

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOLOŠKI FAKULTET

Adnan H. Bjelak

**INTERKULTURNO OBRAZOVANJE I JEZIČKA
INTERKULTURNOST NOVOG PAZARA I
OKOLINE**

Doktorska disertacija

Beograd, 2021.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Adnan H. Bjelak

**INTERCULTURAL EDUCATION AND
LANGUAGE INTERCULTURALITY OF NOVI
PAZAR AND REGION**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2021.

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Аднан Х. Бьелак

**МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И
ЯЗЫКОВАЯ МЕЖКУЛЬТУРНОСТЬ НОВИ-
ПАЗАРА И ЕГО ОКРЕСТНОСТЕЙ**

Докторская диссертация

Белград, 2021.

Mentorka

Prof. dr Julijana Vučo, redovna profesorka

Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu

Članovi komisije

1.

2.

3.

Datum odbrane: _____

Reči zahvalnosti

Neizmernu zahvalnost upućujem mentorki, uvaženoj prof. dr Julijani Vučo, koja je pružala nesebičnu pomoć i podršku prilikom izrade doktorske disertacije pod nazivom *Interkulturno obrazovanje i jezička interkulturalnost Novog Pazara i okoline*, te pomagala na putu mog akademskog sazrevanja.

Zahvalnost upućujem i uvažanim članovima komisije, koji su izdvojili svoje vreme kako bi pročitali, procenili i ocenili rad.

Zahvalnost upućujem i kolegama i učenicima, kao i administrativnom osoblju, iz novopazarskih osnovnih i srednjih škola na izuzetnoj korektnosti i pomoći pri prikupljanju podataka potrebnih za realizaciju istraživačkog dela disertacije.

Svojoj porodici!

Interkulturno obrazovanje i jezička interkulturalnost Novog Pazara i okoline

Sažetak: Predmet istraživanja doktorske disertacije pod nazivom *Interkulturno obrazovanje i jezička interkulturalnost Novog Pazara i okoline* jeste prikazivanje mogućnosti implementiranja interkulturnog obrazovanja u obrazovnom sistemu Republike Srbije na prostoru Novog Pazara. Dok se u prvim poglavljima na osnovu dosadašnjih istraživanja bavimo teorijskim postavkama o kulturi, interkulturalnosti i srodnim terminima i interkulturnom obrazovanju, u empirijskom delu ispituju se stavovi učenika i nastavnika jezika iz novopazarskih osnovnih i srednjih škola o shvatanju pojma kulture, interkulturalnosti i interkulturnog obrazovanja. Dobijeni podaci nam ukazuju da učenici i nastavnici jezika pod pojmom kulture podrazumevaju najrazličitije sadržaje, a da pojam interkulturalnosti i interkulturno obrazovanje vrednuju kao pozitivne kategorije, što govori o tome da obrazovni sistem u Republici Srbiji na prostoru Novog Pazara ima povoljne uslove za implementaciju interkulturnog obrazovanja, potrebnog za život i rad u multikulturalnim sredinama. S druge strane, u radu se bavimo i prikazivanjem jezičke interkulturalnosti obrazovnog sistema novopazarskog kraja, upućujući na saznanja koja smo dobili na osnovu anketiranja učenika u školskoj 2020/21. godini i na osnovu upitnika za administrativno osoblje u novopazarskim školama. Na osnovu podataka dolazimo do zaključka da obrazovni sistem u Novom Pazaru registruje engleski jezik kao *lingua franca*. Pored engleskog, registrovali smo i prisustvo nemačkog i francuskog i u znatno malom procentu ruskog jezika. Saznanja nam ukazuju da su za formalno izučavanje dostupni i arapski i turski jezik u srednjim verskim islamskim školama (medresama), dok je turski moguće izučavati i na Državnom univerzitetu u Novom Pazaru, na SP Engleski jezik i književnost. Drugi deo ispitivanja jezičke interkulturalnosti odnosi se na prikazivanje relacija srpskog i bosanskog jezika u novopazarskim školama, posmatrajući njihove pozicije – kao L1 i/ili kao L2, ukazujući i na eventualne razloge trenutnog stanja, te predlažući određene smernice za unapređenje interkulturnog obrazovanja i jezičke interkulturalnosti na ovom prostoru.

Ključne reči: kultura, interkulturalnost, interkulturno obrazovanje, nastava stranih jezika, nastava maternjeg jezika, obrazovanje na jeziku nacionalnih manjina

Naučna oblast: sociolingvistika, primenjena lingvistika

Uža naučna oblast: nastava jezika

UDK broj:

Intercultural education and language interculturality of Novi Pazar and region

Abstract: The subject of the research of the doctoral dissertation entitled *Intercultural education and language interculturality of Novi Pazar and region* is to present the possibilities of implementing intercultural education in the educational system of the Republic of Serbia in the area of Novi Pazar. While in the first chapters, based on previous research, we deal with theoretical assumptions about culture, interculturality and related terms and intercultural education, the empirical part examines the attitudes of students and language teachers from Novi Pazar primary and secondary schools on understanding the concept of culture, interculturality and intercultural education. The obtained data indicate that students and language teachers understand various contents under the term culture, and that they value the concept of interculturalism and intercultural education as positive categories, which shows that the educational system in the Republic of Serbia in Novi Pazar has favorable conditions for intercultural education necessary for living and working in multicultural environments. On the other hand, in this paper we also deal with presenting the linguistic interculturality of the educational system of the Novi Pazar region, referring to the knowledge we gained on the basis of surveying students in the school year 2020/21. year and on the basis of a questionnaire for administrative staff in schools in Novi Pazar. Based on the data, we come to the conclusion that the education system in Novi Pazar registers the English language as a lingua franca. In addition to English, we also registered the presence of German and French in a significantly small percentage of Russian. The information indicates that Arabic and Turkish are available for formal study in secondary religious Islamic schools (madrasas), while Turkish can also be studied at the State University in Novi Pazar, at the SP English Language and Literature. The second part of the examination of linguistic interculturality refers to the presentation of the relations between Serbian and Bosnian in schools of Novi Pazar, observing their positions – as L1 and / or as L2, pointing out possible reasons for the current situation, and proposing certain guidelines for improving intercultural education and linguistic interculturalism of this space.

Key words: culture, interculturality, intercultural education, foreign language teaching, mother tongue teaching, education in the language of national minorities

Academic Expertise: sociolinguistics, applied linguistics

Field of Academic Expertise: language teaching

UDC No:

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
1.1. Predmet i plan istraživanja.....	1
1.2. Metodologija istraživanja.....	3
1.3. Ciljevi istraživanja.....	3
1.4. Osnovne hipoteze i očekivani rezultati.....	4
2. POJAM KULTURE.....	4
2.1. Kultura.....	4
2.2. Multikulturne sredine.....	6
2.2.1. Kulturni pluralizam i interkulturalni dijalog.....	8
2.3. Modeli kulture.....	10
2.3.1. Model ledenog brega.....	11
2.3.2. Model glavice luka.....	11
2.3.3. Model ruksaka.....	12
2.4. Kultura škole.....	12
2.5. Interkulturalno osjetljiva škola.....	14
2.6. Uloga nastavnika u obrazovanju i vaspitanju.....	16
2.7. Uticaj obrazovanja na formiranje kulturnog identiteta učenika.....	18
2.8. Jezik i kultura.....	20
2.9. Nastava jezika i kultura.....	21
2.9.1. Afektivne karakteristike podučavanja kulture u nastavi jezika.....	25
2.9.1.1. Akulturacija.....	25
2.9.1.2. Kulturni šok.....	27
2.9.1.3. Društvena distanca kao afektivna karakteristika u procesu podučavanja kulture u nastavi jezika.....	28
3. TERMINOLOŠKO RAZGRANIČENJE POJMOVA.....	29
3.1. Interkulturalnost.....	29
3.1.1. Interkulturalna komunikacija.....	31
3.1.1.1. Verbalna i neverbalna komunikacija i njihov odnos.....	33
3.2. Interkulturalna kompetencija.....	35
3.2.1. Interkulturalna kompetencija nastavnika jezika.....	37
3.3. Multikulturalnost.....	38
3.3.1. Multikulturalnost u obrazovanju.....	41
3.4. Plurikulturalnost.....	43
3.5. Transkulturalnost.....	44
4. INTERKULTURNO OBRAZOVANJE.....	46
4.1. Pojam obrazovanja.....	46
4.2. Pojam interkulturalnog obrazovanja.....	48
4.3. Interkulturalno obrazovanje u evropskom kontekstu.....	54
4.4. Interkulturalno obrazovanje u Republici Srbiji.....	56
4.5. Obrazovanje nacionalnih manjina u Republici Srbiji.....	58
4.5.1. Obrazovanje nacionalnih manjina na maternjem jeziku.....	60
4.5.2. Dvojezični obrazovni model.....	62
5. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE 1 – INTERKULTURNOST I INTERKULTURNO OBRAZOVANJE NA PROSTORU NOVOG PAZARA.....	65
5.1. Cilj istraživanja.....	65
5.2. Uzorak.....	65
5.3. Anketa.....	65

5.4.	Rezultati istraživanja.....	66
5.4.1.	Uporedni prikaz stavova učenika i nastavnika jezika o shvatanju pojma kulture...	67
5.4.2.	Uporedni prikaz stavova učenika i nastavnika jezika o izučavanju elemenata kulture kroz nastavu jezika.....	72
5.4.3.	Uporedni prikaz stavova učenika i nastavnika stranih jezika o najzastupljenijim elementima kulture na nastavi stranog jezika.....	86
5.4.4.	Stavovi nastavnika stranih jezika o aspektima kulture u udžbenicima i drugim nastavnim sredstvima.....	89
5.4.5.	Stavovi nastavnika maternjeg jezika o aspektima kulture u udžbenicima i drugim nastavnim sredstvima.....	90
5.4.6.	Uporedni prikaz stavova učenika 8. razreda osnovne škole i 4. godine srednje škole o interkulturalnosti i nastavi jezika.....	91
5.4.7.	Stavovi nastavnika jezika o interkulturalnosti i interkulturalnoj nastavi.....	93
5.4.8.	Stavovi nastavnika jezika o metodama, materijalima i medijima na nastavi, interkulturalnosti i konceptu obrazovanja u Republici Srbiji.....	95
5.5.	Zaključna razmatranja.....	97
6.	EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE 2 – JEZIČKA INTERKULTURNOST NA PROSTORU NOVOG PAZARA.....	99
6.1.	Strani jezici u obrazovnom sistemu Republike Srbije.....	99
6.1.1.	Engleski jezik.....	100
6.1.2.	Nemački, francuski i ruski jezik.....	102
6.1.3.	Italijanski i španski jezik.....	105
6.1.4.	Zaključno razmatranje.....	106
6.2.	Srpski jezik kao L1, srpski jezik kao L2 i bosanski jezik u osnovnim i srednjim školama na prostoru Novog Pazara.....	106
6.2.1.	Zaključno razmatranje.....	111
7.	ZAKLJUČAK.....	112
	LITERATURA.....	118
	PRILOG 1 – ANKETA ZA NASTAVNIKE JEZIKA	
	PRILOG 2 – ANKETA ZA UČENIKE	
	PRILOG 3 – UPITNIK ZA ADMINISTRATIVNO OSOBLJE	
	REGISTAR TABELA I SLIKA	
	BIOGRAFIJA AUTORA	
	IZJAVA O AUTORSTVU	
	IZJAVA O ISTOVETNOSTI ŠTAMPANE I ELEKTRONSKE VERZIJE DOKTORSKOG RADA	
	IZJAVA O KORIŠĆENJU	

1. UVOD

Budući da obrazovanje znatno utiče na formiranje personalnog identiteta, te da se kao njegov konačni ishod ne očekuje samo produkcija znalaca određenih nauka, već formiranje interkulturno kompetentnih osoba, njegovo izučavanje uvek je aktuelno i nikada dovoljno istraženo. U skladu sa prethodno rečenim, u radu prikazujemo koncept obrazovanja, koji dovodi do razvoja interkulturnih kompetencija, potrebnih za život i rad u multikulturnim sredinama. Istraživanje je uže vezano za obrazovanje na području Novog Pazara. Novopazarskom obrazovnom sistemu do sada nije pripala pažnja koju, smatramo, zavređuje, s ozbirom na to da se od početka 21. veka u obrazovanju u Novom Pazaru primenjuje zakonom zagarantovano pravo nacionalnim manjinama u Republici Srbiji da se obrazuju na jeziku koji smatraju maternjim. S tim u vezi, istraživanjem koje smo sprovedeli u novopazarskim osnovnim i srednjim školama, došli smo do saznanja da se bošnjačka nacionalna manjina u R. Srbiji koristi tim pravom (na prostoru Novog Pazara i njegove okoline). Inspirisani tom činjenicom, nastojimo da u radu prikazemo mogućnost implementiranja obrazovanja, interkulturnog, na prostoru Novog Pazara, ujedno prikazujući i jezičku interkulturnost ovog kraja, koja je od izuzetne važnosti za promovisanje ideja interkulturnog obrazovanja.

1.1. Predmet i plan istraživanja

Predmet naučnog istraživanja disertacije pod nazivom *Interkulturno obrazovanje i jezička interkulturnost Novog Pazara i okoline* ima za cilj da predstavi složen sistem interkulturnog obrazovanja, njegove aspekte i posebnosti u vezi sa jezičkim obrazovanjem u Republici Srbiji na prostoru Novog Pazara.

Rad se sastoji od sedam poglavlja. Nakon uvodnog poglavlja sledi pet poglavlja koja analiziraju glavnu temu (*Pojam kulture, Terminološko određenje pojmova, Interkulturno obrazovanje, Interkulturnost i interkulturno obrazovanje na prostoru Novog Pazara i Jezička interkulturnost na prostoru Novog Pazara*) i zaključnog poglavlja. Nakon zaključnog poglavlja slede bibliografija i instrumenti istraživanja – prilozi o anketama za učenike, nastavnike jezika i administrativno osoblje u novopazarskim školama.

Prvo poglavlje, koje se bavi analizom glavne teme, podrazumeva definisanje pojmova u okviru teme. Da bi se uopšte moglo govoriti o interkulturnom obrazovanju i jezičkoj interkulturnosti, moramo se upoznati sa pojmom kulture. Poimanju kulture prilazimo sa različitih aspekata, nudeći opservacije raznih istraživača u rasponu od skoro jednog veka, počevši od Tejlora (Tylor, 1920), koji se proučavanjem kulture bavio još u prvoj polovini 20. veka, preko Hola (Hall, 1976), Vilijamsa (Williams, 1983), Kremšove (Kramersch, 1996), pa sve do savremenih proučavanja kulture (Hanerz, 2001; Bugarski, 2005). Zatim nudimo i različite modele kulture: model ledenog brega, model glavice luka, model ruksaka (Gillert et al., 2005), ukazujući na njihovu međusobnu neisključivost, povezanost, a koji su svojevrsan vodič u razumevanju kultura koje koegzistiraju. U okviru prvog poglavlja, bavimo se i kulturom škole (Lawton, 1997; Corbett, 1999; Jovičić, Zarić, 2011; Miravet, Garcia, 2013; Tot, 2013), interkulturno osetljivom školom (Banks, 1995, 1988, 1999; Gay, 2000; Bennett, 2009; Bedeković, 2011), ulogom nastavnika u obrazovanju i vaspitanju (Morris, Mims, 1999; Banks, 2017), te o uticaju obrazovanja na formiranje kulturnog identiteta učenika (Avramović, 2012; Mićanović, 2012). Centralno mesto ovog poglavlja zauzima proučavanje odnosa jezika i kulture, ukazujući na stavove Kremšove (Kramersch, 1998), Bugarskog (Bugarski, 2005) i drugih istraživača koji su se bavili ovom problematikom, posvećujući posebnu pažnju odnosu nastave jezika i kulture kroz stavove Bajrama i Kremšove (Byram, Kramersch, 2008; Kramersch, 2013; Byram, 2006), ali i afektivnim karakteristikama: akulturacija, kulturni šok, društvena distanca, do kojih aspekti kulture u nastavi

jezika mogu dovesti (Blum, 1981; Schumann, 1986; Brown, 1987; Lakey, 2003; Russell, 2004; Berry et al., 2006; Rosskel, 2013).

Drugo poglavlje bavi se deskriptivno pojmom interkulturalnosti (Prišl, 2001; Bouchard, 2013; Cantle, 2013), interkulturalne komunikacije – verbalne i neverbalne (Vreg, 1991; Byram, 1997; Marot, 2005; Zrilić, 2010; Griph, 2015) i interkulturalne kompetencije učenika i nastavnika jezika (Fleming, 2003; Bennett, 2011; Barrett, 2013; Kramsch, 2013; Ilie, 2019), ukazujući da pojam interkulturalnosti podrazumeva interakciju između različitih kultura. Interkulturalnosti prilazimo sa tri aspekta: holističkog, interakcionističkog i humanističkog (Bedeković, 2011; Mihajlović i dr., 2014; Mikanović, 2015; Zapata Barero, 2015; David Grillo, 2016). Pored pojma interkulturalnosti, rad se bavi i pojmom multikulturalnosti (Kymlicka, 1995, 2012; Inglis, 2008; Taylor, 2012; Colombo, 2014; Holy, 2018), stavljajući ga u relaciju sa interkulturalnošću, podvlačeći da postojanje multikulturalnosti ne podrazumeva nužno i interkulturalnost, ali i sa pojmovima plurikulturalnost (Byram, 2009; Bakić Tomić, 2014; Abbosbek, 2018) i transkulturalnost (Lewis, 2002; Epstein, 2009; Brooks, 2012; Dagnino, 2012).

Treće poglavlje govori o interkulturalnom obrazovanju (Bennett, 1998; Pinter, 2003; Coulby, 2006; Lafraya, 2011; Nauner, 2012; Vassallo, 2016; Momčilović, 2017), njegovim funkcijama i prednostima i interkulturalnoj nastavi, ukazujući na interkulturalnu transformaciju škole, vesternizaciju kurikuluma, oslanjajući se na Benetova istraživanja (Bennett, 1998), ali i o samoj implementaciji interkulturalnog obrazovanja i međunarodnim instrumentima na kojima se temelji. Rad govori i o interkulturalnom dijalogu, kao nužnom i bazičnom elementu u sticanju interkulturalne kompetencije.

Naredna dva poglavlja, četvrto i peto, podrazumevaju empirijsko istraživanje.

Četvrto poglavlje odnosi se na prikazivanje stavova i mišljenja nastavnika jezika i učenika novopazarskih osnovnih i srednjih škola o shvatanju pojma kulture, interkulturalnosti i interkulturalnom obrazovanju, interkulturalnoj nastavi, izučavanju elemenata strane i kulture maternjeg jezika kroz nastavu jezika, aspektima kulture kroz nastavu jezika, ispitivanje njihove kulturalne osvešćenosti, kao i to da li nastavnici jezika sebe smatraju medijatorima između strane kulture i kulture maternjeg jezika, te da li uviđaju potrebu da se koncept obrazovanja u Republici Srbiji treba prilagoditi evropskom sistemu obrazovanja.

Peto poglavlje odnosi se na ispitivanje jezičke interkulturalnosti u obrazovnom sistemu novopazarskog kraja. Govorimo o relaciji srpskog i bosanskog jezika u školama u Novom Pazaru, poziciji srpskog jezika kao zvaničnog jezika Republike Srbije, srpskog jezika kao nematernjeg i bosanskog kao jezika bošnjačke nacionalne manjine u Republici Srbiji, gde prikazujemo statističke podatke o zastupljenosti bosanskog jezika u novopazarskim školama od same implementacije do danas, govoreći o bosanskom i kao fakultativnom predmetu (*Bosanski jezik sa elementima nacionalne kulture*), te, u drugom delu, pozicijom stranih jezika u obrazovnim ustanovama Novog Pazara, gde se prikazuje koji su strani jezici, pored engleskog, zastupljeni u obrazovnim ustanovama Novog Pazara, utvrđujući u kojoj je meri panorama stranih jezika zastupljenih u obrazovnom sistemu Republike Srbije dosledno sprovedena u obrazovnom sistemu na području Novog Pazara. Poglavlje se bavi i opisom orijentalnih jezika (arapskog i turskog) koji su zastupljeni u srednjim verskim školama u Novom Pazaru, Tutinu, Prijepolju i Beogradu.

Zaključno poglavlje sumira informacije celog rada, govoreći, na osnovu dobijenih rezultata istraživanja, o modelu interkulturalnog obrazovanja, interkulturalnim kompetencijama i jezičkoj interkulturalnosti Novog Pazara.

1.2. Metodologija istraživanja

Istraživanje obavljamo na osnovu podataka dobijenih od učenika osnovnih i srednjih škola u Novom Pazaru i njihovih nastavnika jezika, gde je učestvovalo 40 srednjoškolaca i 43 osnovca, kao i 35 nastavnika jezika. Istraživanje je izvršeno u toku meseca oktobra školske 2020/21. godine. Podatke smo prikupili i na osnovu upitnika za administrativno osoblje u novopazaraskim srednjim školama. Dakle, podatke smo prikupili koristeći se trima metodološkim instrumentima:

- a) putem uporednog upitnika za nastavnike i učenike o ulozi i tretmanu kulture u nastavi jezika i njihove interkulture osjetljivosti 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 nekoliko pitanja otvorenog tipa;
- b) putem posebnog dela upitnika koji je namenjen samo nastavnicima u kome ispitujuemo njihovu percepciju podučavanja kulture, vlastito iskustvo i kompetencije, kao i probleme na koje nailaze;
- c) putem upitnika za administrativno osoblje u novopazaraskim srednjim školama, na osnovu kog dolazimo do neophodnih podataka za izvođenje konačnog zaključka. Dobijeni podaci doveli su do saznanja o ukupnom broju učenika, broju učenika po razredima, broju učenika koji izučavaju engleski jezik, neki drugi strani jezik, broju učenika koji izučavaju srpski jezik kao maternji (srpski kao L1), srpski kao nematernji (srpski kao L2) i bosanski jezik.

Rezultate upitnika obrađujemo kvantitativnom analizom, uz izuzetak nekoliko pitanja otvorenog tipa čijoj analizi pristupamo kvalitativno.

1.3. Ciljevi istraživanja

Osnovni cilj rada jeste da istraži elemente interkulture obrazovanja u nastavi stranih jezika postojećeg obrazovnog sistema Republike Srbije na prostoru Novog Pazara.

Zatim, cilj rada jeste da opiše jezičku interkulture Novog Pazara imajući u vidu višejezičnu složenost na ovom prostoru: srpski jezik, srpski jezik kao nematernji, bosanski jezik, bosanski jezik sa elementima nacionalne kulture, engleski jezik, nemački, ruski i francuski jezik i orijentalni jezici (arapski i turski).

Potom, rad se komparativnom analizom podataka dobijenih anketiranjem nastavnika jezika i učenika u novopazaraskim školama bavi ispitivanjem stavova i mišljenja nastavnika i učenika o ulozi kulture u nastavi jezika, gde se žele prikazati saznanja o tretmanu kulture i interkulture u nastavi jezika, prikazujući kolika je svest učenika o bitnosti kulturnih i interkulture znanja, te da li im to povećava motivaciju i pomaže da budu aktivniji u procesu učenja.

Na kraju, nastojimo utvrditi u kojoj meri učenici novopazaraskih škola imaju etnocentrični ili etnorelativni pristup kulturi (prema Benetovom modelu interkulture osjetljivosti (Bennett, 2017; Gošović i dr. 2012: 11)).

1.4. Osnovne hipoteze i očekivani rezultati

Pretpostavlja se da interkulturni elementi u obrazovanju utiču na kulturnu osvešćenost učenika i dovode do toga da različite kulture na jednom prostoru egzistiraju jedne sa drugima, a ne jedne pored drugih.

Pretpostavlja se da nastavnici jezika prepoznaju bitnost interkulturnih elemenata u obrazovanju i da su dovoljno svesni svoje uloge u podsticanju razvoja kulturne osvešćenosti kod učenika, te uviđaju potrebu da se prilagode evropskom sistemu obrazovanja.

Pretpostavlja se da, kada govorimo o jezičkoj interkulturnosti novopazarskog kraja, panorama stranih jezika nije u potpunosti implementirana na prostoru Novog Pazara u odnosu na jezike koji se javljaju u upotrebi u Republici Srbiji.

Pretpostavlja se da tradicionalna nastava jezika ne povećava interkulturnost u onom obimu koliko to čini savremena nastava.

Očekivani rezultat istraživanja jeste da ponudi konkretna saznanja o interkulturnom obrazovanju i jezičkoj interkulturnosti Novog Pazara i njegove okoline, te u kojoj meri kulturna osvešćenost nastavnika rezultira kulturnom osvešćenošću učenika, kao i da ponudi saznanja da li se kroz interkulturne nastavne sadržaje učenici oslobađaju stereotipa i predrasuda o drugome i drugačijem i u kojoj meri učenici imaju etnocentrični ili etnorelativni odnos prema kulturi. Rezultat istraživanja treba da ponudi i saznanja o jezičkoj interkulturnosti u Republici Srbiji na prostoru Novog Pazara – engleskom kao *lingua franca*, ruskom, nemačkom, francuskom, ali i italijanskom i španskom koji su na globalnom nivou, mada sa nestabilnim statusom, ipak deo sistema obrazovanja, te, na kraju, da ponudi saznanja i o zastupljenosti turskog i arapskog jezika u obrazovnom sistemu u Republici Srbiji.

2. POJAM KULTURE

2.1. Kultura

Kako „kultura čini sastavni deo života i sastavni deo strukture ličnosti“ (Ilić 1988: 13), jasno je što se toliko ističe potreba njenog upoznavanja i građenja stabilnih interpersonalnih relacija u društvu. Rejmond Vilijams (Williams 1983: 87) smatra da kultura podrazumeva najrazličitije sadržaje, te ju je vrlo teško precizno definisati. Uzimajući je kao vrlo kompleksan i izuzetno širok, sveobuhvatan pojam, kultura se može definisati na više različitih načina i posmatrati iz više perspektiva. Primarno, u pitanju su „široko rasprostranjeni ideali, vrednosti, pretpostavke o životu i postupci koji svesno ili podsvesno postaju prihvaćeni kao „ispravni“ ili „neispravni“ od strane ljudi koji sami sebe identifikuju sa članovima jednog društva“ (Brislin 1990: 11), o čemu mnogo ranije govori i Tejlor (Tylor 1920: 1) napominjući da je kultura “takva složena celina u čijem su području različita znanja, verovanja, ali i umetnost, pravo, moral, običaji” i sve one determinante koje je čovek kao član društva stekao, te ćemo se složiti sa Cifrićevim (2007: 189) mišljenjem da je i model za sticanje i kumulacije iskustva, te upotrebe u perspektivi društva.

Durbaba (2016: 28) navodi Kantov stav o pojmu kulture, naglašavajući činjenicu da bi osnovni cilj kulture bio regulisanje prirode čoveka, one čulne ili osećajne, i formiranje etičke baze njegovog ponašanja, a da bi se došlo do toga, autor smatra da su neizostavni činioci obrazovanje i vaspitanje.

Govoreći o pojmu kulture, Vojčehovski (Wojciechowsky 1977: 33) upućuje na činjenicu da se suština kulture može posmatrati “i kao rezultat humanizacije čoveka”, u kom će slučaju čovek na adekvatniji način rešavati svoje egzistencijalne probleme, što će reći da kulturu možemo posmatrati

“kao univerzalni opšti koncept i kao koncept koji se odnosi na neku posebnu grupu ljudi ili na posebnu sferu života, rada i stvaralaštva” (Mušura 2019: 13), ali i “kao način borbe protiv smrti” (Devičić 2010: 41), gde kultura uvažava beskonačnost, kontinuitet, tendenciozno ide ka uskrsnuću (ibid.).

Etimološki posmatrano, Milanja (2012: 13-14) osnovu reči kultura pronalazi u latinskom glagolu *colere*, koji je prvobitno imao agrikulturnu dimenziju (uzgajati, obrađivati, negovati), a kasnije postepeno dobija i novu upotrebnu vrednost, te se odnosi na razne sfere života. Od 19. veka odnosi se na univerzalni razvoj ljudskih intelektualnih, duhovnih i estetskih dostignuća, te se postepeno projektovao i na čovekove umetničke domete (muzika, književnost, pozorište, film), što pripada sferi estetske kulture. Zaključujemo da se značenje pojma kulture, dijahronijski posmatrano, preobražavalo od početnog značenja kultivisanosti, preko momenta u kom kultura dobija normativna obeležja, do onog gde “kultura mora biti usmerena čovjeku, apsolutnoj vrednoti, jer samo promičući dobro čovjeka kao čovjeka (osobe) kultura nalazi svoj *raison d'être*” (Jelenić 2017: 379).

Proučavajući značenje kulture, Hol (Hall 1976: 85) navodi da je jedna od osnovnih funkcija kulture kreiranje veoma selektivne slike između posmatrača (čoveka) i posmatranog (spoljašnji svet), dok Duranti (1997: 33) nudi semiotičku definiciju kulture, kojom upućuje da je “kultura tip znakovne ili simboličke komunikacije”, gde je posmatra kao ogledalo sveta, odnosno smatra da “kultura reprezentuje svet”.

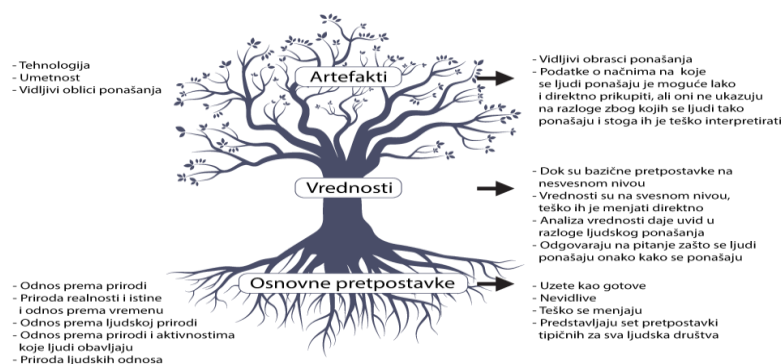
Posmatrajući odnos kulture i identiteta, Hofsted (2001: 10) ističe da kultura i identitet nisu u sinonimnom odnosu, dok Mesić (2007: 163), baveći se istom problematikom, konstatuje da kultura “formira ključni dio konteksta iz koga se konstruiraju identiteti, čime se potvrđuje primat društvenog nad individualnim”.

Kremšova (Kramsch 1996: 2) predlaže dve definicije kulture. Prva definicija ima humanističku dimenziju i ukazuje 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 ima uporište u društvenim naukama i odnosi se na “stavove i verovanja, načine razmišljanja, ponašanja i pamćenja koje dele članovi neke zajednice” (ibid.).

O kulturi, prema Bugarskom (2005: 15), govori se u tri za nas relevantna značenja: “*antropološkom*, koje se tiče načina života; *civilizacijskom*, koje se usredsređuje na fizički i umni rad i na stvaralaštvo kao njegov proizvod; i *bihevioralnom*, koje obraća pažnju na obrasce ponašanja”.

Hidalgo (Hidalgo 1993: 100-101) pojam kulture prikazuje i kroz razlikovanje tri nivoa ispoljavanja karakteristika kulture: *konkretni nivo ispoljavanja kulturnih osobenosti* koji podrazumeva sve lako uočljive i prepoznatljive elemente kulture kao što su odeća, muzika, hrana; *nivo ponašanja* koji se prepoznaje po socijalnim ulogama registrovanim u jednoj kulturi, po verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji, po načinu ophođenja prema pripadnicima neke druge kulture ili čak iste kulture, ali suprotnog pola ili drugačijeg društvenog položaja i sl. Ponašanje je odraz svega onoga što čini dublji, latentni, simbolički nivo date kulture; *simbolički nivo* koji uključuje sve vrednosti i verovanja karakteristična za datu kulturu, a mogu se manifestovati u ponašanju njenih pripadnika (kako igraju pojedine društvene uloge, u tome šta i kako govore).

No, kako bismo što bolje razumeli pojam kulture, u daljem radu slikovito ćemo prikazati različite nivoe vidljivosti kulture i šta kultura sama po sebi sve podrazumeva.



Slika 1: *Nivoi vidljivosti kulture* (Preuzeto: Definicije kulture: <http://culturalduediligence.institute/dev/sr/definicije-kulture/>)

Na osnovu prikazane slike konstatujemo da se kultura može definisati sa aspekta vidljivih i nevidljivih nivoa (ekstrinzičnih i intrinzičnih), gde bi vidljive nivoe činili artefakti: određeni obrasci ponašanja, umetnost, tehnologija. Na ovom nivou možemo opisati kako određena socijalna grupa konstruiše personalno okruženje i koji su modeli ponašanja evidentni među članovima, ali često ne možemo razumeti načine ponašanja, što nam otežava samu interpretaciju ovog nivoa. U tom slučaju posmatramo vrednosti koje manevrišu ponašanjem, koje su obično manifestne, čijom analizom dobijamo uvid u razloge nekog ponašanja. S druge strane, nevidljivi se nivoi odnose na osnovne hipoteze, karakteristične za svako društvo, uzete gotove, često nepromenljive, a koje podrazumevaju odnos prema prirodi, ljudskoj prirodi, tempusu, realnosti i istini, aktivnostima koje ljudi obavljaju, te prirodi međuljudskih relacija, što određuje kulturu, prema Hanerzu (Hannerz 2001: 54), i kao zajednički, integrisani, s generacije na generaciju prenošen obrazac ponašanja.

Kultura podrazumeva koheziju unutar grupe, ali podrazumeva i “diferencijaciju u odnosu prema spolja – što daje društvu njegov identitet i posebnost” (Wojciechowsky 1977: 34). Posmatrajući je na ovakav način, u opštem smislu, činila bi skup distinktivnih sakralnih, intelektualno-materijalnih i emocionalnih obrazaca nekog društva ili grupe ljudi, uključujući i njihovu umetnost, književnost, životni stil, načine zajedničkog života, te sisteme vrednosti, tradiciju i verovanja (UNESCO, 2001).

Opservacijom prethodno navedenih stavova o kulturi, možemo zaključiti da se pod kulturom podrazumevaju svi oni atributi koje čovek stiče svojim sveobuhvatnim delovanjem.

2.2. Multikulturene sredine

Savremena shvatanja kulture vrlo često podrazumevaju prefiks *multi*, što upućuje na koegzistiranje različitih kultura na jednom geografskom području (Hong et al. 2000: 709). Neprekidna interakcija različitih kultura neminovno dovodi do mogućnosti, kako smatraju Čačić Kumpes i Heršak (1994: 196), razmenjivanja, samim tim i uzajamnog obogaćivanja, ali i suprotstavljanja, što za posledicu može imati određene izmene¹. Upravo ta koegzistirajuća kulturna različitost označava se pojmom multikulturalnosti, koji je “prvi korak ka interkulturalizmu” (Žegarac, Kišjuhas, Koprivica 2016: 27), i koji “kao projekat moderniteta pruža obećavajuću, korisnu matricu za uređenje odnosa unutar multietničkih društava” (Ilić 2009: 364).

¹ Beri sa saradnicima (Berry et al. 2002: 353) navodi da se, pri kontaktu dveju kultura, bilo na nivou pojedinca, grupe ili institucije, izdvajaju četiri različite strategije akulturacije: asimilacija, marginalizacija, separacija i integracija, dok Kimlika (Kimlika 2009: 385, cit. u: Denić 2015: 21) smatra da manjinske zajednice, imaju četiri mogućnosti: masovna emigracija, prihvatanje integracije u većinsku kulturu i nastojanje da pregovorima dobiju bolje i pravičnije uslove integracije, da traže pravo na stvaranje ekonomskih, političkih i obrazovnih institucija na svom jeziku ili prihvatanje stalne marginalizacije.

Konerli i Pedersen (Connerley, Pedersen 2005: 21) podvlače pak da koegzistirajuće razlike ne moraju nužno nastajati kao rezultat geografskih ili etničkih razlika, već se mogu razvijati i kod kulturološki homogenih grupa. Muškarci i žene koji pripadaju istoj kulturi, ali i različite generacije, mogu imati oprečne poglede na svet, pa Leman i Dufren (Lehman, DuFrene 2015: 16) navode kako često kulture, dominirajući muške, nameću jasne separacije u vezi sa ulogama muškaraca i žena, dok dominirajući ženska dozvoljava donekle preklapanje uloga muškaraca i žena, ukazujući i na to da u kulturama Srednjeg istoka po pravilu preovladava muška strana, dok skandinavske zemlje dozvoljavaju podelu uloga i personalnih karakteristika i ponašanja između muškaraca i žena.

Multikulturene sredine podrazumevaju različite etnose koji koegzistiraju, koji imaju različita ponašanja uslovljena matičnim kulturnim kontekstima, ističu Konerli i Pedersen (Connerley i Pedersen 2005: 12), upućujući na nužnost razvijanja multikulturene svesti, koja bi preventivno delovala sprečavajući pojavu konflikata pri susretu različitih kultura. Tome u prilog, autori (ibid.: 21) prikazuju slučaj Amerike koja je predstavljala *melting pot*, a koja takvu sliku zamenjuje slikama “priloga” ili “salate”, gde će svako negovati vlastiti identitet i matičnu kulturu, doprinoseći time “boljem ukusu jela i njegovom bogatstvu”. Slično shvatanje nalazimo i kod Eša (Ash 2002: 972) koji smatra da multikulturene sredine treba shvatiti kao “otvorene, kulturološki heterogene, društveno raznolike prostore koji nude mogućnost interakcije i kohezije različitih kulturnih identiteta, gde će se nematične kulturne zajednice integrisati, razvijajući osećaj o zajedničkom mestu, zajedničkim vrednostima i poverenju koji su bazični za suživot”.

“Raznolikost kultura u svijetu kulture daleko je šira osnova novih kulturnih mogućnosti *homo sapiensa*” (Cifrić 2008: 776), pa iz tog razloga ideje multikulturizma, međusobne tolerancije, saradnje i uvažavanja ne treba shvatiti “kao romantičarske želje, pacifističke inspiracije i mondijalističke utopije, već kao realan društveni, ekonomski, kulturološki i etički okvir međusobnog uvažavanja, zbližavanja i saradnje različitih etničkih, nacionalnih i kulturnih zajednica koje sudbinski dele nacionalni, evropski i svetski prostor” (Jovanović 2012: 83).

Multikulturizam uključuje i jezičku, sakralnu i profanu različitost, te se koristi prilikom deskripcije društva u kome kulture žive jedne pored drugih, bez mnogo interakcije, što nije suština. Suština dveju ili više kultura koje postoje na jednom geografskom području bila bi u njihovoj interakciji, koja u multikulturenim sredinama neretko bude zanemarena, što manjinskoj kulturi bude uzrok otežane borbe za svoj opstanak i identitet², a s druge strane, većinskim kulturnim grupama bude otežan put prosperiteta, ali i samoj državi. Razlog odsustva interakcije može biti činjenica da se, podvlače Žegarac, Kišjuhas, Koprivica (2016: 10), kulturne razlike između različitih kultura postaju kompleksnije usled distinkcija u statusu i moći, naglašavajući dalje da, kada je jedna kulturna grupa statusno ili po moći superiornija, njene norme nameću stav kako je njihov specifičan način „jedini ispravan“, upućujući da se kulture koje su na nižoj razini ili marginalizovane, vide kao druge, drugačije, inferiorne, devijantne ili neadekvatne. Ipak, Cifrić (2008: 783) ukazuje na to da je stanje danas malo drugačije, ističući da su nove tehnologije omogućile intenzivnije međukulturne kontakte, međukulturno povezivanje i dijalog.

Na osnovu pomenutih istraživanja, smatramo da bi se rešenje za uspešno ostvarivanje relacija između koegzistirajućih kultura, koje vodi ka interkulturalnosti, moglo tražiti u *kulturnom pluralizmu*, koji je “suprotstavljen ideji o kulturnoj uniformnosti i praksama kulturne asimilacije” (Žegarac, Kišjuhas i Koprivica 2016: 10), ali i u *interkulturenom dijalogu*, jer, u drugom slučaju, neudruživanje i neostvarivanje dijaloga između kultura neminovno bi dovelo do kontraproduktivnosti, tj., kako se navodi u *Beloj knjizi o interkulturenom dijalogu* (2008: 10), “neučestvovanje u dijalogu znači lakše stvaranje stereotipa jednih o drugima, stvaranje klime uzajamne sumnje, nemira i nezadovoljstva”.

² Imajući u vidu tendenciju određene grupe da se izbori za svoja prava i izgradnju identiteta, složićemo se sa Berijevom (Barry, 2006) konstatacijom da se individualna prava mogu ostvariti samo u zajednici s drugim ljudima, odnosno ako postoji kohezija.

2.2.1. Kulturni pluralizam i interkulturalni dijalog

Moderno doba markirano je socijalnom pluralizacijom, koja je, prema Duranu i Pačeku (Durán and Pacheco 2015: 7), “opšta kategorija demokratskog društva, a koja ideju multikulturizma posmatra kao ličnu komplementarnu komponentu”. Harn i Tomalin (Hurn, Tomalin 2013: 193-194) navode da “pluralistička društva identifikuju različite kulture na jednom području, te da se temelji na tri principa: svi su ljudi jednaki, sve kulture zaslužuju poštovanje, te da je koncept kulturnog pluralizma u zakonu utemeljen koncept”. Kao rezultat toga, smatraju autori (ibid.), kulturni pluralizam podrazumeva koegzistiranje različitih etnokulturnih grupa u višejezičnom okviru, u jednoj državi.

Kao relativno mlad pojam, pluralizam nastaje iz potrebe rešavanja problemskog odnosa dveju ili više kultura koje koegzistiraju. Čačić Kumpes i Heršak (1994: 193) govore kako su pojmovi multikulturizam i kulturni pluralizam sinonimni, s obzirom na to da impliciraju sličan sadržaj: koegzistiranje više kultura. Autori navode da se pojam kulturnog pluralizma javio još početkom XX veka, a pripisuje se Horaciju Kalenu, učeniku američkog pragmatičara Vilijama Džejmsa, dok Dalmajer (Dallmayr 2010: 3) pojam pluralizma direktno vezuje za Vilijama, smatrajući da je, u kontekstu moderne zapadne filozofije, verovatno prvi i glavni mislilac koji je shvatio dublje implikacije pluralizma.

Osnovna zamisao kulturnog pluralizma bila bi “biti slep” za razlike i promovisati kulturnu solidarnost, a ne ideje kulturne sebičnosti, jer “sebičnost je plod čovjekova izbora i uvjerenja kako treba živjeti samo za sebe. Druge vidi kao opasnost koja mu stalno prijeti, jer *homo homini lupus est*” (Jelenić 2017: 374).

Kulturni pluralizam, prema shvatanjima Junga (Joung 1976: 38), postoji zato što se “pojedini akteri uključuju u repertoar društvenih uloga jednog ili više kulturno definisanih identiteta”, naglašavajući da “veza između individualne svesti i društvenog pripadanja određenom kolektivu doprinosi izgrađivanju zajedničkog skupa simbola i saznanja” (ibid.).

Vojeičovski (Wojciechowsky 1977: 34) još davno upućuje na eventualne probleme dveju kultura koje postoje na jednom području, svrstavajući ih u četiri osnovne grupe: lični odnosi, tj. stav članova jedne kulture prema onima iz druge; međukulturni odnosi; uticaj više kultura na društvo, te konačno, i na državu. U tom smislu, kao o načinima rešavanja datih problema u interakciji kultura, neizostavno je upoznati se s idejama kulturnog pluralizma³ i interkulturalnog dijaloga⁴.

³ Prema **Univerzalnoj deklaraciji UNESCO-a o kulturnoj raznolikosti** kulturni pluralizam predstavlja politički izraz realnosti kulturne raznolikosti. Kao neraskidivi deo jednog demokratskog okruženja kulturni pluralizam doprinosi kulturnim razmenama i razvoju kreativnih potencijala koji održavaju javni život (UNESCO 2001).

Član 22 (Kulturna, religijska i jezička različitost) Povelje Evropske unije o temeljnim pravima, govoreći o kulturnoj raznolikosti, kazuje da će Unija poštovati kulturnu, versku i jezičku raznolikost (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:12012P/TXT>). Prema Konvenciji iz oblasti kulture UNESCO-a, a prema Članu 7 (Mere u cilju promoviranja kulturnih izraza):

1. Potpisnice će se truditi da na svojoj teritoriji stvore ambijent kojim se podstiču pojedinci i društvene grupe: a) u cilju stvaranja, produkcije, širenja, distribucije i pristupa vlastitim kulturnim izrazima, obraćanju dužne pažnje posebnim okolnostima i potrebama žena kao i različitih društvenih grupa, uključujući i pripadnike manjina i autohtonih naroda; b) u cilju pristupa različitim kulturnim izrazima unutar svoje teritorije, kao i unutar drugih zemalja sveta.

2. Potpisnice će se takođe truditi da spoznaju značaj doprinosa koji daju umetnici, ostali angažovani u kreativnom procesu, kulturne zajednice organizacije koje podržavaju njihov rad, te njihovu centralnu ulogu u pothranjivanju različitosti kulturnih izraza.

Prema članu 13 (Integracija kulture u održivi razvoj), iste Konvencije, kazuje se da će se potpisnice truditi da integrišu kulturu u svoje razvojne politike na svim nivoima, u cilju stvaranja uslova koji vode ka održivom razvoju, te u tom okviru, da unapređuju aspekte koji se tiču zaštite i promocije različitosti kulturnih izraza (UNESCO 2005).

Kulturni pluralizam trebalo bi da ponudi optimalno rešenje koje bi doprinelo poboljšanju relacija i koegzistencije dveju ili više kultura, jer, načelno, pluralizam nudi šansu za prosperitet svim kulturnim grupama. Dalmajer (Dallmayr 2010: 5) govori u prilog tome, pa konstatuje da pluralizam dopušta egzistiranje kultura u svakom obliku ili distribuciji, što podrazumeva i njihovu posredničku povezanost iako one, načelno, nemaju suštinsku vezu. S druge strane, Beri (Barry 2006: 120) navodi i pojam *egalitarnog liberalizma*, smatrajući da isključuje konačni ishod, gde govori da pravednost zahteva jednaka prava i šanse, ali ne imperativno i jednake ishode za sve grupe.

Kulturni pluralizam mogao bi se posmatrati i kao “ekološki sistem” koji će omogućiti negovanje i očuvanje različitih kultura na jednom prostoru, te omogućiti miroljubivu koegzistenciju, čime će se energija usmeriti ka kulturnoj solidarnosti, a ne borbi jednih protiv drugih. Naime, “u Srbiji se prepoznaje negovanje multikulturnog društva, kroz obezbeđivanje prava manjinama i njihovog pristupa državnoj administraciji i kulturi, kao i podršku razvoju njihovih kulturnih izraza” (Padežanin 2011: 380). Međutim, autorka (ibid.: 380-381) ukazuje kako “dijalog među različitim grupama i interakcija većinske i manjinskih grupa nisu dovoljno promovisani i podržavani od strane države”.

Vojčićovski (Wojciechowski 1977: 38) kulturni pluralizam definiše kao kulturni, društveni i politički sistem koji obezbeđuje najbolje šanse za puni razvoj i zadovoljenje aspiracija svim građanima jedne države: pojedincima, kulturnim grupama i samoj državi.

