language skills: Theory to practice. Chicago: Rand McNally.
- Chen, G.M. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. Paper presented at the Biennial Convention of the Pacific and Asian Communication Association (Honolulu, HI)
- Chen, G.M. (2009). The Sage handbook of intercultural competence. books.google.com
- Chen, G.M. & Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. Communication Yearbook, 19, 353-383.
- Chen, G.M. i Starosta, W.J. (2004), Communication among cultural diversities: A Dialogue. International and Intercultural Communication Annual, 27, str. 3-16.
- Chen, G.M. & Starosta, W.J. (2008). Intercultural communication competence: A synthesis. In: The Global Intercultural Communication Reader (M. K. Asante, Y. Miike, J. Yin, eds.). New York, London: Routledge, 215-237.
- Chini, M. (2005). Che cos'è la linguistica acquisizionale. Carocci editore, Roma
- Chini, M. (2010). Interlingua: modelli e processi di apprendimento in De Marco, A., Carocci editore, Roma
- Chomsky, N. (1988). Language and problems of knowledge. Cambridge, MA: The MIT Press
- Christ, H. (1994). Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens. In K-R. Bausch, H. Christ and H-J. Krumm (Eds.). Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (pp. 31-42). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Cohen, A. (2002). D. Maximizing Study Abroad: A Language Instructors' Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use, University of Minnesota. Dostupno na: www.carla.umn.edu/maxsa/samples/IG_IntLangCulture.pdf [pristupljeno 26.03.2019.]
- Coleman, J. (1998). Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 45–76). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume new descriptors. (2018). Council of Europe, očitano sa <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [pristupljeno 26.05.2018.]
- Coonan, C.M. (2012). *La lingua straniera veicolare*. Utet Università. Torino.
- Corbett, J. (2010). *Intercultural language activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. In *International Review of Applied Linguistics*. pp.161-9.
- Conseil de l'Europe. (1989). *L'education Interculturelle. Concept, context et programme*. Strasbourg. Consiglio D'Europa. (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Council of Europe. (1999). *Declaration of the Committee of Ministers and Programme of Education for Democratic Citizenship (CM(99)76)*.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe/Cambridge University Press English version.
- Council of Europe. (2003). *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, Standing Conference of European Ministers of Education, Athens, 10-12 November.
- Council of Europe. (2008), *Autobiography of intercultural encounters: Context, concepts and theories*. Strasbourg: Council of Europe.

- Council of Europe. (2008). White paper on intercultural dialogue: “Living together as equals in dignity”. Dostupno na: www.coe.int/dialogue
- Council of Europe. (2015). Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education.
- Council of Europe. (2015). Education, mobility, otherness: the mediation functions of schools.
- Council of Europe. (2016). Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies.
- Council of Europe. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe, očitano sa <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [pristupljeno 25.02.2019.]
- Crang, M. (1998) Cultural Geography. London and New York: Routledge.
- 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 (pp. 127–157). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2008, March). Flexible bilingualism in heritage language schools. Paper presented at Urban Multilingualism and Intercultural Communication, Antwerp, Belgium.
- Crystal, D. (2001). Language and the Internet. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), Encyclopedia of language and education: Vol. 5. Bilingual education (2nd ed., pp. 65–75). Boston: Springer Science+Business Media.
- D’Achille, Paolo. (2010). L’italiano contemporaneo. Il Mulino, Bologna.
- D’Agostino, M. (2012). Sociolinguistica dell’Italia contemporanea. Il Mulino, Bologna
- Damen, L. (1987). Culture Learning: The fifth dimension in the classroom. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- D’Annunzio, B. (2008). Verso un’educazione linguistica interculturale in Caon, F. Tra lingue e culture. Bruno Mondadori, Milano

- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 10(3), 241-266. Očitano sa: <http://dx.doi.org/10.2307/1176856> [pristupljeno 23.06.2014.]
- Deardorff, D. (2009). Synthesizing conceptualizations of intercultural competence: A summary and emerging themes. In *The Sage handbook of intercultural competence*, ed. Darla Deardorff, 264-270. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deardorff, D. K. (2011): *Assessing Intercultural Competence*. *New Directions for Institutional Research*, 149 (2011).
- Deardorff, D.K. & Deardorff, D.L. (2000), *OSEE Tool*. Presentation at North Carolina State University, Raleigh, N.C.
- Demetrio, D., Favaro, G. (2002). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. FrancoAngeli.
- Diadori, P. (2009). Traduzione/mediazione interculturale. ICoN, dostupno na: <http://www.masterdidattica.it>
- Diadori, P., Palermo, M., Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Guerra Edizioni. Perugia
- Douglas Brown, H. (1986). *Learning a Second Culture in Culture Bound*. Ed Valdes, J. M. Cambridge University Press
- Doyé, P. (1999). *The Intercultural Dimension. Foreign Language Education in the Primary School*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dragona, A., & Handa, C. (2000). Xenos glosses: Literacy and cultural implications of the Web for Greece. In G. E. Hawisher & C. L. Selfe (Eds.), *Global literacies and the World-Wide Web* (pp. 52–73). London: Routledge.
- Drandić, D. (2012), *Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji*. U: Posavec, K. i Sablić, M. (ur.) *Pedagogija i kultura – Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojjima znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, str. 83-92.

- Drandić, D. (2013). Uloga i kompetencije nastavnika u interkulturalnom obrazovanju. *Magistra Iadertina* 8 (1), očitano sa: <http://www.hrčak.srce.hr> [pristupljeno 22.07.2015.]
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durbaba, O. (2016). *Kultura i nastava stranih jezika. Uvod u interkulturalnu primenjenu lingvistiku*. Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Egbert, J. L. (2005). Conducting research on CALL. In J. L. Egbert & G. M. Petrie (Eds.), *CALL research perspectives* (pp. 3–8). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eni S.p.A. (2011). Comprehensive program for developing intercultural competence in Kazakhstan – KP as a Role Model. Očitano sa http://www.eni.com/en_IT/sustainability/pages/kpo-model.shtml. [pristupljeno 06.01.2014.]
- Eriksson, J.M. (2007). L2 – C2? Teaching Culture within the Subject of English in Swedish Upper Secondary School.
- Ellis, R. (1985). Sources of Variability in Interlanguage. In *Applied Linguistics* 6. 118–131
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford. Oxford University Press.
- Ess, C. (2005). Moral imperatives for life in an intercultural global village. In R. J. Cavalier (Ed.), *The impact of the Internet on our moral lives* (pp. 161–193). Albany: State University of New York Press.
- Fang, T. (2015). From “Onion” to “Ocean”. Paradox and Change in National Cultures. Očitano sa <https://www.tandfonline.com/doi/abs/.../00208825.2005.1104374> [pristupljeno 29.10.2016.]
- Fantini, A. E. (1995) Introduction: Language, culture, and world view: Exploring the nexus. *International Journal of Intercultural Relations* 19, 143–153.
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force. Brattleboro, VT, USA: World Learning.
- Fantini, A. E. (2001) Exploring Intercultural Competence: A Construct Proposal. NCOLCTL Fourth Annual Conference, dostupno na: <http://www.councilnet.org/papers/Fantini.doc>

- Favaro, G. (2008). La lingua forma la cultura, che forma la lingua in Caon, F. Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale. Bruno Mondadori, Milano.
- Feng, A. (2009). Becoming Interculturally Competent in a Third Space.
- 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.
- Filipović, J. (2008). Interkulturalna komunikativna kompetencija u nastavi stranih jezika, u Vučo, J. (ed.), Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti, Nikšić, Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore, str.87-98.
- Filipović, J. (2009). Moć reči. Ogledi iz kritičke sociolingvistike. Zadužbina Andrejević, Beograd
- Fischer, G. (1998). E-mail in foreign language teaching: Toward the creation of virtual classrooms. Tübingen, Germany: Stauffenburg Medien.
- Fisher, G., Hartel, C. (2003). Cross-Cultural Effectiveness of Western Expatriate-Thai Client Interactions: Lessons Learned for IHRM Research and Theory. Cross Cultural Management, Volume 10 Number 4. Dostupno na: https://scholar.google.com/scholar?hl=sr&as_sdt=0%2C5&q=Fisher+%26+Hartel+2003+crosscultural+efficiency&btnG=
- Fishman, J. (1970) Sociolinguistics, a brief Introduction, Rowley, Mass.
- Fishman, J. (1981). "Language policy: past, present and future", in Language in the USA, Cambridge.
- Fleming, M. (1999). Teaching Drama in Primary and Secondary Schools: An Integrated Approach. Routledge
- Fleming, M. (2004). Drama and Intercultural Education. Dostupno na www.gfl.journal.dl/1-2004/fleming.html.
- Fleming, M. (2006). Justifying the Arts: Drama and Intercultural Education. The Journal of Aesthetic Education, 40 (1), 54 – 64.
- Forsman, L. (2006). The cultural dimension in focus: promoting awareness of diversity and respect for difference in a Finland-Swedish EFL classroom. Åbo : Åbo Akademi University Press. Diss.: Åbo Akademi University.

- Francescato, G. (1993). Sociolinguistica delle minoranze. in Sobrero, A. A. Introduzione all'italiano contemporaneo. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Fragai, E. (2004). L'italiano dei figli di immigrati: la prospettiva acquisizionale. Didattica & Classe Plurilingue, n.8. Dostupno na [http// www.associazione-ilsa.it](http://www.associazione-ilsa.it)
- Freeman, D. & Johnson, K. E. (1998): Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. TESOL Quarterly 32(3), pp. 397–417.
- Friedrich, P. (1989). Language, ideology and political economy. American Anthropologist, 91, 295–305. Hu, G. (2002). 'Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China'. Language, Culture and Curriculum 15/2: 93–105.
- Fullan, M. (2001). Leading in a Culture of Change. San Francisco: Jossey-Bass.
- Furstenberg, G. (2010a). A dynamic, web-based methodology for developing intercultural understanding. Proceedings of the 3rd international conference on intercultural collaboration, 49-58.
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K., & Maillet, K. (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture: The CULTURA project. Language Learning & Technology, 5(1), 55– 102.
- Galli de' Paratesi N. (1981). Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Strasburgo, Council of Europe.
- Garcia, O. (2009). Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Oxford, England: Wiley-Blackwell.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Newbury House: Rowley, MA
- Gagnestam, E. (2003). Kultur i språkundervisning: med fokus på engelska. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Gagnestam, E. (2005). Kultur i språkundervisning. Lund: Studentlitteratur.
- Giacalone Ramat, A. (1993). Italiano di stranieri in Sobrero, A. A. Introduzione all'italiano contemporaneo. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Giacalone Ramat, A. (2003). Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione. Carocci editore. Roma.
- Gillert, A. i sarad. (2000). Intercultural Learning T-kit No. 4. Strasbourg: Council of Europe publishing.