Kulturni pluralizam nužno će podrazumevati dvosmerni odnos koji će se odvijati na relaciji dveju kultura unutar jedne države, kao i na relaciji kulture i države, a podrazumevao bi koncept davanja i uzimanja, gde bi konačni rezultat bio povoljan, što zapravo govori da je vrlo bitan faktor u odnosu koegzistirajućih kultura i interkulturni dijalog, koji se ne sme zasnivati na obostranom neznanju, već na upoznavanju, razumevanju, jer dijalog, ističe Trifunović (2012: 21), “kao komunikacija između *drugačijih i različitih* čiji je krajnji cilj očuvanje kulturnog diverziteta, omogućuje da razlike ne budu nepremostiva prepreka za integracije”.

Interkulturni dijalog povezuje se s procesom globalizacije, te ukazuje na postojanje međuzavisnosti društava i kultura koje su ranije bile odvojene, a koja nastaje njihovim susretom (Baraldi 2009: 10), što je saglasno s idejama Veća Evrope (2008: 10) koje interkulturni dijalog posmatra kao “proces koji obuhvata otvorenu i poštovanu razmenu ili interakciju između pojedinaca, grupa i organizacija s različitim kulturološkim pozadinama ili pogledima na svet. Među njenim ciljevima su: sloboda i sposobnost odlučivanja, jednakost, poboljšanje kreativnog procesa”. Ovakva odrednica upućuje na dimenzije koje se odnose na kompetencije za demokratsku kulturu, prema kojoj se kulturna raznolikost, drugačija uverenja, pogledi na svet i praksa vrednuju (Savet Evrope 2018: 22).

Interkulturni dijalog, upućuje *Bela knjiga o interkulturnom dijalogu* (2008: 2), “treba da spreči etničke, verske, jezičke i kulturne podele. Omogućava nam da zajedno krenemo napred, da na konstruktivan i demokratski način pridemo različitim identitetima na osnovu univerzalnih vrednosti koje delimo”. Samo interkulturni dijalog može dovesti do željenog cilja, a to je socijalna kohezija koja se “odnosi na sposobnost društva da obezbedi dobrobit svim svojim članovima uz minimalno isticanje različitosti i bez polarizacije. Koheziono društvo je zajednica u kojoj se svi slobodni pojedinci međusobno oslanjaju jedni na druge u ostvarenju zajedničkih ciljeva demokratskim sredstvima” (ibid.: 7).

⁴ U Evropi je sredinom sedamdesetih godina nastao interkulturalistički koncept koji, prema navodu Čačić Kumpes i Heršak (1994: 194), polazi od tvrdnje da su sve kulture jednako vredne, pokušavajući da nađu mogućnosti ravnopravnog dijaloga između njih. Autori (ibid.) navode dalje “interkulturalizam višekulturalnost prihvaća kao stanje kojim se mogu opisati sva savremena društva, stanje koje je mogući izvor obogaćivanja cijelog društva novim vrijednostima. Prihvatajući da je svaka kultura vrijedna poštovanja i da je ne treba smatrati prijetnjom drugoj kulturi, interkulturalistički pristup stavlja si u zadatak prerastanje višekulturalnog u interkulturno društvo (među)prožimanjem kultura. Za razliku od multikulturalizma koji pojmovno, ali i praktično, podrazumijeva tek ravnopravno koegzistiranje kultura, interkulturalizam teži suodnosu kultura u kojem one ne gube svoja posebna obilježja, ali u svom dodiru stvaraju *novu kulturnu sintezu*”.

Padežanin (2011: 380) navodi kao dobar primer interakcije i interkulturnog dijaloga kulturnu strategiju koju sprovodi Danska, naglašavajući da ona promovira jednak pristup kulturi za sve, nezavisno od porekla ili pripadnosti manjinskim grupama, ističući da uspešan interkulturni dijalog predstavlja ključ kulturne politike, “koja na taj način obezbeđuje koegzistenciju i interakciju brojnih etničkih i kulturnih izraza i ravnopravan pristup društvu i kulturi” (ibid.). Stoga je potrebno težiti prihvatanju različitosti, jer je i prihvatanje različitosti sami deo kulturnog identiteta onoga koji prihvata. Tim putem granice koje su predstavljale barijeru u interakciji dveju kultura postaju fleksibilnije, jer “izazov zajedničkog života u raznolikom društvu može se savladati ako dostojanstveno živimo kao jednake individue” (Bela knjiga o interkulturnom dijalogu 2008: 6), pa u tom smislu Labus (2013: 187) zaključuje da “ako biti kulture pripada komunikacija i razumijevanje među pojedincima i narodima, onda je princip *priznanja* drugačijih kultura prvi uvjet realizacije biti kulture (čovjeka)”.

Potrebno je, međutim, napomenuti da interkulturni dijalog “nije lek protiv svakog zla, niti je odgovor na sva pitanja i mora se priznati da može imati ograničeno dejstvo” (Bela knjiga o interkulturnom dijalogu 2008: 11), jer “postoje mnoge barijere koje sprečavaju interkulturni dijalog. Neke su nastale kao rezultat otežane komunikacije na nekoliko jezika. Druge se odnose na vlast i politiku: diskriminacija, siromaštvo, izrabljivanje – iskustva koja najčešće osete lica iz marginalizovanih i zanemarenih grupacija – i čine sistemske barijere za vođenje dijaloga. U mnogim evropskim društvima mogu se naći grupe i političke organizacije koje zagovaraju mržnju prema „drugome“, prema „strancima“ ili određenom verskom identitetu. Rasizam, ksenofobija, netrpeljivost i drugi oblici diskriminacije čine da sama ideja dijaloga bude nemoguća i predstavljaju stalnu pretnju” (ibid.: 15). No, nije retka pojava ni nemogućnost ostvarivanja dijaloga sa onima koji ga odbijaju, a s druge strane, “dijalog sa onima koji su spremni da učestvuju u njemu, ali ne dele, ili ne u potpunosti, „naše“ vrednosti može označiti početak dugotrajnog procesa saradnje na čijem kraju će se možda doći do sporazuma o važnosti i praktičnoj primeni vrednosti i ljudskih prava, demokratije i vladavine prava” (ibid.: 11). S druge strane, nekada problem poimanja sopstvene kulture ili nezainteresovanost za proučavanje matične kulture može biti problem u ostvarivanju dijaloga između različitih kultura, jer će nezainteresovanost za sopstvenu kulturu rezultirati nedostatkom svesti⁵ o matičnoj kulturnoj specifičnosti koja je retko prisutna kod nosilaca neke kulture – izuzev onih pojedinaca koji putuju (Supek 1989: 149).

Zaključujemo da je interkulturni dijalog moguće uspostaviti jedino ako spoznamo svoju kulturu, pritom, iskazujući zainteresovanost za neku drugu kulturu, pa, u tom smislu, Dan (2012: 66) smatra da bi istraživač trebalo da poznaje podjednako i posmatrača i osmatrani objekat kako bi mogao da raspravlja o kulturi i identitetu, što može determinisati kulturu i “kao volju za znanjem koja se ozbiljuje kao raznovrsnost diskurzivne prakse” (Kalanj 1995: 76). Svako suprotno delovanje dovelo bi do „...izazivanja i produživanja mržnje i nerazumevanja, jačanja grupnog egoizma, blokiranja kontakta i sporazumevanja među kulturama“ (Rot 2000: 261).

2.3. Modeli kulture

S obzirom na to da je, kako je već bilo reči, pojam kulture vrlo kompleksan i da ga je vrlo teško determinisati, u daljem radu ponudićemo tri najpoznatija modela kojima ćemo pokušati da osvetlimo segmente koje kultura podrazumeva. Kulturu ćemo posmatrati kroz: model ledenog brega, model glavice luka i model ruksaka.

⁵ Jelenić (2017: 375) za samosvest kaže da “trajno mora biti prožeta umjerenošću, inače se pretvara u samodopadnost ili narcizam, što neizravno vodi u sebičnost i isključivost, ili čak u samouništenje”.

2.3.1. Model ledenog brega

Model ledenog brega bio bi jedan od najpoznatijih modela kulture. Ovaj model uzima u obzir elemente koji čine kulturu, bilo da su manifestnom ili latentnom obliku. Osnovna ideja ovog modela jeste ta da se on može zamisliti kao ledeni breg, te Mušura (2019: 21-22) navodi da je kultura predstavljena kao santa leda, time aludirajući na vidljive i nevidljive aspekte kulture, ukazujući dalje kako su vidljivi delovi predstavljeni kroz arhitekturu, raznovrsne umetničke tvorevine, jezik i razne opipljive proizvode ljudskog rada i stvaralaštva, kao što je na primer kulinarnstvo. Vidljivi delovi su lako uočljivi, dok se fundamentalni temelji ledenog brega ne vide. Nevidljivim aspektima pripadaju kulturne odrednice poput normi, vrednosti i stavova ljudi, kao i njihova osnovna percepcija prostora, prirode, vremena itd. Pored toga, model ledenog brega ukazuje i na to, prema navodima Gilerta i saradnika (Gillert et al. 2005: 21), koliko je u nekim trenucima teško razumeti ljude različitog kulturološkog porekla iz prostog razloga što možemo primetiti vidljive delove „njihovog ledenog brega”, ali ne možemo odmah videti na čemu se oni fundiraju.

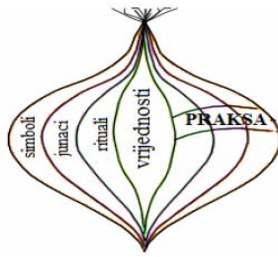


Slika 2: Model kulture kao ledenog brega, preuzeto iz Teskera (2014: 8)

Na osnovu prethodnog prikaza možemo zapaziti da “model ledenog brega usmerava našu pažnju na skrivene aspekte kulture. Ovaj model podseća da, u interkulturalnom susretu, sličnosti koje prve opazimo mogu, u stvari, biti zasnovane na potpuno različitim pretpostavkama o realnosti. Među mladima, kulturne razlike nekada nisu očigledne: širom sveta mladi ljudi vole da nose teksas, slušaju pop muziku i potreban im je pristup elektronskoj pošti. Stoga, interkulturalno učenje podrazumeva da je najpre potrebno postati svestan donjeg dela sopstvenog ledenog brega, a potom biti u stanju da se razgovara o njemu sa drugima u cilju boljeg međusobnog razumevanja i pronalaženja onoga što nam je zaista zajedničko”, smatraju Gilert i saradnici (Gillert et al. 2005: 21), naglašavajući dalje da “model ledenog brega ostavlja mnoga pitanja bez odgovora”, te da se najčešće koristi kao “prvi korak ka produbljenom razumevanju kulture, odnosno kao prva vizualizacija razloga zbog kojih nam je ponekad teško da razumemo i „vidimo” kulturu” (ibid.).

2.3.2. Model glavice luka

Vidljivi i nevidljivi aspekti kulture mogu se prikazati i modelom glavice luka, koji su definisali Hofstede i Hofstede (Mušura 2019: 23). Autorka (ibid.) navodi kako slojevi glavice luka predstavljaju simbole i “različite manifestacije kulture u čijem središtu su vrednosti”.



Slika 3: Model kulture kao glavice luka, preuzeto iz Teskera (2014: 8)

Kako možemo zaključiti na osnovu prikazane slike, središnji sloj će podrazumjevati vrednosti, koje su velikim delom podsvesne (Teskera 2014: 10), a koje, zapaža Mušura (2019: 23), čine osnovu ovog modela i “ponekad ih je teško uočiti i identifikovati”, upućujući na činjenicu da se “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”, dok će spoljni sloj podrazumjevati i praksu 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” (ibid.: 23).

2.3.3. Model ruksaka

Relativno noviji model, bliži onome što pojam interkulturalnosti podrazumeva, jeste model ruksaka, koji je vrlo primenjiv u multikulturalnom društvu kakvo je naše. Naime, ovaj model koncipiran je na individualnom nivou, gde je pojedinac, ukazuje Teskera (2014: 10), shvaćen kao ‘nositelj’ svoje kulture, da bi, pri susretima s drugim kulturama, odlučivao što je za njega nepoznato, pitao se šta od kulturalnog sadržaja treba ostati u ruksaku, a šta prema potrebi može promeniti i zameniti novim sadržajima, što će reći da se svačija kultura nalazi, zapravo, u sopstvenom privatnom ruksaku i to da se “kultura temelji na diferencijacijama i raznolikosti” (ibid.: 10). Model ruksaka može biti od posebnog značaja u obrazovanju, gde će se prilikom izučavanja interkulturalnih sadržaja u nastavi, ‘naš ruksak’ modifikovati, te “poslužiti da se lakše objasne i slikovito prikažu kulturne raznolikosti” (Mušura 2019: 24).

Ovi se modeli neće međusobno isključivati, te će nam, u konačnom, pomoći da spoznamo koliko je kultura kompleksan pojam, te koliko prilikom proučavanja kulture moramo obratiti pažnju na sve njene elemente, jer samo upoznavanjem svih njenih aspekata možemo razumeti njenu suštinu i njene nosioce.

2.4. Kultura škole

Posmatrajući školu kao obrazovno-vaspitnu ustanovu, njena suština bila bi u tome, prema rečima Šimundže (Šimundža 1970: 294), “da mladima predaje iskustvo starijih”, što će reći da je “zadržala i vršila svoju imanentnu funkciju prosvjete i kulture, odgajajući mlade naraštaje i obogaćujući njihove duhovne, umne i čuvstveno-empativne moći na intelektualnom, etičko-moralnom i estetsko-emocionalnom području” (ibid.).

Stol (Stoll 1998: 9-10) smatra da se kultura škole oblikuje na osnovu istorije, konteksta i ljudi u njoj, te izdvaja sledeće faktore uticaja: *starost škole* gde se izdvajaju tri razdoblja (prve godine – promovišu se vrednosti osnivača gde je kultura škole eksplicitna; srednje godine – najvažniji aspekti kulture uzimaju se zdravo za gotovo, a kultura postaje implicitna; zrelost – označena je stagniranjem, pojavljuju se nefunkcionalni elementi i vrlo je problematična sa stanovišta kulturnih promena); *spoljašnji kontekst škole* gde političke ili ekonomske promene na lokalnom ili nacionalnom nivou mogu znatno uticati na kreiranje kulture škole; *osnovna i srednja škola* gde su izražena određena

variranja – zbog izraženije brige i kontrole osnovne škole, učenici prilikom napuštanja imaju osećaj da su napustili porodicu, što nije slučaj i sa srednjom; *društveni status učenika* koji, po prirodi heterogen, vrlo utiče na kulturu škole, a najizraženiji je u adolescentskom periodu kada je modifikacija njihovih identiteta i percepcije vrednosti najprimetnija; *promene u društvu* koje su ogroman izazov kulturi škole, a odnose se, na primer, na razvoj tehnologije, promenu statusa žene u društvu i slično, što škola treba da prati i implementira. S druge strane, Duan i saradnici (Duan et al. 2018: 17) ističu da “kultura škole određuje efikasnost škole”, navodeći nastavnike kao bitan faktor: “njihovo zadovoljstvo, koje je rezultat odnosa nadređenog prema njima, doprineće boljoj efikasnosti škole, time i kulturi škole, odnosno njihovo nezadovoljstvo onemogućiće razvoj pozitivne kulture škole” (ibid.), koja, prema navodima Petersona i Dila (Peterson and Deal 2009a: 11) “ima ulogu usmeravanja, posvećenosti, te motiviše i podstiče pojedince na razvijanje kompetencija”. Uticaj navedenih faktora potvrđuje konstataciju Miraveta i Garsije (Miravet, Garcia 2013: 1374) da je “školska kultura dinamički entitet, te da se uglavnom oblikuje kroz interakciju, ali i kroz promišljanje o životu škole”.

Činjenično, škola je kroz istoriju menjala svoje koncepte, sadržaje, unapređivala se, ali svoju suštinu nikada nije: obrazovanje i vaspitanje bili su uvek njen smisao i sadržaj (Šimundža 1970: 294-295). Dakle, uloga škola bi, pored sticanja znanja i veština iz različitih oblasti (obrazovanje), imala zadatak i formiranje celokupne ličnosti učenika, odnosno uticala bi i na socio-etičku komponentu u formiranju ličnosti, što bi predstavljalo vaspitnu ulogu škole (ibid.). Ova dva aspekta bila bi neodvojiva, jer se samo uključivanjem oba aspekta može formirati zdrava i celokupna ličnost, u suprotnom može doći do dezorijentacije mladih, što postaje jedna od karakteristika modernog doba (ibid.). Ono nudi jednu drugačiju opštu sliku sa evidentnim problemima koji govore da u praksi postoji znatan nedostatak vaspitne uloge škole, gde se škola fundira na obrazovnoj funkciji, zanemarujući i svoju vaspitnu ulogu. Da bi se postigli željeni rezultati, i obrazovanje i vaspitanje, prednost se ne bi smela davati jednom nad drugim. Bitnu ulogu u obrazovno-vaspitem procesu svakako ima nastavnik, koji se, upućuje Šimundža (1970: 296-297), susreće s mnoštvom problema u nastavi, ukazujući na činjenicu da je njegov predmetni zadatak u granicama programa vrlo sadržajan, te mu ne ostavlja mnogo slobodnog prostora za vaspitne sadržaje, koje njegov poziv nastavnika podrazumeva, te će nastavnik, u tom slučaju, uz intelektualno-emosivnu stranu u svojoj nastavi, propagirati i zalagati se i za etičko-moralnu izgradnju, povezujući “život i imanentne moći ljudskoga bića i ljudskih postignuća u jedinstvenu cjelinu ističući, dakako, osjećaj dužnosti uz puno angažiranje svijesti i odgovornosti” (ibid.: 297). Iz tog razloga vrlo je bitno postojanje povoljne kulture škole, koja će uzeti u obzir oba aspekta, i obrazovni i vaspitni, te omogućiti željeni rezultat, odnosno ispuniti svoju, kako je već bilo reči, imanentnu funkciju prosvete.

Jovičić i Zarić (2011: 4) pod kulturom jedne škole podrazumevaju “način života i rada u njoj, uticaj istorije i tradicije škole na njene edukativne uspehe kao i na ponašanje saradnika odnosno zaposlenih, ona govori o pravilima i ritualima koja se odvijaju u njoj”, a koji, naglašava Konfeld (Confeld 2016: 8), daju kontinuirani smisao životu škole i vrednostima koje škola ima, navodeći kako održavanje ceremonija, sudelovanje u ritualima pružaju priliku za jačanje misije, vizije i svrhe škole. Na sličan način o kulturi škole govore Stolp i Smit (Stolp, Smith 1995: 13), definišući je kao “transmitirane obrasce značenja koji uključuju norme, vrednosti, verovanja, tradiciju i mitove”.

Jovičić i Zarić (2011: 3), govoreći o kulturi škole, konstatuju da bi njen sadržaj činili sledeći elementi: “filozofija škole, norme i standardi”, navodeći dalje da filozofiju škole “odražava ciljeve, vrednosti, ubeđenja, ideje i ideale koje oblikuje uzorna ličnost (nastavnik, odeljenski starešina, direktor...)”; norme ponašanja “govore o načinu komuniciranja i delovanja učenika sa internom i eksternom sredinom” (ibid.), koje su prema Petersonu i Dila (Peterson, Deal 2009a: 14) “neizgovorena očekivanja i pravila koja treba slediti”; “standardi govore o tome kako učenici treba da obavljaju pojedine zadatke koji su postavljeni i na osnovu čega će dobiti ocenu o svom radu” (Jovičić, Zarić 2011: 2). Autori (ibid.: 4) govore i o vidljivim i nevidljivim aspektima kulture, gde pod pojmom

nevidljive kulture škole podrazumevaju “sistem vrednosti, shvatanja, uverenja, etike, životnih ciljeva, karaktera škole, dok je vidljivo uvek jednako ponašanje ljudi u školi (nastavnik, direktor, pomoćno osoblje...)”, pa ćemo prihvatiti Lutonov predlog (Lawton 1997: 6, cit. u: Corbett 1999: 55) da se kultura škole može analizirati kroz tri aspekta: “ponašanje, temeljna verovanja, stavove i vrednosti”.

Ono na šta bi trebalo obratiti posebnu pažnju u kreiranju kultura škole, bila bi i prisutna multikulturalnost. U tom pravcu, kultura škole trebalo bi da bude koncipirana na taj način da se, kako zapaža Širanović (2012: 192), “brine za najbolji interes svojih učenika” i pritom posebnu pažnju posvećuje “onima najranjivijima i potencijalno ugroženima, koja pozitivno vrednuje različitosti, te dijalog i razmenu između pripadnika različitih kultura” (ibid.), što će reći da koncept kulture škole treba da ima tendenciju ka interkulturalno osetljivoj školi i bude prilagođen različitim kulturama koje egzistiraju u okviru određene škole. Tim konceptom trebalo bi razvijati pozitivne karakteristike kulture škole koje će se ogledati u, zaključuje Markić (2014: 628) u svojim istraživanjima, “optimizmu, zajedništvu, odgovornosti, vjeri u svrhovitost rada i djelovanja, učinkovitom korištenju resursima, interakciji, dijalogu te podržavanju i priznavanju napora, uspjeha i inovacija svih njezinih činitelja”, dok bi, s druge strane, autor (ibid.) navodi dalje, negativnu određivao “nizak stupanj povezanosti, pasivnost, pesimizam, frustriranost i fragmentiranost, negativan stav prema poučavanju i učenju, pogled na instituciju isključivo kroz njezine neuspjehe, zatim okrivljavanje i nedostatak zajedništva”.

U konačnom, da bi se formirala uspešna školska kultura, nema konkretnog načina, ali Tot (2013: 275-276) predlaže određene smernice za njeno moguće postizanje: “vizija je potpomognuta jasnom i izazovnom misijom, kurikulum, način poučavanja, učenje i ocjenjivanje povezani su s vizijom i misijom škole i prilagođeni su potrebama učenika, cilj je stvoriti okruženje pogodno za učenje učenika i učitelja, osigurano je dodatno vrijeme za kvalitetan rad učenika i učitelja, postoji kultura samovrednovanja, stalni su razgovori o kvalitetu rada svih sudionika; prisutne su pravovremene i tačne informacije (kvantitativne i kvalitativne) o napredovanju prema viziji, te sofisticirano znanje o organizacijskim promjenama, odnosi među učiteljima i između učitelja i učenika su partnerski i suradnički, kontinuirano se raspravlja o temeljnim vrijednostima i slave se individualni i timski uspjeh, vođstvo škole, osobito ravnatelj i potiču i štite povjerenje, fleksibilnost, preuzimanje rizika, inovacije i prilagodbu na promjene, prisutna je bezuvjetna podrška roditelja”.

2.5. Interkulturalno osetljiva škola

Ideja interkulturalnosti u obrazovanju pojavila se kao rezultat potrebe da se multikulturalna društva uredi prema načelima kulturalnog pluralizma koji podrazumeva “međusobno razumijevanje, toleranciju i dijalog prožimanjem vlastitih i drukčijih kulturalnih obilježja i prema načelima socijalnog dijaloga koji pretpostavlja zajedničke poveznice temeljene na kulturalnim posebitostima” (Bedecković 2011: 140). Stoga bi interkulturalnost, zapravo, bila imperativ savremenog obrazovanja i vaspitanja.

Miravet i Garsija (Miravet, Garcia 2013: 1376) smatraju da su dva faktora ključna za promovisanje interkulturalno osetljive škole: skup ciljeva dogovorenih od strane obrazovne zajednice i zajedničke vrednosti, navodeći kako ova dva faktora “podrazumevaju konsenzus o ključnim konceptima koji će omogućiti članovima školske zajednice da koriste *zajednički jezik*”, ističući ujedno da “raznolikost od interkulturalnog školskog modela zahteva ravnopravnost, opredeljenje za usvajanje demokratskih vrednosti i stavova jednakosti, poštovanja i solidarnost u obrazovanju i socijalnu pravdu” (ibid.), jer su, zaključuju Driskol i Simpson (Driscoll, Simpson 2015: 4), “razumevanje i prihvatanje kulturalne i društvene različitosti ključne karakteristike proučavanja složenosti socijalne i kulturalne interakcije, ali i nužna karakteristika društvenog ponašanja”.

Interkulturalni koncept obrazovanja određuje se kao proces u kom škole rade u interesu svih svojih učenika (Širanović 2012: 192), što će reći da interkulturalno osetljiva škola neguje i razume načela multikulturalnosti u svim segmentima, što i jedan od vodećih teoretičara na području interkulturalnog

vaspitanja i obrazovanja, Džejms Benks (Banks, 1988; 1999. cit. u: Buterin 2011: 2) ističe, navodeći kako je od suštinske važnosti za vaspitno-obrazovni proces uvažavanje i matične i stranih kultura. Smatra da, “ukoliko su unutar školskog života i obrazovnih kurikuluma isključene druge kulture ili im se ne pridaje adekvatna pažnja, može doći do školskog i socijalnog otuđenja učenika koji pripadaju manjinskim skupinama” (ibid.), odnosno, suprotno delovanje može dovesti do neostvarivanja socijalne kohezije multikulturnog društva.

Gej (Gay 2000, cit. u: Sablić, M., Škugor, A., Malkić, E. 2010: 92) interkulturno osetljivu školu definiše kao onu u kojoj se uzima u obzir prethodno iskustvo i posebnosti različitih učenika kako bi se učenje učinilo prihvatljivijim, navodeći da ovakve škole izgrađuju mostove na relaciji školskog i porodičnog, ali i akademskog i neformalnog znanja.

Buterin (2011: 4) smatra da “ukoliko vrijednosti škole ne odražavaju važnost uzajamnog razumijevanja i prihvaćanja kulturne različitosti, malo je vjerovatno da će se kompetencije za život i rad u globalnom multikulturalnom svijetu poticati kao jedan od relevantnih odgojno-obrazovnih ciljeva”.

Program interkulturnog obrazovanja, samim tim i interkulturno osetljive škole, trebalo bi da se temelji na različitim razumevanjima svrhe i načinima promovisanja interkulturalizma, pa se, prema Benksu (Banks 1995, cit. u: Buterin 2011: 2), mogu razlikovati tri vrste programa interkulturnog obrazovanja: “programi usmjereni ka kulturno i/ili jezičko “*drugačijim*” učenicima (predstavljaju programe kompenzacijske ili tranzicijske naravi čija se realizacija svodi na pomoć učenicima koji pripadaju manjinskim skupinama kako bi se nesmetano uključili u redovnu nastavu); programi usmjereni na *sadržaj* (predstavljaju programe kojima je cilj poučavanje i učenje o kulturnim razlikama ili im je cilj kulturno razumijevanje, a realiziraju se uvođenjem višestranih kulturnih gledišta u postojeće nastavne programe i proces poučavanja i učenja); programi usmjereni na *zajednicu* (predstavljaju obrazovne programe kojima je cilj unaprjeđenje humanih odnosa u školi i široj zajednici. Realiziraju se promicanjem interkulturalnog razumijevanja, suzbijanjem predrasuda, njegovanjem suradničkog učenja i socijalne inicijative na razini škole, odnosno cjelokupnog odgojno-obrazovnog djelovanja škole)”.

Ovakvi programi zahtevali bi interkulturnu dimenziju kurikuluma, koji će učenicima pružiti mogućnost da se upoznaju sa drugim kulturama, razvijajući svest o svojoj kulturi i formirajući odnos poštovanja i uvažavanja prema drugim i drugačijim. Interkulturalna dimenzija kurikuluma akcenat bi stavila na školski etos (Buterin: 2012: 106), čime se ukazuje da, “uz intencionalni, i implicitni kurikulum ima važnu ulogu u odgojno-obrazovnim nastojanjima” (ibid.), što dovodi do shvatanja da, kako smatra i Previšić (2010: 173), “kurikulum ipak nije *paket znanja* koje treba ponijeti iz škole, nego i način kako s tim blagom znati živjeti”.

Buljubašić Kuzmanović (2015: 194) u okviru interkulturno osetljive škole podrazumeva socijalno osetljivu nastavu koja je, prema njenim navodima, “emancipacijska, brižna i humana, doprinosi razumijevanju i čvršćim vezama između pojedinih lokalnih, nacionalnih, etničkih, globalnih i ljudskih identiteta gdje se uspostavljaju mreže odnosa i potpore, a znanje se dijeli, kritički sagledava, revidira i obnavlja”. Benet (Bennett 2009: 2) takvo učenje definiše kao “sticanje povećane svesti o subjektivnom kulturološkom kontekstu”, uključujući i razvijanje veće sposobnosti interakcije sa drugim kulturološkim kontekstima.

Generalni problem za stvaranje i održavanje takve filozofije škole jesu kompleksni zahvati koji obuhvataju mnogo aktera, počevši od direktora, učitelja, pa do ostalih uposlenika škole i lokalnih i prosvetnih vlasti, ne izostavljajući ni tvorce obrazovnih politika i školskih udžbenika (Širanović 2012: 192). Autor (ibid.: 192-193) dalje navodi da, “iako državna i prosvjetna vlast i obrazovna politika snose golemu političku i moralnu odgovornost za unaprjeđenje odgojno-obrazovnog sustava, jalovo je stalno pasivno čekati odluke izvana, s vrha. Impetus za sustavno građenje škole osjetljive na kulturne i druge različitosti može i mora doći iznutra, iz učionice i međuljudskih odnosa koji se u njoj svakodnevno ostvaruju, pri čemu učitelj, kao jedina odrasla osoba u razredu te osoba koja posjeduje moć zbog svoje

funkcije pedagoškog stručnjaka kojemu su država i roditelji povjerali zadaću odgajanja i obrazovanja djece, ima osobitu ulogu”. Iz tog razloga, ističu Garrote Salazar i Fernandes Agüero (Garrote Salazar, Fernández Agüero 2016: 43-44), vrlo je važno prisustvo interkulturno osjetljivih nastavnika koji moraju posedovati kapacitete za delovanje na odgovarajući i efikasan način u multikulturnom okruženju, koji moraju znati o personalnoj, ali i kulturi kojoj ne pripadaju, i konvencijama, te koji moraju pokazivati pozitivne naboj prema pripadnicima različitog kulturnog miljea iz prostog razloga što, naglašavaju Gajić Nikolić i Perić (2012), nastavnici poseduju i tzv. *kolektivnu autonomiju* koja se odnosi na to “koliko oni bivaju konsultovani u kreiranju i oblikovanju obrazovne politike u školi i zemlje u celini”. Autori (ibid.) navode da nastavnici u okviru svojih škola imaju “popriličnu autonomiju koju mogu ostvariti kroz aktivnosti u okviru stručnih organa škole: stručnih aktiva, timova, nastavničkog veća, školskog odbora. Tu je, na nivou države, značajno i delovanje preko stručnih udruženja. Na ovaj način nastavnici mogu direktno uticati na kreiranje obrazovnih politika, putem davanja predloga i sugestija i javnog istupanja”.

2.6. Uloga nastavnika u obrazovanju i vaspitanju

Uloga nastavnika u procesu obrazovanja i vaspitanja je neizostavna. Oni su ti koji će pratiti uzuse savremene škole, prilagođavati se i biti ekstrovertni prema učenicima koji pripadaju različitim kulturnim miljeima, te učenicima za različitim razvojnim, obrazovnim i vaspitnim potrebama. Corbett (Corbett 1999: 57) smatra da se nepripadanjem domenu vladajuće kulture škole povećava mogućnost neuspeha, dok Benks (Banks, 2017) navodi kako raznolikost predstavlja i izazove i mogućnosti za nacije, škole i nastavnika, ukazujući da važan cilj obrazovanja jeste pomoći nastavnicima da minimiziraju probleme povezane sa raznolikošću, razvijajući pritom svoja pedagoška znanja i veštine potrebne za efikasan rad sa učenicima iz različitih rasnih, etničkih, kulturoloških, socijalnih i verskih grupa. Ogromna odgovornost nastavnika nastaje i iz same činjenice da su država i roditelji poverili decu nastavnicima, verujući u njihovu profesionalnost i kompetentnost. S druge strane, eventualni problemi mogu se javiti iz činjenice da su nastavnici i sami opterećeni nastavnim sadržajima koje je potrebno interpretirati učenicima, pa za vaspitnu ulogu ostaje nedovoljno prostora, ali, uistinu, složićemo se sa Šimundžom (1970: 296) kada kaže da, “ma koliko da su usmjereni na profesionalno obrazovanje i svoj program nastave”, oni ne smeju zapostaviti svoju vaspitnu ulogu, jer, kako autor navodi dalje, “svaki manjak na tom području, manjak je istodobno njihove profesionalne svijesti i dužnosti”. U tom smislu, nastavnici moraju izgraditi autoritet, ali vrlo pažljivo, vodeći računa o tome da je imperativ pristupiti učeniku s više poverenja, jer “prisila i moralni pritisak bez dovoljnog razumskog osvjeltjenja i spoznaje urađaju redovito kompleksima i unutaršnjim otporom koji nužno kvare čovjeka. Lažni legalizam i sitničavost moraju u odgoju ustupiti mjesto iskrenom prilaženju stvari i prihvaćanju čina za to što je razložit i opravdan. Samo sukladnost svijesti i djelovanja, savjesnost, ima punu vrijednost na odgojnom području. Sve je drugo puki konformizam, legalizam ili obična hipokrizija. Treba, naprotiv, težiti za odgojem cjelovite ličnosti, ne za formalistom, dvoličnjakom ili ideološkim fanatikom” (ibid.: 297).

Zaključujemo da mora postojati zdrava saradnja i zdrav odnos između nastavnika i učenika, kako bi došlo do formiranja celovite ličnosti. S druge strane, relacija nastavnik-učenik, uticaće i na samu kulturu vaspitno-obrazovne ustanove, kao i na klimu koja vlada u razredu, a tome doprinosi, napominje Jurić (Jurić 2004., cit. u: Posavec, Vlah 2019: 56), “učiteljeva toplina, sudjelovanje učenika u nastavi, poticanje odgovornosti učenika, individualne i socijalne norme kod učitelja koje je prihvatio kao svoj model, značenje koje pridaje naporu, količina poticaja samopouzdanja, poticanje prijateljstva, teškoće u nastavi, disciplina i zadovoljstvo učenika nastavom”. Posavec i Vlah (2019: 56) navode i rezultate određenih istraživanja koja pokazuju da u onim školama u kojima vlada pozitivna klima, u kojima

postoji uspešna relacija nastavnik-učenik, učenici postižu bolje rezultate, imaju više samopoštovanja, a anksioznost, depresija i usamljenost se suzbijaju do potpune eliminacije.

Moris i Mims (Morris, Mims 1999: 32) smatraju da učitelji mogu poboljšati osetljivost na različite kulture tretirajući svakog učenika kao posebnu, jedinstvenu osobu naglašavajući sledeće tačke: “prepoznavanje vrednosti svake osobe, negovanje samopoštovanja i samopouzdanja, učenje o svojoj i drugim kulturama, pronalaženje pozitivnih elemenata u istraživanju sličnosti i razlika kultura i kulturnih grupa, ohrabrivanje za poštovanje drugih kultura, promovisanje ideje zajedničkog života kroz interakciju i razne aktivnosti”.

No, odnos između učitelja i učenika zaista je složen, pa ga možemo posmatrati i kroz nekoliko karakteristika međuljudskih odnosa. Prema Posavec, Vlah (2019: 58) to su: interakcija, reciprocitet, cirkularno stimulisanje, u kom bi slučaju interakcija predstavljala makar minimalnu dijalošku formu između nastavnika i učenika; rezultat reciprociteta jeste taj da su ponašanja uslovljena: kako se ponaša jedna strana, tako će i druga; na kraju, cirkularno stimulisanje podrazumeva delovanje učitelja na učenika, ali i obrnuto, što znači da, ako učitelj ima smisla za humor, učenici će bolje reagovati i biti zadovoljniji. Na osnovu prikazanog možemo zaključiti da nastavnik može iznaći rešenja kako bi animirao učenike u vaspitno-obrazovnom procesu, pa u tom smislu Šimundža (1970: 298) konstatuje da “treba samo uviđavnosti i volje i svaka će nova spoznaja poslužiti svjesnijem otkrivanju samog sebe i svog humanog poziva u društvu”, navodeći da ovakav pristup “gradi osnovnu platformu za vaspitni rad u nastavi, omogućuje mnogo više školi nego se to na prvi pogled čini. S malo više volje i smišljenijeg zalaganja, škola bi i danas mogla najviše uticati na pravilan odgoj mladih. Ona je pozvana da otkrije i istakne opšte vrednosti čoveka i društva, da intelektualnom širinom protumači učeniku potrebu i imperativ ličnog odgoja, duhovne kulture, moralne izgradnje i ostvarenja” (ibid.: 298).

Ostvarenje uspešnog odnosa između nastavnika i učenika može biti uslovljeno i predašnjim odnosom dece i roditelja, gde deca kojima prethodi kvalitetan odnos s roditeljima, brže pokazuju rezultate, spremniji su za interakciju, otvoreniji za saradnju, radoznali za upoznavanje školske sredine, raspoložniji za ostvarivanje novih prijateljstava, dok, s druge strane, deca kod kojih se prepoznaje nedostatak kvalitetnog odnosa s roditeljima, imaju tendenciju zatvaranja u sebe, pasivniji su, nesigurni, a u krajnjem slučaju mogu biti i agresivni, pa iz tog razloga nije retka pojava ni formiranje negativnog odnosa između nastavnika i učenika, koji je rezultat učenikovog “neprikladnog ponašanja” (Pavlović, Klemenović, 2019). U tom slučaju, učenik se protivi nastavniku, narušava uspostavljenu harmoniju i samu nastavu, što govori o odsustvu pozitivnog razvoja emocija, a Pavlović i Klemenović (2019: 9) ističu da jedan od najvažnijih uticaja na pozitivan razvoj emocija ima okruženje u kojem dete odrasta, uči, igra se i živi, ističući činjenicu da, “ako je okruženje neprikladno ili neosetljivo na potrebe deteta, ili zasićeno različitim faktorima rizika (npr. dugotrajno odsustvo detetu važne odrasle osobe, nasilno rešavanje problema, ekstremno siromaštvo), dete će najverovatnije imati poteškoća da razvije korisne i relevantne emocionalne kompetencije”, a u krajnjem slučaju može rezultirati i agresivnim i antisocijalnim ponašanjem (ibid.). U takvim okolnostima postoji mogućnost da nastavnik takvog učenika determiniše kao lošeg i formira negativan stav prema njemu, a “s obzirom na to da su stavovi pokretači našeg ponašanja, važno je postojeće osvijestiti i na njih djelovati, pa bi očekivana profesionalna odlika učitelja bila i ta da osvijesti svoj negativan stav prema učeniku neprimjerenog ponašanja i da zna kako se s njime nositi i eventualno ga transformirati prema pozitivnom stavu prema takvom učeniku” (Posavec, Vlah 2019: 59), jer, prema navodima Vidakovića (2009: 248), “od svih mogućih čovekovih dužnosti najuzvišenija i najopširnija je dužnost nastavnika i vaspitača. Njihov posao je da se kod dece postave najpre kao roditelji pa tek onda kao učitelji i vaspitači”. Učitelj mora razviti empatiju prema učeniku, pozitivne stavove, socijalnu percepciju i poverenje prema učeniku. U tom smislu Buterin (2011: 6) smatra da je potreban nastavnik koji je osposobljen za sprovođenje koncepta interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja. Međutim, važno je preispitati sledeće: “U kojoj su mjeri nastavnici osposobljeni i motivirani za interkulturalno poučavanje? Pružaju li se nastavnicima

prilike za interkulturalno osposobljavanje? U kojoj mjeri koriste stečena znanja i sposobnosti na području interkulturalnog odgoja i obrazovanja? Suraduju li nastavnici međusobno na uključivanju interkulturalnog odgoja i obrazovanja u izvedbene programe svojih nastavnih predmeta? Unaprjeđuju li redovito svoja znanja, vještine, te sposobnosti i stavove za rad u području interkulturalnog odgoja i obrazovanja i na koji način?” Pitanja zasad ostaju otvorena, ali je činjenica da, ako želimo da implementiramo koncept interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja, odgovori na prethodna pitanja moraju biti pozitivni. S tim u vezi, Valas (Wallace 1991., cit. u: Crandall 2000: 37), govoreći o kompetencijama nastavnika, identifikuje tri glavna modela obrazovanja nastavnika jezika: “1) model zanata ili po kom manje iskusni nastavnici uče kroz posmatranje onih s više iskustva; 2) model primenjene nauke ili model teorije za praksu po kom se znanje uči od stručnjaka, a zatim primenjuje u stvarnim okvirima; i 3) reflektivni model po kome nastavnici znanje praktično primenjuju”.

Dakle, nastavnici moraju obraćati pažnju na permanentno obrazovanje, uzevši sledeće činjenice u obzir: “a) promovisanje međusobnog deljenja znanja i iskustva s obzirom na to da u bilo kojoj školi ili obrazovnoj ustanovi postoje nastavnici sa različitim nivoima iskustva, znanja, veština, stručnosti; b) nastavnici su uglavnom motivisani za nastavak profesionalnog razvoja nakon što započnu karijeru; c) znanje o učenju i učenju jezika je preliminarno i nepotpuno stanje, a nastavnicima su potrebne redovne mogućnosti da ga ažuriraju; d) učionice nisu samo mesta na kojima učenici uče, već su i mesta na kojima nastavnici mogu učiti; e) nastavnici mogu imati aktivnu ulogu u ličnom profesionalnom razvoju; f) škola ima odgovornost za pružanje prilike nastavnicima za profesionalni razvoj; g) ovakve prilike treba planirati i podržati kako bi se uopšte i dogodile” (Richards, Farrell 2005: 2-3).

Knop (Knop 1980., cit. u: Bailey, 2006: 13), baveći se nastavom i nastavnicima jezika, govori o nadzorima nastavnika jezika, navodeći tri pristupa: “*naučni pristup*, koji uključuje obrazovanje fundirano na kompetencijama koje nastavnici treba da pokažu i upotrebi interaktivne analize kako bi se istražilo ponašanje u učionici; *demokratski pristup*, koji posmatra nadzor kao terapiju i kao ego savetovanje; i *klinički nadzor* u kom nadzornik i nastavnik određuju ciljeve opservacija”, dok Čo (Cho 2019: 65), ukazuje i na samu činjenicu “suočavanja nastavničke profesije s izazovima i kontroverzama”, ukazujući na to da “nastavnici treba da imaju tendenciju da se ponašaju na način koji izbegava kontroverzu”, savetujući “igru na sigurno i pažljivo biranje reči, tekstova i primera koji neće vredati nikoga”, i koji neće dovesti do, kako autorka navodi, “ljuljanja po čamcu” (ibid.).

Uzimajući sve prethodno rečeno u obzir, a oslanjajući se i na preporuke Saveta Evrope, dolazimo do zaključka da uloga nastavnika jeste da prošire perspektivu jezičkog obrazovanja, kao i da prepoznaju i vrednuju kulturnu i jezičku raznolikost svojih učenika (Savet Evrope 2020: 124).

2.7. Uticaj obrazovanja na formiranje kulturnog identiteta učenika

Govoreći o formiranju kulturnog identiteta, posebno kod učenika, Vranjašević, Trikić i Rosandić (2006: 22) navode one aspekte koji identitet čine, a koji se, odnose na: “uloge koje imamo u životu (sin/ćerka, otac/majka, student, ekonomista, profesor, prijatelj, član neke stranke, ljubitelj rok muzike, i sl.), mesto gde smo rođeni i gde živimo (država, pokrajina, grad, opština, tj. deo grada, i sl.), rasnu, nacionalnu i religijsku pripadnost, pol i seksualno opredeljenje, fizičke karakteristike (boja kose, očiju, rast, težina, i sl.), pripadnost manjinskoj ili većinskoj grupi, ono što ne želimo da budemo (na primer, sebe određujemo i time što ne želimo da budemo pripadnik neke stranke, što nismo žena/muškarac, alkoholičar, nemoralna osoba, i sl.)”.

Vidaković (2012: 179), “ne osporavajući značaj države za očuvanje nacionalnog, kulturnog identiteta i integriteta”, upućuje na to da obrazovanje nije samo faktor nacionalne bezbednosti, “već i značajan činilac razvoja nacionalnog kulturnog identiteta i integriteta, posebno u uslovima globalizacije”, što naglašava i Mikanović (2012: 98) ukazujući da je “u uslovima ubrzanih društvenih promjena, globalizacije i tranzicije”, od vitalnog značaja “razvijati nacionalni identitet, prepoznatljiv po

proevropskim vrijednostima”, smatrajući da to posebno doprinosi “razvoju sposobnosti za komuniciranje, vaspitanju odgovornog građanina, te demokratske, humane i odgovorne ličnosti koja je kompetentna da štiti kako vlastita tako i tuđa prava”.

Trifunović (2012: 20) pod kulturnim identitetom podrazumeva one sadržaje “koji konstituišu kulturu i to su: jezik, tradicija, religija, običaji, istorija, pravo, mitologija, folklor, umetnost, tj. skup identitetskih obeležja po kojima se jedan narod ili društvena grupa razlikuje od drugih”, dok Avramović (2012: 48) konstatuje da sam “identitet nije samo simbolizacija nacije kojoj pojedinac pripada, već i misao o drugim kulturama”, što Jovanović (2012: 80) smatra ispravnim, te ističe da je “pravilan odnos prema različitosti osnova za razvoj tolerancije, razumevanja, uvažavanja i prihvatanja zajedničkog života i razvoja pripadnika različitih entiteta na prostorima koji se sudbinski dele”.

Bugarski (2005: 70) kulturni identitet određuje kao “jedinstvo elemenata po kojima se jedna grupa ili ličnost samoodređuje, predstavlja i čini prepoznatljivom”.

Obrazovanje, kako je već naglašeno, ima nezaobilaznu ulogu u razvoju i socijalizaciji učenika. Ima zadatak da utiče na kulturni identitet učenika, razvijajući svest o njegovom JA, ali i odnos prema TI, ONI (Avramović 2012: 51), stoga ćemo za osvetljavanje pitanja uticaja obrazovanja na izgradnju kulturnog identiteta učenika poći od kulturnog pluralizma, prihvatajući Avramovićevu (2012: 50) mišljenje da “obrazovni sistem koji se stvara na pretpostavkama kulturnog pluralizma mora priznati vrednost svakog učenika kao ličnosti, a to znači da poštuje njegova osnovna prava na sreću, kulturni izbor i puno uvažavanje kulturnog identiteta”. Ovakav koncept obrazovanja vrlo je potreban, jer, prema Trifunoviću (2012: 29), “kulturne razlike mogu biti izvor konflikata, a sa druge strane, kvalitet interakcija između različitih kultura može biti podsticajan i omogućiti njihov progresivan razvoj. Priroda interakcije ne može se unapred sa sigurnošću odrediti, mada se može veštački stimulisati na mnoge načine, kao i ukupnim delovanjem institucionalizovanog obrazovanja razvijanjem osećaja za *dobro*, osećaja za *lepo*, potrebe za poštovanjem univerzalnih vrednosti kod učesnika obrazovnog procesa. Stoga je neophodno da škola, danas, razvije kompleksnije aktivnosti u cilju približavanja različitih kultura i kulturnih posebnosti u kulturnom arealu gde je smeštena, kao i da učestvuje u procesu konvergencije različitih institucija na polju afirmisanja univerzalnih vrednosti i vrednosnih orijentacija, koje predstavljaju kretanje ka *slobodi*”.

Dakle, obrazovni sistem je, jasno, “odgovoran za oblikovanje i razvoj kulturnog identiteta” (Avramović 2012: 50), jer je on sam po sebi, kako kaže Avramović (2012: 50), “pedagoško-planski”, navodeći dalje da se “od njega ne mogu očekivati rešenja za trajniju i neprotivrečniju sliku kulturnog identiteta koju treba da razvija kod svojih učenika” (ibid.: 59), ali isto tako smatra da je “obrazovni sistem odgovoran za konceptualizaciju objektivnih indikatora kulturnog identiteta, način didaktičke i metodičke obrade izabranog sadržaja, koji, eksplicitno ili implicitno, pozivaju učenika da se pita: Ko sam ja? Kome pripadam? Koje su moje, a koje strane vrednosti?” (ibid.).

Zaključujemo da škola, kao “čuvar i distributer kulture” (ibid.: 47), treba da obrati posebnu pažnju na značajno “pitanje kulturoloških vrednosti u programskom sadržaju koje potencijalno utiču na formiranje nekih crta kulturnog identiteta učenika” (ibid.), jer, podvlači Mićanović (2012: 154), “postizanje potpunog uzajamnog razumijevanja i prevazilaženje predrasuda među ljudima različitog nacionalnog i kulturnog porijekla postiže se upravo kroz nastavu i realizaciju nastavnih sadržaja sa tim temama”, navodeći dalje da “nastavni kurikulumi koji nude sadržaje koji doprinose razvoju sopstvenog nacionalnog i kulturnog identiteta, ali i upoznavanje vrijednosti drugih nacija i kultura, podstiču osjećaj ravnopravnosti” (ibid.). Autor (ibid.) dalje naglašava da “nastavni kurikulumi treba da rade na integrisanju djece različitog nacionalnog i kulturnog porijekla”, predlažući da “nastavni sadržaji treba da izbjegavaju stereotipe i da učenike upoznaju sa drugačijim nacionalnim i kulturnim običajima, a nikako da govore o boljim ili lošijim običajima i sl.” (ibid.), ukazujući i na to da je najrelevantnija vrednost nastavnih kurikuluma u prepoznavanju onih vrednosti koje nisu deo personalnog identiteta, a ne samo u spoznaji sopstvenih vrednosti (ibid.).

2.8. Jezik i kultura

Pitanje odnosa jezika i kulture vrlo je kompleksno pitanje. Bugarski (2005: 25) smatra da “pojedina tematska čvorišta iz tog širokog opsega mogla bi spadati u nadležnost antropološke lingvistike, kulturne antropologije, sociologije jezika, socijalne psihologije, kulturologije i drugih interdisciplinarnih naučnih područja”. Autor (ibid.: 16) naglašava dalje da se kultura i jezik međusobno podrazumevaju, navodeći da nema “kulture bez jezičkog izraza, niti pak ima jezika bez kulturnog sadržaja”, ukazujući i na to da se jedna kultura “može ostvarivati u više jezika, i obrnuto, jedan jezik može da bude nosilac više kultura” (ibid.). Činjenično, da bi se mogla proučavati kultura jednog društva, potrebno je poznavati jezik i provesti određeno vreme u kontaktu s tom kulturom, a sve u cilju pronalaska odgovora na određena pitanja, koja navodi Miljković (2015: 161): “o čemu ljudi najviše razgovaraju, šta najviše cene, koji su nacionalni heroji, tabui, bogovi, koje narodne bajke znaju, šta se smatra poštenim, a šta ne, šta je smešno, a šta ne, koji je i koliki značaj igara, pesama i tome slično”, što će reći da, kako konstatuje Erikson (Eriksson 2007: 3), ukoliko želimo da razumemo kako neko društvo koristi jezik, neophodno je razumeti to društvo. Na osnovu prethodno rečenog da se zaključiti da je uska veza između jezika i kulture, jer “jezikom čovek odvajkada tumači prirodu i uobličava kulturu kao svoj sopstveni, ljudski svet, pri čemu između jezika i kulture postoji stalna interakcija na raznim planovima. Sva je kultura stvorena zahvaljujući jeziku, kroz jezik, a u velikoj meri i u jeziku” (Bugarski 2005: 17).

Koković (2002: 188) smatra da jezik ima veoma važnu duhovnu dimenziju, ulogu u očuvanju, akumulaciji i ekspanziji kulturnih vrednosti, te “jezik kao osnovno sredstvo komunikacije među ljudima, predstavlja jedan od ključnih elemenata za uspostavljanje i održanje međuljudskih odnosa, te za transgeneracijski i intergeneracijski prenos stavova, vrednosti, ideologija i kulturnih modela jedne govorne zajednice” (Filipović, 2011a).

Veza između jezika i kulture naročito se ogleda u semantizaciji reči (Miljković 2015: 160). Autor (ibid.) upućuje kako je praksa pokazala da se za jednu reč u nekom jeziku “ne može naći ekvivalentna reč u drugom jeziku, jer i u slučajevima gde su denotativna značenja reči ista, njihova konotativna značenja ili emotivne asocijacije koje stvaraju mogu se znatno razlikovati”, smatrajući da je tada, “pored denotativnog značenja pojma, potrebno ukazati i na konotativna značenja koja se najčešće baziraju upravo na elementima kulture naroda koji tim jezikom govori” (ibid.).

U prilog tome, “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” (Mušura 2019: 33), za koji Bugarski (2005: 19) kaže da dosta verno odražava kulturne datosti i potrebe zajednice koja njime govori, “ali se takva usklađenost u mnogo manjoj meri nalazi kod gramatičkih sistema, koji su stabilniji i merodavniji deo jezičke strukture” (ibid.), pa i Sapir⁶ (Sapir 2008., cit. u: Korićanac 2018: 132) konstatuje “da su lingvistički elementi manje podložni promenama od kulturnih, ali ne gaji sumnju da promene u kulturi ubrzavaju promene u jeziku”. Sapir (Sapir 2002., cit. u: Korićanac 2018: 137) ističe da je vokabular “primereni pokazatelj kulture, koji, promenom značenja reči i izraza, gubitkom starih, stvaranjem i pozajmljivanjem novih reči, odražava fizičko i društveno okruženje govornika i predstavlja inventar svega što zajednica smatra važnim”. Bugarski ističe da odnos jezika i kulture treba posmatrati uže (na lokalnom) i šire (na internacionalnom) nivou i kaže da „osobnosti lokalne ili

⁶ Miljković (2015: 159) navodi da američki lingvista i antropolog Edvard Sapir i njegov učenik Bendžamin Vorf prvi zaključuju da moć jezika odražava kulturu i utiče na razmišljanje, dok Andrijević (2016: 47) govori o Sapir-Vorfovoj hipotezi, ističući da je „poimanje sveta svakog naroda u sprezi sa njegovim jezikom. U okviru nje kombinuju se dva principa: jezički determinizam, po kome struktura jezika određuje način na koji mislimo i vršimo analizu stvarnosti, što uslovljava razlike u kognitivnim procesima, te tako svaki jezik otelotvoruje određeni pogled na svet, ali i jezičku relativnost koja podrazumeva da različiti jezici različito kodifikuju stvarnost, te postoje kulturne razlike u semantičkim asocijacijama koje izazivaju naizgled slični koncepti“.

regionalne kulture čuvaju svoj izraz u lokalizmima, regionalizmima i dijalektizmima narodnog jezika, dok na drugom kraju internacionalna kultura i savremena tehničko-tehnološka civilizacija ostavljaju svoj beleg u opštoj leksici, stručnim terminologijama i frazeologiji standardnog jezika“ (Bugarski 2005: 20).

Kremšova (Kramsch 1998: 3) navodi kako su jezik i kultura vezani uz višestruki i vrlo složeni način, pokušavajući pri tome izdvojiti tri osnovna: prvo, jezik izražava kulturnu stvarnost (reči kojima se ljudi koriste odnose se na zajedničko iskustvo budući da one izražavaju činjenice i ideje, ali u isto vreme odražavaju i stavove); drugo, jezik utelovljuje kulturnu stvarnost (pomoću jezika članovi određene zajednice ili društvene grupe, ne samo da izražavaju iskustvo, već ga i stvaraju); treće, jezik simbolizuje kulturnu stvarnost (govornici svoj jezik doživljavaju kao simbol društvenog identiteta).

Điang (Jiang 2000., cit. u: Andrijević 2016: 48-49), pokušava da objasni vezu između jezika i kulture kroz tri metafore: filozofsku, komunikativnu i pragmatičku, gde bi, sa filozofske tačke gledišta, jezik i kultura bili posmatrani kao živi organizam, u kom slučaju jezik jeste meso, a kultura krv, naglašavajući da “bez kulture, jezik bi bio mrtav, a bez jezika, kultura ne bi imala formu”. Sa komunikativne tačke gledišta, “ako se komunikacija posmatra kao plivanje, jezik predstavlja plivačku veštinu, a kultura vodu; bez jezika, komunikacija bi bila na vrlo limitiranom stepenu (u plitkoj vodi), a bez kulture, komunikacije uopšte ne bi ni bilo. Sa pragmatičke strane gledišta, komunikacija je saobraćaj, gde je jezik vozilo, a kultura semafor; jezik olakšava i ubrazava komunikaciju, a kultura je reguliše, nekada pospešuje, a nekada otežava” (ibid.).

Zaključno, složićemo se sa Braunom (Brown 2000: 177, cit. u: Braović Plavša, Bojčić 2018: 7) pri konstataciji da je jezik deo kulture i kultura deo jezika, gde se nijedno ne može odvojiti, a da se ne izgubi značenje ili jezika ili kulture, što smatra i Miljković (2015: 160), iznoseći stav da “ljudska kultura uvek podrazumeva jezik i jezik se nikad ne može poimati bez kulture”.

2.9. Nastava jezika i kultura

Govoreći o odnosu kulture i nastave jezika, Berić (2018: 156) postavlja pitanje “*šta uopšte znači usvajanje jezika?*”, ukazujući ujedno da to znači “usvajanje njegovih manifestnih oblika, ali i svih dimenzija bitnih za njegovo stvarno razumevanje. To znači upoznavanje sa svim aspektima važnim za konverzaciju, ophođenje, ponašanje, korespondenciju, kulturu življenja i drugih manifestnih oblika kulture i sveukupnu delatnost jedne etnozajednice, odnosno kompleksne vidove međuljudskih relacija” (ibid.).

Adasku sa saradnicima (Adaskou et al. 1990: 3-4) izdvaja četiri dimenzije kulture u nastavi. Prva je estetska i uključuje bioskop, književnost, muziku i medije. Druga je sociološka, a odnosi se na organizaciju i prirodu porodice, međuljudske odnose, običaje, materijalne uslove itd. Treća je semantička, a obuhvata celi sastav konceptualizacije koji uključuje stanja, opažanja i misaone procese. Konačna dimenzija je pragmatična ili sociolingvistička, a sadrži znanje, socijalne, paralingvističke veštine neophodne za uspešnu komunikaciju.

Savremeno društvo je i na makro i na mikroplanu obeleženo postojanjem različitih koegzistirajućih kultura, različitih običaja i drukčijih vrednosnih sistema. Izloženost savremenog čoveka interkulturalnosti vezuje se ne samo za sredinu u kojoj živi u kontaktu sa drugima, nego se prenosi i putem medija, migracijama, porastom broja turista, kao i različitim socijalnim kontaktima u kojima se susreće sa pripadnicima drugih kultura (Živković, 2013). To govori da je današnje društvo označeno višekulturalnošću i da je pred nama pravi izbor kultura, s kojima se upoznajemo i koje izučavamo, čije običaje i vrednosti nesvesno prihvatamo.

Živković naglašava dalje, kada je reč o učenju stranog jezika i kulture koja nije naša matična, i to da je potrebno govoriti i o istorijskim i sadašnjim relacijama koje eventualno postoje između zemlje kojoj pripada učenik i zemlje čiji jezik uči, kao i o bilateralnim vezama uopšte koje postoje između dve

zemlje. Ovo bi, naime, podrazumevalo da nastavnik stranog jezika, osim poznavanja lingvističkog sadržaja i gramatičkih pravila, mora dobro da vlada činjenicama, to jest da dobro poznaje kulturu i vrednosti stranog jezika koji predaje, s tim u vezi što kao kulturni posrednik mora dobro da poznaje i sopstvenu kulturu i njene vrednosti. Bajram i Kremš (Byram, Kramsch 2008: 21) navode da su nastavnici jezika saglasni s idejom da kultura treba da bude sastavni deo nastavnog programa, ne ostavljajući je za tzv. *Dan kulture*, da je ideja nadahnjujuća i uzbudljiva, ali da ju je ipak vrlo teško implementirati, te prikazuju stav jedne, u svrhu zajedničkog istraživanja anketirane profesorke nemačkog jezika, koja smatra da se od nastavnika jezika previše očekuje, te preporučuje i izučavanje kulture bazirano na ličnom iskustvu kroz upoznavanje ljudi čiju kulturu proučavamo (direktnim kontaktom ili pismima, mejlovima), gledanjem filmova, a da se od nastavnika treba očekivati toliko da interpretira obaveznu literaturu i prati dikciju učenika prilikom konverzacije.

Džejn (Jane 2011: 16) ima potpuno drugačiju percepciju. On očekuje od nastavnika da se ne koriste samo udžbenikom, nego za vežbe iz jezika obuhvata i druga nastavna sredstva i materijale, posebno naglašavajući učešće samih učenika koji samostalno mogu pronaći materijale, čime bi rasteretili nastavnike tog dela posla, a nastavnik bi, dajući im takve zadatke, pospešivao razvoj učeničke autonomije.

Momčilović (2017: 524) naglašava kako zadatak savremene nastave stranih jezika jeste da “omogući učenicima uočavanje međukulturnih odnosa i da ih pripremi na interakciju sa drugim kulturama. Njeni ciljevi su razvoj kulturne svesnosti, odnosno reflektovanje sopstvene i strane kulture”, što će reći da bi nastava i maternjeg jezika i stranih jezika trebalo da značajno doprinesu razvoju interkulturalnosti.

San (Sun 2013: 372) smatra da je izučavanje kulture u nastavi jezika od vitalnog značaja za mnoge aspekte učenja stranih jezika, ukazujući da nastava kulturnog znanja i uspostavljanje kulturne sheme doprinose jezičkom razumevanju i izražavanju učenika, naglašavajući da je kulturna shema pohranjena u mozgu, a da će je učenici koristiti kako bi se oslobodili opstrukcije i rešili problem koji proizlazi iz kulturnih razlika. Autorka (ibid.: 373) navodi kako su se u prošlosti nastavnici u nastavi stranih jezika obično usredsređivali na jezičke tačke, dok su zanemarivali aspekte kulture, tako da je većina učenika znala mnogo reči i gramatiku, ali im je nedostajala sposobnost da pravilno koriste jezik, te kad bi takvi učenici komunicirali sa izvornim govornicima datog jezika, napravili bi puno grešaka. Na primer, zbog nedostatka interkulturalne kompetencije, mogli bi postavljati pitanja koja su sasvim lična (koliko imaš godina, jesi li oženjen/udata, koliko zarađuješ itd.), koja bi za sagovornika možda bila primitivna, o čemu govore i Nef i Rucinski (Neff, Rucynski 2013: 12) ističući kako “svaka kultura ima specifične načine formalnog i neformalnog komuniciranja, te da se, pored poznavanja vokabulara i gramatike, mora poznavati i sociokulturni kontekst, čije će ponavanje doprineti izbegavanju jedne frekventne greške – bukvalno prevođenje određenih izraza”.

Kremšova (Kramsch 2013: 64) u savremenim teorijama o jeziku navodi dve koegzistirajuće perspektive, dva načina posmatranja kulture u nastavi jezika: modernistički i postmodernistički, upućujući nas da je kultura u nastavi jezika do 70-ih godina 20. veka doživljavana kao komponenta pismenosti, a da od 70-ih i 80-ih godina dolazi do preokreta, kada kultura postaje sinonim za način života i svakodnevno ponašanje članova govornih zajednica, povezanih zajedničkim iskustvima, uspomena i težnjama. U tom smislu, autorka govori o kulturama s velikim i malim k, određujući kulturu s velikim k kao “proizvod kanonske pismenosti u školi, kao opšte poznavanje književnosti i umetnosti”, dok kulturu s malim k određuje “kao kulturu svakodnevnog života, koja uključuje načine ponašanja izvornih govornika određenog jezika, njihovu kulturu ishrane, odevanja, stanovanja, te razne običaje, verovanja i vrednosti”.

Naime, „učenje stranih jezika uveliko priprema mlade ljude za razumijevanje kultura iz kojih ti jezici dolaze – jezičke strukture, polazeći od leksike i morfologije, preko sintakse, pa do diskursa i teksta – u velikoj mjeri daju uvid u kulturološke posebnosti njihovih govornika. Učenje stranih jezika

treba da doprinese razvoju pozitivnih vrijednosti u kontekstu multikulturalnosti, da izgradi svijest o sopstvenom identitetu kroz građenje humanog i tolerantnog odnosa prema različitim jezicima i kulturama, njeguje tolerantne oblike ponašanja i kulturu dijaloga i svijest o značaju multikulturalizma i plurilingvizma. Upoznavanje stranog jezika sa svim njegovim posebnostima, pa samim tim i posebnostima kulture iz koje dolazi, značajno doprinosi sagledavanju, upoređivanju, kritičkom promišljanju⁷ i, konačno, razumijevanju te kulture. U krajnjem, i njenom prihvatanju, sa svim sličnostima i razlikama u odnosu na kulturu kojoj učenici pripadaju“ (Popović, Nikčević 2017: 169-170).

Živković (2013) navodi i nekoliko preporuka u vezi s konkretnim merama koje bi nastavnik stranog jezika mogao da preduzme: “definisati razlike i sličnosti koje postoje između dve države, dva naroda i dva jezika, identifikovati i prevazići stereotipe i predrasude, citirati ljude našeg porekla koji su uspjeli u toj zemlji čiji se jezik uči, nabrojati reči tog stranog jezika koje se koriste u našem jeziku i po potrebi reči iznašeg jezika koje se koriste u tom jeziku, opisati bilateralne veze koje postoje između naše zemlje i te druge zemlje, na polju ekonomije, politike, nauke, tehnike, umetnosti itd, navesti poznate sportiste, muzičare, glumce, naučnike, pisce, slikare i druge uspješne ljude poreklom iz te zemlje”.

Uzevši prethodno u obzir, mogli bi se očekivati pozitivni pomaci (u kognitivnom i afektivnom području) u razvoju interkulturalnosti, samim tim i u, navodi Momčilović (2017: 534): “uočavanju sličnosti i razlika između svoje i strane kulture, boljem razumevanju strane kulture, otvorenosti prema drugačijem, širenju horizonata, prihvatanju i poštovanju drugačijeg, korišćenju više izvora informacija”.

Neophodno je, međutim, navodi Momčilović dalje, “podsticanje svesti o sopstvenoj kulturi, dublje shvatanje odnosa među kulturama, sprečavanje predrasuda/stereotipa u kontaktu sa drugim kulturama, korišćenje sopstvenih (inter)kulturalnih iskustava” (ibid.).

Dakle, reč je o sticanju interkulturalne kompetencije. Međutim, ono što može biti sporno jesu nastavni materijali koji moraju biti prilagođeni savremenoj nastavi i ideji interkulturalnosti, jer, kako smatra Andrejević (2016: 606), baveći se istim problemom, udžbenici mogu biti jednodimenzionalni (usmereni samo na kulturu ciljnog jezika) i dvodimenzionalni (koji podstiču na interkulturalno razumevanje i tretiraju kulturalne teme iz dve ili više različitih perspektiva). Andrejević (2016: 606) dalje navodi da se pravi razlika između otvorenih i zatvorenih tekstova, ističući da “udžbenik sa zatvorenom koncepcijom tekstova prikazuje kulturalne grupe bez ikakvih problema, te ne ostavlja mesto diskusiji. Otvoreni tekstovi, s druge strane, omogućavaju različite interpretacije, nude kompleksniju viziju određene kulture, debate o socijalnim problemima i konfliktnim situacijama, a učenik postaje kulturalno aktivan subjekat čije će sugestije biti osnova za diskusiju, a njegovo poimanje sveta polazna tačka iz koje mogu postići bolje razumevanje i uvid u ciljnu kulturu”.

Krstić (2013: 567) upućuje da kulturalni sadržaji mogu biti predstavljeni u udžbenicima na sledeće načine: kao odsustvo kulturalnih sadržaja: udžbenik je fokusiran na usvajanje formalnih aspekata ciljnog jezika. Budući da ih je nemoguće izbeći u potpunosti, kulturalni sadržaji se ipak pojavljuju; kultura – predstavljena kao dodatak jezičkoj građi: kulturalni sadržaji su obrađeni u posebnim odeljcima, na kraju nastavnih jedinica, lekcija ili tematskih blokova. Kultura koja je predstavljena kao dodatak uglavnom se zasniva na materijalnoj kulturi ili civilizaciji, imajući u vidu da je taj tip kulture najlakše predstaviti učenicima van konteksta; kultura – integrisana sa ostalom jezičkom građom: kulturalni sadržaji su prisutni u svim delovima lekcije. Direktno ili indirektno, gramatika je data u kontekstu adekvatne upotrebe u datim komunikativnim situacijama. Učenik

⁷ Razvoj kritičke kulturalne svesti zahteva priznavanje jednostavne istine: ne postoji jedna kultura (superiorna), koja oličava sve i samo najbolje ljudsko iskustvo, kao što ne postoji ni jedna kultura (inferiorna), koja oličava najgore od ljudskog iskustva (Beko 2018: 586), gde Andrejević (2016: 608), pored razvoja kritičke kulturalne svesti, navodi da je potreban razvoj i “veština kritičke evaluacije perspektiva, praksa i produkata sopstvene i ciljne kulture”.

istovremeno uči da se formalno pravilno izražava, ali takođe i da se ponaša u skladu sa kulturnim očekivanjima maternjih govornika. Suštinski, glavni cilj nastave jezika mora biti to da se učenicima ponude raznovrsni sadržaji, razni tekstovi različitih žanrova, kako bi svako od njih mogao da pronade nešto s čim se može identifikovati. U suprotnom, udžbenike bismo mogli registrovati kao potencijalne prepreke za promovisanje interkulturene kompetencije. Holec (Holec 1981., cit. u: Pörn, Hansell 2017: 3) ističe kako bi čak trebalo dati učenicima određenu autonomiju u kom će se slučaju učenicima dozvoliti da sami određuju ciljeve i sadržaje vlastitog učenja, materijal i samu procenu napretka u učenju.

Kovaks (Covacs 2017: 80) predlaže da se učenicima jezika ponudi mogućnost da shvate kako kultura i jezik oblikuju ljudski pogled na svet, smatrajući da interkultureno učenje jezika uključuje podučavanje veze između jezika i kulture, upoređivanje maternjeg jezika i kulture učenika sa ciljnim jezikom i kulturom i interkultureno istraživanje.

S druge strane, kad je u pitanju nastava maternjeg jezika, ona takođe ima važan zadatak, te Popović (2014: 9) smatra “da kroz znanje jezika i poznavanje literature treba pomogne učeniku da postane samostalna, slobodna, kreativna i kulturna ličnost, svjesna sopstvenog identiteta i identiteta svog naroda, odnosno nacionalne ili etničke grupe. Čitanjem literature učenik usvaja materijal koji razvija njegov emocionalni život i njegovu sliku o svijetu, znanje o samom sebi i o drugim ljudima, o ljudskim iskustvima i imaginaciji. Razvijajući i cijeneći vlastiti jezik i vlastitu kulturu, učenici saznaju da postoje druge kulture i drugi jezici, koje takođe treba cijeniti. Nastava maternjeg jezika upućuje učenike da uvažavaju kulturno nasljeđe čovječanstva, a veliki dio ljudskog intelektualnog kapitala živi u jeziku i kao jezik”.

Suština nastave jezika ne bi trebalo da se zaustavi na sticanju jezičke kompetencije i kulturne kompetencije, koje se odnose i na maternji i na strani jezik, već bi trebalo stići do interkulturene kompetencije koja, prema shvatanju Prtljage (2008: 74), “podrazumijeva prilagodljivost, toleranciju, prihvatanje tuđih stajališta, empatiju, fleksibilnost, kulturnu svijest, kao i svijest i kritičko stajalište prema konceptima etnocentričnosti i prihvatanja stereotipa. Steći interkulturenu komunikativnu kompetenciju znači razviti sposobnost za ulazak u interakciju u složenim kulturnim kontekstima među ljudima koji imaju više od jednog kulturnog identiteta i jezika”, o čemu govori i Bajram (Byram, 2006., cit. u: Andrejević 2016: 598), naglašavajući da cilj nastave “nije postizanje kompetencije izvornog, već interkulturenog govornika”, odnosno, prema navodima Andrejević (2016: 604-605), “sticanje kompetencija koje će mu omogućiti da tumači sopstvene vrednosti, ali i vrednosti, verovanja i ponašanja drugih i da bude medijator između govornika različitih jezika i pripadnika različitih kultura”. Ovakav vid kompetencije označen je kao interkulturena kompetencija, koja, upućuju Krželj Polovina (2019: 114-115), “kao trodimenzionalni konstrukt sačinjen od afektivnog, kognitivnog i komunikativnog nivoa omogućava govornicima različitih kulturnih identiteta uzajamno razumevanje i interakciju između sagovornika sa kompleksnim ili višestrukim identitetima”.

Ovakav pristup nastavi je konstruktivistički, jer ima tendenciju osposobljavanja učenika za kritičko poređenje svoje s ciljnom kulturom, što omogućava stvaranje zajedničkog prostora u kome sagovornici vrše interakciju, a jezik, osim komunikativnom, označava se i društvenom funkcijom, odnosno ovakav odnos prema nastavi stranog jezika udaljava je od tradicionalnog koncepta koji je bio usmeren ka ispravnim oblicima, gramatičkim pravilima, izgovoru, usvajanju vokabulara, odnosno koji se zasnivao na slušanju, govoru, čitanju i pisanju (Moloney, Harbon 2010: 282).

2.9.1. Afektivne karakteristike podučavanja kulture u nastavi jezika

Uzevši u obzir činjenicu da, kako navodi Mantiri (Mantiri 2013: 2), “učenici dolaze s vlastitim individualnim pristupom učenju, razlikama u talentima i interesima za učenje, porodičnim kontekstom, socioekonomskim nivoom”, savremena interkulturalna nastava shvatiće kao imperativ zadatak da uvažava kontekst u kojem učenik raste i razvija se, te prihvati različite etničke grupe, njihove kulturne vrednosti, praksu, jezik, dok će nastavnik, smatra Rasel (Russell 2004: 250), “imati ozbiljan zadatak uspostavljanja pozitivne klime u učionici i građenja stabilnih odnosa između nastavnika i učenika”.

Iz tog razloga vrlo je važno upoznati se s određenim afektivnim stanjima koja nastaju susretom kultura, te za to pripremiti učenike i upoznati ih sa pojmovima kao što su akulturacija, kulturni šok i društvena distanca. Naime, “afektivni domen učenja objašnjava se kao područje koje karakterišu emocije, stavovi i vrednosti koje pripisujemo onome što učimo” (Ćirković Miladinović 2019: 20). Blum (1981), govoreći o afektivnim karakteristikama, govori kroz pet kategorija: *primanje* gde je učenik voljan da usmeri pažnju na određeni sadržaj, *reagovanje* u kom je slučaju učenik dovoljno motivisan ne samo da pažljivo sluša, već i da reaguje, *usvajanje* koje rezultira određenim ponašanjem okarakterisanim kao zauzimanje stava, *sistematizovanje* koje podrazumeva upoređivanje stavova i prihvatanje onih koji će biti deo ličnosti i *karakterizacija ličnosti* usmerena ka odgovornom delovanju na osnovu formiranih stavova. Navedene afektivne karakteristike obuhvaćene su Blumovom taksonomijom, koja, upućuju Hajder i Bmani (Hyder, Bhamani 2016: 289-290) “ima za cilj transformaciju učenja do jednog višeg cilja, koje se neće svesti na puko pamćenje činjenica u definisanoj strukturi, već će dovesti do sticanja iskustva i razvoja kreativnih ideja”.

Međutim, ono na šta bi trebalo obratiti posebnu pažnju pri učenju drugog jezika jeste potencijalno pojavljivanje trauma i savladavanje istih, te je u tom smislu “neophodno da postoje propustljive granice ega” (Mušura 2019: 39), jer “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” (ibid.: 39).

Anderson (Anderson 1981., cit. u: Adabo Oppong 2014: 2) navodi da se “afektivne dimenzije u podučavanju kulture mogu kategorisati prema vrednostima, akademskom samopoštovanju, anksioznosti, interesu, kontroli, stavu i sklonosti”. Autor (ibid.) je nadalje ukazao da ove afektivne karakteristike moraju: “uključivati osećanja, vezivati se za ponašanje osobe, imati intenzitet, imati pozitivan ili negativan pravac ili orijentaciju, imati cilj ka kome su usmerene”.

2.9.1.1. Akulturacija

Vukojević (2016: 31) ukazuje na to da se sam koncept akulturacije pojavljuje dvadesetih godina dvadesetog veka u radovima najznačajnijih sociologa i antropologa: Parka, Redfilda, Lintona i Herskovića, navodeći da su tokom celog 20. veka antropolozi, psiholozi i sociolozi pokušavali da objasne dinamiku koja se dešava kada ljudi različitih kultura dođu u kontakt, kao i procese kojima se novodošli inkorporiraju u glavne tokove društva domaćina. Šuman (Schumann 1986: 379) smatra da se “akulturacija odnosi na socijalnu i psihološku integraciju učenika, koja se nalazi na relaciji od socijalne i psihološke distance do socijalnog i psihološkog približavanja”, te Beri sa saradnicima (Berry et al. 2006: 306) ukazuje na činjenicu da “stepen ostvarivosti akulturacije zavisi od stepena do kojeg ljudi žele da čuvaju svoju baštinsku kulturu i identitet i stepena do kog ljudi traže saradnju sa većinskim društvom”, te u skladu s tim ukazuju na akulturacijski prostor unutar kog se pojedinci mogu asimilirati, razdvojiti, marginalizovati ili integrisati. Asimilaciju, separaciju, marginalizaciju i intergaciju Ozer (Ozer 2017: 2) imenuje “strategijama četvorostrukog akulturacijskog modela, koji se primarno sastoji od ponašanja i stavova”. Padila i Perez (Padilla, Perez 2003: 37) prihvataju ovakav stav, ističući

važnost Berijevo delovanja: “prepoznavanje multikulturnih društava, manjiskih grupa i pojedinaca”. Oni (ibid.: 3) pojam akulturacije određuju i kao “proces promene jedne kulturne orijentacije, tokom kog osoba postaje vrlo selektivna, odnosno odlučuje koje elemente nove kulture, one koju upoznaje, želi integrisati u svoju”. Ovakav stav pronalazimo i kod Kastroa i Rudmina (Castro, Rudmin 2019: 3) koji ukazuju na to da će se “proces akulturacije odvijati primarno na individualnom planu, zatim se može projektovati i na celu grupu”. Sličnog stava je i Benet (Bennett, 2017), koji smatra da su faze kroz koje pojedinac prolazi pri susretu sa drugim kulturama: poricanje, odbrana, minimiziranje, prihvatanje, adaptacija i integracija.

Akulturacija bi se mogla shvatiti kao proces adaptiranja i privikavanja na novu kulturu, te Georgijev (2014: 233-234), u tom smislu, navodi dve vrste akulturacije: “učenik je društveno integrisan u grupu ciljnog jezika i kao rezultat razvija kontakte sa govornicima ciljnog jezika u dovoljnoj meri da bi taj jezik usvojio; učenik je psihološki otvoren za input koji prima od govornika ciljnog jezika; druga vrsta akulturacije ima sve karakteristike prve, ali u ovom slučaju učenik posmatra govornike ciljnog jezika kao referentnu grupu čiji stil života i vrednosti želi da usvoji, svesno ili nesvesno”.

S druge strane, Braun (Brown 1987: 129, cit. u: Mušura 2019: 40) navodi 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”. Kojom će se brzinom proći kroz navedene stadijume, upućuje Laki (Lakey 2003: 108), zavisi od “sličnosti koje postoje između dveju kultura u kontaktu: ukoliko su sličnosti izraženije, brže će se prihvatati ciljna kultura”, i obrnuto.

Žegarac, Kišjuhas i Koprivica (2016: 15) navode da je “akulturacija proces približavanja ili stupanja u kontakt međusobno odvojenih ili razdvojenih kultura. To nije proces puke apsorpcije ili asimilacije, već proces složene kulturne interakcije, adaptacije ili prilagođavanja, i uzajamnog „pozajmljivanja“ različitih kulturnih sadržaja ljudi iz dveju ili više kultura”. Autori ukazuju (ibid.: 15) da je “akulturacija složen proces koji može biti praćen inkluzijom, ali i ekskluzijom drugih i drugačijih. Na individualnom nivou, pred izazovima akulturacije pojedinci mogu da: prihvate dominantnu kulturu i napuste sopstvenu ili izvornu kulturu, odbijaju dominantnu kulturu i očuvaju sopstvenu ili izvornu kulturu i adaptiraju se na dominantnu kulturu, ali nastoje da zadrže elemente sopstvene ili izvorne kulture”.

U pitanju su, naime, kulturne i psihološke promene koje su rezultat kontakta između kultura, vidljive u oblastima kao što su jezik, običaji, odevanje, rodne uloge, hrana itd. Na kulturne i psihološke promene ukazuje i Ozer (Ozer 2017: 1), koji akulturaciju shvata kao “proces koji se dešava unutar raznih domena, praćen promenama u ponašanju, upotrebi jezika, preferiranju hrane, interakciji među vršnjacima, medijima, kao i promenama u stavu”.

Dana (2005: 22) pojam akulturacije posmatra kao “prihvatanje vrednosti dominantnog društva, odbacujući izvornu kulturu”, te ukazujući na to da je akulturacija najizraženija kod dece⁸ (koja su imigrirala) koja pohađaju školu i stiču vršnjačku grupu unutar kulture domaćina, navodeći i mogućnost ostvarivanja bikulturnosti u kom bi se slučaju realizovala lična intergacija uz održavanje dva skupa vrednosti (iz izvorne i stečene kulture), te Črisoču (Chrysochoou 2000: 235) navodi kako je bitno

⁸ Rot (2000: 67) navodi da na osnovu iskustva o drugima formiramo „slike u glavama“, vrlo retko svesno ih izgrađujući.

propratiti na koji način se shvataju novi i stari identitet, odnosno na koji način oni utiču na socijalno delovanje bikulturne osobe.

Birman i Adai (Birman, Addae 2015: 11) u kontekstu jezičke akulturacije uzimaju u obzir starosnu dob, naglašavajući kako se za “mlađu decu učenje novog jezika događa istovremeno s kognitivnim sazrevanjem i socijalizacijom u kom slučaju deca više uče složene pojmove i vokabular drugog jezika, gde je verovatnoća da će doći do atrofiranja maternjeg jezika, ne zato što zaboravljaju govoriti, već zato što ne nastavljaju sa sticanjem veština maternjeg jezika primerenim uzrastu, dok oni koji počinju učiti drugi jezik kao adolescent, u stanju su da bolje odražavaju jezik svog nasleđa, jer je već uspostavljeno znanje o njemu”.

Zaključno, složićemo se s preporukom koju nude Alejani, Barnap i Vilson (Allehyani, Burnapp, Wilson 2017: 3) da učenici treba da steknu akulturaciju pre nego počnu izučavati određeni jezik i biti u kontaktu sa nekom drugom kulturom, jer će se time potpomognuti izbegavanje kulturnog šoka, koji nastaje kao rezultat direktnog kontakta s drugom kulturom ne znajući, pritom, ništa o njoj. Autori (ibid.: 3) smatraju da će izučavanje nematernje kulture u nastavi doprineti širenju horizonata i opštih vidika prema svojoj i drugim zajednicama. To je ostvarivo pronalaženjem različitih nivoa povezanosti (Padilla, Perez 2003: 40).

2.9.1.2. Kulturni šok

Činjenično, interakcija različitih kultura u savremenom svetu je neizbežna. Međutim, s obzirom na to da svaki pojedinac u sebi sadrži vlastiti identitet, neminovno susret sa drugim kulturama ili drugačijim kulturnim identitetima može rezultirati razvojem osećaja neprijatnosti. Takav osećaj označen je sintagmom *kulturni šok*. Mušura (2019: 40) navodi kako je kulturni šok “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”, te da se “manifestuje kod učenika kroz osećanja otuđenja, ljutnje, neprijateljstva, neodlučnosti, frustracije, tuge, usamljenosti, nostalgije i, čak, psihičke bolesti” (ibid.: 40). S druge strane, Furnam (Furnham 2012: 14) kulturni šok zamišlja kao “skup ozbiljnih, akutnih i ponekad hroničnih afektivnih reakcija na novo (socijalno) okruženje”.

“Kulturni šok se manifestuje kao anksioznost, stres i dezorijentisanost” (Roskell 2013: 155), što je u skladu sa Šumanovim (Schumann 1986: 383) shvatanjima u kojima naglašava da kulturni šok nastaje “javljanjem dezorijentacije usled kontakta s novom kulturom, ali i kao rezultat pojave stresa, anksioznosti i straha”, navodeći da takvo psihičko stanje učenika može dovesti “do snažnog sindroma odbacivanja ideje učenja drugog jezika i upoznavanja druge kulture, s naglaskom na to da može doći i do “odbacivanja sebe” i sopstvene kulture”. U ovakim slučajevima, navodi autor, mala je verovatnoća da će učenik uložiti napor da postane dvojezičan.

Brblić (2018: 14-15) navodi četiri faze kroz koje prolazi kulturni šok (od pojave do prevazilaženja): prva faza jeste faza *medenog meseca* – “prema kojoj su dolaskom u novo okruženje stavovi osobe prema novoj kulturi još uvijek nekritički s visokim nivoom radoznalosti; osjeća se pozitivnost prema mjestu u koje se došlo, ali i povezanost sa sredinom iz koje potječemo; budući da nova kultura pruža osjećaj slobode, u ovoj fazi nizak je nivo odgovornosti prema vlastitom ponašanju”; druga faza jeste *dezintegracija* – “prema kojoj se nakon nekoliko tjedana percepcija pojedinca mijena, počinju se javljati osjećaji neugode, izoliranosti i nedostatka odgovarajućih strategija za funkcioniranje u novom okruženju, a osjećaj različitosti promatra se s negativne strane, razlike se pretvaraju u prepreke koje dovode do osjećaja frustracije, te se novonastala kriza čini stalnom i nerješivom” (ibid.); treća faza jeste *reintegracija* – koja se odnosi na početak prilagođavanja; četvrta faza jeste faza *autonomije*, “pri

čemu se razvijaju nove sposobnosti i razumijevanje kroz opuštanje u novoj kulturi, pojedinac postaje nezavisniji, a upućenost u kulturu domaćina mu sada omogućava da odgovori na pojedine situacije na pravi način, razvijaju se samouvjerenost, samostalno donošenje odluka i nezavisnost” (ibid.).

Furnam i Bohner (Furnham, Bohner 1986., cit. u: Roskell 2013: 156), govoreći o kulturnom šoku, identifikovali su šest različitih aspekata, potvrđujući ih na sledeći način: “napor nastao pokušajima stalnog prilagođavanja; osećaj gubitka u pogledu prijatelja, porodice, kuće ili profesionalnog statusa; odbijanje pripadnika nove kulture; zbrka oko uloge, očekivanja uloga, vrednosti, osećaja i samoidentiteta; iznenađenje, anksioznost, čak i ogorčenje nakon što su primetili razlike; osećaji nemoći prouzrokovani nesposobnošću nošenja s novom kulturom”.

Stoga, Mušura (2019: 41) navodi “da 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”, te u tom smislu Durbaba (2016: 80) upućuje na oprečne stavove o raspravama među glotodidaktičarima u pogledu tematizovanja elemenata strane kulture u nastavi, govoreći o “falsifikovanju društvene stvarnosti” onih koji smatraju da o negativnostima ne bi trebalo razgovarati tokom nastave, kako to ne bi izazvalo negativnu reakciju učenika, navodeći, u konačnom, da to može izazvati dvostruke frustracije, jer učenik može steći pogrešno uverenje da postoji neki bolji i savršeniji svet koji on ne može porediti sa svojim ili će doći do povećanog rizika od kulturnog šoka kada učenik spozna realnu sliku tog društva koja je u toku učenja jezika bila prikrivena.

2.9.1.3. Društvena distanca kao afektivna karakteristika u procesu podučavanja kulture u nastavi jezika

Društvena ili socijalna distanca, kako navodi Furnam (Furnham 2012: 17), predstavlja “apsolutnu količinu udaljenosti ili razlika između kulture kojoj pripadamo i one s kojom stupamo u kontakt”, dok, Bogardus (Bogardus 1925: 299., cit. u: Pehlić 2019: 55), s druge strane, smatra da “socijalna distanca ukazuje na stepen razumijevanja i osjećanja koje osobe izražavaju jedna prema drugoj. Ona ispoljava prirodu njihove interakcije, ukratko, karakter socijalnih odnosa”, odnosno, socijalna distanca podrazumeva, kako navode Vranjašević, Trikić i Rosandić (2006: 30), “spremnost da se prihvate ili odbace različite vrste kontakta sa pripadnicima određenih grupa. Socijalna distanca je važan pokazatelj toga da li predrasude postoje ili ne postoje, a ako postoje, u kom stepenu su izražene. Na primer, mi možemo da tvrdimo da su nam pripadnici određene grupe simpatični i da nemamo ništa protiv njih, a da ipak oklevamo da se družimo ili sarađujemo sa njima. Tek na osnovu toga saznajemo da li zauzimamo određenu socijalnu distancu u odnosu na njih”. Iz tog razloga potrebno je postojanje, smatra Furnam (2012:17), *funkcionalnog prijateljskog modela*, koji će sugerisati razne mreže prijateljstva i ostvariti uspešnu međukulturnu interakciju.

Šuman (Schumann 1976c, cit. u: Mušura 2019: 42) pak u kontekstu socijalne distance u učenju jezika, nudi svoju hipotezu koja govori o tome da “što je veća distanca među dvema kulturama, veće će poteškoće imati učenik u učenju stranog jezika”, i obratno, što je manja društvena distanca, “bolja će biti situacija za učenje jezika” (ibid.), iznoseći i svoj stav da se socijalna distanca u kontekstu učenja jezika sastoji od: “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 ciljni jezik” (ibid.).

3. TERMINOLOŠKO RAZGRANIČENJE POJMOVA

3.1. Interkulturalnost

Interkulturalnost, kao moderna i aktuelna tema, javlja se u 20. veku u Sjedinjenim Američkim Državama, propagirajući ideje razumevanja i prijateljstva među svim narodima, rasnim ili verskim grupama (Sablić 2014: 15). Autorka upućuje da je interkulturalnost “traganje za jedinstvom razlika, a nikako asimilacija, jer uzima kulturni pluralizam i etnicitet kao vrijednost za zajednički život. Interkulturalizam znači shvatiti ‘drugoga’ i biti u interaktivnom odnosu s njim” (ibid.: 20).

U *Leksikonu multikulturalnosti* (2014: 55) pojam interkulturalnosti označava se kao “odnos, razmena i skup dinamičkih tokova različitih kultura”, gde naglašava odnos među kulturama i neophodnost međusobne interakcije, te podrazumeva “suočavanje s problemima koji se javljaju u odnosima između nosilaca različitih kultura, njihovo prihvatanje i poštovanje” (ibid.). Prefiks **inter** nije determinisan kao “prisustvo ili suživot, slučajno mešanje kultura” (ibid.), niti kao kompenzacija jednog oblika mišljenja drugim, već kao mogućnost komparacije mišljenja, ideja i kultura na jednoj teritoriji (ibid.), dok Rey-Von Almen (Rey-Von Allmen 2002: 86) za prefiks *inter* kaže da podseća na “dimenzije međuzavisnosti, interakcije odnosa, međusobnih odnosa, dekompartmentalizacije, razmene, reciprociteta, pre-solidarnosti”, a Čačić Kumpes (2004: 150) ukazuje da ovaj prefiks “upućuje na dinamiku, preplitanje, suodnos”.

Ninčević (2009: 59) smatra da je interkulturalnost proces, akcija “koja se ostvaruje u trajnoj dijalektici između jedinstva i različitosti, institucije i intuicije, općenitosti i posebnosti, sjećanja i budućnosti, vjerovanja i svjedočenja, odgovora smisla i svakodnevnih zahtjeva, otvaranja i zatvaranja”, ističući kako ima tendenciju podsticanja na razmišljanje o razlikama etničke, kulturne, religiozne i druge prirode, o borbi protiv predrasuda, o mirnom suživotu među narodima, pojedincima, ili grupama različitog porekla, o jednakim mogućnostima obrazovanja, te propagiranja međusobnog upoznavanja i vrednovanja, razmene vrednosti i modela života, što u konačnom dovodi do društveno-etičkog poštovanja (ibid.: 60), a to govori da je interkulturalnost “relacijska tvorevina koja doprinosi razumevanju i empatiji, koja izaziva “drugost” za otvorenost i interakciju” (Cantle 2013: 80).

Na sličan način govori i Mrnjauš (2013: 311) ističući jednakost kultura bez obzira na manjinsku ili dominantnu kulturu koja prevladava na određenom prostoru, podvlačeći da interkulturalnost podrazumeva “pozitivan i aktivan odnos između skupina i pojedinaca koji se međusobno razlikuju prema određenim karakteristikama, bilo da se radi o nacionalnim, etničkim, religijskim, vjerskim, klasnim, rasnim ili spolnim razlikama” (ibid.), što Dobrota i Blašković (2014: 301) podržavaju, navodeći da je pojam interkulturalnosti “aktivna i pozitivna interakcija pojedinca i skupine koja je određena vlastitim jezikom, običajima, religijom, nacionalnosti i etičnosti”. Bušar (Bouchard 2013: 95) navodi da interkulturalnost deluje na dva nivoa: globalnom (ili makrosocijalnom) u kom se slučaju “odnosi na državnu i institucionalnu politiku” i mikrosocijalnom, gde se bavi “svakodnevnom upravljanjem etnokulturnom raznolikošću u različitim institucionalnim okruženjima (obrazovni sistem, zdravstvene ustanove ili privatno preduzeće) i uopšte u zajednici” (ibid.), smatrajući da je “područje svakodnevne dinamike odnosa između pojedinaca i grupa koje pripadaju različitim kulturama” (ibid.).

Interkulturalnost se može posmatrati i kao kulturna politika, „oblikovana unutar Vijeća Europe“ (Čačić Kumpes 2004: 149), koja je u početku povezana s “imigracijskim politikama zapadnoevropskih zemalja, a kasnije i kao politika novih evropskih integracija” (ibid.: 149).

Definišući termin *interkulturalan*, Klajn i Šipka (2012: 531) navode da povezuje različite kulture; odnosi se na sličnosti i razlike među kulturama.

Veće Evrope (2008) interkulturalnost posmatra kao: odbacivanje multikulturalizma koji je povezan s fragmentacijom i smatra se štetnim za socijalnu koheziju; odbijanje asimilacije zbog kršenja prava pojedinca koje povlači sa sobom; kao izbor srednjeg puta, modela ravnoteže.

Interkulturalnost je, naime, “perspektiva koja označava korisnu ili plodnu društvenu razmenu između kultura. Označava praksu u kojoj kulture uče jedne o drugima i jedne od drugih, prepliću se i dopunjuju na razne kreativne načine” (Žegarac, Kišjuhas i Koprivica 2016: 27).

Purić i Čutović (2018: 361) interkulturalnost posmatraju kao koegzistenciju različitih kultura, sposobnost koja se ne razvija intuitivno, već ju je potrebno naučiti.