- Goddard, C. (2005). The lexical semantics of culture. *Language Sciences*, n.27, pp. 51-73
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* Munste & New York: Waxman.
- Goldsmith-Conley, E. (1998, Winter). School culture before character education: a model for change. *Action in Teacher Education*, 20(4), 48-58.
- Gómez-Chacón. (2003). *European Identity: Individual, Group and Society*. Dostupno na: <https://books.google.me/books?isbn=849830508X>
- Gudykunst, W.B. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety/uncertainty management (AUM) perspective. In R. L. Wiseman, and J. Koester (Eds.), *Intercultural communication theory* (pp. 33-71). Newbury Park, CA: Sage.
- Gudykunst, W.B. (2004). *Theorizing about Intercultural Communication*. London. Sage Publications.
- Gudykunst, W. & Kim. Y. (2003) *Communicating with Strangers. An approach to intercultural communication* (4th ed.) New York: McGraw-Hill.
- Guiora, A. (1972). Construct Validity and Transpositional Research: Toward an Empirical Study of Psychoanalytic Concepts. *Comprehensive Psychology* 1(2):139-50.
- Güven, S. (2015). *EFL Learners' Attitudes towards Learning Intercultural Communicative Competence. A Master's Thesis*, Bilkent University, Ankara.
- Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. Anchor Books Doubleday. New York.
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications Inc.
- Hall, J. K. (2013). *Teaching and Researching Language and Culture*. Dostupno na: <http://books.google.com>
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations* 27 (2003) 421–443.
- Hanna, B., and de Nooy, J. (2003). 'A funny thing happened on the way to the forum: Electronic discussion and foreign language learning', *Language Learning & Technology* 7, 71–85.

- Hanley, J. (1999). Beyond the Tip of the Iceberg. Očitano sa:
[https:// www.aacu.org/sites/default/.../Beyondthetipoftheiceberg.pdf](https://www.aacu.org/sites/default/.../Beyondthetipoftheiceberg.pdf),
 [pristupljeno 22.01.2019.]
- Hannerz, U. (1992). Cultural Complexity. Columbia University Press, New York.
 It. prevod. La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato. Il Mulino, Bologna 1998.
- Harbon, L., & Browett, J. (2006). Intercultural languages education: Challenges for Australian teacher educators. *Babel*, 41(1), 28–33.
- Hargreaves, A. (1994). Changing teachers, changing times: Teachers work and culture in the postmodern age. New York: Teacher's College Press.
- Harris, H., Brewster, C., Sparrow, P.(2003). International Human Resource Management. Dostupno na books.google.com
- Hauenschild, K. (2010). Transkulturalität - (k)ein Leitbild für die Weiterentwicklung Interkultureller Bildung?, in: Datta, A. (Hrsg.). Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 148-166.
- Heidari, A., Ketabi, S., Zonoobi, R. (2014). The Role of Culture Through the Eyes of Different Approaches to and Methods of Foreign Language Teaching. *Journal of Intercultural Communication*, ISSN 1404-1634, issue 34, March 2014.
 URL: <http://immi.se/intercultural> Očitano sa:
<https://www.immi.se/intercultural/nr34/heidari.html> [pristupljeno 05.07.2017.]
- Herring, S. C. (2001). Computer-mediated discourse. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.). *The handbook of discourse analysis* (pp. 612–634). Malden, MA: Blackwell.
- Hewitt, R. (1998). Ethnizität in der Jugendkultur, in: Gogolin, I., Krüger-Potratz, M. & Meyer, M.A. (Hrsg.). *Pluralität und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 13-23.
- Hiller, G.G. (2010). Innovative methods for promoting and assessing intercultural competence in higher education. *Proceedings of Intercultural Competence Conference*, August, 2010, 1, 144-168.
- Hirabayashi, L. R. (2002). Reconsidering Transculturation and Power. *Amerasia Journal* 28:2 (2002): ix-xxii

- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw-Hill. London.
- Hofstede, G. & Hofstede, G.J. (2012). *Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: Verlag C. H. Beck.
- Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics* 20, 237-264.
- House, J. (2007). What Is an 'Intercultural Speaker'?. U: E. A. Soler, M.P.S. Jordà (ur.) *Intercultural Language Use and Language Learning*(str. 7-22). Dordrecht: Springer.
- Hrvatić, N. i Piršl, E. (2007). Interkulturalne kompetencije učitelja. u: N. Babić (ur.) *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 221-230). Osijek: Učiteljski fakultet, Ukraine: Kherson State University Kherson.
- Hymes D (1967) Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues* 23(2): 8–38
- Hymes, D.H. (1972) "On Communicative Competence" In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.(Part 2)
- Hynninen, N. (2006). *Cultural Discourses in CEF: How Do They Relate to ELF?* Pro Gradu thesis. University of Helsinki.
- Ivović, D. (2013). *Italijanizmi u govornom jeziku Bara i okoline*. Matica crnogorska.
- Jagić, S. (2002), *Interkulturalizam kao pedagojska teorija i praksa*. U: Rosić, V. (ur.), *Odnos pedagojske teorije i pedagoške prakse*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 286 – 293.
- Janković Pivljanin, S. (2013). *Promena paradigme: Od obreda do spektakla – Karneval*. Očitano sa https://izdanja.filfak.ni.ac.rs/zbornici/.../515_ab6af685ed9c74822450f9be321448b4 [pristupljeno 25.02.2019.]
- Johannes, C., Erwin, P. (2004). Developing multicultural competence: perspectives on theory and practice. *Counselling Psychology Quarterly*, volume 17. Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09515070412331317558>
- John, O. St. (2004). "Towards a Pedagogy for FL Intercultural Competence". In Modiano, Marko, *Cultures in Contact: A Festschrift for Ingrid Westin*. Uppsala: Högskolan i Gävle p 51-79

- Jokikokko, J. (2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16, 69-93.
- Kaikkonen, P. (1997). Learning a Culture and Foreign Language at School – Aspects of Intercultural Learning. *Language Learning Journal*, (15), 47 – 51.
- Kaikkonen, P. (2000). “Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa” in Kaikkonen, Pauli and Kohonen, Viljo (eds.) *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. 49-61.
- Kaikkonen, P. (2001). Intercultural learning through foreign language education. In V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen and J. Lehtovaara. *Experiential Learning in Foreign Language Education* (pp. 61-105). London: Pearson Education.
- Kealey, D.J. (1990). *Cross-Cultural Effectiveness* (Hull, Quebec: Canadian International Development Agency).
- Kean, A. C. & Kwe, N. M. (2014). Meaningful Learning in the Teaching of Culture: The Project Based Learning Approach. *Journal of Education and Training Studies*. Vol 2, No 2.
- Kearney, E. (2010). Cultural immersion in the foreign language classroom: Some narrative possibilities. *The Modern Language Journal*, 94 (2), 332.
- Kellerman, E. (1978). Giving Learners a Break: Native Language Intuitions as a Source of Predictions about Transferability. *Working Papers on Bilingualism*. 15.59-92.
- Kellerman, E. (1979). Transfer and Non-Transfer: Where Are We Now? *Studies in Second Language Acquisition*. 2.37-57
- Kelly, M. (2001). Towards an intercultural practice of language teaching. In M. Kelly, I. Elliott & L. Fant (Eds.). *Third Level, Third Space. Intercultural Communication and Language in European Higher Education* (pp. 121-130). Bern: Lang.
- Kern, R., Ware, P. D., & Warschauer, M. (2004). Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 243–260.
- Kern, (2006). Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages. *Tesol Quarterly*. Vol. 40, No. 1, March 2006.

- Kern, R., Ware, P., and Warschauer, M.: 2004, 'Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research', *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 243–260.
- Kim, Y.Y. (1991). Intercultural communication competence. U: Toomey, T., Korzenny, F. (Eds.) *Cross-cultural interpersonal communication*. Newberry Park, CA: Sage, pp. 259-275.
- Kilibarda, V. (1993). Bibliografija o Crnoj Gori na italijanskom jeziku (1523-1941) u Radulović, Z. (1999). Bibliografski rad u Crnoj Gori. Beograd, Narodna biblioteka Srbije, očitano sa: https://www.nb.rs/view_file.php?file_id=468 [pristupljeno 26.11. 2016.]
- Kinginger, C. (2000). Learning the pragmatics of solidarity in the networked foreign language classroom. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 23–46). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kitao, K. Teaching Culture in Foreign Language Instruction in the United States. (2000). Dostupno na: <http://www1.doshisha.ac.jp/~kkitao/library/article/culture.htm>.
- Koutsogiannis, D., & Mitsikopoulou, B. (2004). The Internet as a global discourse environment: A commentary on Lam and Bloch. *Language Learning & Technology*, 8(3), 83–89.
- Kötter, M. (2002). *Tandem Learning on the Internet: Learner Interactions in Online Virtual Environments*, Lang, Frankfurt.
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. UK: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1993). Language study as a border study: Experiencing difference. *European Journal of Education*. 28:3, 349 – 358. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.2307/1503764>
- Kramersch, C. (1996). The cultural component of language teaching [Electronic Version]. *Language, Culture and Curriculum*, 8/12, 83–92.
- Kramersch, C. (1997). The cultural component of language teaching. *British Studies Now*, 8, 4-7.

- Kramersch, C.(1998). The privilege of the intercultural speaker. U: M.Byram i M. Fleming (ur.) Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramersch, C. (1998). Language and culture. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1998). Constructing second language acquisition research in foreign language departments. In H. Byrnes (Ed.), Learning foreign and second languages: Perspectives in research and scholarship (pp. 23-38). New York: Modern Language Acquisition.
- Kramersch, C. (2004). The language teacher as go-between. *Utbildning & Demokrati* 2004, vol 13, nr 3, pp. 37–60
- Kramersch, C. (2006). Teaching local languages in global settings: the European challenge. Dostupno na:
[https://www.researchgate.net/.../228662680 Teaching local lang...](https://www.researchgate.net/.../228662680_Teaching_local_lang...)
- Kramersch, C. (2008). Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching* 41(3), 389–408
- Kramersch, C. (2009). The multilingual subject. Oxford: Oxford UP.
- Kramersch, C. (2012). in *Muitas Vozes*. Why foreign language teachers need to have a multilingual outlook and what that means for their teaching practice.
 Dostupno na www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/.../pdf_59
- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*. 13:1, 57 – 78.
- Kramersch, C., A’Ness, F., & Lam, W. S. E. (2000). Authenticity and authorship in the computer- mediated acquisition of L2 literacy. *Language Learning & Technology*, 4(2), 78–104.
- Kramersch, C., & Thorne, S. L. (2001). Foreign language learning as global communicative practice. In D. Block & D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 83–100). London: Routledge.
- Kramersch, C., D. Lévi & G. Zarate (2008). Introduction. In Zarate et al. (eds.) 15-26.
- Krasner, I. (1999). The role of culture in language teaching. *Dialog on Language Instruction*, 13 (1&2), 79-88.

- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. University of Michigan Press. Ann Arbor. (2.2, 8.2.2)
- Landström, J., Persson, L. (2010). *Four Shades of Culture - A study of four teachers' perception of culture*. Malmö Högskola (dissert).
- Lam, W. S. E. (2003). *Second language literacy and identity formation on the Internet: The case of Chinese immigrant youth in the U.S.* Unpublished dissertation, University of California, Berkeley.
- Lam, W. S. E. (2004). *Second language socialization in a bilingual chat room: Global and local considerations*. *Language Learning & Technology*, 8(3), 44–65.
- Landström, J., Persson, L. (2010). *Four Shades of Culture - A study of four teachers' perception of culture*. Malmö Högskola (dissert).
- Lange, D. & Paige, M. (Eds.). (2003). *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (pp.237-270). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Larzén, E. (2005). *In pursuit of an intercultural dimension in EFL-teaching: Exploring cognitions among Finland-Swedish comprehensive school teachers*. Diss. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Lázár, I. (2007). *Culture-related activities in the English classroom: an intercultural study*. In: Lázár, I., Huber- Kriegler, M., Lussier, D., Matei G. S., and Peck, C. (eds). *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*. Strasbourg: Council of Europe.
- Lázár, I. (2011). *Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching*. *Forum Sprache* 5.
- Lazzari, F. (2010). *Acculturazione e formazione scolastica: strategie e processi di acculturazione delle seconde generazioni di migranti nella seconda scuola superiore*. Dostupno na: <http://www.dspace.unive.it> [pristupljeno 25.01.2019.]
- Lee, L. (1998). *Going beyond classroom learning: Acquiring cultural knowledge via on-line newspapers and intercultural exchanges via on-line classrooms*. *Calico Journal*, 16(2), 101-120.