Rej-Von Almen (Rey-Von Allmen 2002: 87) interkulturalnost sagledava kao strategiju za transformisanje stereotipnih slika, prevazilaženje predrasuda, razvoj pregovora i komunikaciju između pojedinaca i grupa, artikulisanje odgovornosti koje imaju lokalna i nacionalna zajednica u odnosu na međunarodnu, omogućavanje jednakog obrazovanja, kao i promovisanje solidarnosti.

U *Beloj knjizi o interkulturalnom dijalogu* (2008: 11) pojam interkulturalnosti prikazan je kao proces “koji obuhvata otvorenu i dostojanstvenu razmenu mišljenja između pojedinaca i grupa različitog etničkog, kulturnog, verskog i jezičkog porekla i nasleđa uz uzajamno razumevanje i poštovanje. Potrebno je imati slobodu i sposobnost izražavanja, kao i volju i umeće da se sasluša mišljenje drugog. Interkulturalni dijalog doprinosi političkoj, socijalnoj, kulturnoj i ekonomskoj integraciji i koheziji kulturno različitih društava. On neguje jednakost, ljudsko dostojanstvo i smisao zajedničkog cilja. Teži da razvije dublje razumevanje različitih pogleda i praksi u svetu, da poveća saradnju i učestvovanje (ili slobodu da se napravi izbor), da osnaži razvoj i transformaciju pojedinca, kao i da promoviše međusobnu toleranciju i uvažavanje”.

Interkulturalnost “znači znanje i razumijevanje različitih kultura i uspostavljanje pozitivnih odnosa, razmjene i uzajamnog obogaćivanja između različitih komponenata unutar kulture jedne zemlje i između različitih kultura u svijetu” (Ninčević 2009: 63), “stremi nadilaženju procesa asimilacije i pasivne koegzistencije mnoštva kultura, kako bi se razvijalo samopoštovanje, poštovanje i razumijevanje kultura” (ibid.: 64).

Dic (Dietz 2009: 8), baveći se interkulturalnom, pojam interkulturalnosti fundira na tri bitna principa: princip jednakosti, princip različitosti i princip pozitivne interakcije, gde bi se razvijanjem ovih kompetencija razvijala i individualnost, negovao personalni kosmopolitski duh, unapređivale vlastite sposobnosti i kompetencije, dok bi se učenjem i razumevanjem strane kulture, učilo i o kulturi kojoj pojedinac i sam pripada. Dakle, interkulturalnost znači shvatiti “drugog” i biti u interaktivnom odnosu s njim, pri čemu to nije samo akumuliranje informacija, odnosno “govorenje o drugima”, već “govorenje s drugima”, aktivno slušanje i odgovaranje (Piršl, 2001), što znači da je osnovni zadatak interkulturalnosti definisanje potencijalnih relacija kultura i njihovih interakcija, zalaganje za jednakost i dijalog autohtonih i imigrantskih, većinskih ili manjinskih kultura (Dragojević, 1999).

Opservacijom prethodno navedenih stavova, gde je pojam interkulturalnosti označen međusobnim razumevanjem, tolerancijom, interakcijom, svešću o postojanju i prihvatanju “drugog i “drugačijeg”, možemo govoriti o sledećim pristupima interkulturalnosti: holističkom, interakcionističkom i humanističkom.



Slika 4: *Teorijski pristup interkulturalnosti*. Preuzeto iz: Bedeković (2011: 45)

Prva, holistička perspektiva, podrazumeva i uvažava kulturnu različitost, promovise stvaranje odnosa između različitih kultura, odnosno njihovu interakciju, koja rezultira snažnim interkulturalnim odnosom, te ćemo se usaglasiti s Mihajlovićem i njegovim saradnicima (Mihajlović i dr. 2014: 37) kada kažu da je ova perspektiva sveobuhvatna, nagoveštavajući da ona teži da razume sve “fenomene koji oblikuju našu civilizaciju u velikom kontekstu”, ne ističući bitnost pojedinca. Interakcionistički pristup interkulturalnosti, upućuje Bedeković (2011: 47-48), bavi se “procesom interakcije među pojedincima, polazeći od procesa i analize načina na koji akteri interpretiraju jezik, kretanje i ponašanje drugih pojedinaca, kao i njihove interpretacije konteksta u kome se interakcija odvija”, dok humanistička perspektiva podrazumeva holistički pristup razvoju celovite ličnosti, gde Mikanović (2015: 229) naglašava da je takav pristup bitan i kada se istražuje ličnost, njene osobine i potencijali, navodeći da je “humanističko vaspitanje usmereno na uklanjanje svih barijera koje mogu biti ozbiljnija prepreka za realizaciju kvalitetnih procesa, ali i za ostvarivanje određenih rezultata. Stoga je bitno da se što prije prihvati visok stepen prihvatanja sebe, drugih, prirode i društvene stvarnosti. Humanističko vaspitanje teži ka samoostvarenju ličnosti, a za to je potrebna spontanost, jednostavnost i prirodnost. Humanističko vaspitanje ne podrazumeva robotizaciju ličnosti, već skladan i maksimalno moguć razvoj svakog pojedinca”, te će ovakvo vaspitanje rezultirati emancipovanom osobom.

Zapata Barero (Zapata Barerro 2015: 4) smatra da se koncept interkulturalnosti mora zasnivati na ugovoru, koheziji i konstruktivizmu, koje posmatra kao komplementarne uglove. Ova tri elementa, zaključuje autor (ibid.: 10), ne bi trebalo da vode ka uspostavljanju ravnoteže između različitih kultura, već da se posmatraju kao mehanizam za stvaranje poverenja i međusobnog razumevanja, “koji će eliminisati predrasude, stereotype i druge zablude o kulturno različitim entitetima”, s čim je saglasan i Dejvid Grilo, posmatrajući koncept interkulturalnosti kao “interaktivni proces kom kulturne granice neće biti fiksirane, te koji treba da nadilazi jednake mogućnosti ljudi različitog kulturnog porekla, a ne kao *monolitna verovanja*” (David Grillo 2016: 16).

3.1.1. Interkulturalna komunikacija

Komunikacija predstavlja prirodno svojstvo ljudi, koja se u savremenim društvima posmatra kao “ljudska interakcija i mehanizam za uspostavljanje društvenih odnosa” (Ljuština 2013: 99), a koja je, ukazuje autorka dalje, dijahronijski posmatrano, znatno evoluirala, od početnog neverbalnog, gde čovek nije bio dovoljno intelektualno sposoban da razvije onaj tip komunikacije koji danas poznajemo, do današnjeg kada ona postaje osnov međuljudskih odnosa i kao takva približava interkulturalnoj komunikaciji.

Kako navodi Deng Lin Či (Dang Linh Chi 2016: 4), interkulturalna komunikacija podrazumeva kulturu i komunikaciju⁹, te insistira, najpre, na upoznavanju tih termina, naglašavajući kako pojam komuniciranja treba shvatiti kao dijalošku, a ne monološku formu. Prema autorki (ibid.), studija interkulturalne komunikacije teži da prouči i razume kako ljudi iz različitih kulturnih sredina međusobno komuniciraju, iznoseći stav da je svrha interkulturalne komunikacije da ponudi adekvatnu smernicu koja će doprineti boljoj međuljudskoj komunikaciji, smatrajući da studije interkulturalne komunikacije obično polaze od distinkcija između različitih kulturnih grupa, a zatim proučavaju njihove interakcije.

Baraldi (2009: 10) za interkulturalnu komunikaciju kaže da je povezana s procesom globalizacije “koja formira međuzavisnost socijalnih grupa i kultura koje su ranije bile odvojene”, što je istaknuto i kod Adlera (Adler 1997: 70) koji smatra da se interkulturalna komunikacija može ostvarivati ako su pošiljalac i primalac poruke pripadnici različitih kultura.

Paunović i Radonjić (2018: 82) navode da je interkulturalna komunikacija “predmet multidisciplinarnog proučavanja”, naglašavajući da je njen zadatak odgovaranje na pitanje “kako se ljudi iz različitih zemalja i kultura ponašaju, kako komuniciraju i opažaju svet kroz kulturnu sinergiju” (ibid.), što je u skladu i s Vregovim shvatanjem, gde je ona za njega “oblik interakcije između društvenih grupa (narodi, narodnosti, društveni sistemi)” (Vreg 1991: 307).

Lustig i Koster (Lustig, Koester 2006: 46, cit. u: Dang Linh Chi 2016: 9) definisali su interkulturalnu komunikaciju kao “simbolički, interpretativni, transakcijski, kontekstualni proces u kojem ljudi iz različitih kultura stvaraju zajednička značenja”, što Bakić Mirić (2007: 81) naziva kompetentnim ponašanjem, koje, smatra Grip (Griph 2015: 20), učesnik interkulturalne komunikacije treba da ima, a podrazumeva “znanje o razlikama i sličnostima među kulturama, ali i svest o mogućim rizicima, fleksibilnost prema različitim kulturama, dobre komunikacijske veštine i drugo” (ibid.).

Bajram (Byram 1997: 22) navodi tri konteksta u kojima se može odvijati interkulturalna komunikacija: prvi, između ljudi koji se koriste različitim jezicima i potiču iz različitih zemalja u kojima je jedan od govornika izvorni govornik jezika na kom komuniciraju; drugi, između ljudi koji se koriste različitim jezicima i potiču iz različitih zemalja u kojima je jezik koji koriste *lingua franca*; treći, između ljudi iz iste zemlje, ali koji se koriste različitim jezicima, od kojih je jedan izvorni govornik jezika na kom komuniciraju.

Samovar sa svojim saradnicima (Samovar et al. 2013: 57) smatra da interkulturalna komunikacija podrazumeva interakciju kulturno različitih entiteta kod kojih se kulturna percepcija i simbolika razlikuju dovoljno da izmene komunikacijski čin, te sa Porterom (Samovar, Porter 2007, cit. u: Paunović, Radonjić 2018: 83) ukazuje na određene principe koji vode do uspešne interkulturalne komunikacije: “razvijena upotreba kognitivnih, emocionalnih i bihevioralnih dimenzija; poštovanje empatije i težnja ka njoj; poznavanje sebe i sociokulturnih korena, kao što su veze u okviru porodice, veze sa političkim, religioznim, ekonomskim i drugim strukturama zasnovanim na stavovima; odbacivanje predrasuda i stereotipa, koji bi „sabotali poverenje” prema drugima; pozitivan stav i

⁹ Deng Lin Či (2016: 5) navodi pet elemenata u procesu komuniciranja: “pošiljalac, poruka, kanal/medij, prijemnik i povratne informacije, upućujući i na osam koraka u tom procesu. Za prvi korak, pošiljalac će razviti ideju poruke. Ovaj korak je poznat kao korak planiranja, gde pošiljalac planira temu za komunikaciju. Sledeći korak je kodiranje, što znači pretvaranje ideje u vidljiv oblik, na primer obrazac izveštaja, obrazac pisma itd. Nakon dovršetka kodiranja, poruka se može predstaviti na različite načine (usmeno, pismeno ili neverbalno). Nakon toga, pošiljalac će odabrati medij ili kanal za prenos poruke. Sledeći korak je prenošenje poruke. Zatim će primalac dobiti poruku i pokušati je dešifrovati. Na ovom nivou, kako bi komunikacija bila učinkovitija, vrlo je važno da i pošiljalac i primalac imaju zajedničko razumevanje ili interes. I poslednji korak je povratna informacija (feedback). Ovaj korak je ključan za komunikaciju, jer nam ukazuje na to da li je primalac ispravno razumeo sadržaj poruke”.

orijentacija ka drugoj osobi; obraćanje pažnje na lokalne i globalne dimenzije međuljudskih odnosa”. S tim u vezi, zaključujemo da se relevantnost interkulture komunikacije manifestuje kroz povezivanje i ekstravertnost društva, propagiranje demokratije i fundamentalnih ljudskih prava.

3.1.1.1. Verbalna i neverbalna komunikacija i njihov odnos

Interkulturalna komunikacija može se odrediti i, kako smatra Benet (Bennet, 2003), kao sposobnost tumačenja različitih stilova komunikacije koji uključuju verbalne i neverbalne elemente, gde bi se verbalna komunikacija odnosila na upotrebu jezika kao sredstva za sporazumevanje i “koja se određuje kao svesna aktivnost” (Lukić 2016: 11), dok bi neverbalna komunikacija podrazumevala upotrebu drugih sredstava za sporazumevanje koja ne uključuju reči, a prema navodima Ekmena i Frizena (Ekman, Friesen 1969: 57, cit. u: Park Larsson 2014: 12) bila bi bilo kakav pokret ili položaj lica i/ili tela, čime “šaljemo drugoj osobi poruku i prije nego što progovorimo ili čak onda kad ne pronalazimo riječi za ostvarenje verbalne komunikacije” (Marot 2005: 65). U tom smislu, Zrilić (2010: 232) podvlači kako se “najvažnijim aspektom neverbalnog komuniciranja smatra vizuelna interakcija”, naglašavajući da vizuelni deo poruke ostaje najdulje u sećanju, kao i to da se neverbalna komunikacija najčešće koristi za “izražavanje emocija, pokazivanje stavova, odražavanje osobina ličnosti” (ibid.), ali da znatno utiče i na verbalnu komunikaciju (ibid.).

Bak i VanLir (Buck, VanLear 2002: 522) verbalnu i neverbalnu komunikaciju posmatraju u smislu interaktivnih odnosa, ukazujući na simbolički i spontani nivo, determinišući spontanost u komunikaciji kao nenamernu aktivnost, povezujući je sa neverbalnom komunikacijom, dok je simbolička označena kao namerna, te kao verbalna.

Neverbalna komunikacija podrazumeva “nelingvistički vokalni sastav i nevokalno proksemičko-kinezički” (Anolli 2002., cit. u: Zrilić 2010: 233), gde se pod nelingvističkim vokalnim sastavom nalaze paralingvističke (šumovi, intenzitet i glasnost govora...) i ekstralingvističke karakteristike (ritam, artikulacija, tempo...), dok u nevokalno proksemičko-kinezički ubrajaju facijalna mimika, pogled, gestovi, položaj tela (ibid.), o čemu govori i Ljuština (2013: 101) svodeći neverbalnu komunikaciju na paralingvističke (način govornog izražavanja), proksemičke (prostorne karakteristike) i kinezičke (ekspresivne) znake.

Kapor Stanulović, Vrgović i Hinić (2009: 75) pod najznačajnijim aspektima neverbalne komunikacije podrazumevaju: “rastojanje između sagovornika i teritorijalno ponašanje, telesnu orijentaciju u odnosu na sagovornika, telesni stav (položaj tela), kontakt očima među sagovornicima, izraz lica (mimika), upotreba ekstremiteta, najčešće ruku i prstiju (gestikulacija), odeća i uopšte izgled, vokalna ekspresija (parajezička i ekstra jezička komunikacija)”.

Edvard Hol, posmatrajući odnos verbalne i neverbalne komunikacije, navodi kako rečenice nekada mogu izgubiti svoj smisao, te da u pojedinim slučajevima treba obratiti pažnju na neverbalne aspekte komunikacije, te iz tog razloga ukazuje na važnost prvog utiska smatrajući da “prvi utisci mogu da budu pogrešni, jer nijedna osoba ne može za tren oka i u potpunosti da se prikaže onakvom kakva jeste. Ličnost se otkriva prilično sporo i treba da prođe niz godina da se potpuno upozna” (Hall 1976: 99).

O prednostima neverbalne u odnosu na verbalnu komunikaciju govore i Kapor Stanulović, Vrgović i Hinić (2009: 90) označavajući neverbalni znak kao bliži istini, jer nad njim imamo slabiju kontrolu. To potvrđuje i Markota (2017: 9-10) navodeći kako “riječi imaju limit i elementi neverbalne komunikacije na mnogim primjerima postaju znatno efektivniji od verbalnih; neverbalne poruke su izvornije, jer neverbalno ponašanje ne može biti toliko kontrolisano kao izgovorena riječ; neverbalni signali

izražavaju osjećaje i prelaze društveno prihvatljivu granicu dozvoljenog verbalnog izričaja, jer se pokazuje šta se misli, a ne izgovara; jednostavnim neverbalnim elementima mogu se poslati kompleksne poruke”. Ljuština (2013: 101) naglašava distinkciju i među elementima neverbalne komunikacije, ističući kako je bitniji aspekt posmatranja način na koji se nešto izgovara, a na osnovu kog se bolje vidi emocionalno stanje govornika, nego sam izraz lica, jer je znatno teže kontrolisati glas u odnosu na lice (govornik može glumiti neku drugu emociju).

Baldvin sa saradnicima (Baldwin et al. 2014: 164), stavljajući u odnos verbalnu i neverbalnu komunikaciju, ukazuje na to da se ove komunikacije odvijaju istovremeno, gde “neverbalna komunikacija dodatno razjašnjava i naglašava ono što verbalna komunikacija kaže”, te da one ne moraju nužno biti istog smera, već mogu međusobno protivrečiti, pa u tom smislu Lim (2017: 190) navodi da “verbalna komunikacija neće biti shvaćena ozbiljno ukoliko nema saglasnosti između verbalne i neverbalne komunikacije”.

Bouvi i Martin (Bowe, Martin 2007: 1) navode da je veoma bitno razumeti načine interpretiranja napisanih ili izgovorenih reči, odnosno poruke, gde interpretacija zavisi od konteksta, naglašavajući da nije retka pojava ni pogrešno percipiranje sadržaja koji se prenosi od govornika do recipijenta, što, zaključujemo, dovodi do određenih problema u samoj komunikaciji. Stoga, savetuje Bredela (Bredella 2003: 32), treba biti oprezan s rečima i rečenicama, jer se na taj način potencijalno mogu izbeći nesporazumi, ali opet nije garancija da će se u potpunosti shvatiti sadržaj koji se prenosi. Međutim, drugačija stanovišta idu ka tome da se sporazumevanje može odvijati i bez reči, te da “reči služe samo za dogovor onoga što se podrazumeva” (Tylor 1992: 128, cit. u Bredella 2003: 34).

Istina, za uspešnu komunikaciju najznačajniji je proces ispravnog dekodiranja poruke koja se šalje. Budući da verbalni i neverbalni signali imaju različitu semantiku, u zavisnosti od toga ko ih tumači, Lemanova i Difrenova (Lehman, Dufrene 2015: 6) navode brojne probleme u fazi dekodiranja u okviru komunikacijskog procesa: “primalac ne razume reči koje se koriste ili su reči, pak, dvosmislene i neodređene; neverbalni znakovi mogu ometati razumevanje verbalne poruke ili se kositi s njom; primalac je zastrašen položajem ili autoritetom pošiljaoca usled čega se stvara tenzija koja primaocu onemogućava da se efektivno usredsredi na poruku i sprečava ga da zatraži potrebno objašnjenje; primalac bi mogao da potiče iz druge kulture i možda neće protumačiti poruku onako kako bi trebalo zbog drugačijih vrednosti i običaja; primalac unapred zaključuje da je tema isuviše dosadna ili je teško razumeti te i ne pokušava da razume poruku; primalac je uskih shvatanja i nije otvoren za nove i drugačije ideje; primalac može gajiti predrasude prema pošiljaocu ili njenoj/njegovoj organizaciji ili proizvodu koje ga sprečavaju da bude otvoren i prijemčiv za nove ideje”. Dakle, pogrešna percepcija sadržaja poruke najčešće rezultira interkulturalnim nesporazumima, koji, prema navodima Đordana (2001: 14), nastaju kada određenu interakcionu situaciju gde su uključeni “akteri koji potiču iz dva međusobno strana, istorijskim iskustvom određena prostora”, interpretiraju na različite načine, ne posedujući “nikakav zajednički subjektivno shvaćeni smisao” (ibid.).

Balboni (Balboni 2007: 58) navodi da problemi u interkulturalnoj komunikaciji češće nastaju nerazumevanjem neverbalne komunikacije, s obzirom na to da neverbalna komunikacija podrazumeva i neurolingvističke, a ne samo pragmlingvističke faktore, dok ih Elze i Podlesni (Elze, Podlesny 2014: 7) povezuju s predrasudama nastalim usled nerazumevanja između različitih kultura.

Bakić Tomić (Bakić Tomić 2014: 45) navodi tipične oblike komuniciranja koji loše utiču na interkulturalne međuljudske odnose: “oblik „ili-ili“ komunikacije (isključivost, crno-bijelo) i oblik „zbog“ komunikacije (traganje za uzročno-posljedičnim vezama)”, podvlačeći da oblik „uprkos“ može dovesti do međusobnog razumevanja, jer podrazumeva traganje za “sličnim, pozitivnim, spajajućim, univerzalnim” (ibid.: 45).

No, interkulturni nesporazumi ne moraju nužno da nastaju samo između pripadnika različitih kultura, već se pomenuti nesporazumi “mogu zapaziti i unutar jednog relativno homogenog jezičkog prostora, u kojem su usled određenih istorijskih događaja započeli procesi kulturne diferencijacije, koji onda dovode do konstituisanja neidentičnih gramatika u jezičkom, kao i u sveukupnom području socijalnog delovanja” (Đordano 2001: 16-17).

Analizirajući odnos verbalne i neverbalne komunikacije, Panić Cerovski (2017: 79) naglašava neophodnost pristupa problematici odnosa verbalnog i neverbalnog nivoa na jedan sveobuhvatniji način, “fokusirajući se ne samo na verbalni i prozodijski deo poruke, jer se time mogu ispustiti značajni konverzacioni signali (ukoliko su samo neverbalno iskazani), već i na relevantne neverbalne elemente, jer mogu imati vrlo značajne konverzacione i pragmatske funkcije” (ibid.). Međutim, pri interpretaciji sadržaja, vrlo je važno imati u vidu i “pseudospontanu (neverbalnu) komunikaciju, koja je svojevrsna “municija”, koja deluje sugestivno i manipulativno na recipijenta” (Buck, VanLear 2002: 526).

3.2. Interkulturna kompetencija

Pojam interkulturne kompetencije vrlo je važan u kontekstu vaspitanja i obrazovanja, posebno kad je reč o uspostavljanju interkulturnih odnosa i savremenom obrazovanju koje tendenciozno ide, kako je bilo reči, prema prihvatanju i priznavanju različitosti, a ne samo ka otvorenosti prema drugima.

Ajli (Ilie 2019: 265) smatra da se “interkulturna kompetencija odnosi na aktivno posedovanje onih karakteristika ličnosti koje doprinose efikasnoj interkulturnoj komunikaciji”, te navodi kako se interkulturna kompetencija “može posmatrati kroz tri glavna atributa: znanje, veštine i stavove” (ibid.), upućujući da bi *stavovi* podrazumevali “poštovanje, otvorenost i radoznalost”, koji se odnose na “spremnost za iskorak iz lične zone komfora”; *znanje* bi podrazumevalo “verovanja, vrednosti i norme grupe ljudi koja utiče na komunikacijsko ponašanje pojedinaca”, te izdvaja više kategorija znanja: “sociolingvističku svest, kulturnu samosvest, kulturološki specifična znanja i duboko kulturno znanje”; a *veštine* bi podrazumevale “posmatranje, slušanje, analizu, ocenjivanje, tumačenje”. Autor (ibid.: 265) ističe da je od presudnog značaja za razvoj interkulturne kompetencije i *kritička samorefleksija*.

Dirdorf (Deardorff 2004: 196) interkulturnu kompetenciju analizira kroz niže i više nivoe razvoja (stepenasto), a čiji se ishodi manifestuju unutar i spolja, navodeći da elementi nižih nivoa kompetencije uključuju potrebne stavove (poštovanje, otvorenost i radoznalost), znanje i razumevanje (kulturnu samosvest, duboko razumevanje i sociolingvističku svest) i veštine (slušanje, analiza itd.), ujedno ukazujući da elementi na gornjim nivoima kompetencija uključuju unutrašnje (interne) i vanjske ishode. Autor (ibid.: 196) smatra da interni ishodi uključuju pomak u nečijem referentnom okviru, dok se spoljni ishodi manifestuju kroz ponašanje i odgovarajući i efikasan način komunikacije u međukulturnim situacijama.

Kompetenciju na sličan način posmatra i Lids Hurvic (Leeds Hurwitz 2013: 12) smatrajući da se kompetencija odnosi na “veštine, sposobnosti, znanja ili obuku”, čime se omogućava odgovarajuće ponašanje u određenom kontekstu, bilo da je reč o verbalnom ili neverbalnom delovanju, ističući da ona uključuje “kognitivne, funkcionalne, bihevioralne i etičke elemente”, te da podrazumeva “sposobnost da se govori i deluje poštujući etička načela, ljudska prava svakog pojedinca ili grupe”, što je u skladu i s Beretovim (Barrett 2013: 153) shvatanjem koji kompetenciju ne posmatra samo kao sposobnost govora, već i kao sposobnost odgovora na zadatu situaciju, poteškoću ili izazov, gde odgovor podrazumeva primenu složenog skupa “vrednosti, stavova, znanja i razumevanja, veština i ponašanja” (ibid.).

I Benet (Bennett 2011: 3) interkulturnu kompetenciju shvata kao “skup kognitivnih, afektivnih i bihevioralnih veština ponašanja”, gde pod kognitivnim veštinama podrazumeva “kulturnu samosvest, znanja o kulturi uopšte, znanje o različitim kulturama i analizu interakcije”. Autor (ibid.: 3) pod

afektivnim veštinama podrazumeva “radoznalost, kognitivnu fleksibilnost, motivaciju, otvorenost”, a pod bihejvioralnim podrazumeva “slušanje i rešavanje problema, empatiju, veštine prikupljanja informacija”.

Bortini i Behruz (Bortini, Behrooz 2012: 21) interkulturnu kompetenciju posmatraju kao imperativni kvalitet potreban mladoj osobi za život u savremenom i pluralističkom društvu, smatrajući da ona podrazumeva preuzimanje aktivne uloge u suočavanju sa socijalnom nepravdom i diskriminacijom, da joj je zadatak promovisati i štititi ljudska prava, te da “zahteva pojačan osećaj solidarnosti u kojoj se individualni strah od drugosti i nesigurnost suzbijaju kroz kritičko razmišljanje, empatiju i toleranciju”, što govori da, složivemo se sa Beretom i njegovim saradnicima (Barrett et al. 2013: 9), interkulturna kompetencija jeste kombinacija stavova, znanja, razumevanja i veština koje se primenjuju kroz interakciju s drugima, a koja omogućava da: razumemo i poštujemo ljude za koje percipiramo da imaju različite kulturne odrednice od nas; reagujemo na odgovarajući način, efikasno i s poštovanjem pri interakciji i komunikaciji s kulturno drugačijim od nas; uspostavimo pozitivne i konstruktivne odnose s drugačijima; shvatimo sebe kroz susrete s kulturno različitim entitetima, što potvrđuje i Hercigonjino (Hercigonja 2017: 110) mišljenje kojim iznosi da biti interkulturno kompetentan znači biti “svijestan kulture drugih i ne prihvaćati pasivnu društvenu stvarnost već, nasuprot tome, aktivno sudjelovati u njoj, s novim prijedlozima i idejama”, što govori i o tome da, smatra autor (ibid.: 110) dalje, interkulturna kompetencija podrazumeva “individualnost odnosa sa samim sobom, jer stečena kompetencija može biti samo subjektivna i svojstvena određenoj osobi”. Za Bereta (Barrett 2013: 155), između ostalog, interkulturno kompetentan znači biti spreman za traženje mogućnosti za druženje sa ljudima koji pripadaju različitim kulturama, biti raspoložen za interaktivno komuniciranje s njima, na odgovarajući način i s poštovanjem.

Interkulturno kompetentnu osobu na sličan način posmatra i Leng sa svojim saradnicima (Leung et al. 2014: 491), ističući kako je jedna od njenih osnovnih osobina sofisticiranost, a ne etnocentričnost, te navodi i pet modela interkulturne kompetencije: “model globalne kompetencije za liderstvo, model globalnog razmišljanja, model multikulturne ličnosti, razvojni model interkulturne osetljivosti i kulturni model inteligencije” (ibid.: 492). Autori (ibid.: 492-494), analizirajući navedene modele, ukazuju da model globalne kompetencije za liderstvo obuhvata sedamnaest dimenzija organizovanih u tri široka faktora: percepcija, odnos, samoupravljanje; model globalnog razmišljanja oduhvatao bi znanje o kulturi, interkulturnim pitanjima, o ponašanjima koja bi vodila ka interkulturnim delovanjima; model multikulturne ličnosti govori da takve ličnosti treba da budu određene osobinama kao što su: emocionalna stabilnost, socijalna inicijativa, otvorenost, kulturna empatija i fleksibilnost; razvojni model interkulturne osetljivosti opisuje stadijume kroz koje ljudi prolaze kada se suoče s teškoćama u susretu sa drugim kulturama, te podrazumeva stadijume etnocentrizma i etnorelativizma, gde bi stadijum etnocentrizma, objašnjava Gošović sa saradnicima (2007: 7-8), podrazumevao poricanje razlika (u okviru toga separaciju i izolaciju), odbranu koja se manifestuje kroz tri forme (superiornost, omalovažavanje i obrtanje u suprotnost), minimiziranje razlika; stadijum etnorelativizma, navode autori dalje (ibid.: 8-9) podrazumevao bi prihvatanje razlika (bihejvioralni i vrednosni relativizam), adaptaciju na razlike sa svoja dva međustadijuma (empatija i pluralizam), integraciju razlika koja se javlja u dva oblika: kontekstualna evaluacija i konstruktivna marginalnost. Miler i Nugent (Moeller, Nugent 2014: 4) smatraju da Benetov model interkulturne osetljivosti predstavlja, zapravo, unutrašnju evoluciju i transformaciju od etnocentrizma do etnorelativizma. Na kraju, kulturni model inteligencije, navode Leng i ostali (Leung et al. 2014: 494), određen je kao skup onih sposobnosti koje doprinose efikasnijem funkcionisanju u kulturno različitim društvima, te podrazumeva četiri faktora: “metakognitivnu inteligenciju, (tj. mentalnu sposobnost za sticanje i razumevanje kulturnog znanja), kognitivnu kulturnu inteligenciju (tj. strukturu znanja o kulturi i kulturnim razlikama), motivacijsku kulturnu inteligenciju (tj. sposobnost usmeravanja energije prema funkcionisanju u interkulturnim situacijama) i kulturnu inteligenciju u ponašanju (tj. fleksibilnost u ponašanju u međukulturnim interakcijama)” (ibid.).

Opservacijom navedenih zapažanja u vezi s interkulturalnom kompetencijom zaključujemo da je referentna tačka razvoja interkulturalne kompetencije stav, jer „o gotovo svim ljudima koje susrećemo već imamo neke kategorijalne preliminarne informacije, bilo veoma uopštene, bilo nešto preciznije, informacije koje usmeravaju naše misli, osećanja i postupke“ (Rot 2000: 270), odnosno informacije na osnovu kojih formiramo stav o nekom kulturološki distinktivnom entitetu. Prihvatajući prethodno, interkulturalno kompetentna osoba mogla bi se tretirati i kroz tri svojstva, kako je posmatra i *Profile of the Interculturally Effective Person* (Canadian Foreign Service Institute 2000: 6): “sposobnost za komunikaciju sa ljudima iz druge kulture na način kojim će steći njihovo poštovanje i poverenje, time i ohrabrujući kooperativnost i produktivnost na radnom mestu koje dovodi do postignuća profesionalnih i radnih ciljeva; sposobnost da prilagodi profesionalne veštine (tehničke i menadžerske) u skladu s lokalnim uslovima i ograničenjima; sposobnost ličnog prilagođavanja i izazivanje osećaja zadovoljstva u kulturi domaćina”. S druge strane, Gošović sa saradnicima (2007: 17) smatra da interkulturalna osoba nužno mora razviti “svest o sebi kao o kompleksnom kulturnom biću, svest o uticaju kulture kojoj pripadamo na naše mišljenje i ponašanje, sposobnost da se zajedno sa drugima angažujemo u istraživanju prećutnih pretpostavki koje utiču na naše ponašanje, otvorenost da se testiraju različiti pogledi na svet, načini mišljenja i rešavanja problema”. Interkulturalna kompetencija će, u konačnom, doprineti “otvorenosti i sposobnosti za funkcionisanje u uslovima neizvesnosti i susretanjima s drugosti” (Alred 2003: 24-25).

3.2.1. Interkulturalna kompetencija nastavnika jezika

Savremena nastava jezika¹⁰ zahteva potpuno drugačiji koncept učenja i poučavanja, koji se neće zasnivati isključivo na sticanju samo jezičke kompetencije, kako je bio slučaj decenijama unazad, već će prepoznavanje kulturne dimenzije biti jedna od ključnih komponenti učenja. Savremena nastava jezika pravi zaokret od pukog sticanja komunikativne kompetencije, koja se odnosi na sposobnost komuniciranja na stranom jeziku, do interkulturalne kompetencije koja će predstavljati adekvatno, fleksibilno, etičko delovanje prema kulturi s kojom se dolazi u kontakt, što je u skladu s Jokikokkovom (Jokikokko 2005: 79) definicijom interkulturalne kompetencije, kojom je posmatra kao etičku orijentaciju u kojoj su istaknuti određeni moralno ispravni načini razmišljanja i delovanja.

Posmatrajući je u kontekstu nastave, Bedeković (2011: 144) interkulturalnu kompetenciju definiše kao proces tokom kog nastavnik razvija sposobnost prilagođavanja kulturno drugačijim učenicima, modifikujući personalnu percepciju, a u cilju boljeg razumevanja i prilagođavanja uzusima multikulturalnosti, te Miler i Nugent (Moeller, Nugent 2014: 5-6) upućuju da nastavnik nije taj koji će učenicima prenositi sadržaje kulture, već će im omogućiti da aktivno učestvuju u istraživanju, analiziranju i evaluaciji pronađenih informacija, odnosno, postaviće se kao moderator i neko ko će davati određena pojašnjenja s obzirom na to da, navodi Leng (Lange 2011: 14), lična biografija učenika utiče na učenje jezika i percepciju nematične kulture.

Bajram i Risadžer (Byram, Risager, 1999) dve decenije ranije iznose stav da je uloga nastavnika jezika daleko šira od formiranja komunikativno kompetentnih govornika, te da se oni posmatraju kao posrednici između maternjeg i stranog jezika, odnosno maternje i strane kulture i da u tom slučaju moraju i sami imati dodatna znanja iz kulturne antropologije, veštine i kompetencije potrebne za iznedrivanje interkulturalnih govornika¹¹ stranih jezika, koji će biti, kako navode Miler i Nugent (Moeller, Nugent 2014: 3), optimalno pripremljeni za delovanje u svetu, smatrajući da je to ostvarivo jedino kombinacijom interkulturalne kompetencije i jezičkih veština.

¹⁰ Starki (Starkey 2003: 69) navodi kako je i samo učenje jezika vid interkulturalnog iskustva.

¹¹ Bajram (Byram 2003: 61) upućuje da se sintagma *interkulturalni govornik* može parafrazirati kao interkulturalni medijator, napominjući da je upotreba imenice “govornik” znatno korisnija, jer je u vezi s jezikom.

Slično Bajramovom i Risadžerovom shvatanju uloge nastavnika u sticanju interkulturalnih kompetencija kroz nastavu jezika, i Ženg i Ženg (Zhang, Zhang 2015: 56) smatraju da interkulturalna kompetencija ne uključuje samo kompetenciju u lingvističkom i pragmatičnom smislu, nego, što je još važnije, zahteva svest o različitim skupovima kulturnih scenarija i mogućnost posredovanja između različitih kulturoloških identiteta, o čemu govori i Serku (Sercu 2006: 55), navodeći da se nastava jezika ne može posmatrati isključivo kao lingvistički zadatak, nego je treba posmatrati kao proces sticanja komunikativne kompetencije, gde je inkorporirana i interkulturalna dimenzija učenja, što će reći da, ističe autorka (ibid.: 56-57) dalje, nastavnici moraju prilagoditi svoje stavove o tome šta znači učiti strani jezik i prilagoditi nastavni sadržaj i svoj pristup nastavi u skladu s tim, ali i podjednako dobro poznavati maternju kulturu i kulturu naroda čiji je maternji jezik onaj koji predaje, te nastavu shvatiti i kao šansu za otklanjanje predrasuda ili animoziteta koje su učenici eventualno stekli pre nego što su se počeli baviti izučavanjem jezika i kulture nekog drugog etnosa. Stoga, nastavu jezika ne treba shvatiti kao praktični aspekt komunikacije, iako su, smatra Onalan (Onalan 2005: 217, cit. u: Tran, Duong 2018: 2), nastavnici jezika najzainteresovaniji za njega, jer su za druge aspekte, navodi Kremšova (Kramsch 2013: 58-59), vrlo bojažljivi, verujući da aspekte svakodnevnog kulture ne poznaju dovoljno dobro. Kremšova (ibid.: 59) smatra da se nastavnici jezika vrlo često plaše stereotipa i predrasuda koje mogu formirati na osnovu informacija o kulturi koje se nalaze u udžbenicima, te iz tog razloga pribegavaju izučavanju sigurnog – gramatike i vokabulara.

Lidikot (Liddicoat 2004: 2) savetuje da nastavnici jezika u interkulturalnoj nastavi, moraju obratiti pažnju na: akviziciju o kulturama, poređenje kultura, istraživanje kultura i pronalaženje vlastitog “trećeg mesta” među kulturama, te smatra da je eksplicitno iznošenje kulturnih sadržaja, za koje misli da nisu nešto što učenici mogu lako “sakupiti”, u nastavi jezika veoma bitno, preporučujući da izučavanje kulturnih sadržaja počne od prvog časa izučavanja jezika. Izučavanje kulture na ovakav način, posebno kroz nastavu stranih jezika, prema Klipelu (Klippel 1994: 50), doprineće razvoju tri aspekta: empatije i razumevanja, znanja i komunikativne veštine. Autor (ibid.: 50) naglašava da navedena tri aspekta dovode učenike do međukulturalne kompetencije.

Fleming (Fleming 2003: 88) dolazi do ideje da je drama vrlo zahvalna za promovisanje interkulturalnosti i sticanje interkulturalne kompetencije, te da je vrlo korisna makar u početnim nivoima interkulturalnog obrazovanja. Autor (ibid.: 88) smatra da se davanjem zadataka u kojima će učenici biti u prilici da “obuku ruho druge kulture” prilikom izvođenja predstave, postiže katarza kod učenika i preorijentacija rasističkih stavova, te kako ovakva nastava emocionalno angažuje, gde nije reč o cerebralnoj aktivnosti, već su učenici emocionalno i fizički aktivni, gde postaju otvoreni za novo, a ipak zadržavaju uobičajeno, personalno (ibid.: 99), a otvorenost i radoznalost recept su za interkulturalno iskustvo i formiranje interkulturalne osobe (Ryan 2003: 131).

3.3. Multikulturalnost

Ako bismo pojam multikulturalnosti posmatrali dijahronijski, primetili bismo, kako je ukazala i Kimlika (Kymlicka 2012: 5), da je star koliko i čovečanstvo s obzirom na to da su različite kulture oduvek bile u kontaktu i pronalazile različite načine suživota. Međutim, multikulturalnost važan konstrukt postaje tek u 21. veku. Muaved i Al-Šura (Moawad, El Shoura 2017: 802) smatraju da multikulturalnost zahteva jednakost i njegovo žarišno značenje jeste uključivanje drugih. Cilj mu je nepostojanje pristrasnosti i traženje samo jednakog statusa među rasnom i etničkom grupom, ističući kako označava zajedničke vrednosti društva u celini i uvažavanje njegove raznolikosti, uključujući versku, kulturnu i životnu pozadinu, pa se kao takav odnosi na jednake mogućnosti i antirasističko društvo, što omogućava društvima i narodima da se objedine uvažavanjem kulturnih i jezičkih razlika, a to govori da „multikulturalizam nije samo određeni teorijski okvir po kojem se evidentna kulturna raznolikost iskazuje kao svojevrsno društveno bogatstvo, već predstavlja i izraženi politički okvir za

utvrđivanje društvenih odnosa, na osnovu kojih različite kulture mogu slobodno razvijati svoje vlastite identitete, dok istovremeno učestvuju i u jačanju zajedničkih društvenih i kulturnih institucija“ (Radosavljević 2013: 32).

Ideje jednakosti, socijalne pravde i slobode osnovne su ideje multikulturalnosti. Kolombo (Colombo 2014: 1) navodi da se multikulturalnost odnosi na društvene kontekste u kojima ljudi imaju drugačije navike, tradiciju, koriste različite jezike, različitih su religija, ali žive jedni s drugima u istom društvenom prostoru, voljni održavati relevantne aspekte vlastitih razlika, smatrajući da obično uključuje pozitivnu ocenu kulturne raznolikosti i institucionalnu posvećenost njenom očuvanju.

Postoje i drugačija shvatanja, na koja nas upućuje i Kimlika (Kymlicka 1995: 10), a koja multikulturalnost posmatraju kao getoiziranje manjina i način sprečavanja njihove integracije u društvo, za šta Tejlor (Taylor 2012: 414) kaže da je ipak reč o evropskom napadu na multikulturalnost, gde je lakše potencirati priču o getoizaciji i otuđenosti, nego li priznati domaće neuspehe pri promovisanju ideja integracije i borbi protiv diskriminacije, što dobija na smislu ako prihvatimo stav Dejvida Grila (David Grillo 2016: 5) da većina društava, iako de facto multikulturalna, ne praktikuju ideje multikulturalnosti. Kimlika (1995.: 11) smatra da je za formiranje jedne multikulturalne države potrebno udruživanje kultura na obostranu korist, a insistiranje na interakciji različitih etničkih perspektiva i tradicija doprinosi intelektualnom bogatstvu, te razvija socijalnu odgovornost (Mendible 1999: 8). Kimlika (Kymlicka 2015: 210) protivnike ideja multikulturalnosti označava kao antimultikulturaliste, koji multikulturalnost zasnivaju na odbacivanju prosvetiteljskih vrednosti pojedinca, slobode, demokratskog građanstva i univerzalnih ljudskih prava, dok postmultikulturalistima naziva one koji podržavaju ideje multikulturalnosti, navodeći kako oni zastupaju stav da se multikulturalnost zasniva na liberalno-demokratskim idealima jednakosti, slobode i građanstva, podvlačeći kako se multikulturalnost svakako zasniva na poštovanju univerzalnih ljudskih prava i liberalno-demokratskom konstitucionalizmu (Kymlicka 2012: 8). Beri i Vard (Berry, Ward 2016: 448) smatraju da, ako multikulturalnost promoviše ideje međukulturalne tolerancije, bez promovisanja programa za smanjenje prepreka u cilju pravednog sudelovanja, multikulturalnost postaje segregativan. U tom slučaju, ideje multikulturalnosti neće podrazumevati i kulturni relativitet.

Uspešnost sprovođenja multikulturalne politike zavisi od toga ko je kreira, tj. multikulturalnu politiku čini neuspešnom to što je osmišljaju u krugu monokulturalista koji na svet obično gledaju „preko plot“, iz svog dvorišta (Bašić 2018: 7-8). Autor (ibid.: 8) naglašava da mora postojati uspešan dijalog između monokulturalista i multikulturalista, ali da taj dijalog mora biti esencijalan i dovesti do pronalaska načina na koji će se različite stvari posmatrati zajednički, te da je uzaludno tražiti jedinstven sintetički okvir.

Inglis (Inglis 2008: 36-37) nudi tri modela uključivanja kulturnih različitosti, podvlačeći da svaki od ovih modela predviđa drugačiji način inkorporiranja manjinskih kulturnih grupa u većinsku ili vladajuću. *Model asimilacije* predviđa potpunu integraciju u društvo i državu kroz proces promene, gde pojedinci napuštaju svoj jezik, kulturne i društvene karakteristike, te preuzimaju one iz dominantne grupe. Ovaj model ne nudi prostor za zadržavanje prethodnih obeležja. Putinja i Stref Fenar (Putinja, Stref Fenar 1997: 73) upućuju da ovaj model prolazi kroz dve faze. Prva je faza adaptacije u kojoj dolazi do minimalnog prilagođavanja, nakon koje sledi faza rastvaranja, gde se u potpunosti prihvataju društvene i moralne vrednosti autohtonog društva. Puzić (Puzić 2004: 63-64) smatra da ovaj model treba zameniti modelom afirmacije kulturne različitosti, koji je u skladu s temeljnom postavkom multikulturalnosti prema kom nije preporučeno da se kriterijumi jedne kulture primenjuju prilikom ocenjivanja i vrednovanja druge. *Diferencijalistički ili segregativni model* izbegava sukobe kroz proces koji eliminiše ili minimizira kontakte etničkih grupa. Za razliku od asimilacijskog modela, država dopušta razvoj paralelnih institucija za obrazovne, zdravstvene ili kulturne potrebe manjina. Eš (Ash 2002: 963) upućuje da do segregacije može doći ukoliko su dominirajuća i manjinska kultura homogena. Model koji stvara most između prethodna dva jeste *multikulturalistički model*. Ovaj model prihvata legitimitet kulturne i društvene prepoznatljivosti etničkih manjina. Predviđa da se pojedinci i

grupe mogu u potpunosti uključiti u društvo bez gubitka svog identiteta, što je ključ za održavanje mira. Država podržava formiranje paralelnih institucija koje su integralni deo društva, za razliku od marginalizovanih institucionalnih struktura povezanih s diferencijalističkim modelom. Holi (Holy 2018: 18) ovaj model naziva i integrativnim modelom, srednjim putem, odnosno zlatnom sredinom između asimilacije i segregacije manjina. Sali (Sealy 2018: 19) izdvaja i koncept *senzualnog multikulturizma* koji se odnosi na afektivno suprisustvo kao sastavni deo šire promene i afiniteta.

Beret (Barret 2013: 20-21) izdvaja tri tipa multikulturalnosti: *simbolički* koji uključuje proslavu kulturnog nasleđa određenog etnosa uzimanjem simboličkih markera etničkih grupa, *strukturalni* kod kog je naglasak na rešavanju dubljih problema između različitih kultura i *dijaloški* koji pokušava razgraničiti etničke norme, principe i institucionalne strukture, gde je u prvom planu posvećenost uspešnom dijalogu između kultura.

Multikulturalnost je, dakle, proces. Kivisto (Kivisto 2002: 3) naglašava da je više mešavina onoga što jeste i onoga što bi trebalo da bude, dok ga Eriksen i Štjernfelt (Eriksen, Štjernfelt 2013: 9) posmatraju više kao nešto što će se tek desiti, nego kao realnost, podvlačeći da oba ova načina upotrebe pojma imaju nešto zajedničko: multikulturalnost se shvata kao nešto deskriptivno. Autori (ibid.: 9-10) navode da "on opisuje postojeće stanje ili razvoj prema kojem se društvo kreće u bliskoj budućnosti. Ali nijedno od ova dva značenja ne nudi zadovoljavajući, precizan opis društvene koegzistencije i njenih različitih iskustava. Kaže se samo da to nešto postoji, ili da će doći – ali ne i šta je to što jeste, ili što treba da dođe. Ne kaže se čak ni koje kulture konstituišu to pretpostavljeno mnoštvo, niti kako te kulture treba da koegzistiraju", izdvajajući i sasvim različit, treći način primene pojma: normativan, gde multikulturalnost ne definiše ni postojeće ni dolazeće stanje, već ukazuje na to šta se zahteva od promena u politici i načinu mišljenja u jednom društvu, odnosno nije deskriptivan. Đurić Milovanović (2010: 358) takođe vidi multikulturalnost kao normativni ideal, koji sugeriše način na koji bi trebalo da se ponašamo prema različitostima, ukazujući da se multikulturalnost ne odnosi samo na raznovrsnost nacionalnih i etničkih grupa, već i drugih neetničkih grupa i zajednica koje neguju drugačije kulturne identitete. To govori da je koncept multikulturalnosti usko povezan sa „politikom identiteta“, „politikom razlike“ i „politikom prepoznavanja različitosti“, zaključuju i Mišra i Kumar (Mishra, Kumar 2014: 65), konstatujući da je multikulturalnost i pitanje ekonomskih interesa i političkih nepogoda koje ljudi trpe kao posledicu svog statusa manjine.

Uzimajući prethodno u obzir, složićemo se sa Hekmanovim (Heckmann 1993: 245) određenjem pojma *multikulturalnost*, koji ga posmatra na sedam načina. Prvo, kao pokazatelj društvenih promena, pozivajući se na promenljivi etnički sastav populacija, gde prilično homogena populacija postaje heterogenija. U ovom smislu, multikulturalnost je deskriptivna kategorija. Drugo, upotreba mu je i normativno-kognitivna. Treća upotreba opisuje i stav i normu: multikulturalnost kao tolerancija prema drugima, kao prijateljsko i podržavajuće ponašanje, kao liberalni i demokratski stav koji je zasnovan, između ostalog, na učenju na greškama i fatalnim posledicama nacionalizma, šovinizma i etničke netolerancije. Četvrto, multikulturalnost je interpretacija koncepta kulture: nema "čiste" originalne kulture. Svaka kultura sadrži elemente neke druge. Peto, na površnijem nivou, multikulturalnost je način na koji neki gledaju drugu kulturu (folklor, hrana i sl.) i vide je kao moguće obogaćivanje sopstvene kulture. Šesto, multikulturalnost kao političko-ustavna kategorija i sedmo kao kritička kategorija, gde se multikulturalnost smatra dobronamenskim, ali iluzornim konceptom koji predviđa potrebu za zajedničkom kulturom, jezikom i identifikacijom s ciljem uspostavljanja društvene i državne integracije i stabilnosti.

Beri (Berry 2016: 5) ukazuje na to da je multikulturalnost demografska činjenica, opravdavajući takav stav činjenicom da je većina društava širom sveta kulturno raznolika. Zatim, multikulturalnost posmatra i kao ideologiju: pojedinci i grupe imaju stavove o prihvatanju ili odbacivanju različitosti. Autor (ibid.: 5) smatra da neke vlade artikulišu javne politike i razvijaju programe koji se bave prihvatanjem različitosti i njenom promocijom.

3.3.1. Multikulturalnost u obrazovanju

Govoreći o multikulturalnosti u obrazovanju, u literaturi se obično ističe činjenica da postaje popularan 60-ih i 70-ih godina 20. veka, te da je intelektualni koncept, reformistički pokret i proces, čija je osnovna ideja da svi učenici imaju jednake mogućnosti u obrazovanju, da nisu izloženi rasnoj, klasnoj, rodnoj ili etničkoj diskriminaciji (Yilmaz 2016: 2), što govori da učenici moraju biti upoznati s “mentalitetom koncepta” i usmeravati se ka antidiskriminatornom ponašanju, što je ozbiljan zadatak nastavnika, koji će učiti o kulturama i sadržaje prenositi učenicima (Derderian Aghajanian 2010: 158).

Barakoska (2013: 6) smatra da je multikulturalnost potencijalno blago za svako društvo; ne manifestuje se samo kao obeležje zajednice, već i na individualnom nivou; u centru multikulturalnog obrazovanja mora biti osoba čije su osnovne lične karakteristike: široki intelektualni pogledi, razvijeni i ostvareni potencijali, autonomija, tolerancija, sloboda, sposobnost kritike i demokratska orijentacija, te da multikulturalnost ne postizemo samo u školama, već i kroz porodično vaspitanje, medije, knjige, filmove i društveno okruženje. Autorka (ibid.: 3) podvlači da se multikulturalnost u obrazovanju može ostvariti implementacijom obrazovanja i obrazovnih aktivnosti na maternjem jeziku (od osnovnog do univerzitetskog)¹²; implementacijom dvojezičnog obrazovnog modela¹³ za koji Vučo (2006: 42) kaže da se može realizovati na različite načine: “u dvojezičnim područjima, gde se javlja jezik manjine ili specifične etničke grupe, nastavne aktivnosti odvijaju se na dva jezika u kontaktu, na osnovu parametara kao što su *one person one language* (odnosno, nastavnik uvek upotrebljava samo svoj maternji jezik) ili podelom na oblasti jezičkog interesovanja (neki predmeti uče se na jednom jeziku, a drugi na drugom), ili čak i prema različitim vremenskim periodima (naročito u osnovnoj školi ili u vrtićima: jednog dana ili jedne nedelje nastava se izvodi na jednom jeziku, drugog dana ili nedelje na drugom)”, u kom je slučaju, upućuje autorka (ibid.: 42) cilj dvojezičnog obrazovanja “formiranje bilingvalne osobe”. Ovakav stav govori o multikulturalističkom pristupu koji, prema Baretu (2013: 16) podrazumeva priznavanje i poštovanje kulturnih potreba manjinskih grupa uzimajući u obzir da se njihova uverenja i praksa mogu razlikovati od onih iz dominantne grupe, te da bi se prilagođavanjem zakona i propisa omogućilo manjinskim grupama i pojedincima da se pridržavaju svojih kulturnih praksi. To bi značilo odbacivanje ideja da manjinske kulturne grupe treba da napuste svoja kulturna uverenja i prakse i da prihvate nacionalnu kulturu većine (ibid.). Autor (ibid) konstatuje da bi multikulturalnost u praksi, generalno posmatrano, značila ustavnu, zakonodavnu i parlamentarnu afirmaciju multikulturalnosti u centralnom i/ili regionalnom nivou i opštinskom nivou; usvajanje multikulturalnosti u školskom programu; uključivanje osetljivih etničkih grupa u javnost, medije; finansiranje organizacija i aktivnosti etničkih grupa; finansiranje dvojezičnog obrazovanja ili izučavanje maternjeg jezika.

Derderian Aghajanian (Derderian Aghajanian 2010: 158), slično prethodnom, podvlači da se jedino uvažavanjem i promovisanjem socijalnih i kulturnih vrednosti, kroz kontekst, može realizovati uspešna nastava i da će učenje tek tada dobiti smisao. Na taj način će se suzbijati i eliminisati stereotipi i predrasude koje su učenici eventualno formirali kod kuće, kroz medije ili na neki drugi način (Ford 2014: 59). Autorka (ibid.: 62) sugeriše da kurikulumi treba da budu modifikovani, nastavni sadržaji prilagođeni različitim perspektivama, a nastavnici stručno osposobljeni za ovakav način obrazovanja.

¹² Organizovanje nastave na maternjem jeziku i mogućnost da se uči “jezik zajednice” predstavljaju značajan doprinos interkulturalnom razumevanju i ostvarivanju ljudskih prava manjinskih grupa. Multikulturalno obrazovanje i vaspitanje dece u tolerantnom okruženju vodi do stvarne interkulturalnosti (Požar, Požar 2015: 114).

¹³ Močinić (2011: 176) zagovara koncept dvojezičnog obrazovanja, smatrajući da zavisi od toga kako se podučavaju jezici, o motivima predavanja i od nastavnika, ali i od učenika, metoda, državne politike i odnosa društva prema dvojezičnom obrazovanju, upućujući kako jednojezični oblici obrazovanja podrazumevaju nastavne metode čija je jedina svrha da učenike nauče jeziku “svog novog doma”, ne uzimajući u obzir njihov maternji jezik i/ili kulturu. Takve metode ne stvaraju jednakost i često su uzrok frustracije, razočaranja, nesigurnosti, pa čak i mržnje prema jednom od dva jezika (ibid.: 180).

Bjanki (Bianchi 1999: 6) smatra da jedan zaista multikulturni kurikulum mora biti oslobođen rasnih, etničkih i rodnih problema i stereotipa, te kako se multikulturnošću u obrazovanju može razvijati empatija kod učenika, da ona predstavlja svojevrsnu strategiju koja će kulturnu različitost posmatrati pozitivno. Autorka pojam strategije podvlači namerno, s obzirom na to da je multikulturno obrazovanje plan koji treba izvesti aktivnim uključivanjem različitosti.

S tim u vezi, Ivković, baveći se obrazovanjem i društvima u tranziciji, navodi kako bi koncept obrazovanja trebalo da bude usmeren prema “opštim i zajedničkim ljudskim osobinama i odlikama čoveka kao generičkog bića, prema potrebama i zahtevima određenog društva u kome pojedinac živi, prema odlikama i zahtevima posebnih društvenih grupa kojima pripada i kojima će pripadati i prema osobenostima i zahtevima same ličnosti” (Ivković 2004: 63).

Grgić (2017: 9) ukazuje da multikulturnost “ne dovodi u pitanje bogatstvo različitosti, već u obrazovanju predstavlja jedan novi tip obrazovanja koji se temelji na slobodi, a koja se podrazumijeva kao sloboda od etnocentrističkih predrasuda te sloboda učenja od drugih kultura”, navodeći kako zahtevi multikulturnosti unutar vaspitno-obrazovnog procesa imaju jedan važan cilj: formiranje “jedne nove škole unutar koje se proširuje okvir građanskih prava i dužnosti pri tome se oslanjajući na multikulturalnost škole kao zajednice gdje hrabrost, inkluzija, vrijednost, integritet, suradnja i sigurnost dolaze do izražaja kao važan koncept obrazovanja u kontekstu različitih kultura” (ibid.).

Gorski (Gorski 2006: 164-165) definiše pet glavih karakteristika multikulturnog obrazovanja: 1) Multikulturno obrazovanje politički je i društveni pokret i proces koji pokušava uspostaviti sigurnost socijalne pravde i za pojedince i za društvo bez rasne, etničke, seksualne, ekomske ili bilo koje druge razlike, uključujući razlike i u maternjem jeziku; 2) Multikulturno obrazovanje, fenomen je socijalne pravde (zagarantovano ustavom) i može se zaštititi samo kroz obrazovne reforme; 3) Multikulturno obrazovanje može uspeti samo kroz školsku reformu koja propagira kritičku analizu snaga i prioriteta postojećih obrazovnih sastava; 4) Samo temeljne i kritičke analize ciljeva obrazovanja mogu dovesti do smanjenja u pogledu nejednakosti obrazovanja. 5) Multikulturno obrazovanje predstavlja kvalitetno i pozitivno obrazovanje za sve učenike, dok Pareh (Parekh 2002: 286, cit. u: Alanay, Aydin 2016: 171) govori o prednostima ovakvog obrazovanja ukazujući da su učenici u prilici da formiraju “novu kulturu” koja se sastoji od mnoštva drugih, da će ovim načinom obrazovanja biti osposobljeni za novi način komunikacije uzimajući u obzir različite kulturne vrednosti, da će umesto fokusiranja na jedan izvor (sa)znanja, učenici biti u prilici da informacije skupljaju iz različitih izvora, te da će se, u konačnom, osloboditi stereotipa i rasističkih misli.

Međutim, treba imati u vidu i drugačija shvatanja ovakvog koncepta obrazovanja, koja obično osvetljavaju nedostatke i eventualne probleme njegovog sprovođenja. Tako Dejvid i saradnici (David et. al 2013: 119), baveći se multikulturnim obrazovanjem, upućuju da ovaj koncept može biti i kontraefektan, ukazujući na prisutnost *korektivnog multikulturizma* koji se svodi na pozitivne radnje, uključivanje marginalizovanih zajednica, ali ne deluje isto tako na promenu kurikuluma, već se različitost “slavi” u posebnim prilikama, najčešće svečanim danima, kroz folklor i, kako navode autori, egzotične aspekte. Ovakav vid multikulturnosti, koji slavi različitost, u suprotnosti je s idejama interkulturnosti koje se zalažu za međusobno razumevanje i integraciju (Meer, Modood 2013: 117). Stoga se, kao ekvivalent integraciji, pre posmatra interkulturnost nego multikulturnost.

Doghonadze i Zoranjan (Doghonadze, Zoranyan 2018: 1083) nude određene smernice za poboljšanje multikulturnog obrazovanja: “osposobljavanje nastavnika za razumevanje izazova multikulturnog obrazovanja; poboljšavanje nastave stranog (drugog) jezika; izučavanje kulturnih sadržaja, posebno onih iz matične kulture; prilikom eventualne pojave kulturnog šoka kod učenika, trebalo bi da nastavnici objasne razloge, te da pokušaju da svedu njegove posledice na najmanji mogući nivo”, što govori da centralno mesto u raspravama o multikulturnosti zauzima škola, sa misijom vaspitanja i obrazovanja učenika i njihovom integracijom u zajednicu “jednakih/različitih” (Stojanović

2008: 210), s naglaskom nužnosti zasnivanja multikulturalnog vaspitanja na “komunikativnoj, emancipacijskoj, interaktivnoj i konstruktivističkoj pedagogiji” (ibid.: 212).

3.4. Plurikulturalnost

Da je pojam plurikulturalnosti usko povezan s pojmom multikulturalnost, upućuju inicijani delovi obeju složenica (*multi* – mnogo, puno; *pluri* – mnoštvo, više). Međutim, njihova distinkcija će se ogledati u tome što se pojam multikulturalnosti, kako smo prikazali u prethodnom, posmatra kao postojanje više kultura u jednom društvu, dok se pojam plurikulturalnosti determiniše, prema navodima Abosbeka (Abbosbek 2018: 74), kao lično svojstvo koje se aktivira u datoj situaciji, te, kako smatra Čelik (Čelik 2013: 1873), kao logičan ishod višejezičnosti koji omogućava pojedincu da se snalazi u različitim kulturnim okvirima i da se kreće kroz čitav niz različitih kulturnih konteksta, što u konačnom dovodi do razvoja identiteta koji nije ograničen jednom kulturnom perspektivom. Bakić Tomić (Bakić Tomić 2014: 45) ukazuje da plurikulturalnost svaku kulturu percipira kao dinamičku celinu koja je markirana pluralističkim karakterom, ističući kako se nužno pridržava “demokratskih načela, pravila i procedura”. Autorka (ibid.: 45) ovaj pojam stavlja u relaciju s pojmovima interkulturalnost i multikulturalnost, gde multikulturalnost posmatra kao statički koncept koji dozvoljava egzistiranje različitih kultura na jednoj teritoriji, a interkulturalnost kao dinamički, koji se ostvaruje kroz elemente aktivnog međukulturalnog dijaloga.

Bajram (Byram 2009: 5) govori o tradicionalnoj i modernoj plurikulturalnosti, prvu povezujući s koegzistiranjem različitih kultura, a drugu s mogućnošću izbora vrednosti i ideja iz različitih izvora, navodeći i činjenicu da nije retkost kombinacija ovih dvaju tipova plurikulturalnosti, te da u tom slučaju dolazi do promena unutar utvrđene kulturne tradicije. Autor (ibid.: 6) naglašava da plurikulturalnost podrazumeva i identifikaciju s nekim vrednostima, verovanjima i praksama makar dve kulture, verujući da to dovodi do sticanja kompetencija¹⁴ potrebnih za aktivno delovanje, odnosno dolazi do formiranja “socijalnog aktera” označenog razvijenom svešću, odgovornošću i efikasnošću (Moore, Gajo 2009: 143), koji, u tom slučaju, pristupa sebi i drugima kroz različite perspektive (Ražā 2013: 9). “Plurikulturalizam svaku kulturu promatra kao dinamičku cjelinu obilježenu pluralističkim karakterom (različitošću stavova, vrijednosti, artefakata i obrazaca ponašanja), u općem okviru strogog pridržavanja demokratskih načela, pravila i procedura” (Urošević 2012: 95).

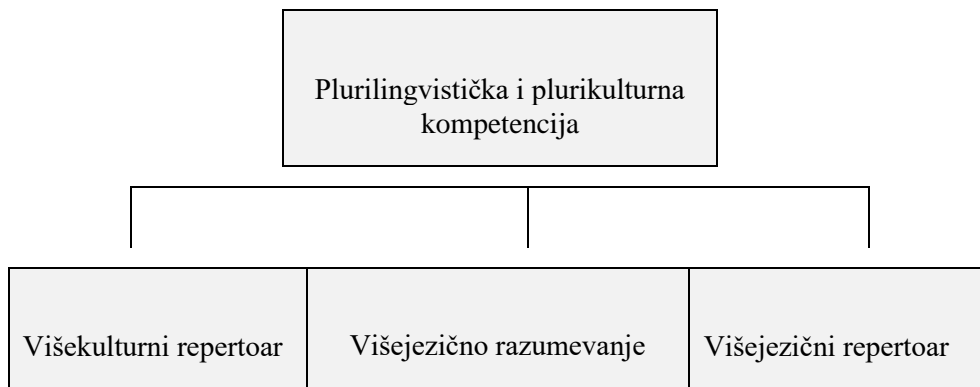
Korsi (Corsi 2019: 22) upućuje kako se plurikulturalni pojedinci neprestano prilagođavaju i morfiraju prema vremenu i mestu, smatrajući da se njihov kulturni identitet vremenom menja, te više nije jedna ili druga kultura, već uglavnom kombinacija obeju.

Uska je veza i između plurikulturalnosti i plurilingvizma¹⁵ s obzirom na to da “jezik nije samo suštinska datost kulture, već i sredstvo pristupa manifestacijama kulture. Ova konstatacija može se primijeniti i na širem planu. Različite kulture (nacionalne, regionalne, društvene) ne koegzistiraju izolovano jedna pored druge, svaka sa svojom kulturnom kompetencijom. One se upoređuju, suprotstavljaju, aktivno miješaju i stvaraju jednu plurikulturalnu obogaćenu i integrisanu kompetenciju kojoj pripada i plurilingvistička kompetencija, i sama u interakciji sa drugim dijelovima” (Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocjenjivanje jezika 2002: 36). Prema *Okviru* (ibid.: 34-35) plurilingvistički pristup zasniva se na saznanju da ako se jezičko iskustvo nekog pojedinca obogaćuje izvan kulturnog konteksta socijalne grupe kojoj pripada, prožimanjem sopstvenog načina govora sa bližim i širim okruženjem (bilo u školi ili izvan nje), ona/on ne pohranjuje te jezike i kulture u neku

¹⁴ Ovakva kompetencija više nije rezultat sumiranja ili zbir znanja, već dinamičan lanac akcija; u ovom smislu analizira se u odnosu na precizan kontekst, te podrazumeva različite procese razmišljanja i delovanja (Chen, Hélot 2018: 170). Autori (ibid.: 172) je posmatraju kao “dvosmernu kompetenciju” koja, ne samo da omogućava pojedincu da komunicira i bude u relaciji s drugima, već mu omogućava, takođe, da bude svesniji jezičkih i kulturnih razlika, te da iz njih i uči.

¹⁵ Plurilingvizam se i posmatra u kontekstu plurikulturalnosti.

zasebnu ladicu, već od njih gradi određenu komunikativnu kompetenciju u čijem formiranju veliki udeo imaju sva znanja i iskustva koja su u stalnoj korelaciji i interakciji sa jezicima. U različitim situacijama, govornik određenog jezika može s lakoćom da se pozove na te različite delove kompetencije i započne razgovor s nekim sagovornikom. Takva kompetencija omogućava delovanje i interakciju s drugima u specifičnom kulturnom okruženju kroz kontrolu i upotrebu jezičkih resursa (Delgado Algarra et al. 2020: 2), tj. takva kompetencija podrazumeva jezičku svest i metakognitivne strategije koje socijalnim akterima omogućavaju da budu svesni svoje kompetencije (ibid.: 2). Paunović i Lopičić (Paunović, Lopičić, 2008) smatraju da se promovisanjem plurijezičnosti ujedno promoviše i plurikulturalnost, jer plurijezičnost ne posmatraju samo kao instrument potreban za komunikaciju s drugima, već i kao važan deo slike o sebi kao plurikulturalnom pojedincu koji prihvata i uvažava pravo na različitost, tražeći isto uvažavanje i za sebe, odnosno vezu između plurijezičnosti i plurikulturalnosti zasnivaju na iskazu *Koliko jezika znaš – toliko vrediš*.



Slika 5: *Plurilingvistička i plurikulturalna kompetencija* (preuzeto iz: Arranz Ortega 2018: 33)

Plurilingvistička i plurikulturalna kompetencija, zapažamo, obuhvataju *višejezično razumevanje*, koje se, suštinski, fokusira na sveobuhvatne aspekte, praktičnu i funkcionalnu sposobnost razumevanja višejezičnosti unutar konteksta; *višejezični repertoar* koji je usmeren na lingvističke aspekte i praktičnu i funkcionalnu sposobnost iskorištavanja višejezičnosti; *višekulturalni repertoar* koji je usmeren na kulturne aspekte (Arranz Ortega 2018: 33).

Samo sticanje iskustva plurijezičnosti i plurikulturalnosti, posebno u ranom uzrastu, podvlače Koste i saradnici (Coste et. al 2009: 14), zavisi i od toga da li se stiče u relativno homogenom društvu, gde se potencijalni kulturni obrasci uče kroz televizijske sadržaje, sezonsku interakciju s turistima (što naravno ne znači da ovakvi načini ne vode znanju i određenim veštinama) ili se pak stiče u uslovima raznolikog kulturnog okruženja i stvarnosti. No, svakako najvažnije jeste razvijanje svesti o značaju i prednostima plurilingvizma i plurikulturalnosti, kao i razvijanje pozitivnih stavova prema nematičnom jeziku i kulturi, podrazumevajući i varijetete maternjeg jezika, ali i manjinske i regionalne jezike i kulture, vodeći računa o tome da krajnji rezultat ne bi trebalo da bude samo usvajanje društveno poželjnog koncepta, već i principa koji će usmeravati njihovo ponašanje i izbore u konkretnim situacijama (Paunović 2009: 92), te da se promovisanjem plurikulturalnosti i plurilingvizma promoviše i poštovanje sopstvenog identiteta, sopstvenih nacionalnih, etničkih i kulturnih vrednosti, pri čemu se one, danas, stavljaju u širi kontekst (Paunović, Lopičić, 2008).

3.5. Transkulturalnost

Koncept transkulturalnosti javlja se pod uticajem procesa globalizacije, rasprave o pitanjima evropskog identiteta i zajedničkih evropskih vrednosti, uspostavljanja zajedničkog evropskog tržišta, te

intenzivnije međunarodne saradnje na evropskim projektima (Urošević 2012: 95), a veže se za razvoj transnacionalnih kulturnih orijentacija i zalaže za “poštivanje najviših dostignutih evropskih vrijednosti i standarda unutar svakog kulturnog međuodnosa i bilo kojeg vida kulturne suradnje” (ibid.: 95). Među prvim naučnicima koji su prepoznali važnost procesa *transkulturacije* bio je kubanski antropolog Fernando Ortiz sa svojom knjigom *Counterpoint*, prvobitno objavljenoj na španskom jeziku 1940. godine. U to vreme Ortiz se posebno interesovao za analizu sposobnosti takozvanih “perifernih” kultura, za procese transkulturacije kroz upoznavanje i druženje s novospoznanim elementima, kritikujući procese akulturacije, tada znatno nadmoćnije (Dagnino 2012: 3). Autorka veruje da je transkulturni put vrlo personalizovan, ventilski i originalan, smatrajući da ne postoji zajednički obrazac, te da tzv. *transkulturni ustav*, tj. sposobnost pregovaranja između različitih kulturnih identiteta, zavisi od specifične individualne sposobnosti, stavova i iskustvene pozadine, podvlačeći da, uprkos svemu, transkulturni put omogućava proces transformacije, odnosno metamorfoze, pa čak i ako se odvija na pojedinačnom nivou, može rezultirati univerzalnim dobrom (ibid.: 8). Baker i Sandžiamčit (Baker, Sangiamchit 2019: 3-4) upućuju da transkulturnost podrazumeva kretanje *kroz* i *preko*¹⁶, a ne između kulturnih i jezičkih granica, napominjući nužnost naglašavanja činjenice da usvajanje transkulturnog pristupa ne znači odbacivanje interkulturnih odnosa, već da transkultura spaja kritičke i složene pristupe kulturi i jeziku, što je određuje i kao traženje zajedničkih interesa i verovanja, koja prolaze kroz sve aspekte kulture (Tartaglia 2016: 1), ali svedoči i o tome da je duboko ukorenjena u idealu univerzalnosti evropskog prosvetiteljstva, ukazujući da nije retkost shvatanje koje ide ka tome da je i projekat kulturnog imperijalizma, odnosno pokušaj negiranja vrednosti drugih kultura (ibid.: 1). Ovakav se stav primećuje kod Bruksa koji negira transkulturnost, opravdavajući takav stav činjenicom da transkulturnost stvara dilemu za grupe bačene u tzv. miks, navodeći kako ovakve grupe ne mogu izbeći kulturnu hegemoniju, jer je svaka kultura doprinela novom topljenju (*melting pot*) u kom će slučaju morati da preda deo svog kulturnog identiteta (Brooks 2012: 24-25).

Epstin (Epstein 2009: 330) transkulturu poima kao novu sferu kulturnog razvoja koja ukida granice tradicionalnih kultura (etničke, nacionalne, rasne, verske, polne, seksualne i profesionalne), smatrajući da prevazilazi izolaciju simboličkih sistema i proširuje polje „supkulturne“ kreativnosti, te upućujući da mi stičemo transkulturu na granicama naše vlastite kulture i na raskršću s drugim kulturama kroz iskustvo vlastitih kulturnih “lutanja”. Matoš (2013: 152) navodi da transkulturna osoba mora biti otvorenog uma, ukazujući, takođe, nužnost izdizanja iznad nacije, rase, vere, seksualnosti i klase, upućujući da transkulturne osobe često putuju u daleke zemlje, nekonvencionalno se oblače i rizikuju s novim, a pripadnike drugih kultura neretko biraju za prijatelje, sustanare i životne partnere. No, ipak, da bi se prihvatila druga kultura kao izvor ličnog egzistencijalnog bogatstva, nužno je posedovanje transkulturne kompetencije, koja, prema Slimbahu (Slimbach 2005: 206-207), podrazumeva: 1. *Perspektivnu svest* koja vodi ka tome da se stvari posmatraju umom i srcima drugih; 2. *Etnografsku veštinu*: sposobnost pažljivog promatranja društvenog ponašanja, upravljati stresom i uspostaviti prijateljstva među kulturama, istovremeno istražujući pitanja od globalnog značaja; 3. *Globalnu svest*: osnovna svest o transnacionalnim uslovima, koji utiču na kvalitet života; 4. *Svetsko učenje*: direktno iskustvo sa kontrastnim političkim istorijama, porodični životni stil, društvene grupe, umetnost, religija i kulturna orijentacija; 5. *Znanje stranog jezika*: neverbalni i pisani sistem komunikacije koji koriste članovi barem jedne druge kulture; 6. *Afektivni razvoj*: sposobnost pokazivanja ličnih kvaliteta i standardi „srca“ (npr. empatija, radoznalost, inicijativnost, fleksibilnost, poniznost, iskrenost, nežnost, pravda i radost) unutar konteksta u kom čovek živi i uči.

¹⁶ Epstin (Epstein 2009: 331) navodi da je ovakav pristup najmoćniji faktor razumevanja, odnosno da kulturu najadekvatnije možemo razumeti i opisati ukoliko se distanciramo od nje, navodeću primer Starih Grka koji nisu imali ni najmanju ideju o tome da je njihova najznačajnija odrednica *drevni*, smatrajući da ovakav pristup podrazumeva pozicioniranje sebe izvan, a ne protiv dominantne kulture, krećući se prema horizontu zajedničkih mogućnosti.

Transkulturalnost, zapravo, označava kulturne promene nastale uvođenjem elemenata druge kulture (Rađa 2013: 10). Horsthemke (Horsthemke 2017: 7) ukazuje da se promene dešavaju na dva nivoa: *makro*, gde se utiče na samu konfiguraciju kultura, vrlo promenljivu zbog sve većeg uticaja tehnološkog razvoja, komunikacije, putovanja, ekonomske povezanosti, ali i demokratizacije društava (reč je, dakle, o prožimanju elemenata kultura, koji uključuju moralna i društvena pitanja i stanje svesti, ali i to na koji način se percipiraju druge kulture); i na *mikro*, u kom slučaju deluje na pojedinačnom, personalnom nivou, utičući na lične kulturne karakteristike. Ovakvo shvatanje navodi na zaključak da se, kako je to primetio i Grosu Radulescu (Grosu Radulescu 2012: 108), transkulturalnost može posmatrati kao potencijalno probijanje granica, gde više nije reč o integraciji manjinske kulture u većinsku, već o preplitanju svih kulturnih identiteta prisutnih u jednoj državi i to da se transkulturalnost može posmatrati, nasuprot multikulturalnosti, kao dublje i kritičnije promišljanje o kulturnim distinkcijama, a ne kao puko “slavljenje etničke različitosti” (Howe, Xu 2013: 35).

Transkulturalnost se može okarakterisati na sledeće načine: odlikuje se, posebno, svojim naglaskom na problematiku savremene kulture; teži ka osvetljavanju različitih načina upotrebljivanih za stvaranje i distribuciju sopstvenih značenja, za interakciju i doživljavanje socijalnih grupa, te ga zanimaju destabilizirajući efekti, raspad grupa, tj. transkulturalnost naglašava prolaznu prirodu kulture i njenu moć transformacije; transkulturalnost ne želi privilegovati semiotičko nad materijalnim, niti obrnuto; locira odnose moći u pogledu jezika i istorije (jezički ratovi su postali sve plodniji i intenzivniji kroz sve veću bliskost društvenih grupa); transkulturalni kritičar ne može stajati besposleno čekajući imploziju koncentracija moći, odnosno zahteva od kritičara aktivno bavljenje dekonstrukcijom i obnovom; duboko je sumnjičav prema sebi; njegova tvrdnja o znanju uvek je dvostruka: samorefleksna i samokritička; bira najbolju opciju, akciju ili perspektivu (Lewis 2002: 24-26). S druge strane, ako bismo hteli sažeti osnovna načela transkulturalnosti, moglo bi se reći i da podstiče i promovise: neesencijalizovani, inkluzivni pristup kulturi; odbijanje razmišljanja o kulturi kao čistoj i holističkoj suštini: kulture se ne smatraju fiksnim (stabilnim), autonomnim i zasebnim entitetima; kulture su hibridne formacije koje karakteriše međusobna povezanost, prožimanje i dijalozi koji se neprestano transformišu između njih; kosmopolitski pristup koji ne negira nečiju relevantnost primarnog porekla, ali ne prihvata opozicionu dinamiku fiksnih; važnost translingvizma (Dagnino 2012: 13).

Posmatrajući prethodno prikazane stavove o transkulturalnosti, usaglasićemo se sa Dinov Vasić kada kaže da je transkulturalnost “pristup koji smatra da kulture nisu etnički zatvorene, jezički homogene i teritorijalno ograđene sredine. Kulture su po ovom konceptu konstituisane na promenama i međusobnim preplitanjima koja su opet rezultat proširenih kontakata i odnosa. Pojam transkulturalnost obuhvata saznanja o međusobnoj povezanosti različitih kultura, ali i pravu na individualni kulturni odabir u globalnom svetu” (Dinov Vasić 2017: 211), prevazilazi granice tradicionalnih kultura (Žegarac, Kišjuhas i Koprivica 2016: 27) i “zagovara napuštanje granica sopstvenog identiteta i kulture” (ibid.).

4. INTERKULTURNO OBRAZOVANJE

4.1. Pojam obrazovanja¹⁷

Budući da čovekova potreba za edukacijom, time i personalnim duhovnim oblikovanjem, datira još od najranijih faza egzistencije, sfera obrazovanja vrlo je značajna, posebno ako uzmemo u obzir da obrazovanje korelira s drugim disciplinama relevantnim za individualni razvoj, što je razlog tome da se, kako upućuju Bogdanović i Mimica (Bogdanović, Mimica 2007: 371), „obrazovanje često povezuje sa socijalizacijom i vaspitanjem. To nije nimalo neobično kada se zna da je socijalizacija najširi proces

¹⁷ Delovi odeljaka 4.1., 4.2. i 5.4.6. objedinjeni su kao rad pod naslovom „Uticaj elemenata interkulturalnosti i interkulturalnog obrazovanja na razvoj interkulturalne osvešćenosti i formiranje ličnosti učenika novopazarskih škola“, koji je pozitivno recenziran od strane recenzenata časopisa *Lipar* i čije se objavljivanje očekuje u toku tekuće godine.

uvođenja mladog ljudskog bića u društveni život putem raznovrsnih oblika učenja. Obrazovanje je, zapravo, uži deo šireg socijalnog procesa učenja, koje u svim društvima i kulturama ima odlučujući značaj. S druge strane, vaspitanje se može shvatiti kao metodičko nastojanje da se kod pojedinca stvore željene karakterne crte. Ono obuhvata svesne, organizovane i opšte obrasce razvoja ličnosti, koji su neraskidivo povezani sa procesom učenja i obrazovanjem, s tim da je ovo potonje prvenstveno usmereno na sistematsko prenošenje znanja i umeća s naraštaja na naraštaj, od jednog pojedinca do drugog“. Za Hegela obrazovanje predstavlja vid oslobađanja, te borbu za više ciljeve, odnosno percipira ga kao apsolutnu tranziciju, koja kao krajnji rezultat vidi intelektualni napredak (Hegel, 1986).

Gvozdenović (2011: 83) upućuje da se pojam *obrazovanje* vrlo često upotrebljavao u sinonimnom značenju sa pojmom *vaspitanje*, iako postoje dominantne semantičke distinkcije između ovih dvaju pojmova: obrazovanje se determiniše kao uži pojam od vaspitanja, te se često jednači sa institucionalnim obrazovanjem, naglašavajući da je, iako se prožimaju ili su jedinstveni, najprihvatljivije shvatanje ono koje ima tendenciju da govori o užem i širem značenju pojmova vaspitanje i obrazovanje, uslovljavajući ta značenja kontekstom u kom se upotrebljavaju: u užem značenju podrazumeva se “proces usvajanja znanja, izgrađivanja vještina i navika; razvoja sposobnosti, usvajanja sistema vrijednosti i pravila ponašanja” (ibid.), dok se u širem značenju određuju kao “stalan proces ostvarivanja duhovnih vrijednosti, proces koji traje tokom cijelog života. Suštinska odlika tog procesa sastoji se u prožimanju i povezivanju formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja u individualnom razvoju i duhovnom oblikovanju svakog pojedinca” (ibid.: 84). Pavićević i Petrović (Pavićević, Petrović 2015: 109-110) govore o formalnom, neformalnom i informalnom obrazovanju upućujući da se “formalno obrazovanje odvija u formalizovanim institucijama koje utvrđuju metode, modele i oblike nastave, a učenje je jedina misija, neformalno obrazovanje je organizovano, ali nije formalno ni po sadržaju, ni po metodi, ni po obliku nastave, informalno obrazovanje se odvija u društvenim institucijama kao što su porodica, brak, grupe vršnjaka, radne grupe”, naglašavajući postojanje mišljenja da je inferiorno i nekontrolisano svako vanškolsko obrazovanje, te s druge strane, da “svako učenje koje vodi ličnom razvoju i napretku, boljem snalaženju u životu, kao i proaktivnijem stavu u društvu, treba vrednovati i uvažavati” (ibid.: 111).

Galinec, razmatrajući pojam obrazovanja, podvlači da u fokusu interesovanja treba da se nalazi učenik, naglašavajući ujedno da vaspitanje i obrazovanje usmereni na učenika podrazumevaju aktivnost učenika, sposobnost promišljanja i rešavanja zadatah problema, razvijajući na taj način samopouzdanje, ističući i uticaj države, verskih grupa, lokalne vlasti i zajednice, međunarodnih i nevladinih organizacija, koji mogu kreirati okruženje u kojem će svaki učenik moći da ostvari fundamentalno pravo (pravo na vaspitanje i obrazovanje), što je temelj za izgradnju, razvoj i opstanak demokratskog društva (Galinec 2017: 217).

Mandić sa saradnicima pojam obrazovanja definiše kao “složen proces usvajanja znanja (o prirodi, ljudskom društvu, čoveku), razvijanja sposobnosti (intelektualnih, radnih i drugih), sticanja veština (čitavanja, računanja, pisanja, različitih oblika istraživanja, posmatranja, rukovanja raznim oruđima i slično), navika (radnih, moralnih i društvenih koje se razvijaju u stabilne crte ličnosti), sposobnosti, interesa, stavova i razvijanja naučnog pogleda na svet (istini o svetu)” (Mandić i dr. 2000: 40), dok Vlahović sa saradnicima smatra da je “obrazovanje srž, jedro i jezgro celokupnog procesa vaspitanja. To je uži pojam i proces, koji je temelj i osnova vaspitanja svestrane ličnosti i odnosi se, pre svega na usvajanje znanja, činjenica, podataka, na izgrađivanje navika i umenja, usvajanje sistema vrednosti i pravila međuljudskog opštenja. Bez dobre obrazovne osnove nema celovitog, harmonijskog i svestranog vaspitanja ličnosti, niti se razvoj i vaspitanje čoveka može završiti samo na njegovoj obrazovnoj osnovi i u uskim okvirima obrazovanja” (Vlahović i dr. 1996: 43).

Dakle, obrazovanje je u direktnoj vezi sa društvom, što ga determiniše kao društveni fenomen, tj. “tekovina društva postala je njegova determinanta, uslov njegovog opstanka i progresa. Obrazovanje je osnova društvenog razvitka, što znači da njegovo stagniranje može kočiti progres društva” (Šuran 2018: 51), pa “obrazovanje treba da je koncipirano tako da u samom procesu doživljavamo iskustvo koje nam pomaže da razumemo ideje koje imamo i koje gradimo o svetu oko nas i u nama” (Džombić 2019: 17).

4.2. Pojam interkulturnog obrazovanja

Tradicionalno obrazovanje podrazumevalo je pismenost i opštu informisanost, odnosno, “zasniva se na koncepciji Jana Komenskog, koji je postavio razredno-predmetno-časovni sistem sa ciljem da obrazovanje dece bude sistematično i postupno. Koncepcija nastave je takva da nastavnik drži predavanja, a od učenika se očekuje da slušaju, razumeju i zapamte što veći broj činjenica, kao i da se prilikom propitivanja ne oslanjaju na bilo kakav podsetnik, teze ili udžbenik. Nastava je orijentisana na prenošenje znanja, veština i navika, nastavnik je (pre)nosilac informacija i kao takav postavljen iznad učenika, a učenik je objekat nastavnog procesa” (Golubović 2011: 50). Sam koncept tradicionalnog obrazovanja nije uvek rezultirao prosperitetom, niti učinkovitošću i funkcionalnošću (Galinec 2017: 212), pa je nepodesan i prilično statičan za ono što bi se pod pojmom interkulturnog obrazovanja podrazumevalo, jer nije uzimalo u obzir individualnu poziciju u multikulturnom društvu, čime se upućuje i na odsustvo jedne univerzalne i dinamičke perspektive tradicionalnog tipa edukacije (Neuner 2012: 21), dok savremeno obrazovanje tendenziozno ide ka sveobuhvatnoj izgradnji individue, te utiče na generisanje stavova, percepciju okruženja, te izgrađuje pojedinca koji je prepoznatljiv po sposobnosti razumevanja i toleranciji, odnosno, “savremeno obrazovanje ne podrazumijeva samo funkcionalnu pismenost i enciklopedijsko znanje, socijalizaciju, već i razvoj kreativnih potencijala pojedinaca, njihovih sposobnosti i ambicija, sticanje praktičnih i primjenjivih znanja”¹⁸ (Vilić 2014: 392). Savremeno obrazovanje kao glavni ishod vidi međusobno zbližavanje etnosa i država na novim postulatima (Pinter 2003: 206). Iz tog se razloga javlja potreba za pojavom novog modela obrazovanja, označen kao *interkulturno obrazovanje*¹⁹, koje je u vezi sa imenom Edvarda Hala²⁰, koji je ovim konceptom obrazovanja želeo da doprinese izaslanicima američke vlade pri razvijanju onih kompetencija neophodnih za međukulturno razumevanje (Krželj 2014: 465-466), a koje i teorijski i praktično pospešuje razvoj interakcije kod učenika iz kulturno distinktivnih miljea (Mlinarević i dr. 2013: 12), te da utiče na razvoj afirmativnih stavova prema različitom, što u konačnom dovodi i do njegove valorizacije (Stan, Manea 2018: 292). Stoga ovaj koncept obrazovanja „teži da prevaziđe pasivnu koegzistenciju” (Gošović et al. 2007: 6), individualno-kolektivnim transformacijama (Vassallo 2016: 172), “i ostvari razvijen i održiv način zajedničkog života u multikulturnom društvu. To se čini kroz: izgradnju razumevanja, uzajamnog poštovanja i dijaloga među grupama različitih kultura, obezbeđivanje jednakih mogućnosti i borbu protiv diskriminacije” (Gošović et al. 2007: 6), odnosno “osnovna pretpostavka interkulturalnog obrazovanja je da se ljudi sreću (kontakt „licem u lice”) i da su stalno u kontaktu (voljno ili nevoljno) sa predstavnicima kultura koje su drugačije od one kojoj pripadaju” (Vranjašević, Trikić, Rosandić 2006: 46). To govori da je interkulturno obrazovanje vrsta

¹⁸ „U savremenom društvu pojam obrazovanja se u značajnoj mjeri „transformiše“ u jedan široki koncept učenja u i izvan formalnih institucija“ (Vilić 2014: 393).

¹⁹ Milosavljević (2012: 19) navodi da je adekvatniji naziv *interkulturno učenje* s obzirom na to da se interkulturno obrazovanje „ne predaje kao predmet u školi, jer se interkulturalno znanje ne prenosi klasičnim nastavnim postupcima; ono se stiče kao iskustvo koje se postepeno razvija – od unapređenja interkulturalne osetljivosti, preko poznavanja drugih kultura i njihovih vrednosti, do sposobnosti interakcije sa drugim kulturama“.

²⁰ Krželj (2014: 466) upućuje da se Edvard u svojim istraživanjima bavio pitanjem kako izaslanici, koji su u određenom vremenskom periodu u interakciji sa stranom kulturom, percipiraju drugu kulturu, te kakav uticaj na njih ima matična, kako se snalaze u nematičnoj, te kako se prilagođavaju novim uslovima i da li ti uslovi utiču na promenu slike o matičnoj i nematičnoj kulturi ili dolazi čak do promene celokupne ličnosti.

obrazovanja koja imperativno podrazumeva interdisciplinarni pristup, čiji je cilj minimiziranje ili suzbijanje potencijalnih animoziteta, svih onih negativno obojenih naboja prema pripadnicima drugih kultura, kao i otklanjanje predrasuda ili stereotipa koji se vrlo često pojavljuju kod kulturno različitih društava (Aslantaš 2019: 319). Cilj interkulturnog obrazovanja bio bi, dakle, reforma obrazovnog sistema, koja će omogućiti jednakost u obrazovanju svoj deci koja potiču iz različitih socio-kulturnih grupa, što bi podrazumevalo “promene u sistemu obrazovanja, uključujući i promenu samog kurikuluma²¹ (način učenja i poučavanja, način procenjivanja i vrednovanja znanja, didaktički materijali, stavovi i uverenja nastavnika i drugih važnih aktera u procesu obrazovanja, etos škole, i sl.), inicijalnog obrazovanja nastavnika i njihovog profesionalnog usavršavanja” (Vranjašević 2012: 302). *Vodič za unapređenje interkulturnog obrazovanja* (2007: 24) navodi da će interkulturna transformacija škole proći kroz sledeće faze: *faza odsustva promene* ili *Status Quo*, u kom će slučaju škola i dalje negovati tradicionalni pristup; *faza heroja i praznika*, gde se kulturne razlike promovisu jedino u izuzetnim prilikama; *faza interkulturnog podučavanja i učenja*, *faza međuljudskih odnosa*, *faza selektivnog interkulturnog obrazovanja* i *faza transformativnog interkulturnog obrazovanja*, koja je konačni cilj.

Uzimajući u obzir prethodno rečeno, zaključujemo da je interkulturno obrazovanje višedimenzionalno i da ima udela u raznim sferama obrazovnog procesa: “život škole, donošenje odluka, obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika, školski program, jezik podučavanja, jezik kojim nastavnici daju instrukcije (zadatke), metode podučavanja, interakciju među učenicima, udžbenike i radne materijale” (ibid.: 14), te da “treba da obuhvati i ukupno okruženje u kojem se odvija učenje” (ibid.). Na ovaj način pomerile bi se granice razumevanja međukulturnog i međuzavisnog sveta, išlo bi se iznad negativnih naboja prema kulturno drugačijem, suzbijali stereotipi i predrasude, favorizovala bi se valorizacija razlika i raznovrsnosti, tragalo za sličnostima, te do generisanja pozitivnih stavova i sprovođenja principa solidarnosti (Brander et al. 2005: 42).

Milošević sa saradnicima (2013: 37) ukazuje na to da je interkulturno obrazovanje “jedan od mogućih načina operacionalizacije (ostvarivanja) multikulturnog obrazovanja koji obuhvata dinamičku dimenziju obrazovanja i podrazumeva da se proces učenja o drugima dešava neposredno sa tim drugima, u njihovom neposrednom odnosu i interakciji”.

Implementacija interkulturnog obrazovanja temelji se na mnogobrojnim međunarodnim instrumentima: “*Povelja o građanskim i političkim pravima Ujedinjenih nacija* (1946), *Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima* (1948), *Konvencija i preporuke protiv diskriminacije u obrazovanju*, UNESCO (1960), *Međunarodni pakt o ekonomskim, društvenim i kulturnim pravima* (1966), *Međunarodna konvencija o ukidanju svih oblika rasne diskriminacije* (1965), *Deklaracija o eliminaciji svih formi netolerancije i diskriminacije na osnovu verske pripadnosti* (1981), *Konvencija o eliminisanju svih oblika diskriminacije žena* (1981), *Konvencija o pravima deteta* (1989), *Okvirna konvencija o zaštiti nacionalnih manjina*, *Evropska povelja o regionalnim ili manjinskim jezicima* (1992), *Dakarski okvir za akciju* (2000), *Konvencija o zaštiti i promociji različitosti kulturnog izražavanja*, UNESCO (2005), *Univerzalna deklaracija o kulturnoj različitosti*, UNESCO (2001), *Milenijumski ciljevi razvoja*, UN (2002), *Svet po meri deteta*, UN (2002), *Kvalitetno obrazovanje za sve*, UNESCO, Dakar (2002), *Međunarodna konvencija o uklanjanju svih formi rasne diskriminacije* (ICERD), *Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju*, UNESCO” (Petrović i dr. 2016: 20).

Hrvatić (2007: 242) podvlači da je ideja interkulturizma u obrazovanju i vaspitanju nastala kao rezultat “potrebe da se multikulturalna društva uredi prema načelima kulturnog pluralizma

²¹ Govori se i o vesternizaciji kurikuluma, za koji se smatra da je štetan za očuvanje kulturne raznolikosti (Lourenço 2018: 64).

(međusobnog razumijevanja, tolerancije i dijaloga, doživljaja i prožimanja vlastitih i drugačijih kulturalnih obilježja), univerzalizma (zajednički interesi, uvjerenja i običaji) i socijalnog dijaloga (kulture posebniosti i zajedničke poveznice)”, navodeći kako su osnovne smernice za realizaciju interkulturalnog obrazovanja: “utemeljenost na ravnopravnom prihvaćanju različitosti pojedinaca i skupina, prihvaćanje kulturalnih, jezičnih i ostalih različitosti kao izvora učenja i obogaćivanja nastavnog procesa, izbjegavanje etnocentrizma, zajamčivanje jednakih mogućnosti za sve učenike i suprotstavljanje svim oblicima diskriminacije, rasizma, ksenofobije i dr., razvijanje interkulturalnog obrazovanja kao procesa uzajamnosti, suradnje, jednakosti, obogaćivanja i stvaranja zajedničkih vrijednosti” (ibid.: 243-244).