- Legac, V., Mikulan, K. i Siročić, D. (2007). Razvoj interkulturalne svjesnosti kod učenika mlađe školske dobi. *Dijete i jezik danas. Zavičajnost u nastavi hrvatskog jezika. Interkulturalnost u nastavi stranih jezika. Čakovec – Osijek: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu – Središte u Čakovcu i Učiteljski fakultet u Osijeku*, 139-159.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford, England: Clarendon Press.
- Liddicoat, A. J. (2002). Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition. *Babel*, 36(3), 4–11, 37.
- Liddicoat, A. (2004). Intercultural language teaching: principles for practice. *NewZealand Language Teacher*, 30, 17-24.
- Liddicoat, A. (2011). *Handbook of Research in Second Lg Teaching and Learning*. Routledge, New York.
- Liddicoat, A. and Crozet, C. (eds). (1999). *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia.
- Liddicoat, A., Papademetre, L., Scarino, A., Kohler, M. (2003). Report on intercultural Language learning, project prepared by the Research Centre for Languages and Cultures Education at the University of South Australia and the School of Languages and Linguistics at Griffith University. Dostupno na: https://www.researchgate.net/...Report_on_intercultural_language_learning_Report...Ed
- Liddicoat, A. & Scarino. (2010). Eliciting the intercultural in foreign language education In L.
- Sercu and A. Paran (2010) *Testing the Untestable in Language and Education*. (pp. 52-73) Clevedon: Multilingual Matters.
- Lide, F. (1990). Literature and the foreign language enterprise: A problematic relationship. *Polylingua* 1, pp. 103-123.
- Lipovac Radulović, V. (1981). *Romanizmi u Crnoj Gori – Jugoistočni dio Boke Kotorske, Obod Pobjeda, Cetinje – Titograd*
- Lipovac Radulović, V. (1997). *Romanizmi u Crnoj Gori – Budva i Paštrovići, MBM-plas, Novi Sad*.

- Livermore, D. A. (1998). "Intercultural Competency: A Look at the Relationship between Learning and Culture and the Competencies Needed in the Cross-cultural Training Setting", *Sonlife International Forum*, Elburn, Illinois, 1-14, p. 10.
- Lo Bianco, J., Liddicoat, A. and Crozet, C. (eds) (1999). *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia.
- Lo Castro, V. (2012). *Pragmatics for Language Educators*. New York: Routledge.
- Löchte, A., Herder, J.G. (2005). *Kulturtheorie und Humanitätsidee der Ideen, Humanitätsbriefe und Adrastea*, Würzburg: Königshausen & Neumann
- Luise, M.C. (2008). "Una "via italiana" all'insegnamento dell'italiano L2", in Caon, F. *Tra lingue e culture – per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Lundgren, U. (2001). *Att utbilda för interkulturell förståelse. En studie av styrande texter för grundskolans engelskundervisning*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Malmö högskola.
- Lundgren, U. (2003). *Interkulturell förståelse i engelskundervisning- En möjlighet*. Diss. Malmö: Malmö Högskola, Forskarutbildningen i pedagogik.
- Luperto, A. (2012). *Educazione linguistica nella scuola primaria*. Roma: Editoriale Anicia.
- Lustig, M. W. & Koester, J. (1996). *Intercultural competence: Intercultural communication across cultures* (2nd ed.). New York: Harper-Collins.
- Lustig, M.W. & Koester, J. (2010). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. Allyn&Bacon, p. 57–79.
- Malczewska-Webb, B. (2014). "Cultural and intercultural awareness of international students at an Australian university" (2014). *Faculty of Society and Design Publications*. Paper 60.
Dostupno na: http://epublications.bond.edu.au/fsd_papers/60
- Manić, D. (2016). *Evaluacija projektnih zadataka u integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja*. Doktorska disertacija. Filološki fakultet Beogradskog Univerziteta.
- Mantovani, G. (2008). *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Roma, Carocci.
- Mazzotta, P. (2002). *Europa, lingue e istruzione primaria*, UTET, Torino.

- Mazzota, P., Cardona, M. (2008). “Problemi interculturali e glottodidattici nell’insegnamento dell’italiano ai bambini immigrati”, in Caon, F. Tra lingue e culture – per un’educazione linguistica interculturale. Milano: Bruno Mondadori.
- Meredith, P. (1998). Hybridity in the Third Space: Rethinking Bi-cultural Politics in Aotearoa/New Zealand, Paper Presented to Te Oru Rangahau Maori Research and Development Conference 7-9 July 1998 Massey University.
- Meskill, C., & Ranglova, K. (2000). Curriculum innovation in TEFL: A study of technologies supporting socio-collaborative language learning in Bulgaria. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), Network-based language teaching: Concepts and practice. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), Mediating languages and cultures Clevedon: Multilingual Matters.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). Second language learning theories (2nd ed.). London: Arnold.
- Ministero della Pubblica Istruzione. (2007). La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale. Dostupno na: <http://www.ictifoni.it>
- MIUR - Ufficio Statistica e studi.(2015). Notiziario gli alunni stranieri ff nel sistema scolastico italiano a.s. 2014/2015
- MIUR - Ufficio Statistica e studi.(2016). Notiziario gli alunni stranieri ff nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016
- MIUR - Ufficio Statistica e studi.(2017). Notiziario gli alunni stranieri ff nel sistema scolastico italiano a.s. 2016/2017
- MIUR - Ufficio Statistica e studi.(2018). Notiziario gli alunni stranieri ff nel sistema scolastico italiano a.s. 2017/2018, Dostupno na: www.istruzione.it/.../Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_1
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. (2007): “Foreign languages and higher education: New structures for a changed world”. In: Profession 2007, 234–245.

- Mlinarević, V. i Brust Nemet, M. (2010). Posjeduju li budući učitelji interkulturalne kompetencije za rad u izvannastavnim aktivnostima. U: A. Peko, M. Sablić i R. Jindra (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam: zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije* (str. 151-167). Osijek : Učiteljski fakultet.
- Moeller, A. J., Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. Dostupno na: <http://www.digitalcommons.unl.edu>
- Moloney, R. (2007). Investigating intercultural competence: A doctoral experience. *University of Sydney Papers in TESOL*, 4, 1-20.
- Moloney, R., Harbon, L. (2010). Making intercultural language learning visible and assessable. *Proceedings of Intercultural Competence Conference*. Vol. 1, pp. 281- 303.
- Moore, Z.T. (1996). Teaching and Testing Culture: Old Questions, New Dimensions. *International Journal of Educational Research*, 25, 595-606.
- Moore, Z. (2006). Technology and teaching culture: What Spanish teachers do. *Foreign Language Annals*, 39(4), 579-594.
- Mor Barak, M. E. (2005). *Managing diversity: toward a globally inclusive workplace*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. RMoran, P. R. *Teaching Culture: Perspective in Practice*, Heinle and Heinle, 2001.
- Morgan, C. & A. Cain (2000). *Foreign language and culture learning from a dialogic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Musić, S. (1972). Romanizmi u severo-zapadnoj Boki Kotorskoj (I romanismi nella parte nordoccidentale delle Bocche di Cattaro), *Filološki fakultet Beogradskoga Univerziteta*, knjiga 41, Beograd, 275 pp.
- Mušura, G. (2014). Savremena italijanska učionica u kontekstima višejezičnosti. Zbornik radova sa prvog međunarodnog interdisciplinarnog skupa mladih naučnika društvenih i humanističkih nauka „Konteksti“. 2012. Novi Sad. Dostupno na: <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2014/978-86-6065-292-0>
- Müller-Hartmann, A. (2000). The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. *Language Learning & Technology*, 4(2), 129–147.
- National Association of Social Workers. (2001). *NASW standards for cultural competence in social work practice*. Washington, DC: Author.
- Negroponte, N. (1995). *Being digital*. New York: Alfred A. Knopf.

- Nemser, W. (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. In International review of Applied linguistics.9.pp.115-23.(2.2).
- Neuliep, J. W. (2006). Intercultural Communication: A Contextual Approach. Sage Publications, Inc. p. 43–239.
- Neuner, G., Hunfeld, H. (1993). Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. München: Langenscheidt.
- Neuner, G. (2003). Socio-Cultural Interim Worlds in Foreign Language Teaching and Learning in Byram, M. Intercultural Competence. Language Policy Division. Strasbourg. Council of Europe 55-56.
- Nida. E.A. (2001). Language and culture—context in translating. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Ochs, E. (2002). Becoming a speaker of culture. In Kramsch, C. (ed.), Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives, pp. 99–120. London: Continuum.
- Odlin, T. (1989). Language Transfer. Cambridge. Cambridge University Press
- O’Dowd, R. (2003). Understanding the “other side”: Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. Language Learning & Technology, 7(2), 118–144.
- Ólafsson, V. (2009). The Importance of Intercultural Competence.
- Ondračková, Š. (2014). Teaching Sociolinguistic Competence in Lower-Secondary Schools. The University of Olomouc (dissert.).
- Orlando, A.D. (2005). The Integration of Learning Technologies in the Elementary Classroom: Identifying Teacher Pedagogy and Classroom Culture. Doctoral thesis. The Faculty of Drexel University
- O’Rourke, B. (2005). ‘Form focused interaction in online tandem learning’, CALICO Journal 22, 433–466.
- Over, U., Mienert, M. (2010). Dimensionen Interkultureller Kompetenz aus Sicht von Lehrkräften. Online-Zeitschrift für Interkulturelle Studien: Aktuelle Beiträge zur interkulturellen Kompetenzforschung, 9 (12), 33-50.
- Oxfam, (2006). Education for Global Citizenship: A Guide for Schools . London, Oxfam.
- Pallotti, G. (1998). La seconda lingua. Bompiani. Milano

- Pallotti, G. (2005). *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua. Un percorso di formazione*, Bonacci, Roma
- Papademetre, L., & Scarino, A. (2000). *Integrating Culture Learning in the Languages Classroom: A MultiPerspective Conceptual Journey for Teachers*. Melbourne: Language Australia.
- Parmenter, L. (2003). "Intercultural Communicative Competence." *Teaching English Now*, vol. 2. Dostupno na:
http://tb.sanseido.co.jp/english/newcrown/pdf/ten002/ten_02_10.pdf.
- Paunović, T. (2011). *Intercultural communicative competence: Beyond queen, queuing, and Crumpets* u Vasić, V. (prir.). *Jezik u upotrebi. Zbornik radova u čast Ranku Bugarskom*, Novi Sad
- Peko, A., Mlinarević, V., Jindra, R. (2009). *Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati*. U: A. Peko, V. Mlinarević i R. Jindra (ur.) *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama* (str. 131-155). Osijek : Sveučilište Josipa Jurja Strossmyera, Učiteljski fakultet; Nansen dijalog centar.
- Pelizza, G. (2000, 2001). *Quando la lingua non basta. La civiltà nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, In. *it 2/2000, 2/2001*, Perugia: Rux.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. London, England: Routledge.
- Petravić, A. (2010). *Udžbenik stranog jezika kao mjesto susreta kultura. Slike stranoga i vlastitoga u hrvatskim udžbenicima njemačkog jezika*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
- Peterson, E., Coltrane, B. (2003). *Culture in Second Language Teaching*. Dostupno na:
<http://www.cal.org/resources/digest/digestpdfs/0309peterson.pdf>.
- Petrović, S. (2005). *Kulturologija*. Beograd. Čigoja štampa.
- Petrović, D. (2006). *Interkulturalno (ne)razumevanje u* Popadić, D. (ured.) *Uvod u mirovne studije – drugi tom*, Grupa MOST, Beograd, str. 67-87
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pienemann, M. (1984). *Psychological constraints on the teachability of languages*. In *Studies in second Language acquisition* 6, 186-214.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: processability theory*. Amsterdam. Benjamins.

- Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio interkulturalne kompetencije. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.) *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 275-292). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagoška istraživanja*, 8 (1), 53-70.
- Pollock, D.C. and Van Reken, R. (2001). *Third Culture Kids*. Yarmouth, ME: Nicholas Brealey Publishing/Intercultural Press.
- Pompeo, F. (1999). Nuove prospettive antropologiche per l'educazione interculturale. In: F. Susi (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*. Armando. Roma. pp. 131-149.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19 (6), 481-491.
- Portera, A. (2010). I giovani e l'educazione interculturale alla cittadinanza democratica. *Risultati di una ricerca in Pedagogia oggi*.
- Posner, R. (1991). Der polyglotte Dialog. *Sprachreport*, 3 (92), 6–10.
- Prtljaga, J. (2008). Interkulturalizam i poučavanje engleskog jezika. *Pedagoška istraživanja*, 5 (1), 72 – 80.
- Qi Yao, T., Johnson, J. A. (2002). The Relationship Between Interlanguage, Learning and Cross – Cultural Communication. Dostupno na: <http://www.repository.oai.yamaguchi.u.ac.jp>
- Quappe, S., Cantatore, G. (2005). “What is Cultural Awareness, anyway? How do I build it?”, [http://www.culturocity.com/pdfs/What%20 is%20Cultural Awareness.pdf](http://www.culturocity.com/pdfs/What%20is%20Cultural%20Awareness.pdf) p. 1.
- Radulović, Z. (1999). Bibliografski rad u Crnoj Gori. Beograd, Narodna biblioteka Srbije. Dostupno na: https://www.nb.rs/view_file.php?file_id=468
- Rathje, S. (2007). Intercultural competence: The status and future of a controversial concept. *Language and Intercultural Communication* 7: 254-266.
- Reagan, T. (2002). *Language, Education and Ideology. Mapping the Linguistic Landscape of US Schools*. Westport, CT: Praeger.
- Reeder, K., MacFadyen, L. P., Roche, J., & Chase, M. (2004). *Negotiating cultures in*

- cyberspace: Participation patterns and problematics. *Language Learning & Technology*, 8(2), 88–105.
- Reid, E. (2010). “Culture – an Inevitable Part of a Foreign Language Teaching,” in *Modernization of Teaching Foreign Languages*, ed. Silvia Pokrivcakova, Brno: Masarykova Univerzita. 201-217.
- Reid, E. (2014). Techniques Developing Intercultural Communicative Competences in English Language Lessons. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 186 (2015) 939 – 943
- Reimann, D. (2015). Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz. Dostupno na:
https://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf
- Remedios, L. (2000). Examining the classroom culture of problem based learning. Flexible learning for a flexible society, *Proceedings of Aset-Herdsa 2000 Conference*.
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Risager, K. (2005). Languaculture as a key concept in language and culture teaching. In H.H.A.F. Bent Preisler, S. Kjaerbeck & K. Risager (Eds.), *The consequences of mobility* (pp. 185– 196). Roskilde: Roskilde University.
- Risager, K. (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*. Clevedon, UK: Multilingual matters.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Robinson, G. L. (1985). *Cross-cultural understanding: Processes and approaches for foreign language, English as a second language and bilingual educators*. Oxford: Pergamon.
- Rossino, M. (2009). *Educazione interculturale: "Istruzioni per l'uso" Formazione interculturale – Nota informativa n. 01*.
- Ruben, B.D. (1976). Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group and Organization Studies*, 2, 470-479.
- Salaberry, R.: 2000, ‘L2 Morphosyntactic development in text-based computer com-

- munication’, *Computer Assisted Language Learning* 13, 5–27.
- Salaberry, R.: 2000, ‘L2 Morphosyntactic development in text-based computer communication’, *Computer Assisted Language Learning* 13, 5–27.
- Salaberry, R. (2002). Morphosyntactic development in text-based computer communication. *Computer Assisted Language Learning* 13, 5-27.
- Salo-Lee, L. (2006). What is an Interculturally Competent Person Like? Dostupno na: <https://moniviestin.jyu.fi/ohjelmat/hum/viesti/en/ics/54>
- Salzmann, Z. (1993). *Language, Culture and Society. An Introduction to Linguistic Anthropology*. Boulder and San Francisco and Oxford: Westview Press.
- Salzman, Z. (1997). *Jazyk, kultura a společnost: Úvod do lingvistické antropologie*. Praha: Academia.
- Santarone, D. (2012). *Didattica e intercultura*. Roma: Armando Editore
- Santerini, M. (2003). *Intercultura. La scuola*, Brescia.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Sarason, S. B. (1996). *Revisiting: The culture of the school and the problem of change*. New York: Teachers College Press.
- Savignon, S. J. (2004). “Language, Identity, and Curriculum Design: Communicative Language Teaching in the 21st Century”. In Esch, Kees van and Oliver St.John (eds). *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Peter Lang: Frankfurt am Main. p71-88
- Saville-Troike, M. (1996/2001). *The ethnography of communication*. In McKay, S.L. & Hornberger, N. H. (Eds.), *Sociolinguistics and Language Teaching*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 351-373.
- Schumann, J.H. (1976c). *Social Distance as a Factor in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.:Newbury House.
- Scupin, R. and DeCorse, C. R. (2012). *Anthropology A Global Perspective* (7th edition). Boston: Pearson.
- Seelye, H.N. (1988). *Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood: National Textbook Company.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*. 10. 209-231,

- Selinker, L. (1984). Interlingua. In Arcaini, Py (a cura di), pp. 25-37.
- M., & Ryan, P. (2005). Foreign Language Teachers and Intercultural Communication: An International Investigation. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sercu, L. (2004a). "Intercultural communicative competence in foreign language education. Integrating theory and practice". In Esch, Kees van and Oliver St.John (eds). New Insights into Foreign Language Learning and Teaching. Peter Lang: Frankfurt am Main. P115-130.
- Sercu, L. (2005). Foreign Language Teachers and Intercultural Communication. Cleveland: Multilingual Matters.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*. 17:1, 55-72.
- Shokouhi, S., Rezaei, A. (2015). The Importance of Teaching Pragmatics in the Classrooms (Focus on Complimenting). *Journal for the Study of English Linguistics*. Vol. 3, No. 1.
- Dostupno sa: www.macrothink.org/journal/index.php/jse1/article/.../6423
- Siméus, J. (2006). Culture in Focus. A Critical Study of Culture in the English Syllabi and a Few Selected Textbooks. Växjö University. Sweden (final paper).
- Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2012). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice. Dostupno na: <http://www.hawaii.edu>
- Sirna, T. C. (1997). *Pedagogia interculturale: concetti, problemi, proposte*. Guerini, Milano.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. Appleton-Century-Crofts. New York (1.2.1, 2.2).
- Smith, B.: 2003, 'Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model', *Modern Language Journal* 87, 38–57.
- Smith, B. (2003). Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model. *Modern Language Journal* 87, 38-57.
- Soja, E.W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Cambridge, MA; Oxford: Blackwell.

- Spitzberg, B. H. (1989). Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 241-268.
- Spitzberg, B., and Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In *The Sage handbook of intercultural competence*, ed. Darla Deardorff, 2-52. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spolsky, B., Hult, F. M. (2008). *The Handbook of Educational Linguistics*, Blackwell Handbooks in Linguistics.
- Stainer, F. (1971). Culture: A motivating factor in the French classroom. In C. Jay & P. Castle (Eds.), *French language education: The teaching of culture in the classroom*. Springfield, IL: State Department of Public Instruction.
- Starkey, H. (2003). Intercultural competence and education for democratic citizenship: implications for language teaching methodology u Byram, M. (ed.). *Intercultural competence*, Council of Europe, Strasbourg.
- Starosta, W.J. & Olorunnisola, A.A. (1995) A Meta-model for Third Culture Development. Paper presented at the annual meeting of Eastern Communication Association, Pittsburgh, Pennsylvania.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., and Stefani, L. A. (2000). *Communication between cultures*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Seeley, H.N. (1988). *Teaching Culture*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company
- Sorin, I. (2011). Reforming foreign language teaching in Europe. *Multilingual education, curricular changes, innovation and creativity in teaching, diversifying teaching methods*.
Dostupno na: megabyte.utm.ro/en/articole/2011/StiEc/vol1/SorinIvan1.pdf
- Stewart, V. (2007). Becoming citizens of the world. *Educational Leadership*, 64(7), 8-14. Thanasoulas, Dimitrions. *Language and Culture*. 2001 [viewed 4 November 2005]: http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html.
- Tang, R. (1999). The Place of "Culture" in the Foreign Language Classroom: A Reflection. *The Internet TESL Journal*. Dostupno <http://www.homestead.com/ramonatang/home.html>
- Tylor, E.B. (1871). *Primitive Culture*. London: John Murray.

- Taylor, E.W. (1994). Intercultural Competency: A Transformative Learning Process, Taylor Adult Education Quarterly 44 No 3 (154-174).
- Teskera, K. (2014). Interkulturalne kompetencije i interkulturalna osjetljivost nastavnika njemačkog jezika i studenata germanistike. Diplomski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Thanasoulas, D. *Language and Culture*. (2001). Dostupno na:
http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html.
- Thatcher, B. (2005). Situating L2 writing in global communication technologies. *Computers and Composition*, 22(3), 279–295.
- Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning and Technology*, 7(2), 38-67.
- Thorne, S. L. (2006). Pedagogical and praxiological lessons from internet-mediated intercultural foreign language education research. U: Belz, J. A. & S. L. Thorne (prired.) *Internet-mediated intercultural foreign language education*. Boston: Heinle & Heinle, 2-30.
- Thorne, S. L. (2008). Computer-Mediated Communication. In N. Hornberger & N. Van Duesen-Schol (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 4: Second and Foreign Language Education (pp. 325-336). New York: Springer.
- Tian, (2013). Beliefs and practices regarding intercultural competence among Chinese teachers of English at a Chinese university. Doctoral dissertation.
- Tomalin, B., Stempelski, S. (1993). *Cultural awareness*, Oxford: Oxford University press.
- Tornberg, U. (2000). Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om ”kultur” och ”kommunikation” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000. *Acta Universitatis Upsaliensis*.
- Tosi, A. (2000). Sociolinguistica ed educazione linguistica nell'Europa multi-etnica. <http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultural/scafale/approf/approf33.htm>
 [pristupljeno 08.02.2014.]
- Valdes, J. M. (1986). *Culture Bound*, OUP.
- Valentini, A. (2005). *Lingue e interlingue dell'immigrazione in Italia*. Dostupno na:
<http://www.unibg.it>