Ovaj koncept obrazovanja ne prepoznaje kvantitativnu klasifikaciju na manjinske i većinske kulture, već se zasniva isključivo na postojanju kultura koje su u interakciji. U definisanju koncepta interkulturalnosti mogli bismo reći da su zastupljene različite kulture na simetričnoj ravni jednakosti i međukomunikacije (Lafraya 2011: 32), tj. različitosti je uporište u jednakosti, u kom se slučaju marginalizacija ne opravdava, već je suština u promociji različitih kulturalnih obeležja i gde se potencijalni suprotstavljeni interesi rešavaju mirno (Brander et al. 2005: 42).

Interkulturalno obrazovanje promovise ideje razumevanja matične i nematičnih kultura²², učenike podstiče na komunikaciju sa drugim etnosima, te pokušava da suzbije stereotipe i predrasude koji eventualno dovode do diskriminatornog ponašanja u multietničkim zajednicama, kakva je i naša, tako što je učenik usmeren ka introspekciji i analizi kulturalnih nasleđa, svojih ali i drugih, s kojima je u interaktivnom odnosu, odnosno “poštuje kulturalni identitet učenika/učenica time što pruža kulturalno odgovarajuće i responzivno kvalitetno obrazovanje za sve, pruža svim učenicima/učenicama kulturalna znanja, veštine i stavove koji su im neophodni da bi bili aktivni i odgovorni građani društva, pruža svim učenicima/učenicama kulturalna znanja, veštine i stavove koji ih osposobljavaju da doprinose poštovanju, razumevanju i solidarnosti među pojedincima, etničkim, socijalnim i kulturalnim grupama i nacijama” (Petrović i dr. 2016: 20-21), tj. interkulturalno obrazovanje “može da doprinese razvoju društva u kome vlada društvena pravda” (Vranjašević, Trikić, Rosandić 2006: 46). Ovo upućuje na to da se ovaj model obrazovanja odvija na tri nivoa: na nivou opažanja, nivou stavova i na nivou ponašanja (ibid.), što je značajna odrednica interkulturalnog obrazovanja, koje, “za razliku od tradicionalnog prenošenja kulture uvodi bitnu novinu, a to je perspektiva gledanja na kulturalne fenomene” (Momčilović 2017: 526-527). Momčilović (ibid.: 527) zapaža, takođe, da se interkulturalno obrazovanje “procenjuje merilima sopstvene kulture”, upućujući da je pojava stereotipa, predrasuda i negiranja određenih fenomena vrlo moguća, te da se kroz nastavu, posebno stranih jezika, mogu prevazići i na taj način doprineti razvoju univerzalnih interesa i tolerancije.

Benet je identifikovao četiri dimenzije praktične realizacije ciljeva interkulturalnog obrazovanja: *kulturalna orijentacija* usredsređena je na osiguravanje jednakih šansi i ostvarivanje jednakosti među različitim socio-kulturalnim grupama, uzimajući u obzir promenu školske klime; *interkulturalni pristup sadržaju* odnosi se na poznavanje i razumevanje kulturalnih razlika koje integrišu multietničke i globalne dimenzije nastavnih planova i programa; *proces interkulturalnog obrazovanja* koncentriše se na kompetenciju razumevanja i sposobnost pregovaranja o kulturalnoj raznolikosti i prihvatanju razlika; *interkulturalno opredeljenje* usmereno je na borbu protiv ekstrema formiranjem ispravnih stavova i promocijom vrednosti. To je kulturalna abeceda koja od pojedinca zahteva sudelovanje u društvenom životu (Bennett 1998: 87, cit. u: Dănescu 2015: 540). Ovakav koncept zasigurno ima dimenzije savremenog obrazovanja, koje vodi ka promovisanju evropskih vrednosti, odnosno ide ka

²² Interkulturalno obrazovanje zahteva od svakog pojedinca da poznaje kulturalu maternjeg jezika kako bi mogao da razume kulture drugih, jer jedino oni koji su ukorenjeni u autohtonoj kulturali otvoreni su prema različitosti, pa tako i imaju afirmativan stav prema drugačijim kulturalnim obeležjima (Gošović 2009: 10).

konvergenciji i socijalnoj inkluziji (Bunăiașu 2015: 42), te je označen i kao redukcionistički pokret, koji neutrališe razlike bilo da su kulturne, jezičke, verske ili neke druge prirode (Neuner 2012: 22) i ne zasniva se na etnocentričnim stavovima, niti promoviše ideje asimilacije manjinske u većinsku kulturu (ibid.: 26).

Vranjašević, Trikić i Rosandić upućuju na osnovna polazišta interkulturalnog obrazovanja svodeći ih na sledeće: “kultura je dinamična a ne statična, tj. podložna je stalnim promenama i predstavlja istorijski produkt; pojedinci učestvuju u produkciji i reprodukciji kulture kroz komunikaciju i interakciju (dvosmerni odnos); kultura predstavlja zajednički orijentacioni sistem društva i društvenih grupa koji se sastoji od specifičnog repertoara simbola (jezik, rituali, običaji, oblačenje, uređenje kuće i sl.) koji je pripadnicima određene kulture poznat i u skladu sa kojim oni usmeravaju svoja razmišljanja i ponašanja, formiraju sistem vrednosti, što im olakšava komunikaciju i saradnju; određeni kulturni obrasci i vrednosti prenose se iz generacije u generaciju, ali se i menjaju pod uticajem pojedinaca i situacije u društvu; svaki pojedinac doprinosi produkciji i reprodukciji kulture, i to ne samo nacionalne, već i drugih kultura (regija, uzrast, pol, rod, zanimanja i sl.) zato što svako može da pripada različitim kulturama, što takođe utiče na formiranje ličnog identiteta” (Vranjašević, Trikić, Rosandić 2006: 47).

Kolbi (Coulby 2006: 246) podvlači da svako obrazovanje koje nije interkulturalno, verovatno nije ni obrazovanje, smatrajući da je u tom slučaju usmereno ka promovisanju tzv. nacionalističkog ili verskog fundamentalizma, naglašavajući da svakako uključuje rekonceptualizaciju onoga što su, dijahronijski, škole i univerziteti uradili, te i onoga što su sposobni da učine u sadašnjosti i budućnosti, pozivajući se na istoriju, različite prakse i kontekste, stavljajući ih jedno uz drugo, s namerom da olakšaju razumevanje i eventualni razvoj. Autor navodi da je interkulturalno obrazovanje radikalni pokret, prilično urbanizovan, suprotstavljen pređašnjim konzervativnijim strukturama (ibid.: 247) i koje će iznalaziti modele obrazovanja prilagođene različitim kulturama, a ne različite modele obrazovanja za različite kulture (Leclercq 2003: 23).

Bratulović i Kušević upućuju da je osnovni cilj interkulturalnog obrazovanja “omogućavanje kvalitetnoga obrazovanja za sve učenice – ne s obzirom na ili usprkos njihovim razlikama, nego tako da te razlike uzimamo kao temelj autentičnosti i svrhovitosti odgojno-obrazovnoga procesa” (Bratulović, Kušević 2016: 8), ukazujući ujedno na različite zablude o interkulturalnom obrazovanju koje inhibiraju njegovu implementaciju, ali i ostavljaju prostor za rasprave o eventualnoj (ne)ispravnosti ovakvog obrazovanja, navodeći da je jedna od najčešćih zabluda vezanih za interkulturalno obrazovanje ta da je namenjeno kulturno različitim učenicima, gde ovakav stav rezultira aditivnim pristupom interkulturalnom obrazovanju, u kom će slučaju opstanak manjinske kulture zavisiti od raspoloživosti većinske kulture da tako zaista i bude (ibid.: 14). Naredna zabluda odnosi se na “integraciju sadržaja, odnosno shvaćanje da proširivanje postojećih kurikuluma sadržajima o različitim kulturnim, etničkim i rasnim grupama čini srž interkulturalnoga obrazovanja” (ibid.: 14), zanemarujući ostale relevantne dimenzije kao što su suzbijanje predrasuda, uvođenje kulturno responzivnih metoda poučavanja i vrednovanja učenika, kritička osvešćenost nastavnika i učenika, transformacija kulture škole, što, u konačnom, dovodi do ekspanzije kvazi-interkulturalnih nastavnih materijala, udžbenika i priručnika koji na sasvim površan način promovišu ideje interkulturalizma (ibid.), dok “struktuiran interkulturalni kurikulum uvažava posebnosti socijalne i kulturne sredine uključujući usvajanje temeljnih moralnih vrednosti, kulturu vaspitnoobrazovne institucije i integraciju vaspitanika – pripadnika manjina” (Jevtić, Petrović 2014: 25). Vrlo je česta i “zabluda o opasnosti interkulturalnog obrazovanja po društvenu koheziju” (Bratulović, Kušević 2016: 15), opravdavajući ovakav stav mišljenjem da ostavljanje prostora za suživot s različitostima pre dovodi do razjedinjenosti nego do harmonije između različitih entiteta (ibid.). No, ovakvi stavovi gube smisao ako se uzme u obzir da interkulturalni koncept

obrazovanja “polazi od kulturne raznolikosti i proširuje je na komplementarnost univerzalnog i singularnog kako bi dijalog bio otvoreniji, dinamičniji i fleksibilniji” (Jelačić 2011: 10).

Interkulturalna perspektiva obrazovanja ublažava suprotstavljenost različitih kultura kroz razvijanje sposobnosti komunikacije, saradnju, intergrupno poverenje, samopoštovanje i uvažavanje drugih, toleranciju, demokratsko donošenje odluka, prihvatanje odgovornosti prema drugima i sebi, međuljudsko rešavanje problema (Dănescu 2015: 538), tj. podrška je socijalnoj pravdi i različitosti (Mikander et al. 2018: 13), pa se stoga u *Vodiču za unapređenje interkulturalnog obrazovanja* (2007: 14-15) podvlači da interkulturalno obrazovanje ima sledeće dimenzije: učiti da znam, da uradim, da znam živeti zajedno s drugima, da budem razvijeniija ličnost koja će delovati s najvećim stepenom autonomije, prosuđivanja i lične odgovornosti. Vranjašević (2012: 305-308) dimenzije interkulturalnog obrazovanja posmatra na sličan način, navodeći da je suština ovakvog učenja u učenju da bi se znalo, radilo, živelo s drugima, da bi se bilo: “dok se prvi odnosi na uspešno kombinovanje opštih znanja u konkretnom radu, drugi pretpostavlja sticanje kompetencija širih od samog poznavanja posla, kako bi se učenici snalazili u različitim situacijama i uspešno funkcionisali u timu. Treći stub odnosi se na razvijanje razumevanja za druge ljude i uvažavanje uzajamne zavisnosti poštujući vrednosti pluralizma, mira i kulturne različitosti. Poslednji stub podrazumeva lični razvoj sa ciljem poboljšanja samostalnosti, prosuđivanja i lične odgovornosti, na način koji podržava lični kulturni potencijal zasnovan na pravu na različitost” (Gaši 2019: 243-244).

Benet (2009: 4) upućuje na kratkoročne i dugoročne efekte interkulturalnog obrazovanja, ukazujući da se kratkoročni efekti ogledaju u sticanju interkulturalne osetljivosti i kompetencije, dok će se dugoročni manifestovati kroz razvoj globalnog građanstva u kom će se slučaju trajno povećati svest o uvažavanju kulturnih razlika²³, tj. usmereno je ka dugoročnim promenama u školama i razvoju kurikuluma, što je izuzetna baza za definisanje novih metoda učenja (Neuner 2012: 14). Iz tog se razloga interkulturalno obrazovanje može tretirati kao permanentno učenje²⁴, ali je svakako ovakav model obrazovanja najprimereniji i najprihvatljiviji za uzrast do punoletstva, s obzirom na to da je ovo najoptimalniji period života u kom pojedinac formira stavove i sposobnosti neophodne za suživot sa kulturnim različitostima (Buterin 2011: 3).

Lukač Zoranić i Ivanović (2014: 1084) navode da je koncept interkulturalnog obrazovanja takav koncept edukacije koji ima dve dimenzije: poštuje različitost u svakom pojavnom obliku i promovise ravnopravnost i fundamentalna ljudska prava, suprotstavljajući se diskriminaciji, tj. promovise one vrednosti na kojima se zasniva jednakost, što se naglašava i u priručniku za nastavnike *Kako postići interkulturalno obrazovanje* (How to Achieve Intercultural Education 2018: 14), ističući da su osnovni ciljevi interkulturalnog obrazovanja: “izgradnja obrazovnih politika i strategija za jednake mogućnosti za sve na polju vaspitno-obrazovnog delovanja; osiguravanje prava svakog pojedinca u kontekstu kulturne raznolikosti; promovisanje tolerancije, međusobnog poverenja, poštovanja, jednakosti i

²³ Razvoj globalnog interkulturalnog građanstva kao esencijalni elemenat podrazumeva dijalog, koji je za građane različite kulturne pozadine legitiman način organizovanja ličnih života, nudeći prostor za građansku, slobodnu i kreativnu interakciju. Dijalog u ovom kontekstu postaje put za uzajamno učenje i zajednički rast (Tabbara 2015: 58).

²⁴ Uzimajući u obzir permanentnu i andragošku dimenziju interkulturalnog obrazovanja, Stan i Manea (2018: 296) govore o formalnom i neformalnom interkulturalnom obrazovanju, smatrajući da će afirmaciji ovog modela obrazovanja vrlo doprineti neformalna, neinstitucionalizovana dimenzija učenja kroz valorizaciju resursa lokalne zajednice (različite studije i tematski krugovi), organizaciju proslava ili drugih događaja kako bi se istakli elementi tradicije (odevni predmeti ili gastronomija, na primer), proširivanje znanja učenika o istoriji, kulturi i vrednostima manjinske zajednice predstavljanjem umetničkih ili dokumentarnih filmova, umetničkih dela ili književnih kreacija, koje predstavljaju interkulturalne poučno-formativne elemente, o čemu se govori i u Beloj knjizi o interkulturalnom dijalogu (2008: 36), gde se napominje da se neformalno učenje može promovisati „putem medija i novijih oblika komunikacije, čime se pruža velika prilika za kontaktiranje sa različitim kulturnim običajima“.

nediskriminacije u multikulturnoj zajednici i okruženju; omogućavanje socijalnog učešća svakog pojedinca u interkulturnoj zajednici; negovanje dijaloga između vaspitnih i obrazovnih entiteta različitog porekla i statusa; postizanje socijalne kohezije i miran suživot”. S tim u vezi, treba imati u vidu da interkulturno obrazovanje ima suptilni vaspitni uticaj, gde nema potrebe naglašavati interkulture elemente u nastavnom sadržaju, ali svakako kroz njih treba podržati radoznalost, interesovanje i pozitivan odnos učenika prema svim vrstama različitosti, omogućavajući tako proces transformacije stereotipa i predrasuda (ibid.: 17), jer svrha interkulturnog obrazovanja nije toliko u poučavanju različitih kultura, koliko je u uspostavljanju čvrstih veza, ali i komunikacije, između nosilaca različitih kulturnih obeležja (Kragulj, Jukić 2010: 172).

Buterin (2012: 108) takođe podvlači da interkulturno obrazovanje ne treba da bude dodatak postojećim predmetima, niti da se uvodi novi nastavni predmet²⁵, već treba da se prožima kroz sadržaje svih nastavnih predmeta, ali i celokupni život škole, što implicira odgovornost svih članova škole prilikom intergisanja interkulture elemenata u vaspitno-obrazovni proces (ibid.).

U ovom slučaju treba voditi računa o tome da se nastavne aktivnosti i sadržaji realizuju postepeno kako bi se postepeno razumevao i kulturni kodeks društva s kojim smo u kontaktu (Achkovska Leshkovska, Davchev 2013: 6), jer će u početnoj fazi učenja sadržaja prvo doći do akumulacije, pa tek do interkulture kompetencije potrebne za međukulture dijalog (Tupas 2014: 6). Međutim, treba imati u vidu i samu činjenicu da se otvorenost prema različitosti ne može postići preko noći, te da je to sasvim kompleksan proces s obzirom na to da ne možemo odjednom odvojiti učenike od vlastitih arhetipova, označenih generalizacijama, predrasudama i stereotipima, kako bi primenili koncepte empatije, jednakosti, razumevanja (Filpisan et al. 2012: 5525), ali i to da ova sposobnost ne nastaje intuitivno, već ju je potrebno naučiti (Nikolić, Cvijanović 2017: 96). Nije urođena čoveku, potrebno je o njoj razmišljati, dizajnirajući je i konstantno poboljšavajući (Sani 2014: 485).

Interkulture obrazovanje, dakle, treba shvatiti kao savremenu obrazovno-vaspitu filozofiju, prilagođeno pluralizmu, sa interkulture dimenzijom, koje kao ishod vidi ekstrovertnost, socijalnu koheziju, odnosno kod učenika pospešuje socio-emocionalni i kognitivni razvoj (Contini, Pica-Smith 2017: 247), te ima sledeće ishode: “pripremanje učenika za susret sa različitostima; pripremanje učenika za pozitivno reagovanje i shvatanje različitosti kao mogućnosti sticanja novih iskustava; promišljanje socijalnih i obrazovnih problema vezanih za kulturne različitosti; sticanje znanja i razvijanje sposobnosti korišćenja znanja o drugačijima; razvijanje sposobnosti kritičkog mišljenja kao i priznavanje prava drugima na posedovanje kulturnog identiteta; razvijanje komunikacijskih veština; razvijanje socijalne osetljivosti i osećaja za rešavanje socijalnih problema; razvijanje sposobnosti saradnje u multikulturealnom okruženju” (Daniels 1999, cit. u: Jevtić, Petrović 2014: 27), jer će samo osećaj pripadnosti zajedničkoj zemlji ili društvu rezultirati pozitivnim stavom prema razlikama i jedinstvu (Mlinarević i dr. 2013: 12), formirajući tako “model socijalnoga jedinstva, čiji su sastavni dijelovi jednakost i različitost” (ibid.), gde nema prostora za monokulture kolonizaciju svesti.

Dakle, ovaj model obrazovanja promovise dijalektičku komunikaciju između pripadnika različitih zemalja, zasnivajući se na principima kao što su jednakost civilizacija, poštovanje razlika, tolerancija, empatija i uklanjanje predrasuda i stereotipa²⁶ (Zotou 2017: 129), odnosno zasnovan je na demokratskim vrednostima i podržava međuljudsku komunikaciju i saradnju (ibid.).

²⁵ I ne može biti predmet nego metodologija (Perroti, 1995).

²⁶ Neuner (2012: 29) upućuje čak da nastavnici ne bi trebalo da učenicima naglašavaju da su stereotipi loša pojava, već insistira na empatičnom razgovoru o njima, jer je to put međusobnog razumevanja, pa bi jedan od zadataka interkulture obrazovanja svakako trebalo da bude „bavljenje suprotstavljenim društvenim tokovima, kao i pokušajem njihove

4.3. Interkulturno obrazovanje u evropskom kontekstu

Mada se počeci interkulturnog obrazovanja u evropskom kontekstu vezuju za formalnu dimenziju i projekat Saveta Evrope „Demokratija, ljudska prava, manjine: obrazovni i kulturni aspekti”, manifestuje se i kroz neformalni pravac²⁷, s tim što se ulažu naponi za usaglašavanje i povezivanje formalnog i neformalnog pravca (Vodič za unapređenje interkulturnog obrazovanja 2007: 17-18), gde su polazne tačke shvatanje da “interkulturno obrazovanje treba da bude jedan od ključnih faktora u obrazovanju svih prosvetnih radnika i u tom smislu istaknuta je važnost ličnog iskustva života u drugoj kulturi i da udžbenici treba da budu revidirani, tako da u tumačenju i razumevanju istorijskih fenomena uzimaju i „druge“ kao polaznu osnovu, tako da deca u školi mogu da nauče da je normalno imati različite perspektive i stanovišta” (ibid.: 18).

Osnova evropskog interkulturnog obrazovanja počiva u specifičnostima istorije i tradicije i društveno-političkog konteksta (Holm, Zilliacus 2009: 7), što je posebno primetno u istočnom delu Evrope gde ekonomske, političke i socijalne promene od 1989. godine utiču na promene u obrazovanju, modifikujući ga radikalno, promovišući afirmaciju proevropskog modela obrazovanja (Kulić 2007: 114), odnosno uspostavlja se tzv. integracijska politika koja znatnije poštuje kulturni diverzitet populacija u interakciji (Puzić 2007: 374). U tom periodu dolazi do porasta imigrantske populacije i pojave prvog interkulturnog pristupa obrazovanju, koje je svojevrsna obrazovna strategija usmerena upravo na učenike migrante, a države su se usmerile, s jedne strane ka merama za učenje jezika zemalja domaćina i, s druge strane, ka održavanju učeničkih jezika i kultura porekla kako bi se omogućio njihov povratak u zemlje porekla (Catarci 2014: 97). To se realizovalo kroz dvojezičnu nastavu: za učenike je postojao program za učenje i usavršavanje većinskog jezika, te pored toga i dopunska nastava maternjeg jezika i kulture, u kom su slučaju nastavnici najčešće i sami bili migranti, što je odmah postalo predmet kritike, jer se smatralo da ovakav odnos prema učenicima migrantima deluje “segregirajuće i stigmatizirajuće”, zato što je takav pristup delovao kao pristup namenjen učenicima s posebnim potrebama (Puzić 2007: 375). Dakle, kako se može zaključiti, a kako je zapazio i Puzić (2007: 373-374), razne migracije dovele se do preobražaja nekada etnički relativno homogenih društava do društava sa značajnim udelom novopridošlih entiteta i njihovih kultura. Stoga se ovaj period označava i kao period tranzicije društva, gde “najveći broj društava u tranziciji uzima u obzir da su osnov za harmonizaciju sistema obrazovanja u Evropi, u koju se sva žele uključiti, opštekulturne vrednosti, liberalna ideologija i priznavanje svih prava čoveku, pa u tom smislu i prava na obrazovanje za sve, odnosno prava na obavezno i besplatno obrazovanje, kao neosporne komponente demokratskog ustrojstva” (Catarci 2014: 97). Reč je, dakle, o kolektivnim pravima, jer se neka od njih jedino tako mogu i ostvariti: “mnoga prava pojedinca ne postoje van zajednica kojima pojedinac pripada. Nezamislivo je, na primer, ostvarivanje prava na obrazovanje koje se ne bi izvodilo u zajednici sa drugim pripadnicima iste jezičke grupe. Demokratski princip odlučivanja i organizovanja vlasti u multietničkim društvima, dakle, mora biti zasnovan na konsenzusu etno-nacionalnih zajednica. Jedino na taj način može se ići ka ostvarivanju *etno-kulturne pravde* i ka stvaranju *multikulturnoga građanstva*” (Ilić 2009: 364). Zato, uzimajući u obzir da je Evropa označena multikulturnim društvom

integracije. Kada se o njima otvoreno razgovara, takav razgovor može biti dobra polazna osnova za iskren interkulturalni dijalog“ (T-Kit Interkulturalno učenje 2005: 18).

²⁷ Savet Evrope podstiče svoje članice da promovišu ideje neformalnog interkulturnog obrazovanja i da ohrabre mlade u sticanju vrednosti koje su potrebne za interkulturalni dijalog (Bela knjiga o interkulturalnom dijalogu 2008: 35-36), što bi se moglo realizovati kroz: pristup mladima na njima svojstven način, u skladu s vremenom u kom odrastaju, gde informacije dobijaju uglavnom preko socijalnih mreža, retko sami tragaju za informacijama; kroz susret učenika iz različitih sredina; kroz predavanja gostujućih predavača različitih profila i posete raznim institucijama, koje su vrlo bitne za mlade izolovane od alternativnih narativa; kroz zajedničko gledanje filmova i pozorišnih predstava sa socijalnom problematikom, ali i diskusiju koja će pomoći u formiranju alternativnih narativa; kroz kreiranje adekvatnog ambijenta u kom mladi mogu diskutovati o raznim problemima, osećajući se bezbednim (Kisić, Stanojlović 2018: 73-74).

(Momčilović 2017: 525), gde se koriste 23 službena jezika (Catarci 2014: 95), a uprkos nasleđenom monokulturnom i monolingvalnom pogledu na svet, nameće joj se pluralistički pristup obrazovanju (Momčilović 2017: 525), vrlo progresivan i demokratski s jedne strane (Catarci 2014: 101), koji nastoji da eliminiše dihotomiju između kulturno različitih grupa (Burford et al. 2012: 2), te koji je, s druge strane, kako smatra Tarozzi (2012: 400), i pored toga što promovise (teorijski) jednakost različitih entiteta, pravo na dostojanstvo, fundamentalna ljudska prava, vrlo često neprimenjiv u praksi. Pluralistička ideja, zapravo, prepoznaje prava pripadnika drugih kulturnih tradicija, braneći istovremeno i nasleđa kulture domaćina. Iz tog razloga lako je uspostaviti ravnotežu kad su u pitanju osnovni, opšti principi, ali je izuzetno teško odrediti u praksi granicu koja razdvaja prihvatljivo i neprihvatljivo (Amilburu 2003: 5).

U *Beloj knjizi o interkulturalnom dijalogu* (2008: 34) interkulturalno obrazovanje u evropskom kontekstu posmatra se kao obrazovanje koje “nije samo sredstvo pripreme pojedinca za tržište rada koje dovodi do razvoja ličnosti i pruža široku obrazovnu osnovu, već su škole važni forumi za pripremanje mladih da učestvuju u životu kao aktivni građani. One imaju odgovornost za usmeravanje i podržavanje mladih u usvajanju alata i razvijanju stavova neophodnih za sve oblike života u jednom društvu, kao i strategija za njihovo usvajanje. One treba da im omoguće da razumeju vrednosti koje leže u osnovi demokratskog života, da ih upoznaju sa poštovanjem ljudskih prava kao osnovom za upravljanje raznolikošću i podržavanjem otvorenosti prema drugim kulturama”, što govori o i potrebi postojanja stabilnog pravnog okvira na nacionalnom i lokalnom nivou “koji će garantovati ostvarenje standarda Saveta Evrope za ljudska prava i raditi po načelima demokratije i vladavine prava” (ibid.: 42). Geto i Andonov (Getto, Andonov 2014: 320) su saglasni s ovim shvatanjem interkulturalnog obrazovanja, upućujući da obrazovanju zasnovanom na interkulturalnosti osnovni cilj jeste formiranje tzv. održive demokratije, pružajući time demokratsku sigurnost, koja na minimalnom nivou nudi fundament za opstanak zajednice, te na višem stepenu obezbeđuje takvo regionalno okruženje koje garantuje sigurnost različitih entiteta u interakciji. Takva demokratska sigurnost znači vladavinu zakona i poštovanje ljudskih prava u svim aspektima života (ibid.), a ovakvo obrazovanje imaće preventivnu ulogu u pogledu pojave eventualnih socijalnih konflikata (ibid.: 330). Ovakva demokratija ne odnosi se samo na pravnu državu, već i na kulturni sistem, koja je osnov na kom počiva ideja da su svi ljudi jednaki, nisu podložni jedni drugima, slobodni su, autonomni pojedinci, gde je zakon isti za sve (Amilburu 2003: 4).

Za evropski kontekst karakterističan je opšti pristanak na ideje interkulturalnog obrazovanja (Tarozzi 2012: 396), a sama evropska dimenzija interkulturalnog obrazovanja naglašava potrebu za dubljim razumevanjem sličnih i različitih kultura, što dovodi do finalnog prepoznavanja i zajedničkog okvira (Sani 2014: 489). Međutim, problem za konačnu implementaciju stabilnog interkulturalnog obrazovanja javlja se kao rezultat saradnje između EU i nacionalne politike: prvi, uprkos pokušajima mnogih evropskih institucija da definišu i promovišu zajedničku evropsku politiku i zajedničke prakse, svaka je evropska zemlja razvila svoju praksu i alternativne modele (Tarozzi 2012: 396), odnosno imaju autonomiju u oblasti obrazovanja²⁸ (Faas et al. 2014: 304), što je i očekivano s obzirom na to da širom

²⁸ „Grupe zemalja koje su povijesno, tradicijski i geografski bliske u tematizaciji kulturne raznolikosti mogu iskazivati određene programske sličnosti, odnosno razlikovati se od njima “udaljenijih” zemalja. Primjerice, razmjerna apstraktnost izričaja irskog kurikuluma (u istoj grupi Engleska i Škotska) kojim se kulturna različitost tumači prvenstveno kao individualno pravo, znatno odudara od finskog (skandinavskih) programa u kojem je naglasak na zaštiti manjinskih jezika i kultura, odnosno multikulturalnom promoviranju kulturne raznolikosti i različitosti (istu grupu čine još Švedska i Norveška). U tom kontekstu, svojevrsnu “anomaliju” predstavlja austrijski kurikulum koji (uz onaj njemačke savezne pokrajine Nordrhein-Westfalen) najdosljednije usvaja smjernice Vijeća Evrope za interkulturalno obrazovanje (razmjena kulturnih vrijednosti između učenika i različitih kultura; interkulturalne kompetencije za sve učenike)” (Puzić 2007: 389). Činjenično, svaki bi kurikulum trebalo da se zasniva na poznavanju i razumevanju sebe i sveta, sticanju veština, pronalaženje svog mesta u socijalnoj grupi, zajednici i, u konačnom, na izgradnji sistema vrednosti (Surma 2013: 126).

Evrope postoje različiti migracijski tokovi i nekoliko političkih kultura, koje podstiču različite mere za bavljenje učenicima migrantima i etničkim manjinskim grupama; drugi problem se javlja na relaciji između zvaničnih obrazovnih politika i onoga što se zaista dešava u učionici (Tarozzi 2012: 396). U tom slučaju dolazi do razvijanja prividnog modela interkulturalnog obrazovanja ili *modela duhova*, koji se zasniva na tome da nastavnici nemaju jasno definisan referentni okvir za interkulturalnu nastavu iako obrazovna politika zagovara model interkulturalnog obrazovanja (ibid.: 398-399).

4.4. Intekulturalno obrazovanje u Republici Srbiji

Uzimajući u obzir da je interkulturalno obrazovanje usko povezano s multikulturalnim sredinama, neophodno je prikazati demografsku sliku Republike Srbije, kako bismo imali uvid u njenu multietničnost, koja je uslov za multikulturalnost na kojoj počiva ideja savremenog obrazovanja.

U demografskom smislu R. Srbija je država koja po popisu stanovništva iz 2011. godine broji **7.186.862** stanovnika, među kojima su nabrojnije nacionalnosti Srbi, Mađari, Romi i Bošnjaci, čija je brojnost prikazana u *Tabeli 1*.

Tabela 1: Najbrojnije nacionalnosti u Republici Srbiji prema popisu stanovništva iz 2011. godine (preuzeto sa Republičkog zavoda za statistiku Republike Srbije)

Nacionalna pripadnost	Broj stanovnika
Srbi	5.988.150
Mađari	253.899
Romi	147.604
Bošnjaci	145.278

Na osnovu prikazanih podataka zaključujemo da R. Srbija jeste multietnička i multikulturalna, što konstatuje i Bašić sa saradnicima (2020: 5) navodeći da “država Srbija jeste multietnička država u kojoj su zvanično nastanjeni pripadnici dvadeset tri nacionalne manjine i svaki od njih, ukoliko želi, ima pravo da ispoljava, čuva, štiti svoj nacionalni (etnički) identitet, svako od njih ima pravo da se u svakom delu države oseća jednako dobro kao među sunarodnicima, a obaveza je države da to obezbedi, odnosno da eliminiše bilo kakav oblik diskriminacije na osnovu nacionalne ili etničke pripadnosti”.

Republika Srbija “prihvata višejezičnost i višekulturalnost kao društvenu činjenicu, ali ih neguje i kao vrednost” (Vučo i dr. 2018: 10), ali postoje navodi nekih beogradskih i novosadskih sociologa prema kojima se R. Srbija ne deklarise kao posebno multikulturalna, već samo kao multietnička (Ilić 2009: 364-365), jer je “sve manje lokalnih zajednica u kojima ljudi razumeju i koriste jezike svojih komšija druge nacionalnosti” (ibid.), te Zlatković i Petrović (2016: 78) navode da je za demokratski razvoj Srbije važno “da mladi prepoznaju kvalitet i prednosti života u društvu u kojem žive pripadnici različitih kultura kao važan faktor ličnog i ukupnog društvenog napretka. Takođe, približavanje Srbije Evropskoj uniji (kao zajednici mnoštva kultura, jezika i naroda) i fenomen globalizacije podrazumevaju usvajanje interkulturalizama kao jednog od vodećih principa obrazovanja”.

Međutim, obrazovni sistem u Republici Srbiji duže od jedne decenije modifikovao se “parcijalno, nedovoljno koordinisano, nedovoljno zasnovano na podacima (naučnih i istraživanja vođenih obrazovnim politikama), bez jasno postavljenih razvojnih ciljeva, bez obezbeđivanja kontinuiteta unetih promena i bez povezivanja razvoja obrazovanja sa demokratskim i ekonomskim razvojem društva” (Stojić 2016: 15).

Stojić upućuje i na to da “iako je Srbija potpisnica mnogih međunarodnih dokumenata, još uvek postoje različita tumačenja i nerazumevanja suštine kvalitetnog obrazovanja za svu decu, mlade i odrasle, i razvoja svih njihovih mogućnosti i potencijala uz uvažavanje etničkih, kulturalnih, mentalnih i fizičkih karakteristika i potreba” (ibid.).

Milić podvlači da je od suštinskog značaja za razvoj Srbije, kao i njene integracije u savremene tokove na globalnom nivou, sveobuhvatno preispitivanje postojećeg obrazovnog sistema, kako bi se mogla naći najadekvatnija rešenja prilikom kreiranja novog obrazovnog sistema²⁹ “koji će znanje i ljudske resurse staviti u funkciju individualnog i društvenog progresa” (Milić 2016: 47), smatrajući da se zemlje u tranziciji, ne izostavljajući ni R. Srbiju, nalaze u procesu promena i izgradnje savremenih, modernih sistema vaspitanja i obrazovanja, ne bi li se na taj način približile zemljama Evrope i sveta, napominjući da taj sistem mora omogućiti mladima, a i odraslima, da se osećaju prijatno, ujedno stičući znanja, veštine i navike u skladu sa presonalnim mogućnostima (ibid.): u prvom planu, “u cilju razvoja Srbije kao demokratskog društva u kojem se poštuju različitosti, neophodno je da na nacionalnom nivou obrazovanje rezultira dobrim poznavanjem istorije, tradicije i kulture nacionalnih manjina, ali i poznavanjem ljudskih i manjinskih prava, uvažavanjem različitosti, razvijenim osećanjem solidarnosti i sposobnostima za interkulturalnu komunikaciju, dijalog i saradnju” (Platforma za strategiju integracije nacionalnih manjina u Republici Srbiji 2016: 17). Pomenuti sistem trebalo bi da doprinese “širenju kulture demokratije u kojoj su podjednako uvažavani i pojedinac i društvo, u kojoj se podjednako cijene pravda i ravnopravnost, lična sloboda i dobrobit društva, u kojoj se podjednako poklanja pažnja razvoju potencijala neke osobe i očuvanju prirodnih bogatstava zemlje” (ibid.: 49). Jedino bi ovakav sistem bio u skladu sa shvatanjem koncepta interkulturalizma po kojem on jeste integralni deo socijalnih promena, ali i promena u obrazovnom sistemu i koji je zasnovan na toleranciji, razumevanju, dijalogu i suživotu različitih kulturnih entiteta (Vračar i dr. 2018: 918).

Nikolić (2019: 377) navodi da interkulturalno obrazovanje u R. Srbiji još nije postalo integralni deo nastavnog programa, već su samo pojedini nastavni sadržaji integrisani u kurikulum, ne menjajući njegovu suštinsku strukturu. Sadržaji su uglavnom uključeni u one predmete u kojima postoji najadekvatniji prostor za njih: istoriju, geografiju, književnost, strane jezike, likovnu i muzičku kulturu, tako što se kroz muzičku i likovnu kulturu prikazuju ostvarenja umetnika iz različitih delova sveta. S druge strane, interkulturalni sadržaji u književnosti manifestuju se kroz analizu i interpretaciju tekstova autora koji pripadaju nacionalnim manjinama (ibid.). Dakle, reč je o sadržajima koji govore o svetskim kulturama, religijama i tradicijama (Beljanski, Dedić Bukvić 2020: 3). Vučo (2014: 118) upućuje da se i u nastavi nejezičkih predmeta mora voditi računa o jezičkom aspektu, posebno podvlačeći odgovornost nastavnika koji kod svojih učenika treba da razviju i jezičku kompetenciju.

Prethodni stavovi govore o potrebi transformacije škole ka interkulturalnoj zajednici, koja se otvara prema okruženju (Vračar i dr. 2018: 922), odnosno školskom etosu (Beljanski, Dedić Bukvić 2020: 4), te koja u središte pažnje stavlja kurikulum i organizovanje nastavnih i vannastavnih aktivnosti, s ciljem dovođenja učenika do jednakih mogućnosti i pripreme za život u multikulturalnim sredinama (Vračar i

²⁹ U kreiranju novog obrazovnog sistema, odnosno reformi postojećeg, neophodno je smišljeno i celovito sagledati sve specifičnosti koje su ugrađene u proces reforme (Šakotić, Leković 2015: 383).

dr. 2018: 922), što se shvata kao njen imperativ u modernom dobu: “doprinosi jačanju socijalne integracije prenošenjem odgovarajućih znanja, veština, pozitivnih stavova i vrednosti kojima se afirmiše kulturna raznolikost” (Petković, Božilović 2015: 373). Kurikulum nužno mora biti interkulturalni, jer je činjenica da nastavnici rade s odeljenjima koja su kulturno raznolika (Leutwyler et al. 2018: 109). Međutim, i nastavnici u Srbiji ne poseduju adekvatna i dovoljna znanja i strategije neophodne za suočavanje sa raznolikostima u učionici (ibid.), pa se i sami moraju edukovati i razviti interkulturalnu kompetenciju, tj. profesionalno znanje, pozitivnu motivaciju i samoregulaciju (ibid.: 122), dok kurikularni okvir Republike Srbije “nesporno je orijentisan na izgradnju obrazovnog sistema na temeljima društvene pravde i jednakopravnosti” (Milić 2016: 55) te “na trenutnom nivou definisanosti i razrađenosti može biti svrstan u multikulturalni pristup” (ibid.), pa uz doradu elemenata “može biti svrstan u interkulturalni pristup i poslužiti kao ogledni primjer” (ibid). Dorada je svakako bitan aspekt rekonstrukcije kurikuluma, a obuhvata intergaciju sadržaja koji afirmišu druge kulture (Vračar i dr. 2018: 922), s ciljem otklanjanja “predrasuda, etnocentrizma, kulturne i religijske isključivosti i ksenofobije” (Petković, Božilović 2015: 373), što opet nije garancija da je pojedinac spreman za prihvatanje drugog i drugačijeg (ibid.).

Prema tome, da bi kurikulum zaista bio interkulturalan, mora imati sledeće dimenzije: *kulturalnu* koja podrazumeva “sposobnost interkulturalne komunikacije na lokalnoj, nacionalnoj i međunacionalnoj razini” (Bedeković 2011: 66); *društvenu* koju čini “suodnos u procesu poštivanja ljudskih prava, individualne i društvene odgovornosti, i socijalne pravde u kontekstu različitih funkcija obitelji, poticanja suradnje i sudjelovanja u javnom životu” (ibid.); *ekonomsku* prema kojoj se učenici osposobljavaju “za različite radne uloge i odgovornu potrošnju” (ibid.); *okolinsku* koja “pretpostavlja pripremu za donošenje strateških odluka prema održivom razvoju” (ibid.), dok se samo interkulturalno obrazovanje u Republici Srbiji treba usmeravati ka sledećim ciljevima: usmeravanje ka pluralizmu i povećavanje interkulturalne osetljivosti, te podsećanje dece na činjenicu da uvek postoje i vrednosni sistemi drugačiji od onog kom pripadaju; formiranje stava kojim će se uvažavati životni stilovi drugačiji od matičnog u svrhu međusobnog uvažavanja i poštovanja; promovisanje ravnopravnosti i osposobljavanje dece da seriozno i na osnovu relevantnih argumenata prave izbore i podrže akcije u borbi protiv diskriminacije i predrasuda; uvažavanje vrednosnih sličnosti i različitosti i osposobljavanje dece da govore u svoje ime i da promovišu matičnu kulturu i istoriju (Milenović 2010: 256). Međutim, “potrebno je osigurati povezanost interkulturalnog obrazovanja i obrazovanja za demokraciju i građansko društvo zato što se interkulturalno obrazovanje ne može realizirati, ako se pri tom ne vodi računa o demokratskom sudjelovanju u životu zajednice i o realnim potrebama različitih kulturnih grupa. Ne učini li se tako, interkulturalno obrazovanje bit će svedeno samo na folklor, tradiciju, spomenike kulture i slično. To bi značilo da se zanemaruje činjenica i imperativ realnosti da su učenici zainteresirani prije svega za sadašnjost i budućnost, a ne samo za prošlost” (ibid.: 270).

4.5. Obrazovanje nacionalnih manjina u Republici Srbiji

Prema *Zakonu o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina Republike Srbije* (član 2) nacionalne manjine određuju se kao “svaka grupa državljana Republike Srbije koja je po brojnosti dovoljno reprezentativna, iako predstavlja manjinu na teritoriji Republike Srbije, pripada nekoj od grupa stanovništva koje su u dugotrajnoj i čvrstoj vezi sa teritorijom Republike Srbije i poseduje obeležja kao što su jezik, kultura, nacionalna ili etnička pripadnost, poreklo ili veroispovest, po kojima se razlikuje od većine stanovništva, i čiji se pripadnici odlikuju brigom da zajedno održavaju svoj zajednički identitet, uključujući kulturu, tradiciju, jezik ili religiju”, odnosno, nacionalne manjine su integralni deo određene države koje su prepoznatljive po odrednicama svojstvenim naciji kojoj pripadaju (Miladinović Bogavac 2017: 89).

Volf (Wolff 2008: 3) govori o četiri tipa etničkih manjina: *nacionalne manjine* — relativno male i kompaktne nacionalne grupe; *transnacionalne manjine* — nacionalne grupe čija se domovina proteže kroz nekoliko različitih država, ali ni u jednoj nemaju status dominantnog etnosa; most su između imigrantskih i nacionalnih manjina; *autohtone manjine* — grupa su koja generacijama živi u određenoj državi, bez statusa dominantnog naroda; *imigrantske manjine* — uglavnom su to novi imigranti koji su često apatridi koji najčešće imigriraju zbog postkolonijalnih migracija, ekonomske situacije ili političkih progona. Ovakve pozicije nacionalnih manjina dovele su do internacionalizacije manjinskih prava, gde više nisu popularni modeli asimilacije manjinskog etnosa, već se insistira na novim, multikulturalnim modelima, koji im garantuju kulturna, religijska, jezička i druga prava (Stanković Pejnović 2010: 146).

Filipović (2011: 352) upućuje da govornicima manjinskih jezika, te samim tim nacionalnim manjinama, treba posvetiti posebnu pažnju, kako bi ostvarili svoja zakonom zagarantovana prava i time im se pružila podrška u ostvarivanju akademskih maksimuma, podvlačeći da je u praksi često drugačije stanje i da je realnost da pojedinci danas, u 21. veku, pre uspevaju van obrazovnog sistema nego što to učine u njemu. Stoga zadatak obrazovnog sistema Republike Srbije jeste da omogući učenicima, pripadnicima nacionalnim manjinama, stabilne i sistemske mogućnosti za maksimalan pristup obrazovanju (ibid.), koji će baštiniti manjinske kulture i njihov identitet, gde će se “taj zadatak utoliko lakše ostvariti ukoliko je manjinama, najpre, omogućeno da se obrazuju na svom jeziku a, zatim, ako su u obrazovni proces integrisani segmenti o njihovoj istoriji, kulturi i tradiciji” (Francuski et al. 2009: 23), što govori da obrazovni sistem ne sme biti introvertan prema etnokulturnoj stvarnosti (ibid.).

Perković i Baštovanović (2017: 21) konstatuju da Republika Srbija već ima dobar zakonodavni okvir kada je u pitanju obrazovanje nacionalnih manjina, ukazujući na fleksibilnost Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja prilikom zahteva da se granica u odeljenjima gde bi se nastava odvijala na maternjem jeziku pomeri nadole. Autori (ibid.) ukazuju da je “uočen napredak u pogledu štampanja udžbenika za program nastave maternjeg jezika sa elementima nacionalne kulture”. Međutim, problem nastaje kod nebrojnih nacionalnih zajednica u R. Srbiji, gde se registruje nepostojanje stabilnog modela obrazovanja, što predstavlja povoljne uslove za bržu asimilaciju (ibid.).

Stabilno obrazovanje nacionalnih manjina moglo bi se realizovati kroz: “(1) štampanje udžbenika na jezicima nacionalnih manjina; (2) razvijanje obrazovnih programa u disciplinama (školskim predmetima) koje su posebno značajne za očuvanje i razvoj nacionalnog i kulturnog identiteta; (3) posebno pravo na negovanje maternjeg jezika svake nacionalne manjine, pravo na izvođenje nastave na maternjem jeziku, a u slučajevima kada je to moguće i obezbeđivanje obrazovanja nastavnika na maternjem jeziku za izvođenje nastave na maternjem jeziku i obezbeđivanje obrazovnih resursa na maternjem jeziku; (4) odgovarajuće predstavljanje u organima upravljanja i rukovođenja obrazovno-vaspitnim ustanovama; (5) pravo na učešće u donošenju odluka o mreži obrazovno-vaspitnih ustanova kada je to važno za prava nacionalnih manjina na obrazovanje; (6) posebne mere za povećanje dostupnosti obrazovanju i druge mere podrške, posebno za one nacionalne manjine čiji pripadnici u većoj meri pripadaju obrazovno defavorizovanim socijalnim grupama (Romi, Vlasi); (7) u obrazovanju pripadnika nacionalnih manjina treba, gde god je to moguće, razvijati prave dvojezične institucije i programe koji obuhvataju pripadnike i manjinskih zajednica i većinskog naroda sa ciljem razvijanja dobrih međuetničkih odnosa i bolje socijalne kohezije i integracije” (Petrović i dr. 2016: 35).

Obrazovanje nacionalnih manjina u Republici Srbiji može se realizovati kroz tri modela: potpuno obrazovanje na jezicima nacionalnih manjina, koje je moguće ostvariti na osam jezika: bugarskom, mađarskom, bosanskom, albanskom, hrvatskom, rumunskom, rusinskom i slovačkom; obrazovanje na srpskom jeziku sa varijantom predmeta *Maternji jezik sa elementima nacionalne kulture*; dvojezični model obrazovanja (Vicsek 2018: 89).