- Van Ek, J.A. (1986). Objectives for Foreign Language Learning. Volume I: Scope. Council of Europe.
- Vasko, V., Kjisik, H & Salo-Lee, L. (1998). Culture in Finnish Development Cooperation. Helsinki: The Ministry of Foreign Affairs/Department for International Development Cooperation & SAFA.
- Vedovelli, M. Acquisizione e apprendimento linguistico: dalla L1 alla L2. In Bertocchi & Castellani. Modulo di formazione. Genova. Sagep.
- Veeck, R., Linsmayer, L. (2001). Geschichte und Konzepte der Landeskunde, in: Helbig, G., Götze, L., Henrici, H., Krumm, J. (Hrsg.). Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1160-1168.
- Villarini, A.(2011). Principi di linguistica acquisizione per l'italiano L2 in Diadori, P. Insegnare italiano a stranieri. Le Monnier. Firenze.
- Von der Emde, S., Schneider, J., & Kötter, M. (2001). Technically speaking: Transforming language learning through virtual learning environments (MOOs). The Modern Language Journal, 85, 210–225.
- Vrbova, (2006). Developing Cultural Awareness in ELT, University of Pardubice, thesis
- Vučo, J. (2007). Intercultural dimension in language teaching. Language and Culture. Filozofski fakultet, Nikšić. 2007.
- Vučo, J. (2010). Interkulturalnost kao okvir i kontekst komunikativne nastave stranih jezika u ranom uzrastu. Inovacije u nastavi, br. 23, str. 53 – 61.
- Vučo, J. (2012): „Interkulturalnost i jezik“. Novi Pazar. Dostupno na:
http://media.uninp.edu.rs/upload/slike_vijesti/mostovi/predavanje2/interkulturalnost-jezik.pdf
- Vučo, J. (2013). O nekim specifičnostima interkulture razmene u savremenoj nastavi stranih jezika, u: Jezici i kulture u vremenu i prostoru (II/1), ur. S. Gudurić i M. Stefanović (Novi Sad: Filozofski fakultet), 373–379.
- Vučo, J. (2015). Italian in the Adriatic Mirror. L'Italia allo specchio. Linguaggi e identità italiane nel mondo. Ur. Fabio Finotti i Marina Johnston. Marsilio Editori. Venezia. pp.425 –434.

- Vučo, J., Zavišin, K. (2013). Neki aspekti razvijanja veština višejezičnosti i višekulturnog opštenja učenika. *Kulture u dijalogu*. Filološki fakultet. Beograd.
- Vučo, J., Zavišin, K. (2015). Dalle raccomandazioni alla realtà: plurilinguismo e pluriculturalismo a scuola?, in Bruno C., Casini S., Gallina F., Siebetchu R. (a cura di), *Plurilinguismo / Sintassi*. Atti del XLVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI). Roma. Bulzoni editore. pp. 99-110.
- Vučo, J. / Manić, D. (2016). O interkulturnim vrednostima projektnih zadataka – primer PETALL projekta. *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* 5. Univerzitet u Novom Sadu, Novi Sad.
- Ware, P. D. (2003). From involvement to engagement in online communication: Promoting intercultural competence in foreign language education. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- Ware, P. D. (2005). “Missed” communication in online communication: Tensions in a German-American telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 9(2), 64–89.
- Ware, P. D., & Kramsch, C. (2005). Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *The Modern Language Journal*, 89, 190–205.
- Warschauer, M. (1999b). *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Warschauer, M., Kern, R. (2000). *Network-based Language Teaching. Concepts and Practice*. Cambridge University Press.
- Weaver, Gary R. (1986). Understanding and coping with cross-cultural adjustment Stress. In R.M. Paige (Ed). *Cross-cultural orientation. New conceptualizations and applications*. Lanham MD: University Press of America.
- Weidenhiller, U. (1998). La competenza interculturale in Serra Borneto, C. (a c. di), (1998). *C’era una volta il metodo*, Carocci, Roma.
- Williams, R. (1981). *Culture*. Cambridge: Fontana Paperbacks.

- Wilmore, D. (2001). Establishing a community of learners: the use of Information Technology (IT) as an effective learning tool in rural primary or elementary schools. *Educational Technology & Society*, 4(3), 11-20.
- Wiseman, R. L. (2002). Intercultural communication competence. In W. B. Gudykunst & B.
- Wittgenstein, Ludwig (1953). *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Crítica.
- Wittgenstein, L. (1980). *Culture and Value*. (trans. by Peter Winch) Chicago: Chicago University Press.
- Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Çeşitliliğin Tanınması ve Kabul Edilmesi. (2010). *The Acceptance and Recognition of Cultural Diversity in Foreign Language Teaching*. Dostupno na: <http://www.gaziakademikbakis.com>
- Zarate, G. (2003). Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competence in Byram, M. *Intercultural Competence*. Language Policy Division. Strasbourg. Council of Europe.
- Zarate, G., D. Lévi & C. Kramersch (eds.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalismo*. Paris: Contemporary Publishing International SARL.
- Zavod za školstvo. (2004). *Izborni predmeti. Predmetni program za italijanski jezik kao izborni predmet*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore. Dostupno na: www.zzs.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx?rId=82536&rType=2
- Zavod za školstvo. (2017). *Predmetni program za italijanski jezik*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore. Dostupno na: www.zzs.gov.me/naslovna/programi
- Zhao, Y. (2003). Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO Journal*, 21(1), 7–27.
- Zinant, L. (2013). *Figli dei migranti e nuovi media tra scuola ed extra scuola. Prospettive interculturali e proposte educative*. Università degli Studi di Udine.(disert.)
- Zobl, H. (1980). The Formal and Developmental Selectivity of L1 Influence on L2 Acquisition. *Language Learning*. 30. 43-57

10.PRILOZI

10.1.Prilog br. 1

ANKETA ZA NASTAVNIKE ITALIJANSKOG JEZIKA

Poštovane kolege,

Ova anketa je sastavni deo šireg istraživanja koje se sprovodi u okviru doktorskih studija na Filološkom fakultetu u Beogradu i sadrži pitanja u vezi izučavanja i tretmana kulture u nastavi stranih jezika. Njeni rezultati će biti uključeni u doktorsku tezu pod nazivom " Sticanje interkulturene komunikativne kompetencije u nastavi italijanskog jezika kao L2 u osnovnoj školi" . Ova tema prati nastojanja Saveta Evrope da promoviše jezičku i kulturnu različitost kao sastavnog dela izgradnje evropskog identiteta građana i evrointegracija. Otuda je i cilj nastave L2 da pored jezičkih veština i verbalne komunikacije razvije kod učenika, budućih građana Evrope, i interkulturene veštine i kompetencije koje uključuju razumevanje ponašanja, stavova i vrednosti drugih ljudi. Cilj ovog istraživanja je da utvrdi koliko je izučavanje kulture integrisano u nastavu L2 i u kolikoj meri je moguće da tokom nastave jezika učenici steknu i interkulturene kompetencije. Stoga bih vas zamolila da mi pomognete svojim učešćem i iskreno izrazite svoje mišljenje, stavove i poglede bazirane na vašem profesionalnom iskustvu i tako date svoj dragoceni doprinos ovom sociolingvističkom istraživanju.

Unapred vam se puno zahvaljujemo na saradnji i dragocenoj pomoći!

I – Lični podaci

1. Kog ste pola? M Ž
 2. Koliko dugo predajete italijanski jezik?
0-5 god 6-10 god 11-15 god 16-20 god više od 20 godina
 3. Da li imate položen stručni ispit? da ne
 4. Da li pored ove škole predajete još negde? da ne
Ako je vaš odgovor potvrđan, napišite gde predajete
-

5. Da li predajete još neki drugi strani jezik? da ne

Ako je vaš odgovor potvrđan, napišite koji još jezik predajete

6. Da li pored italijanskog dobro vladate još nekim stranim jezikom? da ne

Ako je vaš odgovor potvrđan, napišite koji još jezik govorite

7. Da li možda učite neki, za vas novi, strani jezik? da ne

Ako je vaš odgovor potvrđan, napišite koji jezik učite

8. Da li ste boravili u Italiji tokom studiranja ili radi stručnog usavršavanja?

da ne

Ako je vaš odgovor potvrđan, napišite gde ste boravili i kad

9. Da li ste boravili u nekoj drugoj zemlji iz istih razloga? da ne

Ako je vaš odgovor potvrđan, napišite gde ste boravili i kad

10. Ako je vaš odgovor na prethodna dva pitanja potvrđan, možete li ukratko opisati da li ste tokom svog boravka stekli pored profesionalnog i određeno interkulturno iskustvo koje pozitivno utiče na vaš nastavnički posao?

II – Izučavanje italijanske kulture tokom nastave italijanskog jezika

Označite sa “X” da li se slažete sa sledećim tvrdnjama u vezi s učenjem o kulturi u nastavi italijanskog jezika

	potpuno se slažem	slažem se	delimično se slažem	delimično se ne slažem	uopšte se ne slažem
1. Veoma je važno izučavati italijansku kulturu na časovima italijanskog jezika.					
2. Učenje elemenata kulture italijanskog jezika pomaže mojim učenicima da lakše savladaju sam jezik.					
3. Blizina Italije, zajedničko mediteransko podneblje i mnoge slične reči im olakšavaju učenje italijanskog jezika.					
4. Geografski i kulturni kontekst u kome učenici žive i koji se vezuje za mediteranski duh doprinosi njihovoj bržoj senzibilizaciji ka italijanskoj kulturi i jeziku i sticanju interkulturene komunikativne kompetencije.					
5. Upoređivanje elemenata italijanske i naše maternje kulture je važno.					
6. Učenicima je teško razumeti neke sadržaje iz					

italijanske kulture prezentovane na italijanskom jer ne uče dovoljno dugo jezik i nemaju potreban fond reči da bi se precizno izrazili.					
7. Za detaljnija upoređenja naših dveju kultura moraju koristiti svoj maternji jezik.					
8. Upoređivanja im pomažu da shvate da postoje razlike koje ih uče da budu tolerantni prema pripadnicima drugih kultura i da prihvate njihovu različitost.					
9. Kroz učenje o kulturi učenici izgrađuju svoj pozitivan stav o drugim ljudima i narodima.					
10. Trebalo bi da još više časova u nastavi jezika bude posvećeno kulturi jer se time razvija kulturna osećajnost i osveštenost učenika.					
11. Učenje o kulturi je učenicima zanimljivo, povećava im motivaciju i pomaže da budu aktivniji u procesu učenja.					

a) Zaokružite ili stavite znak X u kućicu

1. Šta, po vama, najviše odslikava pojam “kultura” i kako bi je definisali u opštem smislu? (Možete zaokružiti više odgovora.)
 - Način života
 - Ukupnost ljudskih proizvoda i institucija
 - Naročita vizija sveta nekog naroda ili pojedinca
 - Umetničko-intelektualna produkcija nekog naroda
 - Mentalitet nekog naroda ili pojedinca
2. Da li vaši učenici shvataju kulturu samo u smislu civilizacije i njenih dostignuća, kao što su književnost, muzička i likovna umetnost i slično?
da ne ne znam
3. Da li vaši učenici povezuju pojam kultura sa društveno-kulturnim kontekstom, tj. načinom života i ponašanja pojedinca u društvu, njegovim izražavanjem i komunikativnim veštinama ?
da ne ne znam
4. Da li vaši učenici doživljavaju kulturu kao razumevanje vlastitog ponašanja, razmišljanja i stavova uslovljenih kulturom, kao i razumevanje ponašanja drugih osoba?
da ne ne znam
5. Da li vaši učenici primećuju sličnosti i razlike u drugim kulturama i prepoznaju osobenosti u vlastitoj kulturi?
da ne
6. Koje sadržaje, tj. aspekte kulture biste želeli da budu više zastupljeni u nastavi italijanskog jezika? (Možete zaokružiti više odgovora.)
 - Istorija i civilizacija
 - Tradicija i običaji
 - Legende i mitovi
 - Religija
 - Verovanja – različiti načini razmišljanja i reagovanja

- Demokratija i lična prava i slobode
 - Stereotipi
 - Svakodnevni život i rutina, navike i životni stil
 - Umetnost (likovna, književnost, film, muzika), praznici
 - Naučna dostignuća i ekonomski prosperitet
 - Savremena civilizacija i kultura življenja – ishrana, sport, slobodno vreme, moda, dizajn
 - Društvena pravila i ponašanje, kultura govora, dobri maniri i stepeni učtivosti
 - Obrazovni sistem
7. Ako imate još neku ideju u vezi s novim sadržajima iz italijanske kulture koje bi trebalo uvesti u nastavu jezika, navedite je

8. Da li su vaši učenici zainteresovani da saznaju više o tradiciji održavanja karnevala i drugih proslava u Italiji, a koje se neguju i kod nas, te da ih uporede sa našim običajima? da ne

III – Aspekti kulture u udžbenicima italijanskog jezika i drugom nastavnom materijalu

Označite sa “X” da li se slažete sa sledećim tvrdnjama u vezi s kulturnim sadržajima u udžbenicima italijanskog jezika

	potpuno se slažem	slažem se	delimično se slažem	delimično se ne slažem	uopšte se ne slažem
1. Sviđaju mi se sadržaji koji se bave kulturom u udžbeniku italijanskog jezika.					
2. Tradicionalna kultura					

(istorija i umetnost) je dobro prezentovana u udžbeniku.					
3. Kultura svakodnevnog života Italijana je dobro prezentovana u udžbeniku.					
4. Nema dovoljno sadržaja iz kulture u udžbeniku pa koristim i druge izvore i dodatne materijale.					
5. Ima dovoljno sadržaja u udžbeniku, ali ponekad koristim i dodatni materijal sa temama iz kulture.					
6. U udžbeniku ima ponuđenih aktivnosti za upoređivanje naših dveju kultura i zadataka koji zahtevaju da se o kulturi maternjeg jezika govori na italijanskom jeziku.					
7. Trebalo bi uključiti više elemenata kulture maternjeg jezika u sadržaj udžbenika italijanskog jezika.					
8. Učenicima se više dopada obrada sadržaja iz kulture u udžbeniku nego gramatika ili leksika.					

IV – Maternja kultura

1. Da li smatrate da je za lakše razumevanje kulture italijanskog jezika potrebno da učenici dobro upoznaju svoju maternju kulturu?
da ne
 2. Da li smatrate da se kroz učenje italijanskog jezika učenici udaljavaju od kulture svog maternjeg jezika? da ne
 3. Da li na časovima italijanskog jezika obrađujete i sadržaje iz kulture maternjeg jezika?
da ne
 4. Ako je odgovor potvrđan, na skali od 1 do 5 ocenite u kolikoj meri su zastupljeni sadržaji iz kulture maternjeg jezika. Zaokružite jednu od ponuđenih ocena.
1 2 3 4 5
 5. Da li mislite da bi na časovima italijanskog jezika trebalo obrađivati više ili manje sadržaja iz kulture maternjeg jezika?
više manje isto kao i do sada
 6. Koje biste oblasti iz kulture maternjeg jezika voleli da vaši učenici više obrađuju na časovima italijanskog jezika? (Možete zaokružiti više odgovora.)
 - a) važni istorijski događaji, istaknute istorijske ličnosti
 - b) kulturno-istorijski spomenici
 - c) tradicionalni i religiozni običaji i praznici
 - d) umetnost – književnost, slikarstvo, muzika, film i njihovi stvaraoci
 - e) odnosi u porodici i društvu
 - f) bonton
 - g) slobodno vreme i zabava
 - h) sport i istaknuti sportisti
 - j) sistem vrednosti i stavovi
 - k) ostalo - navedite
-
7. Da li možda imate ideju ili ste već tokom rada dotakli temu o tome šta bi vaši učenici voleli da ispričaju Italijanu ili nekom drugom strancu iz svoje maternje kulture na italijanskom ili engleskom jeziku?

V – Interkulturalnost

1. Da li ste tokom studija ili usavršavanja za posao nastavnika imali obuku u vezi sa interkulturalnom komunikacijom, bilo direktnu ili indirektnu? da ne

Ako je vaš odgovor potvrđan...

Gde i kakva je to bila obuka?

2. Da li pridajete značaj interkulturalnoj kompetenciji u istoj meri kao i jezičkim veštinama, leksici i gramatici u nastavi italijanskog jezika? da ne
3. Da li u učionici povremeno simulirate tzv. kulturne situacije? da ne
4. Na koji način kreirate prilike i situacije da vaši učenici shvate i dožive druge kulture?
- a) kroz razgovor i upoređivanje nakon obrade kulturnih sadržaja iz udžbenika
 - b) kroz dramatizaciju kulturnih sadržaja iz udžbenika
 - c) putem video projekcija kulturnih sadržaja
 - d) upotrebom interaktivne table i kompjuterskih softvera
 - e) korišćenjem raznovrsnog online materijala
 - f) organizovanjem direktnih ili virtuelnih susreta sa pripadnicima drugih kultura
5. Kako im pomažete da savladaju teškoće u razumevanju i ponašanju u takvim situacijama i izbegnu kulturne nesporazume?
- a) analiziramo specifične situacije
 - b) dajem im dodatna objašnjenja
 - c) dajem im dodatne domaće zadatke kako bi sakupili potrebne informacije i time podstičem njihovu radoznalost i istraživački duh
 - d) pripremam dodatni nastavni materijal kojim ilustrujem i dopunjavam nejasne situacije

- e) nemam, nažalost, dovoljno vremena da im se dodatno posvetim u takvim situacijama
6. Da li koristite Internet za pribavljanje nastavnog materijala i informacija, kao i njegovu platformu web 2.0 za interakciju u interkulturalnim aktivnostima kroz online forume, pisanje i čitanje blogova i sl.?
da ne
7. Ako je vaš odgovor potvrđan, koje aktivnosti vam naročito pomažu da ova tehnologija pospeši učenje jezika i interkulturalnu komunikaciju?

8. Ako je ne koristite, da li je to zato što ...
- a) možda niste još uvek ovladali veštinom njene upotrebe
 - b) nemate tehničke mogućnosti u svojoj školi
 - c) možda niste stekli dovoljnu svest o značaju interkulturalnog povezivanja i međunarodne komunikacije
 - d) nemate dovoljno vremena da se posvetite takvim aktivnostima na času
9. Da li dajete svojim učenicima zadatke istraživačkog tipa zasnovane na prikupljanju informacija kulturološke sadržine putem Neta? da ne
10. Ako je vaš odgovor potvrđan, da li smatrate da na taj način podstičete njihovu radoznalost i želju da saznaju što više novih informacija? da ne
11. Da li ih takve aktivnosti takođe podstiču da analiziraju prikupljene podatke, više nego da uče iz njih? da ne
12. Da li vas brzina globalnog tehnološkog i informacionog razvoja podstiče na inovativne sadržaje u vašoj metodici?
da ne
13. Da li smatrate da na taj način podstičete globalno interesovanje svojih učenika za interkulturalne aktivnosti i izgradnju stavova i svesti o interkulturalnosti?
da ne

14. Da li smatrate da su globalizovan geopolitički prostor i kompjuterska tehnologija izmenili prirodu i ulogu kulture u nastavi L2 i doprineli interkulturnoj interakciji? da ne
15. Da li smatrate da bi izraženije interkulturno povezivanje, bilo putem Web-a, bilo ličnim kontaktima (odlasci u stranu zemlju, posete školama i drugim kulturnim ustanovama, kao i susreti sa stranim turistima u svojoj zemlji) povećalo motivaciju učenika za učenje L2?
da ne
16. Da li ste u vašoj nastavnoj praksi imali prilike da zajedno sa vašim učenicima ostvarite neki kontakt sa strancima, tj. izvornim govornicima jezika koji predajete? da ne
17. Ako jeste, gde i kada i kakva je bila reakcija vaših učenika?

18. Da li su oni nakon toga bili zainteresovaniji i motivisaniji da uče jezik?
da ne
19. Da li smatrate da se kultura bolje podučava i uči direktno iz iskustva – u susretima sa ljudima čija se kultura i jezik izučavaju, tj. u stvarnom životu ili putem pisama, mejlova i gledanja filmova?
da ne
20. Da li u nastavnim planovima imate prostora da unesete sadržaje koji će kod vaših učenika izgraditi interkulturnu svest i kompetenciju? da ne
21. Ako je vaš prethodni odgovor negativan, da li postojeće “kulture” teme koje su zastupljene u kurikulumu obrađujete modifikujući ih na kritički i interkulturni način, ostavljajući prostora učenicima da implicitno razvijaju kritičko mišljenje i svest o značenju obrađenog materijala? da ne
22. Da li vama lično ostaje vremena na času da se posvetite obradi kulturnih sadržaja, budući da su primarni ciljevi nastave jezika sticanje četiri jezičkih veština i usvajanje gramatike i leksike? da ne
23. Da li smatrate da je obrada kulturnih sadržaja oduzimanje ili gubljenje vremena? da ne

24. Da li smatrate da kulturni sadržaji podstiču učenike na razvijanje tolerancije i prihvatanja različitosti, kao i prepoznavanja i identifikacije sveta oko nas?
da ne
25. Da li ste u svom radu nekada osetili da nastava L2 podstiče učenike da razmišljaju o temama vezanim za rasu, pol, klasne podele i društvenu pravdu?
da ne
26. Da li koristite takve nastavne materijale kojima bi podstakli učenike da razumeju različitosti, drugačije stavove i shvatanja, kao i uverenja i vrednosti drugih ljudi? da ne
27. Da li ste im tako omogućili da razumeju i prihvate ljude iz drugih kultura kao individue sa drugim karakterističnim perspektivama, vrednostima i ponašanjima, a ne samo kao karakteristične predstavnike svojih nacionalnih kultura? da ne
28. Da li smatrate da je u našem današnjem sistemu učenja stranih jezika moguće kod učenika izgraditi interkulturnu svest i kompetenciju i samim tim empatiju za svet oko nas?
da ne
29. Da li ste lično vi uspeli da tokom svog rada osetite da ste prešli sa strogo jezičkih veština na kulturno-kontekstne sfere i povezivanje sa kulturom ciljnog stranog jezika i uspostavili interakciju sa svojim đacima podstičući ih da razvijaju interkulturnu svest i da iskažu osećanje empatije? da ne
30. Da li ste primetili da su oni na taj način stekli uvid i u sopstvenu kulturu i kulturu stranog jezika i uspeli da izvuku zaključke o međusobnim sličnostima i različitostima ispoljivši pritom toleranciju?
da ne
31. Kako vidite svoju ulogu u formiranju pogleda na svet kulture učenika i njihovog shvatanja novog sistema vrednosti kulture čiji jezik izučavaju? Smatrate li sebe ambasadorom kulture ciljnog jezika i posrednikom između vlastite i strane kulture ili mislite da još uvek nemate dovoljno iskustva ili znanja za to?
-
-