4.5.1. **Obrazovanje nacionalnih manjina na maternjem jeziku**

Kada je reč o jeziku obrazovanja u Republici Srbiji, zakon R. Srbije predviđa da se nastava izvodi na srpskom jeziku, naglašavajući da se može odvijati i na jeziku nacionalnih manjina³⁰, s tim što to zavisi i od dostupnosti nastavnog kadra (Beljanski, Dedić Bukvić 2020: 4). Pravo na obrazovanje na jeziku nacionalnih manjina zagrantovano je članom 13 *Zakona o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina Republike Srbije* u kom stoji da “pripadnici nacionalnih manjina imaju pravo na vaspitanje i obrazovanje na svom jeziku, odnosno govoru u ustanovama predškolskog, osnovnog i srednjeg obrazovanja. (...) Obrazovanje na jeziku nacionalne manjine ne isključuje obavezno učenje srpskog jezika”. Pritom, sve obrazovne ustanove gde se obrazovno-vaspiti rad odvija na jeziku nacionalne manjine mogu izdavati javne isprave na srpskom jeziku ćirilničnim pismom ili na jeziku i pismu nacionalne manjine, gde svako nepoštovanje datog pravila može rezultirati poništavanjem isprava (Bašić, Pajvančić 2015: 92). S druge strane, “ukoliko neka zajednica ne ispunjava uslove koji su neophodni da bi njen jezik bio u službenoj upotrebi na nivou čitave opštine, njen jezik se uvodi u službenu upotrebu u naseljima gde je nacionalna zajednica naseljena u većem procentu” (Matijević 2013: 28).

Dakle, “interkulturalni pristup pretpostavlja poznavanje uloge i značaja jezika posebice jezika govornika manjinskih jezika kao i nužnost da članovi manjinskih zajednica govore jezik koji dominira u državi kako bi se ostvarili kao građani upravo te države” (Papa i dr. 2010: 286), dok samo “učenje jezika pomaže i u spoznavanju činjenice da iskustvo interakcije među ljudima koji pripadaju različitim društvenim identitetima i kulturama obogaćuje obje strane” (ibid.: 287). Pored pomenutog zakona, obrazovanje nacionalnih manjina u Republici Srbiji na jeziku koji smatraju maternjim temelji se i na sledećim zakonima: “Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja; Zakon o osnovnoj školi; Zakon o srednjoj školi; Zakon o društvenoj brizi o deci; Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju; Zakon o udžbenicima i drugim nastavnim sredstvima; Zakon o visokom obrazovanju; Zakon o delatnostima od opšteg interesa u oblasti kulture; Zakon o utvrđivanju određenih nadležnosti autonomne pokrajine; Zakon o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina u Saveznoj Republici Jugoslaviji” (Baucal, Stojanović 2007: 50-51). Prema navedenim zakonima “država je dužna da obezbedi obrazovanje na jezicima nacionalnih manjina ili bilingvalno školovanje ako ga zatraži 15 učenika u školi (ili manje, uz odobrenje Ministarstva prosvete i sporta RS). Udžbenici i pomoćna nastavna sredstva takođe treba da budu na jezicima nacionalnih manjina, u skladu sa Zakonom o udžbenicima i drugim nastavnim sredstvima. Uz odobrenje ministra prosvete učenici pripadnici nacionalnih manjina mogu da koriste i udžbenike iz svoje države porekla (na primer, Mađarske)” (ibid.). Dobar primer prakse i realizacije prava na obrazovanje na jeziku nacionalnih manjina u Republici Srbiji jeste Novi Pazar i opštine Sjenica i Tutin gde živi blizu 90% od ukupnog broja Bošnjaka: “u Novom Pazaru 77.443 građana bošnjačke nacionalnosti čini 77,12% ukupnog stanovništva grada i 53% ukupnog broja Bošnjaka u Srbiji. U opštini Tutin 28.041 građana bošnjačke nacionalnosti čini 90% lokalnog stanovništva i blizu 20% bošnjačkog stanovništva u Srbiji. U Sjenici 19.498 Bošnjaka čini 74% lokalnog stanovništva i 13,4% ukupnog bošnjačkog stanovništva. Ovi podaci ukazuju na činjenicu da je u etnički homogenim sredinama lako organizovati obrazovanje na jezicima nacionalnih manjina, a takvu obrazovnu politiku zahtevaju i nacionalni saveti nacionalnih manjina koji smatraju da je obrazovanje na maternjim jezicima osnova i preduslov za očuvanje identiteta manjine” (Bašić 2015: 17-18), jer “negovanje maternjeg jezika samo u porodičnom

³⁰ Manjinski jezici široko se upotrebljavaju, mnogo više na javnom nego na službenom planu, samo u onim opštinama gde pripadnici manjina čine većinu u ukupnom stanovništvu (Ilić 2009: 372).

okruženju³¹ ne može garantovati da će dete nastaviti da prenosi dati jezik na svoje potomke. Vaspitno-obrazovne ustanove bi, takođe, trebalo da podržavaju razvoj jezičkih kompetencija kako na većinskom tako u na maternjem jeziku kod dece pripadnika manjinskih zajednica” (Đuričić 2014: 717). S druge strane, ni samo “korišćenje manjinskog jezika u svakodnevnoj komunikaciji van škole nije garancija da će se taj jezik negovati u budućnosti i jasan je pokazatelj da se, ako se ne uči u školi, ne može razviti akademski i specijalizovan jezik” (ibid.), koji podrazumeva separaciju bitnih i nebitnih podataka u tekstu, sažimanje, parafraziranje i povezivanje tekstova sa prethodno pročitanim, rezimiranje i sintetizovanje, identifikaciju ili produkciju adekvatne afiksacije (Vučo 2018: 43).

Razmatrajući interkulturalnu dimenziju nastavnih sadržaja za obrazovanje na srpskom jeziku kao zvaničnom jeziku Republike Srbije, Šuica (2019: 22-24) nudi relevantnu preporuku koju bi trebalo uvažiti, a odnosi se na afirmisanje kulturnih specifičnosti nacionalnih manjina, koje bi znatno doprinele razvoju interkulturalnih udžbenika: “obezbediti da sadržaji (tekstualni i vizuelni) udžbenika podržavaju poštovanje manjinskih prava, uspostavljanje humanističkih vrednosti, prihvatanje svake vrste različitosti i da budu oslobođeni bilo kakvih diskriminatorских poruka; načiniti nacionalne manjine vidljivim u udžbenicima različitih školskih predmeta posredstvom sadržaja i didaktički oblikovanih celina koje učenike edukuju o ravnopravnosti i participaciji nacionalnih manjina u istorijskoj perspektivi i savremenim okvirima srpske države, društva i kulture; iskoristiti postojeći, nedovoljno definisan, prostor u nastavnim programima (identifikovan u izveštajima o zastupljenosti nacionalnih manjina u programima i standardima i zastupljenosti nacionalnih manjina u udžbenicima) za inkluziju sadržaja o nacionalnim manjinama u Republici Srbiji (položaj, status, prava, kontekst/npr. latinično pismo, zajedničko nasleđe i savremeni izazovi i dr.); prilikom izrade udžbenika i nastavnih materijala primeniti inovativne didaktičke koncepte, poput multiperspektivnosti, kako bi učenici pripadnici većinske i manjinskih zajednica učili o pogledima „drugih“, čime bi se uticalo na osnaživanje i održivost socijalne kohezije, razgradnju postojećih stereotipa i sprečavanje diskriminacije; izbegavati redukovanje sadržaja o pravima, položaju, osobenostima, ulozi i značaju pripadnika nacionalnih manjina u Republici Srbiji na formalne, statističke ili isključivo folklorne elemente; koncept i sadržaj udžbenika bi trebalo da podstiču i olakšavaju argumentovane rasprave među učenicima, omogućavaju propitivanje različitih fenomena kako bi se razumela kulturna raznolikost, multikulturalnost, zajedničko i posebno kulturno nasleđe i sl.; na odgovarajući način, poštujući osnovna obrazovna i didaktička pravila, uzimajući u obzir različite činjenice, mišljenja, stavove i perspektive, kontekstualizovati osetljive teme i kontroverzne primere iz istorije, književnosti, svakodnevnih situacija u kojima se na diskriminatorски način spominju nacionalne manjine, ili pružaju tendenciozne selektovane informacije o njima; iz udžbenika ukloniti sve sadržaje koji šire negativne stereotipe o pripadnicima romske i drugih etničkih zajednica i obezbediti da afirmativni sadržaji i elementi interkulturalnog obrazovanja budu uključeni u program i udžbenike različitih predmeta; razdvojiti etničku/nacionalnu od verske komponente nacionalnog identiteta; autori udžbenika bi trebalo da obrate pažnju na formulacije svojih ideja kako bi se izbegle jezičke dvosmislenosti i nedoumice koje mogu da dovedu do pogrešne intepretacije teksta i stvaranja neodgovarajućih predstava o „drugima“, posebno nacionalnim manjinama; ne upotrebljavati prisvojnu zamenicu „naš/a“, „naši/e“ u udžbenicima i nastavnom procesu kao zamenu za vlastitu imenicu koja označava narod (npr. Srbi); omogućiti kompleksnije predstavljanje istorijskih fenomena, u narativnoj i u vizuelnoj prezentaciji sadržaja kako bi se izbegla isključiva, crno-bela slika prošlosti, ili redukovana poimanja sopstvenog i identiteta „drugog“ koja vode ka mitologizaciji, viktimizaciji i diskriminaciji; izbegavati etnocentrični diskurs zasnovan na isključivim nacionalnim autostereotipima (istorijska pravda, predestinacija, viktimizacija, superiornost, moralna čistota, „mi“ nasuprot „njih“ i sl) koji vode ka negaciji, degradaciji

³¹ Negovanje maternjeg jezika u porodičnom okruženju jeste bitno, jer je tu osnov za očuvanje i sprečavanje nestanka jednog jezika (Đuričić 2014: 117).

i poimanju „drugog“ (nacionalnih manjina) kao neminovne istorijske suprotnosti i antipoda; uključiti u sadržaje udžbenika trajne veze među narodima na lokalnom, regionalnom i evropskom nivou i izbegavati predstavljanje pojedinih naroda, pripadnika nacionalnih manjina isključivo u kontekstu konflikta, ili međunacionalne-verske netrpeljivosti, čime se učvršćuju i šire negativni etnički, verski i kulturni stereotipi o „drugom“; udžbenici istorije, ali i drugih relevantnih predmeta u svim ciklusima obrazovanja, bi trebalo da sadrže didaktički razvijene elemente koji podstiču razvijanje tolerancije i poštovanja kulturnih različitosti, kao i prava nacionalnih manjina u skladu sa pojedinim oblastima i iskazima standarda postignuća, ili opštim ciljevima obrazovanja i kompetencijama definisanih Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije iz 2017. godine”.

Međutim, “obrazovanje samo na maternjem jeziku, koji je u ovom slučaju jezik nacionalne manjine, krije mnoge barijere za i učenike i za razvoj demokratskog društva. Tako učenicima koji u osnovnoj školi uče samo na maternjem/manjinskom jeziku mogućnosti za srednju školu mogu da budu sužene. Jedan od problema je i geografska „raštrkanost“ tih učenika, bez opcija da se obezbedi prevoz ili učenje na daljinu. U takvim situacijama, učenici mogu biti izloženi riziku od ranog napuštanja školovanja, naročito u Srbiji, u kojoj srednjoškolski nivo obrazovanja nije obavezan. Takođe, barijere za razvoj demokratskog društva su brojne, počev od nepoznavanja zvaničnog jezika domicilne države i posledične nemogućnosti za aktivno učešće u lokalnoj zajednici sa pripadnicima drugih etničkih/jezičkih grupa” (Cenerić i dr. 2019: 34).

Uzimajući u obzir sve prethodno rečeno, dolazimo do toga da praktično “očuvanje, zaštita i razvoj nacionalnog, kulturnog i jezičkog identiteta nacionalnih manjina kroz obrazovanje može se u potpunosti ostvariti samo ako oni dobro savladaju svoj maternji jezik tokom obrazovnog procesa i imaju dobro poznavanje tradicije i kulture svoje etničke grupe. Kao i do sada, ovo i dalje treba da se obezbeđuje kroz tri glavna oblika obrazovanja u zavisnosti od situacije: obrazovanje koje se ostvaruje kroz izvođenje celokupne nastave na jeziku nacionalne manjine, obrazovanje koje se ostvaruje kroz dvojezičnu nastavu i obrazovanje koje se ostvaruje na srpskom jeziku uz izučavanje predmeta *Jezik nacionalne manjine sa elementima nacionalne kulture*“ (Platforma za strategiju integracije nacionalnih manjina u Republici Srbiji 2016: 17), pri čemu je potrebno izraditi odgovarajući nastavni plan i program srpskog jezika kao nematernjeg (ibid.: 19). Nastava jezika sa elementima nacionalne kulture ima status fakultativnog predmeta, s tim što postaje obavezan kada se odabere, gde može da ima do četiri časa nedeljno (Bašić, Pajvančić 2015: 91).

4.5.2. Dvojezični obrazovni model

Dvojezični model obrazovanja sve do šezdesetih godina 20. veka nailazio je na različite otpore (Bradarić Jončić, Kolarić 2012: 106), što je posebno bilo primetno u odnosima etničkih grupa u Belgiji (između Valonaca koji govore francuski i Flamanaca koji govore holandski) gde su međusobna neslaganja i konflikti doveli do “lingvističkog rata” (Pinter 2003: 209). Prvi put u pozitivnom kontekstu dvojezični obrazovni model primenjuje se u Kanadi 1965. godine (Pilipović 2013: 136), mada prema nekim podacima bila je to i 1963. (Moran, Hakuta 1995: 1), te vremenom postaje popularan širom sveta. Od tada pa do danas determinisanje dvojezičnog modela obrazovanja vrlo je kompleksno. Često se nalazi između toga da je ili namenjen dvojezičnim učenicima ili podrazumeva samo one programe u kojima se dva jezika koriste za prenošenje znanja, do onog shvatanja koje ide ka tome da je ovo model obrazovanja u kom se koriste dva jezika za prenošenje znanja iz nejezičkih predmeta (Lujčić 2016: 99-100), gde se “i od učenika i učitelja očekuje da koriste oba jezika naizmjenično, komplementarno” (Kovač 2014: 13). Najbliže shvatanje bilo bi upravo ono koje, kako navodi Zavištin (2012/3: 64-65), “podrazumeva upotrebu manjinskih jezika, čime se podržava politika dvojezičnog i višejezičnog obrazovanja”, odnosno svako je ono obrazovanje kojem je cilj da učenici na kraju školovanja ovladaju dvama jezicima, samim tim i dvema kulturama kojima ovi jezici pripadaju (Vučo 2006: 42), što govori

da se suština interkulturalnog dvojezičnog obrazovanja nalazi upravo u modelu koji će pružiti odgovarajuće obrazovanje učenicima koji pripadaju autohtonom etnosu i onima koji pripadaju nacionalnim manjinama i kroz koji će kulturne, jezičke i etničke različitosti biti u međusobnom kontaktu (Abarca Cariman 2015: 3). Dakle, dvojezični model obrazovanja najčešće se povezuje sa sferom obrazovanja nacionalnih manjina, imigranata i socijalno ugroženih grupa (Hurajova 2015: 1), te ima i jezičku i sociološku dimenziju (Močinić 2011: 175). Stoga je potrebno razlikovati “lingvističku” dvojezičnost od “kulturne” dvojezičnosti. Učenici treba da se upoznaju i sa drugim jezicima i sa drugim kulturama, vodeći računa o negovanju personalnog identiteta, naravno (Pinter 2003: 210).

Da bi se moglo govoriti o implementaciji dvojezičnog modela obrazovanja, moraju postojati realne potrebe, te je škola u slučaju opravdanih potreba obavezna da ispuni određene uslove: da ukaže na “razlog o opravdanosti dvojezične nastave; podatke o školi, podatke o dvojezičnoj nastavi (ciljevi i ishodi nastave, broj odeljenja u kojima se planira dvojezična nastava, broj zainteresovanih učenika koji bi pohađali ovu nastavu), detaljan opis metodike rada dvojezične nastave” (Lukić 2018: 44). Pored toga, da bi se bilingvalni model obrazovanja mogao realizovati, škola mora imati odličnu saradnju s roditeljima kako bi pedagoški i didaktički proces bio što bolje osmišljen: “novi jezik početi učiti kada je to za učenike u pojedinoj bilingvalnoj/multilingvalnoj sredini najpovoljnije, učenicima (i roditeljima) objasniti važnost učenja novog/drugog jezika, koristiti primjerene nastavne metode, novi jezik usvajati na „interkulturalno osjetljivim” udžbenicima/tekstovima” (Hrvatić 2007: 248). S druge strane, treba imati u vidu i samu činjenicu da formiranje dvojezičnih grupa kod kojih je srpski jezik dominantan, tj. kod onih grupa koje nemaju dovoljan broj učenika pripadnika nacionalnih manjina, nije najsrećnije rešenje, jer je u tom slučaju neretka pojava da su deca čiji je maternji jezik većinski demotivisana za učenje jezika neke od nacionalnih manjina (Đuričić 2014: 718-719). Na osnovu ovoga možemo zaključiti da se o pristupima dvojezičnom obrazovanju može govoriti “iz perspektive obrazovanja osoba pripadnika manjinskih zajednica (govornici manjinskih jezika), te perspektive obrazovanja govornika većinskoga jezika koji dvojezičnim obrazovanjem razvijaju određenu razinu dvojezičnih sposobnosti” (Ivanković 2017: 330). U praksi se javlja i postojanje dvojezičnih škola u kojima su odeljenja podeljena prema jeziku nastave: ona gde se nastava izvodi na srpskom jeziku i ona gde se nastava izvodi na jeziku nacionalne manjine. Međutim, ovakve kategorične podele dovode “do segregacije učenika unutar škole i lokalne zajednice i ta negativna praksa treba da bude zamenjena pristupom koji favorizuje postojanje dvojezičnih odeljenja. U okviru dvojezične nastave trebalo bi osigurati da školski programi u značajnoj meri za ciljeve imaju upoznavanje istorije, tradicije i kulture drugih naroda koji žive u lokalnoj sredini (i većinskog i manjinskih naroda). Ukoliko pripadnici nacionalnih manjina (učenici i njihovi roditelji) iskazuju želju da se obrazovanje ostvaruje kroz izvođenje celokupne nastave na jeziku nacionalne manjine, ta mogućnost treba da bude ostvarena, ali uz značajno unapređivanje učenja srpskog jezika kao nematernjeg, kako u pogledu fonda časova tako i u pogledu adekvatnog programa, nastavnog kadra i dostupnih udžbenika” (Platforma za strategiju integracije nacionalnih manjina u Republici Srbiji 2016: 18), jer dvojezična nastava, kao izuzetno važan korak u modernizaciji našeg obrazovanja, nužno podrazumeva ovladavanje dvama jezicima, a ne semilingvizam ili polujezičnost, te bi učenici u tom slučaju morali postizati ništa slabije rezultate u odnosu na one koje ostvaruju jednojezičnom nastavom (Kovač 2014: 13).

Platforma za strategiju integracije nacionalnih manjina u Republici Srbiji (2016: 17) nudi plan za opredeljenje u oblasti obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina, navodeći da bi trebalo da se “na najranijim nivoima obrazovanja i vaspitanja (predškolski nivo i nivo razredne nastave) celokupni program odvija na jeziku nacionalne manjine, pri čemu bi jezik manjine i srpski jezik trebalo da budu redovni nastavni predmeti (kada je reč o razrednoj nastavi). Sa početkom predmetne nastave u osnovnoj školi (peti razred), potrebno je započeti sa dvojezičnim obrazovanjem i to tako da se broj predmeta sa nastavom na srpskom jeziku postepeno uvećava, ali da se i dalje za znatan broj predmeta

nastava odvija na jeziku nacionalne manjine. Isto treba da važi i za nivo srednje škole na kojem bi se i dalje nastava u znatnom broju predmeta odvijala na jeziku nacionalne manjine (uz obavezno izučavanje oba jezička predmeta – jezika nacionalne manjine i srpskog jezika)”, podvlačeći da je reč o aditivnoj dvojezičnoj nastavi, “koja podrazumeva dodavanje jezika većinske zajednice prvom, manjinskom jeziku, što je pristup koji prema pedagoškim istraživanjima u svetu dovodi do najboljih obrazovnih postignuća pripadnika nacionalnih manjina” (ibid.) i doprinosi usavršavanju socio-kognitivnih veština, poput metajezičke svesnosti, i utiče na formiranje kulturnog identiteta (Bradarić Jončić, Kolarić 2012: 105). Aditivna dvojezična nastava u suprotnosti je sa slabim programima dvojezične nastave za koje Vučo (2014: 114) smatra da, pored toga što imaju kao cilj postizanje dvojezičnosti, njihova primena može rezultirati i negativnim posledicama, argumentujući ovakav stav time da se kod ovih modela može javiti jezička potčinjenost, gde se ne poštuju ravnomerno oba jezika učesnika edukacijskog procesa, odnosno ovakav model je više suptraktivnog karaktera, koji se prirodno javlja kao ishod dvojezične nastave u jednojezičnim sredinama, dovodi do mogućnosti ugrožavanja prvog jezika drugim, te zamene jezika (Vučo 2006: 42). Neki primeri takvih modela jesu *prelazno dvojezično obrazovanje* gde se vremenom povećava upotreba većinskog jezika u učionici, *separatistički model* koji ima tendenciju odvajanja manjinskog od većinskog jezika (Močinić 2011: 177-178). Ovi su modeli “namijenjeni učenicima pripadnicima manjinskih jezičnih zajednica, koji pohađaju nastavu na svome prvome (manjinskome) jeziku sve dok ne razviju dostatnu razinu jezične i komunikacijske kompetencije za nastavak obrazovanja na većinskome jeziku” (Ivanković 2017: 330). S druge se strane nalaze modeli poput *program održavanja* i *program obogaćivanja* koji kao ideju imaju niz pluralističkih ideja, afirmaciju građanskih prava, integraciju, *restorativni model* koji za cilj ima revitalizaciju jezika (Stroud 2002: 27), kao i *dvosmerni ili utapajući model* koji za cilj ima kultivaciju maternjeg jezika, promovisanje manjinskog jezika među učenicima govornicima većinskog jezika (Moran, Hakuta 1995: 4). I slabi i jaki modeli imaju zajedničku odrednicu – sprečavaju iščezavanje maternjeg jezika pripadnika nacionalnih manjina. Međutim, problem u implementaciji dvojezičnog modela obrazovanja može se javiti, kako ukazuje Chin (2015: 3), zbog nedostupnosti literature na jeziku nacionalne manjine, kao i deficita stručnog kadra.

Kada je reč o Republici Srbiji, model dvojezične nastave zabeležen je u Trećoj beogradskoj gimnaziji (na italijanskom i francuskom jeziku) i u Osnovnoj školi “Vladimir Ribnikar” u Beogradu u školskoj 2004/05. godini, da bi se u školskoj 2017/18. dvojezična nastava odvijala u četrnaest osnovnih i šesnaest srednjih škola u Beogradu, Novom Sadu, Sremskim Karlovcima, Valjevu, Nišu, Pirotu, Sremskoj Mitrovici, Senti, Aleksincu, Gornjem Milanovcu, Subotici, Tavankutu, Vrbasu i Pančevu i to na francuskom, italijanskom, engleskom, nemačkom, ruskom, mađarskom i hrvatskom jeziku (Pasuljević Shimwell 2018: 300-301). U Tavankutu je zabeležen dvojezični model obrazovanja kod hrvatske nacionalne manjine, u Osnovnoj školi “Matija Grubec”, gde se dvojezična hrvatsko-engleska nastava odvija u dvama odeljenjima (Strategija obrazovanja na hrvatskom jeziku u Republici Srbiji 2017-2021. 2016: 24). Model dvojezične nastave zastupljen je i u Novom Pazaru, Tutinu i Sjenici, gde se, prema navodima Bašića (2015: 22), u školskoj 2014/15. dvojezična srpsko-bosanska nastava organizovala se u devet osnovnih škola (13 odeljenja sa 258 učenika), u dvema gimnazijama i u trima srednjim stručnim školama sa ukupno 18 odeljenja i 574 učenika. Nekoliko godina kasnije obrazovanje na bosanskom jeziku postaje dostupno u 21 školi (Vicsek 2018: 90). Slična situacija je i sa obrazovanjem mađarske nacionalne manjine, gde se obrazovanje na mađarskom jeziku odvija čak u 72 škole (ibid.).

Međutim, istraživanjem sprovedenim među mlađom populacijom, dolazi se do saznanja da je uglavnom problem nedostatak adekvatne literature, posebno naglašavajući loše prevode postojeće, smatrajući da bi rešavanje ovog problema dovelo do kvalitetnijeg obrazovanja i većih šansi za upis na visokoškolske ustanove (Spremo i dr. 2018: 39). Primetna je i potreba za intenzivnijim učenjem

srpskog jezika kao nematernjeg, posebno kod Mađara i Albanaca, koji smatraju da će im na taj način biti olakšano praćenje nastave na visokoškolskim ustanovama koje model obrazovanja na jeziku nacionalnih manjina ne prepoznaju (ibid.). Za rešavanje takvih problema svoj doprinos mogu dati i veća nacionalnih manjina, koja će učestvovati u izradi nastavnih programa za istoriju, muzičku i likovnu kulturu, književnost, predlažući sadržaje sa specifičnim obeležjima nacionalnih manjina (Beretka, Székely 2016: 18).

5. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE 1 – INTERKULTURNOST I INTERKULTURNO OBRAZOVANJE NA PROSTORU NOVOG PAZARA

5.1. Cilj istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u toku meseca oktobra školske 2020/21. godine među učenicima završnog razreda osnovne škole, učenicima završnog razreda četvorogodišnje srednje škole i njihovim nastavnicima jezika. Cilj istraživanja bio je ispitati stavove nastavnika jezika i učenika o shvatanju pojma kulture, interkulturalnosti, interkulturalnog obrazovanja, interkulturalnoj nastavi, izučavanju elemenata strane i kulture maternjeg jezika kroz nastavu jezika, aspektima kulture kroz nastavu jezika, kao i ispitati njihovu kulturnu osvešćenost, te na osnovu dobijenih rezultata potvrditi date hipoteze da interkulturalni elementi u obrazovanju utiču na kulturnu osvešćenost učenika, da nastavnici jezika prepoznaju bitnost interkulturalnih elemenata u obrazovanju i da su dovoljno svesni svoje uloge u podsticanju razvoja interkulturalne osvešćenosti kod učenika, te da uviđaju potrebu da se prilagode evropskom sistemu obrazovanja, kao i to da tradicionalna nastava neće uticati na povećanje interkulturalnosti u onoj meri u kojoj to čini savremena nastava. Na osnovu dobijenih podataka konstatovali smo da su prethodno navedene hipoteze potvrđene.

5.2. Uzorak

U istraživanju je učestvovalo 35 nastavnika jezika (14 nastavnika stranih jezika i 21 nastavnik maternjeg jezika) i 83 učenika (43 učenika osmog razreda osnovne škole i 40 učenika četvrte godine srednje škole). Istraživanje je izvršeno na području Novog Pazara u sledećim školama: OŠ „Rifat Burdžović Tršo“, OŠ „Vuk Karadžić“, OŠ „Desanka Maksimović“, OŠ „Mur“, Medicinska škola „Dva heroja“, „Gimnazija“.

5.3. Anketa

Istraživanje je izvršeno na osnovu ankete³² za nastavnike jezika (Prilog 1) i ankete za učenike (Prilog 2). Ankete su se sastojale od pitanja otvorenog i zatvorenog tipa, a korištene se sa ciljem prikupljanja podataka koje ćemo prikazati u ovom radu. Četiri grupe anketnih pitanja za nastavnike jezika i učenike bile su slične, s razlikom kod pete grupe, koja je bila namenjena samo nastavnicima jezika, a kojom je ispitivan njihov odnos prema interkulturalnoj nastavi.

Anketa za nastavnike jezika imala je za cilj ispitivanje stavova nastavnika o pojmu kulture, stavova o njihovim pretpostavkama o učeničkoj percepciji kulture, o aspektima kulture i značaju njihovog izučavanja na nastavi jezika, o njihovoj proceni kvantitativne i kvalitativne zastupljenosti elemenata

³² Anketa je koncipirana delom na osnovu pitanja koja je Gordana D. Mušura koristila u svom istraživanju prilikom izrade doktorske disertacije pod nazivom *Sticanje interkulturalne komunikativne kompetencije u nastavi italijanskog kao drugog jezika u osnovnoj školi*, koju je 02. 12. 2019. godine odbranila na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu, pod mentorstvom prof. dr Julijane Vučo, a delom na osnovu originalnih pitanja osmišljenih za ispitivanje onih aspekata bitnih za istraživanje kojim se bavimo u ovom radu.

maternje i strane kulture u udžbenicima koje koriste na nastavi, njihovom shvatanju pojma interkulturalnosti i interkulturalne nastave, te u kojoj meri sebe smatraju medijatorom između maternje i strane kulture.

Anketa za učenike imala je za cilj ispitivanje njihovog shvatanja kulture, interkulturalnosti, njihove raspoloživosti za izučavanje kulture u odnosu na gramatiku i leksiku određenog jezika, o tome koje aspekte kulture su raspoloživiji da izučavaju na nastavi jezika, o njihovoj kulturalnoj osetljivosti prema pripadnicima drugih kultura, te o tome da li je nastava jezika jedini izvor njihovog saznanja o stranim kulturama. Anketu su popunjavali na časovima jezika u prisustvu predmetnog nastavnika, koji im je bio od pomoći prilikom razjašnjenja eventualnih nejasnoća iz ankete.

5.4. Rezultati istraživanja

U istraživanju sprovedenom u osnovnim i srednjim školama u Novom Pazaru učestvovala su 83 učenika od kojih su njih 43 učenici osmog razreda osnovne škole uzrasta od 13 godina ($n = 10$), 14 godina ($n = 32$) i 16 godina ($n = 1$, učenica je u prvi razred pošla sa devet godina) i 40 učenika srednje škole uzrasta od 17 godina ($n = 13$) i 18 godina ($n = 27$). Kada je reč o polu, u osnovnoj školi od ukupnog broja ($n = 43$) njih 15 su dečaci, a 28 devojčice, dok u srednjoj školi od ukupnog broja ispitanika ($n = 40$) njih 12 su muškog pola i 28 ženskog. Kada je reč o učenicima srednje škole, pored engleskog jezika koji uče svi, oko 50% njih uči i nemački ili francuski jezik i oko 70% ($n = 28$) njih je bilo u prilici da sa nekim razgovara na nekom od stranih jezika koje uče u školi, ali i da boravi u zemljama u kojima su mogli da govore svojim maternjim jezikom (Bugarska, Grčka, Španija, Italija, Češka, Turska, Švajcarska). Pored institucionalnog učenja jezika, dosta njih neki strani jezik uči i van nastave: nemački ($n = 7$), turski ($n = 4$), španski ($n = 3$), francuski ($n = 2$), korejski ($n = 2$), japanski, arapski, albanski, ruski, portugalski, norveški ($n = 1$), a u okviru uže porodice govori se nemački ($n = 6$), turski ($n = 5$), ruski ($n = 2$), francuski i albanski ($n = 1$), uglavnom među mlađim članovima porodice, s tim što je poznavanje turskog jezika primetnije kod starijih članova. U osnovnoj školi, pored engleskog, takođe se izučavaju nemački i francuski jezik u sličnom procentu kao i u srednjoj, dok su van nastave popularni turski ($n = 8$), arapski ($n = 4$), španski ($n = 3$), japanski ($n = 2$), korejski, grčki i nemački ($n = 1$). Arapski jezik dva učenika uče više godina (jedan učenik 6 godina, a učenica koja je sa 9 godina pošla u prvi razred 8 godina; oboje su arapski učili u Saudijskoj Arabiji). Učenici ostale jezike izučavaju u kraćem vremenskom periodu, uglavnom od kuće (online). Jezici koje poznaju neki članovi njihovih porodica su: nemački ($n = 6$), turski ($n = 5$), na kojima postoji i komunikacija u okviru porodice, zatim arapski ($n = 2$), španski ($n = 2$), ruski ($n = 1$) i albanski ($n = 1$). I učenici osnovnih škola bili su u prilici da sa nekim razgovaraju na nekom od stranih jezika koje uče u školi ($n = 31$), ali i da u inostranstvu komuniciraju na maternjem jeziku ($n = 28$).

U anketi za nastavnike jezika učestvovalo je njih 35, od kojih 20 radi u osnovnoj školi, a 13 u srednjoj, dok dvoje njih rade i u osnovnoj i u srednjoj školi. Ukupno 88,5% ($n = 31$) radi u samo jednoj školi, dok četvoro radi u više škola. Kao nastavnici jezika njih 25,7% ($n = 9$) rade manje od 5 godina, isti procenat u intervalu od 5 do 10 godina, dok 48,6% ($n = 17$) radi više od 10 godina. 65,7% ($n = 23$) njih ima položen stručni ispit, dok 34,3% ($n = 12$) stručni ispit još nije položilo. Pored jezika koji predaju (maternji ili strani), oko 40% njih govori i neki/još neki od stranih jezika: ruski ($n = 4$), nemački ($n = 3$), turski ($n = 2$), francuski ($n = 2$), italijanski ($n = 2$) i albanski ($n = 1$). 11,4% ($n = 4$) njih izjasnilo se da je boravilo u zemlji u kojoj se govori jezik koji predaju: troje je boravilo turistički, dok je jedno boravilo na profesionalnom usavršavanju u trajanju do mesec dana.

5.4.1. Usporedni prikaz stavova učenika i nastavnika jezika o shvatanju pojma kulture

Kako bismo ispitali stavove učenika i nastavnika jezika o pojmu kulture, ponudili smo im pet potencijalnih odgovora, u kom su slučaju mogli da zaokruže onoliko odgovora koliko je u skladu sa njihovim saznanjima kada je reč o kulturi i tome šta ona podrazumeva.

Tabela 2 – Usporedni prikaz stavova učenika (8. razreda osnovne škole i 4. godine srednje škole) i nastavnika jezika o shvatanju pojma kulture

<i>Šta za tebe predstavlja kultura?</i>	Osmi razred osnovne škole		Četvrta godina srednje škole		Nastavnici	
	n	%	n	%	N	%
Način života i ponašanja ljudi	39	90,7	29	72,5	30	85,71
Umni i fizički proizvod ljudi	3	6,98	4	10	15	42,88
Umetnost jedne etničke grupe	6	13,95	8	20	7	20
Mentalitet jednog Naroda	10	23,26	16	40	12	34,29
Razumevanje različitosti i odnos prema različitom	16	37,21	18	45	18	51,43

Na osnovu prikazanih podataka u Tabeli 1 možemo primetiti da na opštem planu nema posebnih odstupanja u shvatanju pojma kulture između učenika osnovnih i srednjih škola s jedne strane i učenika i nastavnika jezika s druge.

Sušinski, veliki procenat njih pojam kulture shvata kao način života i ponašanja ljudi: čak 90,7% (n = 39) učenika osnovne škole i 72,5% (n = 29) učenika srednje škole, kakav je slučaj i sa nastavnicima jezika, gde se 85,71% (n = 30) njih izjasnilo na isti način.

S druge strane, zanimljivi su stavovi nastavnika jezika o učeničkim shvatanjima pojma kulture. Uzimajući u obzir da li nastavnici jezika rade u osnovnoj ili srednjoj školi, odnosno da li su se po ovom pitanju izjašnjavali u zavisnosti od toga da li su ciljna grupa učenici osnovnih ili srednjih škola, zaključujemo da je percepcija nastavnika jezika o učeničkim shvatanjima pojma kulture vrlo ujednačena. Na ovu grupu pitanja nastavnici su se mogli izjasniti sa DA, NE ili NE ZNAM, gde su odgovori sa NE ZNAM bili vrlo retki. Na pitanje “Da li smatrate da Vaši učenici shvataju kulturu kao način života i ponašanja ljudi?”, 72,8% (n = 16) nastavnika koji rade u osnovnoj školi, odnosno 76,9% (n = 10) nastavnika jezika koji rade u srednjoj školi odgovorilo je potvrdno. S druge strane, negativno je odgovorilo 13,6% (n = 3) nastavnika jezika u osnovnoj školi i 15,4% (n = 2) nastavnika jezika koji rade u srednjoj školi, dok 13,6% (n = 3), odnosno 7,7% (n = 1) nastavnika nije sigurno da li njihovi učenici shvataju kulturu na ovaj način.

Tabela 3 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li njihovi učenici shvataju kulturu kao način života i ponašanja ljudi

Nastavnici koji predaju jezik u osnovnoj školi						Nastavnici koji predaju jezik u srednjoj školi					
DA		NE		NE ZNAM		DA		NE		NE ZNAM	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
16	72,8	3	13,6	3	13,6	10	76,9	2	15,4	1	7,7

Međutim, znatna je razlika u stavovima između nastavnika jezika i učenika (i osnovnih i srednjih škola) kada je reč o shvatanju kulture, koje je određuje kao umni i fizički proizvod ljudi. U ovom slučaju samo 6,98% (n = 3) učenika osnovne škole kulturu posmatra i na ovaj način, što je slučaj i sa 10% (n = 4) učenika srednje škole, dok se ovakvo shvatanje pojma kulture primećuje kod 42,88% (n = 15) nastavnika jezika.

Kada je reč o nastavničkom poimanju učeničke percepcije kulture, 36,4% (n = 8), odnosno 61,5% (n = 8) njih smatra da njihovi učenici pojam kulture povezuju i sa umnim i fizičkim proizvodom ljudi, što nudi znatno drugačiju sliku zavisno od toga da li nastavnik predaje jezik u osnovnoj ili srednjoj školi, zatim 36,8% (n = 8), odnosno 30,8% (n = 4) smatra da učenici ne povezuju kulturu sa proizvodima ljudskog umno-fizičkog delovanja, dok 27,2% (n = 6), odnosno 7,7% (n = 1) njih nemaju izdiferenciran stav o ovom pitanju.

Tabela 4 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li njihovi učenici shvataju kulturu kao umni i fizički proizvod ljudi

Nastavnici koji predaju jezik u osnovnoj školi						Nastavnici koji predaju jezik u srednjoj školi					
DA		NE		NE ZNAM		DA		NE		NE ZNAM	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
8	36,4	8	36,4	6	27,2	8	61,5	4	30,8	1	7,7

S druge strane, shvatanje kulture kao umetnosti jedne etničke grupe nije uslovljeno uzrastom, niti obrazovanjem, pa su se po ovom pitanju učenici i nastavnici jezika izjasnili na sličan način: 13,95% (n = 6) učenika osnovne škole, 20% (n = 8) učenika srednje škole i 20% (n = 7) nastavnika jezika izjasnili su se da pojam kulture jednog etnosa podrazumeva i njegovu umetnost, dok ogromna većina ovaj aspekt ne povezuje sa pojmom kulture.

Nastavnici jezika imaju neznatno drugačiji stav o ovom pitanju kad je reč o učeničkim shvatanjima pojma kulture kao umetnosti jednog naroda. 31,8% (n = 7), odnosno 38,5% (n = 5) smatra da učenici povezuju kulturu sa umetnošću, 36,4% (n = 8), odnosno 53,8% (n = 7) smatra da ne povezuju, dok 31,8% (n = 7), odnosno 7,7% (n = 1) nema jasan stav o tome.

Tabela 5 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li njihovi učenici shvataju kulturu kao umetnost jedne etničke grupe

Nastavnici koji predaju jezik u osnovnoj školi						Nastavnici koji predaju jezik u srednjoj školi					
DA		NE		NE ZNAM		DA		NE		NE ZNAM	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
7	31,8	8	36,4	7	31,8	5	38,5	7	53,8	1	7,7

Razlika nije posebno izražena ni kod poimanja kulture kao mentaliteta jednog naroda, gde 23,26% (n = 10) učenika osnovne škole smatra da se kultura odnosi i na mentalitet etničkih grupa, dok je 40% (n = 16) učenika srednje škole saglasno sa ovim stavom, ali i 34,29% (n = 12) nastavnika jezika. U pogledu učeničke percepcije kulture kao mentaliteta jednog naroda, nastavnici jezika imaju prilično drugačije pretpostavke, gde 68,2% (n = 15), odnosno 61,5% (n = 5) smatra da njihovi učenici pojam kulture povezuju sa mentalitetom jednog naroda, 9,1% (n = 2), odnosno 38,5% (n = 5) smatra da ne povezuju, dok je 22,7% (n = 5) nastavnika jezika koji rade u osnovnoj školi nesigurno po ovom pitanju.

Tabela 6 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li njihovi učenici shvataju kulturu kao mentalitet jednog naroda

Nastavnici koji predaju jezik u osnovnoj školi						Nastavnici koji predaju jezik u srednjoj školi					
DA		NE		NE ZNAM		DA		NE		NE ZNAM	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
15	68,2	2	9,1	5	22,7	8	61,5	5	38,5	-	-

Na kraju, najveći broj učenika i nastavnika jezika, pored toga što kulturu percipiraju kao način života i ponašanja ljudi, određuju je i kao razumevanje različitosti i odnos prema različitom: 37,21% (n = 16) učenika osnovne škole, 45% (n = 18) učenika srednje škole i 51,43% (n = 18) nastavnika jezika.

Ne odstupa mnogo ni mišljenje nastavnika o učeničkoj percepciji kulture kao svojevrsnom razumevanju različitosti i odnosu prema različitom, gde 54,5% (n = 12), odnosno 53,8% (n = 7) nastavnika jezika dovode u vezu dimenziju različitosti i odnos prema različitom sa učeničkim shvatanjem pojma kulture, 22,7% (n = 5), odnosno 23,1% (n = 3) nemaju takvo mišljenje, dok 22,7% (n = 5), odnosno 23,1% (n = 3) nastavnika jezika nisu sigurni da li njihovi učenici povezuju kulturu sa različitostima i odnosom prema njima.

Tabela 7 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li njihovi učenici shvataju kulturu kao poimanje različitosti i odnos prema različitom

Nastavnici koji predaju jezik u osnovnoj školi						Nastavnici koji predaju jezik u srednjoj školi					
DA		NE		NE ZNAM		DA		NE		NE ZNAM	

n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
12	54,5	5	22,7	5	22,7	7	53,8	3	23,1	3	23,1

Na pitanja da li prepoznaju osobenosti svoje kulture, sličnosti i razlike sa drugim kulturama, te da li smatraju da je izučavanje kulture na nastavi jezika “gubljenje vremena” i da je bolje da se bave izučavanjem gramatike i leksike određenog jezika, učenici osnovnih i srednjih škola izjasnili su se na način koji je prikazan u narednoj tabeli, a o kojoj će biti reči u nastavku rada.

Tabela 8 – Usporedni prikaz stavova učenika 8. razreda osnovne škole i 4. godine srednje škole o shvatanju pojma kulture

	Osmi razred osnovne škole				Četvrta godina srednje škole			
	DA		NE		DA		NE	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Da li prepoznaješ karakteristike svoje kulture	40	93,02	3	6,98	40	100	-	-
Da li prepoznaješ sličnosti i razlike svoje kulture u odnosu sa drugim kulturama	40	93,02	3	6,98	39	97,5	1	2,5
Da li je za tebe izučavanje kulture na času jezika „gubljenje vremena“ i smatraš da je bolje da na času izučavaš gramatiku	19	44,19	24	55,81	5	12,5	35	87,5

Na osnovu datih podataka primećujemo da veliki broj učenika prepoznaje karakteristike kulture maternjeg jezika, te su tako spremni da svoju kulturu porede sa stranom i prepoznaju međukulturne sličnosti i razlike. 93,02% (n = 40) učenika osnovne škole, odnosno 100% (n = 40) učenika srednje škole prepoznaju odrednice svoje kulture, dok tek neznatan broj učenika osnovne škole, svega 6,98% (n = 3), osobenosti svoje kulture ne prepoznaje. Isti taj broj učenika osnovne škole u stanju je da razlikuje elemente svoje kulture sa drugom kulturom. Slična situacija je i sa učenicima srednjih škola, gde je 97,5% (n = 39) njih sposobno da pravi distinkciju između matične i nematičnih kultura, a samo jedan ispitanik, što je 2,5%, to nije.

Na sličan su se način izjasnili i nastavnici jezika.

Tabela 9 – Stavovi nastavnika o tome da li njihovi učenici prepoznaju sličnosti i razlike sa drugim kulturama

Nastavnici koji predaju jezik u osnovnoj školi						Nastavnici koji predaju jezik u srednjoj školi					
DA		NE		NE ZNAM		DA		NE		NE ZNAM	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%

21	95,4	1	4,6	-	-	12	92,3	1	7,7	-	-
----	------	---	-----	---	---	----	------	---	-----	---	---

Nastavnici koji jezik predaju u osnovnoj školi i koji su se izjašnjavali na osnovu iskustva u radu sa učenicima u osnovnoj školi, smatraju da 95,4% (n = 21) prepoznaje sličnosti i razlike između svoje i strane kulture, a da samo 4,6% (n = 1) ne prepoznaje. Na sličan način su se izjasnili i nastavnici koji predaju jezik u srednjoj školi, smatrajući da 92,3% (n = 12) učenika prepoznaje različite elemente matične i nematične kulture, dok 7,7% (n = 1) ne prepoznaje.

Kada je reč o prepoznavanju karakteristika kulture maternjeg jezika, nastavnici jezika smatraju da učenici i te kako prepoznaju osobenosti matične kulture. Čak 100% (n = 22) nastavnika koji predaju jezik u osnovnoj školi smatra da njihovi učenici prepoznaju svoju kulturu, dok 84,6% (n = 11) nastavnika jezika u srednjoj školi procenjuje na isti način, dok 15,4% (n = 2) njih smatra da njihovi učenici ne prepoznaju elemente matične kulture.

Tabela 10 – Stavovi nastavnika o tome da li njihovi učenici prepoznaju osobenosti kulture maternjeg jezika

Nastavnici koji predaju jezik u osnovnoj školi						Nastavnici koji predaju jezik u srednjoj školi					
DA		NE		NE ZNAM		DA		NE		NE ZNAM	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
22	100	-	-	-	-	11	84,6	2	15,4	-	-

Međutim, znatna razlika se primećuje u stavovima učenika osnovne i srednje škole kada je reč o izučavanju kulture na nastavi jezika, te “gubljenju vremena” u tom slučaju. Čak 44,19% (n = 19) učenika smatra da je izučavanje kulture gubljenje vremena i da je korisnije posvetiti se izučavanju gramatike i leksike, jer je *“bolje biti koncentrisan na učenje jezika”*, jer se *“gramatikom popunja vokabular”*, jer *“brže ćemo naučiti jezik”*, *“jer mi je gramatika veći problem i kad sam na času mogu bolje da je razumem”*, dok 55,81% (n = 24) smatra da je izučavanje kulture na nastavi jezika vrlo poželjno, jer *“možemo imati široko mišljenje o stvarima koje nas okružuju”*. Učenici srednje škole imaju drugačiju percepciju, te se 87,5% (n = 35) njih izjasnilo da su kulturni elementi na nastavi jezika dobrodošli, *“jer je lepo znati nešto i o drugim kulturama van maternje”*, *“jer treba da znamo i nešto o životu izvornih govornika”*, *“jer smo veliki onoliko koliko znamo”*, što govori o nivou kulturne osvešćenosti učenika, a 12,5% (n = 5) njih smatraju da bi elemente kulture trebalo ostaviti po strani.

Ovakav slučaj nije i sa nastavnicima jezika. Oni smatraju da izučavanje kulture nipošto nije gubljenje vremena. Ovakav stav ima 100% (n = 22) nastavnika jezika koji rade u osnovnoj školi i 92,3% (n = 12) nastavnika jezika koji rade u srednjoj, koji smatraju da je *“izučavanje kulture podjednako važno kao razvijanje komunikacijske kompetencije”*, te da se time *“razvija globalna svest učenika”*, a samo jedan nastavnik stranog jezika iz srednje škole smatra drugačije, što je 7,7% od ukupnog broja ispitanika (nastavnika koji predaju jezik u srednjoj školi).