-
-
32. Da li prilikom evaluacije znanja svojih učenika pored jezičkih veština uključujete i kulturni input, tj. da li vrednujete i njihovo “kulturno” učenje i iskustvo? da ne
33. Da li smatrate da ste dovoljno edukovani i pripremljeni da bi ispunili standarde u nastavi L2 koji se tiču podučavanja kulture?
da ne
34. Da li tokom obrade kulturnih sadržaja na času doživljavate nastavu kao proces prenošenja statičnih i činjeničkih informacija ili imate prostora ga učiniti dinamičnim i razvojnim procesom koji će kod učenika uključiti osim kognitivnih i afektivne dimenzije ponašanja i učenja? da ne
35. Da li smatrate da su vaši učenici, generalno posmatrano, spremni i bazično edukovani, tj. da su stekli osnovne veštine, naučili primerena ponašanja i usvojili određene stavove koji će im omogućiti da u daljem školovanju, životu i radu prihvate globalnu perspektivu učenja L2 i interkulturni dijalog sa pripadnicima drugih kultura u globalno međusobno povezanom svetu?
da ne
36. Da li smatrate da bi trebalo da se, više nego do sada, stavi akcenat na interkulturnu kompetenciju tokom nastave L2? da ne
37. Ako je vaš odgovor potvrđan, da li imate neku sugestiju u vezi s tim?
-
-
-
38. Da li smatrate da bi i šira društvena zajednica i sve relevantne školske ustanove trebalo više da se angažuju u pospešivanju razvoja i sticanja interkulture komunikativne kompetencije, kako kod učenika, tako i kod nastavnika? da ne
39. Da li smatrate da je uloga nastavnika, kao medijatora u obrazovanju, od izuzetne važnosti u podsticanju razvoja interkulture komunikativne kompetencije kod svojih učenika? da ne

40. Da li smatrate da je sticanje interkulturene komunikativne kompetencije od izuzetnog značaja i za nastavnike i da je bitan činilac njihovog profesionalnog razvoja? da ne
41. Da li uvidate potrebu prilagođavanja evropskom sistemu obrazovanja kojim se mora odgovoriti na izazove procesa globalizacije i težnji ka evropskim integracijama? da ne

VI – Problemi u nastavi

Da li biste mogli da navedete na koje probleme nailazite tokom podučavanja kulture u nastavi italijanskog jezika? Možete zaokružiti nekoliko ponuđenih odgovora i dodati eventualno i neke druge.

- a) nedostatak vremena – zbog nedovoljnog broja časova nedeljno i težine gradiva
- b) nedostatak kulturnih i interkulturnih sadržaja u kurikulumu
- c) nedostatak kulturnih i interkulturnih sadržaja u udžbeniku
- d) smatram da nisam dovoljno edukovan/na za ovu vrstu nastave
- e) nedovoljno znanje jezika mojih učenika
- f) nedovoljna zainteresovanost učenika
- g) nedovoljna tehnička opremljenost učionice i neadekvatni uslovi za nastavu
- h) ostalo – navedite

10.2. Prilog br. 2

ANKETA ZA UČENIKE

Dragi učenici,

Cilj ovog upitnika je da se ispita vaše mišljenje o izučavanju i tretmanu kulture u nastavi italijanskog jezika. Ova anketa je deo šireg istraživanja koje se sprovodi u okviru doktorskih studija na Filološkom fakultetu u Beogradu. Zamolila bih vas da budete iskreni i da odgovorite na sva pitanja kako bi se dobili valjani rezultati koji će biti korišćeni u naučno-istraživačke svrhe. Vaši odgovori se neće ocenjivati. Važno nam je da izrazite svoj stav i lično mišljenje.

Hvala vam što učestvujete u anketi.

I - Lični podaci

1. Kog si pola? M Ž
2. Koji razred pohađaš? _____
3. Koliko imaš godina? _____
4. Koliko dugo učiš italijanski jezik? _____
5. Da li učiš u školi još neki strani jezik? da ne
Ako je tvoj odgovor "da"
 - a) Koji jezik učiš?

 - b) Koliko dugo ga učiš?

6. Da li eventualno učiš još neki drugi strani jezik van redovne nastave? da ne
Ako je tvoj odgovor "da"
 - a) Koji jezik učiš?

 - b) Koliko dugo ga učiš?

 - c) Gde ga učiš?

7. Jesi li ikad bio/bila u inostranstvu, tj. u zemlji gde se govori jezik koji se razlikuje od tvog maternjeg?

da ne

Ako je tvoj odgovor "da"

a) U kojoj zemlji ili zemljama si bio/la?

b) Koji je bio razlog ili motiv tvog odlaska?

c) Koliko dugo si boravio/la tamo?

8. Da li si imao/la prilike da razgovaraš na stranom jeziku sa lokalnim stanovništvom u inostranstvu ili drugim ljudima koje si tamo susretao/la?

9. da ne

Ako je tvoj odgovor "da"

a) Sa kim si pričao/la?

b) Na kom jeziku si razgovarao/la sa njima?

10. Da li si imao prilike da u Crnoj Gori razgovaraš sa strancima na stranom jeziku?

da ne

Ako je tvoj odgovor "da"

a) Sa kim si pričao/la?

b) Na kom jeziku si razgovarao/la sa njima?

11. Da li još neko iz tvoje uže porodice govori neki strani jezik? da ne

Ako je tvoj odgovor "da"

a) Ko je to?

b) Koji jezik ili jezike govori/govore?

12. Da li ti sa članovima svoje uže ili šire porodice razgovaraš na još nekom jeziku?

da ne

Ako je tvoj odgovor “da”

a) Na kom jeziku razgovaraš?

b) Sa kime razgovaraš na tom jeziku?

II – Izučavanje italijanske kulture tokom nastave italijanskog jezika

a) Označi sa “X” da li se slažeš sa sledećim tvrdnjama u vezi učenja kulture u nastavi italijanskog jezika

	potpuno se slažem	slažem se	delimično se slažem	delimično se ne slažem	uopšte se ne slažem
1. Veoma je važno izučavati italijansku kulturu na časovima italijanskog jezika jer su kultura i jezik povezani.					
2. Učenje elemenata kulture italijanskog jezika mi pomaže da lakše savladam sam jezik.					
3. Blizina Italije, zajedničko mediteransko podneblje i mnoge slične reči mi olakšavaju učenje italijanskog jezika.					
4. Geografski i kulturni kontekst Mediterana u kome živimo doprinosi našem bržem					

prilagođavanju i usvajanju italijanske kulture i jezika.					
5. Upoređivanje elemenata italijanske i naše maternje kulture je važno.					
6. Teško je razumeti neke sadržaje iz italijanske kulture koji su predstavljeni na italijanskom jer ne učimo dovoljno dugo jezik i nemamo potreban fond reči da bi se dobro izrazili.					
7. Za detaljnija upoređenja naših dveju kultura moramo koristiti svoj maternji jezik.					
8. Upoređivanja mi pomažu da shvatim da postoje razlike koje nas uče da budemo tolerantni prema pripadnicima drugih kultura i da prihvatimo njihovu različitost.					
9. Kroz učenje o kulturi izgrađujemo svoj pozitivan stav o drugim ljudima i narodima.					
10. Trebalo bi da još više časova u nastavi jezika bude posvećeno kulturi jer nam razvija kulturnu					

osećajnost i osveštenost.					
11. Učenje o kulturi je zanimljivo, povećava nam motivaciju i pomaže da budemo aktivniji u procesu učenja.					

b) Zaokruži ili stavi znak X u kućicu

9. Šta po tebi najviše odslikava pojam “kultura” i kako bi je definisao/la u opštem smislu? (Možeš zaokružiti više odgovora.)

- Način života
- Ukupnost ljudskih proizvoda i institucija
- Naročita vizija sveta nekog naroda ili pojedinca
- Umetničko-intelektualna produkcija nekog naroda
- Mentalitet nekog naroda ili pojedinca

10. Da li kulturu shvataš samo u smislu civilizacije i njenih dostignuća, kao što su književnost, muzička i likovna umetnost i slično?

da ne ne znam

11. Da li pojam kultura povezuješ sa društveno-kulturnim kontekstom, tj. načinom života i ponašanja pojedinca u društvu, njegovim izražavanjem i komunikativnim veštinama ?

da ne ne znam

12. Da li kulturu doživljavaš kao razumevanje vlastitog ponašanja, razmišljanja i stavova uslovljenih kulturom, kao i razumevanje ponašanja drugih osoba?

da ne ne znam

13. Da li primećuješ sličnosti i razlike u drugim kulturama i na osnovu njih prepoznaješ osobenosti u vlastitoj kulturi?

da ne

14. Koje sadržaje, tj. aspekte kulture bi želeo/la da budu više zastupljeni u nastavi italijanskog jezika? (Možeš zaokružiti više odgovora.)

- Istorija i civilizacija

- Tradicija i običaji
- Legende i mitovi
- Religija
- Verovanja – različiti načini razmišljanja i reagovanja
- Demokratija i lična prava i slobode
- Stereotipi
- Svakodnevni život i rutina, navike i životni stil
- Umetnost (likovna, književnost, film, muzika), praznici
- Naučna dostignuća i ekonomski prosperitet
- Savremena civilizacija i kultura življenja – ishrana, sport, slobodno vreme, moda, dizajn
- Društvena pravila i ponašanje, kultura govora, dobri maniri i stepeni učtivosti
- Obrazovni sistem

15. Ako imaš još neku ideju u vezi novih sadržaja iz italijanske kulture koje bi trebalo uvesti u nastavu jezika, navedi je

16. Da li si zainteresovan/a da saznaš više o tradiciji održavanja karnevala i drugih proslava u Italiji, a koje se neguju i kod nas, te da ih uporediš sa našim običajima?

da ne

III – Aspekti kulture u udžbenicima italijanskog jezika i drugom nastavnom materijalu

Označite sa “X” da li se slažete sa sledećim tvrdnjama u vezi kulturnih sadržaja u udžbenicima italijanskog jezika

	potpuno se slažem	slažem se	delimično se slažem	delimično se ne slažem	uopšte se ne slažem
9. Sviđaju mi se sadržaji koji					

se bave kulturom u udžbeniku italijanskog jezika.					
10. Tradicionalna kultura (istorija i umetnost) je dobro predstavljena u udžbeniku.					
11. Kultura svakodnevnog života Italijana je dobro predstavljena u udžbeniku.					
12. Nema dovoljno sadržaja iz kulture u udžbeniku pa nastavnik/ca koristi i druge izvore i dodatne materijale.					
13. Ima dovoljno sadržaja u udžbeniku, ali nastavnik/ca ponekad koristi i dodatni materijal sa temama iz kulture.					
14. U udžbeniku ima ponuđenih aktivnosti za upoređivanje naših dveju kultura i zadataka koji zahtevaju da se o kulturi maternjeg jezika govori na italijanskom jeziku.					
15. Trebalo bi uključiti više elemenata kulture maternjeg jezika u sadržaj udžbenika italijanskog jezika.					
16. Više mi se dopada obrada					

sadržaja iz kulture u udžbeniku nego gramatika ili leksika.					
---	--	--	--	--	--

IV – Maternja kultura

Stavi znak X u kućicu

8. Da li smatraš da je za lakše razumevanje kulture italijanskog jezika potrebno dobro upoznati svoju kulturu? da ne
9. Da li smatraš da se kroz učenje italijanskog jezika udaljavaš od kulture svog maternjeg jezika?
da ne
10. Da li na časovima italijanskog jezika obrađujete i sadržaje iz kulture maternjeg jezika?
da ne
11. Ako je odgovor potvrđan, na skali od 1 do 5 oceni u kolikoj meri su zastupljeni sadržaji iz kulture maternjeg jezika. Zaokruži jednu od ponuđenih ocena.
1 2 3 4 5
12. Da li misliš da bi na časovima italijanskog jezika trebalo obrađivati više ili manje sadržaja iz kulture maternjeg jezika?
više manje isto kao i do sada
13. Koje bi oblasti iz kulture maternjeg jezika voleo/la da se više obrađuju na časovima italijanskog jezika? (Možeš zaokružiti više odgovora.)
- a) važni istorijski događaji, istaknute istorijske ličnosti
 - b) kulturno-istorijski spomenici
 - c) tradicionalni i religiozni običaji i praznici
 - d) umetnost – književnost, slikarstvo, muzika, film i njihovi stvaraoci
 - e) odnosi u porodici i društvu
 - f) bonton
 - g) slobodno vreme i zabava
 - h) sport i istaknuti sportisti
 - j) sistem vrednosti i stavovi

k) ostalo

14. O čemu bi voleo/la da ispričaš Italijanu ili nekom drugom strancu iz svoje maternje kulture na italijanskom ili engleskom jeziku?

V - Interkulturalnost

1. Jesi li se do sada susretao/la sa pojmom interkulturalnost ili multikulturalnost?

da ne

2. Ako jesi, gde?

- U školi
- U medijima (tv, radio, novine, Internet)
- Na nekom drugom mestu (u nevladinim organizacijama, crkvi ...itd.)

Navedi to mesto

3. Jesi li se sa pojmom interkulturalnost susretao/la tokom nastave stranih jezika?

da ne

4. Da li sa pojmom interkulturalnost povezuješ poštovanje i prihvatanje različitosti?

da ne ne znam

5. Da li sa pojmom interkulturalnost povezuješ tolerisanje različitosti?

da ne ne znam

6. Da li sa pojmom interkulturalnost povezuješ aktivnu saradnju naroda dve ili više kultura na istom prostoru, tj. teritoriji u svim područjima života?

da ne ne znam

7. Da li sa pojmom interkulturalnost povezuješ postojanje različitih kultura na nekoj teritoriji?
da ne ne znam
8. Da li sa pojmom interkulturalnost povezuješ proces uzajamnog prilagođavanja različitih kultura, tj. međukulturnu interakciju?
da ne ne znam
9. Da li se tokom nastave stranih jezika, po tvom mišljenju, mogu:
- a) negovati osećanja solidarnosti prema kulturno drugačijim osobama
da ne
 - b) razvijati sposobnosti komunikacije i dijaloga s kulturno drugačijim osobama
da ne
 - c) poznavati i razumevati temeljna obeležja kulture drugih ljudi da ne
 - d) razvijati sposobnosti razumevanja i prihvatanja kulturnih razlika kao vrednosti da ne
10. Da li se tokom nastave stranih jezika, po tvom mišljenju, mogu postići sledeći ciljevi:
- a) oslobađanje od stereotipa i predrasuda o kulturno drugačijim osobama
da ne
 - b) poštovanje i očuvanje nacionalne kulturne baštine da ne
 - c) poštovanje i očuvanje evropske i svetske kulturne baštine da ne
 - d) razvijanje sposobnosti i veština kritičkog samoopažanja u susretu sa kulturno drugačijim
da ne
 - e) nenasilno rešavanje sukoba da ne
11. Da li si se u toku nastave stranih jezika susretao/la sa pojmom interkulturalna komunikacija? (komuniciranje pripadnika različitih kultura na različitim jezicima i kontakt između pripadnika različitih kultura koji imaju bitno drugačije sisteme vrednosti)
da ne

12. Da li si se susretao sa pojmom interkulturalna kompetencija? (sposobnost uspešnog komuniciranja pripadnika različitih kultura uz jezičke, socijalne i govorne kompetencije)

da ne

13. Da li smatraš da interkulturalno učenje i obrazovanje bi trebalo da podstiču kod učenika negovanje osnovnih moralnih vrлина i vrednosti, kao što su iskrenost, poštenje, odgovornost, saosećajnost, te jednakost među ljudima i borbu protiv svake vrste diskriminacije, kao i jačanje svesti o individualnoj odgovornosti, osetljivosti, toleranciji i solidarnosti? da ne

VI - Kulturalna osećajnost i osveštenost

a) Označi sa "X" da li se slažeš sa sledećim tvrdnjama o tome kako se osećaš u vezi ljudi koji pripadaju italijanskoj kulturi

	potpuno se slažem	slažem se	delimično se slažem	delimično se ne slažem	uopšte se ne slažem
1. Italijani se veoma razlikuju od nas i ne želim da ih upoznam bolje jer mi nisu zanimljivi.					
2. Ne bih želeo/la da se družim s njima i komuniciram na italijanskom, osim ako oni ne bi govorili naš jezik ili možda engleski.					
3. Ne osećam se prijatno u društvu pripadnika drugih kultura, bez obzira da li su Italijani ili neki drugi					

stranci, jer su mi čudni i mogu biti opasni.					
4. Mislim da bi oni trebalo da se prilagode nama, a ne mi njima, jer bi naš način života i sistem vrednosti trebalo da posluži kao model drugim narodima.					
5. Volim da uočavam razlike između nas i drugih naroda i prihvatam da imamo ponekad različite sisteme vrednosti.					
6. Sviđa mi se da zamišljam kako bi oni razmišljali o nekim stvarima i da se postavim tako da gledam na to iz drugačije perspektive.					
7. Sviđa mi se da imam više od jedne perspektive i da ih mogu menjati i prilagođavati se u kontaktu sa strancima i stranom kulturom.					
8. Kada sam na času italijanskog jezika primećujem da se moje ponašanje malo menja i adaptira u skladu sa kulturom tog jezika.					
9. Kada bih živeo/la u Italiji,					

mogao/la bih da se prilagodim bez problema i prihvatim njihove kulturne obrasce i modele.					
10. Mogu bez problema da se premeštam iz maternjeg u strani jezik i njihove kulture i da im se prilagođavam.					
11. Ponekad mi se čini da sam “između ove dve kulture” i da mogu videti i dobre i loše strane u njima obema.					

b) Stavi znak X u kućicu

1. Da li ti se nekada ukazala prilika da razgovaraš sa osobom koja je izvorni govornik italijanskog jezika?

da ne

2. Da li ti se nekada ukazala prilika da kroz razgovor osetiš empatiju (saosećanje), tj. da doživiš svet kroz oči svog sagovornika, kao i da prepoznaš i prihvatiš njegove kulturne osobenosti koje su različite od naših?

da ne

3. Da li si mogao/la da razviješ sposobnost viđenja druge osobe, isključujući pri tome svako osuđivanje, ako se ono razlikuje od tvog?

da ne

4. Ako je prethodni odgovor potvrđan, da li si pokušao/la da se “staviš u cipele” te druge osobe i da na svet gledaš kroz neke drugačije naočare, tj. drugačiju perspektivu? da ne

BIOGRAFIJA AUTORKE

Gordana Mušura je rođena 26.07.1966. godine u Zrenjaninu. Diplomirala je 1992. godine klasične nauke na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Godine 2010. Diplomirala je na Filozofskom fakultetu Univerziteta Crne Gore u Nikšiću na Odsjeku za italijanski jezik i književnost. Svoj master rad *Učenje italijanskog jezika kroz igru* odbranila je kod profesorke dr Julijane Vučo na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu 2011. godine. Iste godine upisala se na doktorske studije, modul jezik, takođe na Filološkom fakultetu u Beogradu. Godine 2015. završila je osnovne, a 2016. godine specijalističke studije poslovnog engleskog jezika na Fakultetu za strane jezike Univerziteta Mediteran u Podgorici.

Od 1993. do 1999. godine bila je zaposlena u Državnom arhivu Crne Gore, Istorijski arhiv Kotor, kao arhivista i prevodilac. Od septembra 1999. godine radi kao nastavnica italijanskog jezika u OŠ “Stefan Mitrov Ljubiša” u Budvi, a od septembra 2011. godine zaposlena je i na Fakultetu za biznis i turizam u Budvi. Ovlašćeni je sudski tumač za engleski, italijanski i latinski jezik.

Od 1999. godine pohađala je veliki broj seminara za stručno usavršavanje nastavnika iz oblasti metodike nastave stranih jezika, organizovanih u Srbiji, Crnoj Gori i Italiji. Autorka je jednog rada iz oblasti kulturnog konteksta u nastavi stranih jezika, prezentovanog 2012. godine na prvom međunarodnom interdisciplinarnom skupu mladih naučnika društvenih i humanističkih nauka „Konteksti“ na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

Prilog 1.

Izjava o autorstvu

Potpisani-a Gordana Mušura

Broj upisa 11058 Д

Izjavljujem

da je doktorska disertacija pod naslovom

STICANJE INTERKULTURNE KOMUNIKATIVNE KOMPETENCIJE U NASTAVI ITALIJANSKOG JEZIKA
KAO STRANOG U OSNOVNOJ ŠKOLI

- rezultat sopstvenog istraživačkog rada,
- da predložena disertacija u celini ni u delovima nije bila predložena za dobijanje bilo koje diplome prema studijskim programima drugih visokoškolskih ustanova,
- da su rezultati korektno navedeni i
- da nisam kršio/la autorska prava i koristio intelektualnu svojinu drugih lica.

U Beogradu, 26.03.2019.

Potpis doktoranda

Gordana Mušura

Prilog 2.

Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada

Ime i prezime Gordana Mušura

Broj upisa 11058 D

Studijski program DOKTORSKE AKADEMSKE STUDIJE – MODUL JEZIK

Naslov rada STICANJE INTERKULTURNE KOMUNIKATIVNE KOMPETENCIJE U NASTAVI
ITALIJANSKOG JEZIKA KAO STRANOG U OSNOVNOJ ŠKOLI

Mentor prof. dr Julijana Vučo

Potpisani Gordana Mušura

izjavljujem da je štampana verzija mog doktorskog rada istovetna elektronskoj verziji koju sam predao/la za objavljivanje na portalu **Digitalnog repozitorijuma Univerziteta u Beogradu**.

Dozvoljavam da se objave moji lični podaci vezani za dobijanje akademskog zvanja doktora nauka, kao što su ime i prezime, godina i mesto rođenja i datum odbrane rada.

Ovi lični podaci mogu se objaviti na mrežnim stranicama digitalne biblioteke, u elektronskom katalogu i u publikacijama Univerziteta u Beogradu.

U Beogradu, 26.03.2019.

Potpis doktoranda

Gordana Mušura

Prilog 3.

Izjava o korišćenju

Oblašćujem Univerzitetsku biblioteku „Svetozar Markovic“ da u Digitalni repozitorijum Univerziteta u Beogradu unese moju doktorsku disertaciju pod naslovom:

STICANJE INTERKULTURNE KOMUNIKATIVNE KOMPETENCIJE U NASTAVI ITALIJANSKOG JEZIKA KAO STRANOG U OSNOVNOJ ŠKOLI

koja je moje autorsko delo.

Disertaciju sa svim priložima predao/la sam u elektronskom formatu pogodnom za trajno arhiviranje.

Moju doktorsku disertaciju pohranjenu u Digitalni repozitorijum Univerziteta u Beogradu mogu da koriste svi koji poštuju odredbe sadržane u odabranom tipu licence Kreativne zajednice (Creative Commons) za koju sam se odlučio/la.

1. Autorstvo
2. Autorstvo – nekomercijalno
3. Autorstvo – nekomercijalno – bez prerade
4. Autorstvo – nekomercijalno – deliti pod istim uslovima
5. Autorstvo – bez prerade
6. Autorstvo – deliti pod istim uslovima

(Molimo da zaokružite samo jednu od šest ponuđenih licenci, kratak opis licenci dat je na poledini lista).

U Beogradu, 26.03.2019.

Potpis doktoranda

Gordana Mušura