Tabela 11 – Stavovi nastavnika o tome da li smatraju da je izučavanje kulture “gubljenje vremena” i da je bolje učenike usmeriti na razvoj jezičke kompetencije

Nastavnici koji predaju jezik u osnovnoj školi						Nastavnici koji predaju jezik u srednjoj školi					
DA		NE		NE ZNAM		DA		NE		NE ZNAM	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
-	-	22	100	-	-	1	7,7	12	92,3	-	-

5.4.2. Uporedni prikaz stavova učenika i nastavnika jezika o izučavanju elemenata kulture kroz nastavu jezika

Ovaj deo istraživanja odnosi se na ispitivanje stavova učenika osmog razreda osnovne škole, učenika četvrte godine srednje škole i nastavnika jezika koji predaju u osnovnoj ili srednjoj školi o izučavanju elemenata kulture na nastavi jezika. S tim u vezi, ponuđeni su im stavovi s kojima su se mogli potpuno slagati, slagati se, delimično se slagati, delimično ne slagati ili uopšte ne slagati. Uporednu analizu rezultata tog dela istraživanja iznosimo u nastavku rada.

Tabela 12 – Uporedni prikaz stavova učenika 8. razreda osnovne škole i 4. godine srednje škole o izučavanju elemenata kulture kroz nastavu jezika

Učenici 8. razreda osnovne škole	Potpuno se slažem		Slažem se		Delimično se slažem		Delimično se ne slažem		Uopšte se ne slažem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<i>Učenici 4. godine srednje škole</i>										
1. Volim da upoznajem druge kulture	16	37,21	18	41,86	5	11,63	4	9,3	-	-
<i>1. Volim da upoznajem druge kulture</i>	27	67,5	8	20	5	12,5	-	-	-	-
2. Poznajem svoju kulturu i običaje i to mi pomaže da razumem	21	48,84	10	23,26	8	18,6	2	4,65	2	4,65

stranu										
2. Poznajem svoju kulturu i običaje i to mi pomaže da razumem stranu	19	47,5	18	45	3	7,5	-	-	-	-
3. Osetljiv/osetljiva sam na pripadnike drugih kultura	1	2,33	6	13,95	5	11,63	10	23,26	21	48,84
3. Osetljiv/osetljiva sam na pripadnike drugih kultura	5	12,5	4	10	9	22,5	3	7,5	19	47,5
4. Kada komuniciram sa pripadnicima drugih kultura, vodim računa o tome da poštujem i njihove norme ponašanja	29	67,4	8	18,6	6	13,95	-	-	-	-
4. Kada komuniciram sa pripadnicima drugih kultura, vodim računa o tome da poštujem i njihove norme ponašanja	32	80	3	7,5	3	7,5	1	2,5	1	2,5
5. Veoma je važno izučavati kulturu maternjeg jezika na nastavi jezika	29	67,4	10	23,26	3	6,98	1	2,33	-	-
5. Veoma je važno izučavati kulturu maternjeg jezika na nastavi jezika	17	42,5	15	37,5	6	15	2	5	-	-
6. Veoma je važno izučavati stranu kulturu na nastavi jezika	4	9,3	21	48,84	12	27,91	3	6,98	3	6,98
6. Veoma je važno izučavati stranu kulturu na nastavi jezika	10	25	10	25	15	37,5	5	12,5	-	-
7. Izučavanjem strane kulture razvijam toleranciju prema različitim obeležjima drugih kultura i naroda	16	37,21	12	27,91	10	23,26	4	9,3	1	2,33

<i>7. Izučavanjem strane kulture razvijam toleranciju prema različitim obeležjima drugih kultura i naroda</i>	17	42,5	15	37,5	8	20	-	-	-	-
8. Izučavanjem strane kulture suzbijam predrasude o obeležjima drugih kultura i naroda	10	23,26	13	30,23	10	23,26	3	6,98	7	16,28
<i>8. Izučavanjem strane kulture suzbijam predrasude o obeležjima drugih kultura i naroda</i>	21	52,5	11	27,5	7	17,5	-	-	1	2,5
9. Izučavanje strane kulture pomaže mi da prihvatam, negujem i uvažavam kulturne razlike i izgradim pozitivan stav prema drugima	19	44,19	16	37,21	6	19,95	1	2,33	1	2,33
<i>9. Izučavanje strane kulture pomaže mi da prihvatam, negujem i uvažavam kulturne razlike i izgradim pozitivan stav prema drugima</i>	22	55	11	27,5	7	17,5	-	-	-	-
10. Upoređivanje elemenata strane i maternje kulture vrlo je važno	9	20,93	8	18,6	14	32,56	8	18,6	4	9,3
<i>10. Upoređivanje elemenata strane i maternje kulture vrlo je važno</i>	8	20	13	32,5	14	35	2	5	3	7,5
11. Praćenje programa (radijskih, televizijskih, na internetu) i slušanje muzike doprinosi mi bržem usvajanju stranog jezika	33	76,74	4	9,3	3	6,98	3	6,98	-	-
<i>11. Praćenje programa</i>	32	80	2	5	4	10	1	2,5	1	2,5

<i>(radijskih, televizijskih, na internetu) i slušanje muzike doprinosi mi bržem usvajanju stranog jezika</i>										
12. Izučavanjem strane kulture pripremam se za život i rad u sredinama u kojima postoji više kultura	20	46,51	12	27,91	6	13,95	3	6,98	2	4,65
<i>12. Izučavanjem strane kulture pripremam se za život i rad u sredinama u kojima postoji više kultura</i>	24	60	8	20	6	15	1	2,5	1	2,5
13. Nastava stranog jezika nema dovoljno časova posvećenih izučavanju kulture maternjeg jezika	9	20,93	7	16,28	14	32,56	9	20,93	4	9,3
<i>13. Nastava stranog jezika nema dovoljno časova posvećenih izučavanju kulture maternjeg jezika</i>	10	25	4	10	17	42,5	6	15	3	7,5
14. Nastava stranog jezika nema dovoljno časova posvećenih izučavanju strane kulture	11	25,58	10	23,26	16	37,21	1	2,33	5	11,63
<i>14. Nastava jezika nema dovoljno časova posvećenih izučavanju strane kulture</i>	11	27,5	4	10	17	42,5	6	15	2	5
15. Elementi kulture su nedovoljno zastupljeni na času stranog jezika	5	11,63	14	32,56	11	25,58	6	13,95	7	16,28
<i>15. Elementi kulture su nedovoljno zastupljeni na času stranog jezika</i>	6	15	7	17,5	18	45	8	20	1	2,5
16. Stranu kulturu upoznajem i van nastave	19	44,19	14	32,56	5	11,63	2	4,65	3	6,98

<i>16. Stranu kulturu upoznajem i van nastave</i>	21	52,5	12	30	7	17,5	-	-	-	-
17. Čitam knjige na osnovu kojih se upoznajem sa drugim kulturama	11	25,58	11	25,58	6	13,95	2	4,65	13	30,24
<i>17. Čitam knjige na osnovu kojih se upoznajem sa drugim kulturama</i>	14	35	7	17,5	13	32,5	3	7,5	3	7,5
18. O drugim kulturama učim na internetu	8	18,6	8	18,6	10	23,26	6	13,95	11	25,58
<i>18. O drugim kulturama učim na internetu</i>	13	32,5	14	35	10	25	3	7,5	-	-
19. Više volim da izučavam kulturu nego gramatiku stranog jezika	8	18,6	8	18,6	11	25,58	3	6,98	13	30,23
<i>19. Više volim da izučavam kulturu nego gramatiku stranog jezika</i>	19	47,5	8	20	9	22,5	1	2,5	3	7,5
20. Više volim da učim o kulturama koje su sličnije mojoj nego o kulturama koje se mnogo razlikuju od one kojoj pripadam	8	18,6	7	16,28	4	9,3	9	20,93	15	34,88
<i>20. Više volim da učim o kulturama koje su sličnije mojoj nego o kulturama koje se mnogo razlikuju od one kojoj pripadam</i>	4	10	4	10	5	12,5	11	27,5	16	40
21. Izučavanjem strane kulture udaljavam se od svoje	2	4,65	4	9,3	3	6,98	4	9,3	30	69,77
<i>21. Izučavanjem strane kulture udaljavam se od svoje</i>	-	-	3	7,5	1	2,5	4	10	32	80
22. Izučavanje strane kulture pomaže mi da	26	60,46	8	18,6	4	9,3	2	4,65	3	6,98

razvijem različite perspektive i poglede na svet										
22. <i>Izučavanje strane kulture pomaže mi da razvijem različite perspektive i poglede na svet</i>	28	70	5	12,5	7	17,5	-	-	-	-

Stavovi učenika o tome u kojoj meri su raspoloženi za upoznavanje drugih kultura (pitanje 1), dovode nas do zaključka da veliki broj učenika osmog razreda želi da se upozna sa drugim kulturama, gde se potpuno slaže 37,21% ili slaže 41,86%. S druge strane, mali postotak je onih koji se delimično slažu (11,63%), odnosno delimično ne slažu (9,3%). Potpuno neslaganje nije prisutno. Kada je reč o učenicima srednje škole, izjasnili su se na vrlo sličan način kao učenici osnovne škole, s naznakom da je ipak više onih koji se u potpunosti slažu (67%), dok je manji procenat onih koji se samo slažu (20%). Onih koji se delimično slažu samo je 12,5%, dok delimičnog ili potpunog neslaganja nema. Ovakvi rezultati upućuju na otvorenost učenika prema drugima, njihovoj želji za upoznavanjem i međusobnom interakcijom.

Na osnovu stavova o tome u kojoj meri samo poznavanje kulture i običaja maternjeg jezika doprinose razumevanju strane kulture (pitanje 2), došli smo do zaključka da se 48,84% učenika osmog razreda osnovne škole potpuno slaže sa konstatacijom da svoju kulturu poznaju sasvim dovoljno i da im to doprinosi boljem razumevanju strane. S ovom konstatacijom slaže se 23,26% učenika, delimično se slaže 18,6% učenika, dok se po 4,65% delimično ne slažu ili ne slažu uopšte sa ovim stavom. Nije znatna razlika ni u odgovorima učenika četvrtog razreda srednje škole, gde se 47,5% učenika potpuno slaže, 45% slaže i 7,5 delimično slaže. Delimično i potpuno neslaganje nije primetno kod učenika četvrte godine srednje škole. Pored toga što ovakvi stavovi govore o kulturnoj osvešćenosti učenika, svedoče i o tome da će se samo poznavanjem svoje kulture razumevati strana na pravi način.

Uzimajući u obzir stavove učenika o kulturnoj osetljivosti prema pripadnicima drugih kultura (pitanje 3), možemo zaključiti da učenici i osmog razreda osnovne škole i učenici četvrte godine srednje škole nisu u velikoj meri kulturno osetljivi, što je neočekivan rezultat ako uzmemo u obzir odgovore na prethodna pitanja koja se odnose na kulture kojima ne pripadaju. Sa konstatacijom da su kulturno osetljivi prema pripadnicima drugih kultura potpuno se slaže svega 2,33% učenika osnovne škole i 12,5% učenika srednje škole, a slaže se 13,95% učenika osnovne i 10% učenika srednje škole. Delimično se slaže 11,63% osnovaca i 22,5% srednjoškolaca. Najizraženiji broj je onih koji se uopšte ne slažu. Na taj način izjasnilo se 48,84% osnovaca i 47,5% srednjoškolaca. Delimično se ne slaže 23,26% osnovaca i 7,5% srednjoškolaca.

Sa konstatacijom “kada komuniciram sa pripadnicima drugih kultura, vodim računa o tome da poštujem i njihove norme ponašanja” (pitanje 4) u potpunosti se slaže 67,4% učenika osmog razreda osnovne škole i čak 80% učenika četvrte godine srednje škole. Ovi rezultati govore o izuzetnoj međukulturnoj korektnosti učenika u pogledu komunikacije sa pripadnicima drugih kultura. Nadalje, sa ovom konstatacijom slaže se 18,6% osnovaca i 7,5% srednjoškolaca, delimično se slaže 13,95% osnovaca i 7,5% srednjoškolaca, dok je delimično i potpuno neslaganje primetno samo kod učenika četvrte godine srednje škole, koji su se na ovaj način izjasnili sa po svega 2,5%.

Na osnovu stavova učenika o tome da je izučavanje kulture maternjeg jezika na nastavi jezika vrlo važno (pitanje 5), uviđamo da se 67,4% osnovaca i 42,5% srednjoškolaca potpuno slaže s ovakvom tvrdnjom. Slaže se njih 23,26% osnovaca, odnosno 37,5% srednjoškolaca. Delimično se slaže 6,98% osnovaca i 15% srednjoškolaca. Analizom dolazimo do podatka da ima i delimičnog neslaganja (kod učenika osmog razreda osnovne škole 2,33%, a kod učenika srednje škole 5%), ali ne i do potpunog neslaganja.

S druge strane, vrlo je primetan afirmativan stav i nastavnika po ovom pitanju. Njih 68,57% slaže se u potpunosti da je izučavanje kulture maternjeg jezika na nastavi jezika od velikog značaja, dok se slaže njih 25,7% i delimično slaže 2,86%. Jedan nastavnik jezika (2,86%) smatra da kultura maternjeg jezika ne treba da bude sastavni deo časa jezika.

Tabela 13 – Stavovi nastavnika jezika o važnosti izučavanja kulture maternjeg jezika na nastavi jezika

Potpuno se slažem		Slažem se		Delimično se slažem		Delimično se ne slažem		Uopšte se ne slažem	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
24	68,57	9	25,7	1	2,86	-	-	1	2,86

Kada je reč o rezultatima koji govore o stavovima učenika u vezi sa važnošću izučavanja elemenata strane kulture na nastavi jezika (pitanje 6), zaključujemo da su učenici raspoloženi i za upoznavanje elemenata strane kulture. Dobijeni podaci pokazuju da se u potpunosti slaže 9,3% osnovaca i 25% srednjoškolaca, da se slaže 48,84% osnovaca i 25% srednjoškolaca. Delimično se slaže 27,91% osnovaca i 37,5% srednjoškolaca. Na delimično neslaganje nailazimo i kod učenika osmog razreda osnovne škole (6,98%) i kod učenika četvrte godine srednje škole (12,5%), dok je potpuno neslaganje evidentno samo kod učenika osmog razreda osnovne škole (6,98%).

Kad je reč o nastavnicima jezika, prevladava uglavnom afirmativan stav, gde je procenat onih koji se slažu u potpunosti (42,86%) i onih koji se slažu (45,7%) vrlo ujednačen, što je razlika u odnosu na njihove poglede u vezi s izučavanjem kulture maternjeg jezika. Razlika u izjašnjavanju o izučavanju elemenata kulture maternjeg jezika u odnosu na izučavanje elemenata strane kulture na nastavi jezika jeste i u tome što u ovom slučaju negativne odgovore nismo registrovali.

Tabela 14 – Stavovi nastavnika jezika o važnosti izučavanja elemenata strane kulture na nastavi jezika

Potpuno se slažem		Slažem se		Delimično se slažem		Delimično se ne slažem		Uopšte se ne slažem	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
15	42,86	16	45,7	4	11,43	-	-	-	-

Rezultati koje smo dobili na osnovu ispitivanja stavova učenika o tome u kojoj su meri saglasni s tim da izučavanjem strane kulture razvijaju toleranciju prema različitim obeležjima drugih kultura i naroda (pitanje 7), pokazuju svesnost učenika će im ovakvi aspekti kulture pomoći u formiranju ličnosti i izgrađivanju pozitivnog stava i tolerancije prema pripadnicima drugih kultura, njima stranih. 37,21% učenika osnovne škole i 42,5% učenika srednje škole u potpunosti se slaže sa ovom tvrdnjom, slaže se 27,91% osnovaca i 37,5% srednjoškolaca, delimično se slaže 23,26% osnovaca i 20% srednjoškolaca. Negativni odgovori nisu zabeleženi kod učenika četvrte godine srednje škole, dok se 9,3% učenika osmog razreda osnovne škole delimično, odnosno 2,33% u potpunosti ne slaže s navedenom konstatacijom.

Nastavnici nešto drugačije posmatraju ovu tvrdnju, gde je u odnosu na učenike zabeležen veći procenat potpuno afirmativnih odgovora, odnosno onih koji se slažu u potpunosti (62,86%), ali i onih koji se slažu (25,7%), dok se 11,43% delimično slaže sa ovom konstatacijom. Očigledno dovoljno svesni važnosti izučavanja elemenata kulture na nastavi jezika, nijedan se nije izjasnio negativno po ovom pitanju, smatrajući da samo poznavanje kulture kojoj ne pripada može doprineti razvoju tolerancije prema različitim obeležjima drugih kultura i naroda.

Tabela 15 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li se izučavanjem strane kulture razvija tolerancija prema različitim obeležjima drugih kultura i naroda

Potpuno se slažem		Slažem se		Delimično se slažem		Delimično se ne slažem		Uopšte se ne slažem	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
22	62,86	9	25,7	4	11,43	-	-	-	-

Analizom stavova učenika o tome u kojoj su meri saglasni s tim da se izučavanjem strane kulture suzbijaju predrasude o obeležjima drugih kultura i naroda (pitanje 8), primećujemo da postoje određene razlike između shvatanja učenika osnovne i srednje škole. Naime, ovu konstataciju pozitivno je ocenilo (u potpunosti se slažu) 23,36% učenika osmog razreda osnovne škole, ali 52,5% učenika četvrte godine srednje škole, slaže se 30,23% učenika osnovne škole i 27,5% učenika srednje, delimično se slaže 17,5% učenika osnovne i 19,95% učenika srednje škole. Znatna je razlika i u potpunom neslaganju, gde se 16,28% učenika osnovne škole izjasnilo da im izučavanje strane kulture ne pomaže pri eliminisanju predrasuda o obeležjima drugih kultura i naroda. Ovakvog stava je 2,5% učenika srednje škole. Delimičnog neslaganja kod učenika četvrte godine srednje škole nema, dok je kod učenika osmog razreda osnovne škole 6,98%.

Kako su se izjasnili kada je reč o uticaju poznavanja strane kulture na razvoj tolerancije prema različitim obeležjima drugih kultura, na vrlo sličan način nastavnici jezika posmatraju i mogućnost suzbijanja predrasuda prema drugima upravo izučavanjem njihove kulture. 60% njih se potpuno slaže s ovom tvrdnjom, njih 34,3% se slaže, dok se delimično slaže tek 5,71% nastavnika. Ni u ovom slučaju nismo zabeležili negativne odgovore.

Tabela 16 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li se izučavanjem strane kulture suzbijaju predrasude o obeležjima drugih kultura i naroda

Potpuno se slažem		Slažem se		Delimično se slažem		Delimično se ne slažem		Uopšte se ne slažem	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
21	60	12	34,3	2	5,71	-	-	-	-

Stavovi učenika o tvrdnji da izučavanje strane kulture pomaže učenicima da prihvataju, neguju i uvažavaju kulturne razlike i izgrađuju pozitivan stav prema drugima (pitanje 9), pokazuju nam da učenici, i osnovne i srednje škole, smatraju da izučavanje strane kulture izuzetno doprinosi razvoju valentnosti prema pripadnicima drugih kultura. Sa ovom konstatacijom u potpunosti se slaže 44,19% učenika osnovne i 55% učenika srednje škole, dok se njih 37,21% učenika osnovne škole i 27,5% učenika srednje škole slažu. Delimično slaganje prisutno je kod 19,95% učenika osnovne i 17,5% učenika srednje škole. Negativnih odgovora kod učenika srednje škole nema, dok se kod učenika osmog razreda osnovne škole primećuje delimično i potpuno neslaganje sa po 2,33%.

Ne u velikoj razlici u odnosu na učenike, i nastavnici jezika su saglani s tim da se izučavanjem strane kulture prihvataju, neguju i uvažavaju kulturne razlike i izgrađuje pozitivan stav prema drugima, u kom se slučaju 68,57% njih slaže potpuno, slaže se 25,7%, a delimično se slaže 2,86%, koliko se njih i delimično ne slaže, što je prvo registrovano negativno posmatranje izučavanja strane kulture na nastavi jezika i njegovog eventualnog sudelovanja u formiranju celovite ličnosti.

Tabela 17 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li se izučavanjem strane kulture prihvataju, neguju i uvažavaju kulturne razlike i izgrađuje pozitivan stav prema drugima

Potpuno se slažem		Slažem se		Delimično se slažem		Delimično se ne slažem		Uopšte se ne slažem	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
24	68,57	9	25,7	1	2,86	1	2,86	-	-

Učenici, podjednako i osnovne i srednje škole, i pored toga što u ukupnom zbiru preovladavaju pozitivne ocene, nisu na pravi način prepoznali činjenicu da je upoređivanje elemenata strane i maternje kulture vrlo važno (pitanje 10), iako je to ključ za ostvarivanje interkulturnog dijaloga, pa se samo 20,93% učenika osnovne škole i 20% učenika srednje škole u potpunosti slaže sa ovim stavom. Slaže se 18,5% osnovaca i 32,5% srednjoškolaca, dok se delimično slaže 32,56% osnovaca i 35% srednjoškolaca. Primetna su i delimična i potpuna neslaganja. Delimično se ne slaže 18,6% osnovaca i 5% srednjoškolaca, dok se uopšte ne slaže 9,3% osnovaca i 7,5% učenika srednje škole.

Nastavnici jezika izjasnili su se na nešto drugačiji način u odnosu na učenike, te se njih 42,86% u potpunosti slaže da je kroz nastavu jezika poređenje elemenata različitih kultura sasvim neophodno. Isto toliko se i slaže sa ovom konstatacijom. Delimično slaganje zabeležili smo kod 11,43% nastavnika jezika, dok jedan nastavnik (2,86%) smatra da komparativno izučavanje kultura nije nužno.

Tabela 18 – Stavovi nastavnika jezika o važnosti upoređivanja elemenata strane i maternje kulture

Potpuno se slažem		Slažem se		Delimično se slažem		Delimično se ne slažem		Uopšte se ne slažem	
N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
15	42,86	15	42,86	4	11,43	-	-	1	2,86

Rezultati ispitivanja stavova učenika o tome da li smatraju da praćenje programa (radijskih, televizijskih, na internetu) i slušanje muzike doprinosi bržem usvajanju stranog jezika (pitanje 11), dovode nas do zaključka da se čak 76,74% osnovaca i 80% srednjoškolaca u potpunosti slažu sa tim da na njihovo usvajanje jezika znatno utiče praćenje raznih programa preko radija, televizije ili na internetu. S ovim mišljenjem slaže se 9,3% osnovaca i 5% srednjoškolaca, delimično se slaže 6,98% osnovaca i 10% srednjoškolaca, dok se delimično ne slaže 6,98% osnovaca i 2,5% srednjoškolaca, a uopšte ne slaže samo 2,5% srednjoškolaca. Ovi podaci govore i o tome da su učenici vrlo raspoloženi za učenje stranih jezika i kroz neformalne sadržaje.

Iako smo naišli na ogroman afirmativan stav kod učenika, naišli smo i na određeni procenat učenika koji smatraju da mu ovakvi sadržaji neće doprineti bržem usvajanju jezika. Međutim, nastavnici stranih jezika sasvim su sigurni da su praćenje televizijskih, radijskih ili programa na internetu, kao i slušanje muzike i te kako učinkoviti u procesu usvajanja ciljnog jezika. Stoga se njih 78,57% apsolutno (u potpunosti) slaže sa ovom tvrdnjom, dok se 21,43% slaže. Delimično slaganje i negativni odgovori nisu bili zastupljeni kod ispitanika (nastavnika stranih jezika).

Tabela 19 – Stavovi nastavnika stranih jezika o tome da li praćenje programa (radijskih, televizijskih, na internetu) i slušanje muzike doprinosi bržem usvajanju stranog jezika

Potpuno se slažem		Slažem se		Delimično se slažem		Delimično se ne slažem		Uopšte se ne slažem	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
11	78,57	3	21,43	-	-	-	-	-	-

Da će im poznavanje strane kulture pomoći za život i rad u sredinama u kojima postoji više kultura (pitanje 12), smatra 46,51% učenika osmog razreda osnovne škole i 60% učenika četvrtog razreda srednje škole. 27,91% osnovaca se slaže s ovim mišljenjem, ali i 20% srednjoškolaca, dok se delimično slaže 13,95% osnovaca i 15% srednjoškolaca. Negativne odgovore primećujemo kod 6,98% učenika

osnovne i 2,5% učenika srednje škole, koji se delimično ne slažu sa ovakvim mišljenjem, dok se 4,65% učenika osnovne i 2,5% učenika srednje škole ne slažu u potpunosti, te smatraju da im poznavanje drugih kultura nije od pomoći pri snalaženju u multikulturnim sredinama.

I nastavnici jezika smatraju da je izučavanje strane kulture od velikog značaja za učenike prilikom pripremanja za život i rad u multikulturnim sredinama. Ovu tvrdnju u potpunosti je podržalo 62,86% nastavnika. Slaže se njih 31,43%, dok se delimično slaganje primećuje kod 2,86% nastavnika, a taj procenat smatra i da izučavanje strane kulture nema udela u formiranju osobe sposobne za život i rad u sredinama koje su obeležene koegzistencijom različitih kulturnih identiteta.

Tabela 20 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li se izučavanjem strane kulture učenici pripremaju za život i rad u multikulturnim sredinama

Potpuno se slažem		Slažem se		Delimično se slažem		Delimično se ne slažem		Uopšte se ne slažem	
N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
22	62,86	11	31,43	1	2,86	-	-	1	2,86

Stavovi učenika o zastupljenosti elemenata kulture maternjeg jezika na nastavi stranog jezika (pitanje 13) ukazuju nam da se 20,93% učenika osmog razreda srednje škole i 25% učenika četvrte godine srednje škole u potpunosti slaže da nastava stranog jezika nema dovoljno časova posvećenih izučavanju kulture maternjeg jezika. S ovakvim mišljenjem slaže se 16,28% osnovaca i 10% srednjoškolaca, dok se delimično slaže 32,56% osnovaca i 42,5% srednjoškolaca. U manjini su oni koji smatraju da elemenata kulture maternjeg jezika na nastavi stranog jezika ima dovoljno. Stoga se 20,93% osnovaca i 15% srednjoškolaca delimično ne slaže s tim da nastava stranog jezika nema dovoljno časova posvećenih elementima maternje kulture, dok se u potpunosti ne slaže 9,3% osnovaca i 7,5% srednjoškolaca.

U odnosu na učenike, nešto veći procenat nastavnika jezika smatra da nastava stranog jezika nema dovoljno časova posvećenih izučavanju kulture maternjeg jezika. 34,3% se slaže u potpunosti, dok se 40% slaže, odnosno 20% delimično slaže sa ovom tvrdnjom. Međutim, mada u malom broju, po jedan nastavnik smatra da je elementima maternje kulture posvećeno dovoljno prostora na nastavi stranog jezika, što je po 2,86% od ukupnog broja ispitanika.

Tabela 21 – Stavovi nastavnika jezika u vezi s tvrdnjom da nastava jezika nema dovoljno časova posvećenih izučavanju kulture maternjeg jezika

Potpuno se slažem		Slažem se		Delimično se slažem		Delimično se ne slažem		Uopšte se ne slažem	
N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
12	34,3	14	40	7	20	1	2,86	1	2,86

Stavovi učenika o zastupljenosti elemenata strane kulture na nastavi stranog jezika (pitanje 14) nude nam sliku koja govori da se 25,58% učenika osmog razreda srednje škole i 27,5% učenika četvrte godine srednje škole u potpunosti slaže da nastava stranog jezika nema dovoljno časova posvećenih izučavanju strane kulture. S ovakvim mišljenjem slaže se 23,26% osnovaca i 10% srednjoškolaca, dok se delimično slaže 37,21% osnovaca i 42,5% srednjoškolaca. Kao i kod prethodnog pitanja, opet su u manjini oni koji smatraju da elemenata strane kulture na nastavi stranog jezika ima sasvim dovoljno. U prilog tome govori činjenica da se 2,33% osnovaca i 15% srednjoškolaca delimično ne slaže sa tim da nastava stranog jezika nema dovoljno časova posvećenih elementima strane kulture, dok se u potpunosti ne slaže 11,63% osnovaca i 5% srednjoškolaca.

Kao i kod procene zastupljenosti elemenata kulture maternjeg jezika na nastavi jezika, nastavnici smatraju da ni elementima strane kulture nije posvećeno dovoljno časova, pa su se za tvrdnju da “nastava jezika nema dovoljno časova posvećenih izučavanju strane kulture” izjasnili na sledeći način: njih 14,29% potpuno se slaže sa ovom tvrdnjom, slaže se 51,43%, delimično se slaže 22,86%, dok 8,57% se delimično ne slaže, odnosno 2,86% nastavnika jezika uopšte ne slaže sa tvrdnjom da nastava jezika ima dovoljno prostora za izučavanje elemenata strane kulture. Na osnovu podataka zaključujemo da su učenici i nastavnici jezika prilično ujednačeni u odgovorima kada su ovakvi elementi nastave jezika u pitanju.

Tabela 22 – Stavovi nastavnika jezika u vezi s tvrdnjom da nastava jezika nema dovoljno časova posvećenih izučavanju strane kulture

Potpuno se slažem		Slažem se		Delimično se slažem		Delimično se ne slažem		Uopšte se ne slažem	
N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
5	14,29	18	51,43	8	22,86	3	8,57	1	2,86

Prethodna dva pitanja (13 i 14) dovode se u vezu sa pitanjem broj 15, koje ispituje stavove učenika o tome u kojoj su meri saglasni sa ponuđenom pretpostavkom da su elementi kulture nedovoljno zastupljeni na času stranog jezika. Na osnovu odgovora zaključujemo da su učenici osmog razreda osnovne škole i četvrte godine srednje škole u određenim segmentima prilično neujednačenog mišljenja. Dok se sa ponuđenom pretpostavkom u potpunosti slaže 11,63% osnovaca, kod srednjoškolaca je taj procenat 15%. Oscilacije su primetne u odgovoru “slažem se”, na koji se način izjasnilo 32,56% osnovaca i skoro duplo manje srednjoškolaca (17,5%). Delimično se slaže 25,58% osnovaca i znato više srednjoškolaca (45%). Sa ovim mišljenjem delimično se ne slaže 13,95% osnovaca i 20% srednjoškolaca, a razlika je primetna i u odgovoru “uopšte se ne slažem”, gde je na taj način odgovorilo 16,28% učenika osmog razreda osnovne škole i svega 2,5% učenika četvrte godine srednje škole, što je skoro sedmostruka razlika.

Stavovi nastavnika jezika o ovoj tvrdnji bliži su učenicima četvrte godine srednje škole. Njih 20% smatra u potpunosti da su elementi kulture samo intergalni deo časa na kom se izučavaju gramatika i leksika, 22,86% se slaže, odnosno 40% delimično slaže sa tvrdnjom, dok se po 8,57% delimično ili uopšte ne slaže, te smatraju da se određeni broj časova jezika posvećuje izučavanju isključivo elemenata kulture.

Tabela 23 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li su elementi kulture samo integralni deo časa na kom se izučavaju gramatika i leksika

Potpuno se slažem		Slažem se		Delimično se slažem		Delimično se ne slažem		Uopšte se ne slažem	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
7	20	8	22,86	14	40	3	8,57	3	8,57

Istražujući stavove učenika o tome da li se sa drugim kulturama upoznaju i van nastave (pitanje 16), došli smo do rezultata koji uglavnom govore o pozitivnim odgovorima. 44,19% učenika osmog razreda osnovne škole i 52,5% učenika četvrte godine srednje škole u potpunosti se slaže sa ponuđenom pretpostavkom da kulturu upoznaju i van nastave. Sa ovakvim mišljenjem slaže se 32,56% osnovaca i 30% srednjoškolaca, dok se delimično slaže njih 11,63%, odnosno 17,5%. Negativne odgovore kod učenika četvrte godine srednje škole nismo dobili, dok je kod učenika osnovne škole procenat vrlo nizak. Delimično se ne slaže njih 4,65%, dok se 6,98% ne slaže uopšte.

Na osnovu pretpostavke “čitam knjige na osnovu kojih se upoznajem sa drugim kulturama” (pitanje 17), hteli smo da ispitamo koje sve izvore učenici koriste za upoznavanje drugih kultura. Razlika u odgovorima osnovaca i srednjoškolaca i ovde je evidentna. Sa “potpuno se slažem” odgovorilo je 25,58% osnovaca i 35% srednjoškolaca. Sa navedenom pretpostavkom slaže se 25,58% osnovaca i 17,5% srednjoškolaca. Delimično se slaže 13,95% osnovaca i više nego duplo srednjoškolaca (32,5%). Neujednačenost je i u negativnim odgovorima, gde se 7,5% osnovaca i 13,95% srednjoškolaca izjasnilo da se delimično ne slažu sa konstatacijom da se iščitavanjem knjiiga upoznaju sa drugim kulturama, dok se uopšte ne slaže čak 30,24% učenika osmog razreda osnovne škole i tek 7,5% učenika četvrte godine srednje škole.

Kao nastavak prethodnom pitanju, narednim smo ispitivali da li učenici o drugim kulturama saznaju preko interneta (pitanje 18). I u ovim odgovorima postoji prilična neujednačenost između učenika osmog razreda osnovne i četvrte godine srednje škole. Sa konstatacijom “o drugim kulturama učim na internetu”, u potpunosti se slaže 18,6% osnovaca i 32,5% srednjoškolaca. Slaže se 18,6% osnovaca i 35% srednjoškolaca. Delimično se slaže 23,26% osnovaca i 25% srednjoškolaca. Kod osnovaca je evidentan i veći broj negativnih odgovora, koji se sa 13,95% delimično ne slažu, odnosno sa 25,58% potpuno ne slažu sa navedenom konstatacijom. Učenici četvrte godine srednje škole samo se sa 7,5% delimično ne slažu s tim da o drugim kulturama uče i na internetu.

Ovakvi podaci (na osnovu analize odgovora iz pitanja 17 i 18) govore o tome da količina svesti o relevantnosti izučavanja drugih kultura i drugačijih kulturnih obeležja zavisi i od uzrasne dobi učenika.

Na konstataciju “više volim da izučavam kulturu nego gramatiku stranog jezika” (pitanje 19) sa potpuno se slažem odgovorilo je 18,6% učenika osmog razreda osnovne škole i čak 47,5% učenika četvrtog razreda srednje škole, što predstavlja priličnu razliku. Sa navedenom konstatacijom slaže se 18,6% osnovaca i 20% srednjoškolaca, dok se delimično slaže 25,58% osnovaca, odnosno 22,5% srednjoškolaca. Međutim, negativni odgovori koje smo dobili govore nam da su učenici osmog razreda osnovne škole, za razliku od učenika četvrte godine srednje škole, prilično raspoloženi za izučavanje gramatike i leksike nego kulture, pa se sa konstatacijom da na nastavi jezika više vole da izučavaju

kulturu nego gramatiku i leksiku 6,98% njih delimično ne slaže, dok se čak 30,23% ne slaže uopšte. Stanje kod učenika četvrte godine srednje škole nešto je drugačije, gde oni na navedenu konstataciju odgovaraju sa delimičnim neslaganjem sa svega 2,5%, odnosno sa potpunim neslaganjem sa 7,5%.

Nastavnici jezika smatraju, takođe, da su učenici raspoloženi za izučavanje kulture svog ili nekog drugog naroda, pa se sa tim potpuno slaže 20% nastavnika, 40% se slaže, dok se delimično slaže 28,57%. Iako manji broj, tri nastavnika (8,57%) se delimično ne slažu, odnosno jedan (2,86%) uopšte ne slaže, te smatraju da su njihovi učenici motivisaniji za učenje gramatike i leksike određenog jezika.

Tabela 24 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li smatraju da su učenici raspoloženi za izučavanje kulture nego gramatike i leksike

Potpuno se slažem		Slažem se		Delimično se slažem		Delimično se ne slažem		Uopšte se ne slažem	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
7	20	14	40	10	28,57	3	8,57	1	2,86

Za konstataciju “više volim da učim o kulturama koje su sličnije mojoj nego o kulturama koje se mnogo razlikuju od one kojoj pripadam” (pitanje 20), 18,6% osnovaca i 10% izjasnilo se da se u potpunosti slažu sa njom. Slaže se 16,28% osnovaca, odnosno 10% srednjoškolaca, delimično se slaže 9,3%, odnosno 12,5% srednjoškolaca. Sa navedenom konstatacijom delimično se ne slaže 20,93% osnovaca i 27,5% srednjoškolaca, dok je neslaganje u potpunosti izraženo kod 34,88% učenika osmog razreda osnovne škole i 40% učenika četvrte godine srednje škole. Na osnovu dobijenih rezultata zaključujemo da su učenici i osnovne i srednje škole prilično usaglašeni u odgovorima s obzirom na to da je veliki procenat onih koji su se izjasnili da su raspoloženi za izučavanje kultura koje nisu bliske onoj kojoj oni sami pripadaju.

S druge strane, od nastavnika jezika dobijamo drugačije podatke, gde se 25,7% nastavnika jezika slaže u potpunosti, odnosno 28,57% nastavnika jezika slaže da su učenici raspoloženi za izučavanje bliskijih kultura. Sa ovom tvrdnjom delimično se slaže 22,86%, dok se po 11,43% nastavnika jezika delimično ili u potpunosti ne slažu i smatraju da su njihovi učenici otvoreni za upoznavanje onih kultura koje se prilično razlikuju od one kojoj pripadaju.

Tabela 25 – Stavovi nastavnika jezika o tome da su učenici raspoloženi za izučavanje bliskijih kultura nego onih sa kojima imaju manje podudarnosti

Potpuno se slažem		Slažem se		Delimično se slažem		Delimično se ne slažem		Uopšte se ne slažem	
N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
9	25,7	10	28,57	8	22,86	4	11,43	4	11,43

Rezultati do kojih smo došli ispitivanjem stavova učenika o tome da se izučavanjem one strane kulture koja nije toliko bliska onoj kojoj pripadaju eventualno udaljavaju od kulture maternjeg jezika

(pitanje 21), dovode nas do zaključka da su odgovori učenika osmog razreda osnovne škole i četvrte godine srednje škole prilično usaglašeni. Sa potpunim slaganjem dobili smo 4,65% osnovaca i nijednog srednjoškola. Sa navedenom pretpostavkom slaže se 9,3% osnovaca i 7,5% srednjoškola, a delimično se slaže 6,98% osnovaca, odnosno 2,5% srednjoškola. Odgovori učenika uglavnom su se zasnivali na delimičnom ili potpunom neslaganju, gde je 9,3% osnovaca, odnosno 10% srednjoškola označilo da se delimično ne slažu, a 69,77% osnovaca i 80% srednjoškola u potpunosti ne slažu sa stavom da će ih izučavanje elemenata strane kulture dovesti do separacije od one kojoj pripadaju. Takav je stav i nastavnika jezika, gde 68,57% njih uopšte ne smatra da izučavanje strane kulture može dovesti do odvajanja od sopstvene, dok je 11,43% delimično takvog stava. Međutim, i 8,57% nastavnika jezika mišljenja je da strana kultura možda odvaja učenike od one kojoj pripada, dok je po 5,71% sigurno ili sasvim sigurno da će izučavanje strane kulture doprineti odvajanju učenika od kulture maternjeg jezika.

Tabela 26 – Stavovi nastavnika jezika o tome da se učenici izučavanjem strane kulture udaljavaju od svoje

Potpuno se slažem		Slažem se		Delimično se slažem		Delimično se ne slažem		Uopšte se ne slažem	
N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2	5,71	2	5,71	3	8,57	4	11,43	24	68,57

Rezultati ispitivanja stavova učenika o tome da li misle da će im izučavanje strane kulture zaista pomoći da razviju različite perspektive i poglede na svet (pitanje 22), ukazuju nam da su učenici prilično afirmativnih odgovora, gde se 60,46% osnovaca i 70% srednjoškola izjasilo sa “potpuno se slažem”, 18,6% osnovaca, odnosno 12,5% srednjoškola sa “slažem se” i 9,3% osnovaca, odnosno 17,5% srednjoškola sa “delimično se slažem”. Neznatan je broj onih koji su se izjasnili na drugačiji način. Svega 4,65% osnovaca izjasnilo se da se delimično ne slaže, odnosno 6,98% osnovaca da se uopšte ne slaže sa mišljenjem da će ga izučavanje strane kulture dovesti do razvijanja novih perspektiva, dotad nepoznatih. Među učenicima četvrte godine srednje škole primetan je potpuno afirmativan stav prema ovoj tvrdnji, odnosno mišljenja su da će im izučavanje strane kulture pomoći da razviju različite perspektive, njima korisne za snalaženje u multikulturalnim sredinama.

5.4.3. Uporedni prikaz stavova učenika i nastavnika stranih jezika o najzastupljenijim elementima kulture na nastavi stranog jezika

Ovaj deo istraživanja odnosi se na ispitivanje stavova učenika osmog razreda osnovne škole, učenika četvrte godine srednje škole i nastavnika stranih jezika koji predaju u osnovnoj ili srednjoj školi o najzastupljenijim elementima kulture na nastavi stranih jezika. S tim u vezi, za pitanje *Koji elementi kulture su najzastupljeniji u nastavi stranog jezika?* ponudili smo više odgovora, gde su se ispitanici mogli odlučiti za više njih. Uporednu analizu rezultata tog dela istraživanja iznosimo u nastavku rada.

Tabela 27 – Uporedni prikaz stavova učenika (8. razreda osnovne škole i 4. godine srednje škole) i nastavnika stranih jezika (10 koji predaju u osnovnoj školi i 4 u srednjoj) o najzastupljenijim elementima kulture na nastavi stranog jezika

<i>Koji elementi kulture su najzastupljeniji na nastavi stranog jezika?</i>	Osmi razred osnovne škole		Četvrta godina srednje škole		Nastavnici koji predaju strani jezik u osnovnoj školi		Nastavnici koji predaju strani jezik u srednjoj školi	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Istorija i civilizacija	14	32,56	6	15	7	70	2	50
Tradicija i običaji	19	44,19	10	25	7	70	2	50
Legende i mitovi	9	20,93	6	15	5	50	-	-
Religija	1	2,33	7	17,5	1	10	-	-
Verovanja – različiti načini mišljenja i reagovanja	13	30,23	9	22,5	2	20	1	25
Demokratija i lična prava i slobode	4	9,3	3	7,5	-	-	-	-
Svakodnevni život i rutina, navike i životni stil	23	53,49	31	77,5	6	60	3	75
Umetnost (književnost, film, muzika), praznici	17	39,53	28	70	9	90	2	50
Naučna dostignuća i ekonomski prosperitet	8	18,6	2	5	6	60	-	-
Savremena civilizacija i kultura življenja – ishrana, sport, slobodno vreme, moda, dizajn	18	41,86	25	62,5	6	60	2	50
Društvena pravila i ponašanje, kultura govora, dobri maniri i stepeni učtivosti	21	48,84	16	40	6	60	3	75
Obrazovni sistem	22	51,16	20	50	4	40	3	75

Na osnovu podataka koje smo dobili, najveći broj učenika osmog razreda osnovne škole smatra da su na nastavi stranih jezika najzastupljeniji sadržaji kulture koji se odnose na svakodnevni život i rutinu, navike i životni stil (53,49%), što je slučaj i sa učenicima četvrte godine srednje škole koji su se na isti način izjasnili čak sa 77,5%. Ovakvo razmišljanje ne odstupa ni od onog kod nastavnika jezika,

gde je 60% nastavnika stranih jezika koji rade u osnovnoj školi saglasno sa ovim stavom, te 75% njih koji strani jezik predaju u srednjoj školi.

Učenici osnovnih i srednjih škola prilično su ujednačeni i ravnomerno podeljeni kada je reč o zastupljenosti tema koje se odnose na obrazovni sistem na nastavi jezika (51,16% učenika osnovne škole i 50% učenika srednje škole). Međutim, u ovom pogledu razlikuju se stavovi nastavnika koji jezik predaju u osnovnoj i onih koji jezik predaju u srednjoj školi. Da su elementi obrazovnog sistema dovoljno zastupljeni na nastavi stranih jezika, smatra 40% nastavnika iz osnovne, odnosno 75% nastavnika iz srednje škole. Pored toga, učenici smatraju da su kulturni elementi poput društvenih pravila i ponašanja, kulture govora, dobrih manira i stepena učtivosti takođe zastupljeni na nastavi jezika, gde je 48,84% učenika osnovne škole saglasno sa tim i nešto manje (40%) učenika srednje škole. Nastavnici stranih jezika koji rade u osnovnoj školi sa 60% su se izjasnili da su i ovi elementi kulture sadržani na nastavi jezika, ali i 75% onih koji predaju strani jezik u srednjoj školi.

Savremena civilizacija i kultura življenja – ishrana, sport, slobodno vreme, moda, dizajn su, prema odgovorima učenika, ali i nastavnika, takođe zastupljeni na nastavi jezika, s tim što je sa tim saglasno 41,86% osnovaca, odnosno 62,5% srednjoškolaca i 60% nastavnika jezika koji strani jezik predaju u osnovnoj, odnosno 50% njih koji strani jezik predaju u srednjoj školi.

Prilična nepodudarnost se primećuje u stavovima učenika osnovnih i srednjih škola, ali i nastavnika koji predaju jezik u osnovnim ili srednjim školama kada je reč o zastupljenosti elemenata umetnosti (književnost, film, muzika) i praznika na nastavi stranih jezika. Međutim, razlike se prepoznaju i u izjašnjavanjima osnovaca i nastavnika koji im predaju, ali i između srednjoškolaca i nastavnika jezika koji njima predaju. Tako 39,53% učenika osmog razreda osnovne škole smatra da se kroz nastavu stranih jezika upoznaju sa umetnošću i običajima drugih naroda, dok to smatra čak 90% njihovih nastavnika. Nešto je malo drugačija slika kada je reč o srednjoj školi. 70% učenika četvrte godine srednje škole saglasno je s tim da im nastava stranih jezika nudi mogućnost upoznavanja drugih umetnosti i običaja, ali to isto smatra tek 50% nastavnika jezika koji im predaju.

Nastavnici jezika stava su da se na njihovim časovima učenici upoznaju i sa elementima istorije i civilizacije drugih naroda, što smatra 70% njih koji predaju u osnovnoj, odnosno 50% njih koji jezik predaju u srednjoj školi. S druge strane, nešto je drugačije shvatanje učenika. Tek 32,56% učenika osmog razreda osnovne škole i samo 15% učenika četvrtog razreda srednje škole saglasno je sa ovim stavom, te su mišljenja da im nastava stranog jezika ne nudi posebna saznanja iz oblasti istorije i civilizacije drugih etnosa.

Ostali elementi kulture tek su u naznakama ili nikako prisutni na časovima stranih jezika, s čim su saglasni i učenici osnovnih i srednjih škola, ali uglavnom i nastavnici koji im predaju. Razlike su jedino u shvatanju nastavnika jezika koji predaju osnovcima kada je reč o zastupljenosti elemenata koji se odnose na naučna dostignuća i ekonomski prosperitet (60% njih) i legende i mitove, za koje 50% njih smatra da su sadržani u nastavi jezika.

U pogledu elemenata kulture koji se odnose na religiju, različita verovanja, demokratiju i lična prava i slobode stavovi su ujednačeni i negativni. Samo 2,33% osnovaca, odnosno 17,5% srednjoškolaca i 10% nastavnika jezika koji predaju u osnovnoj školi smatraju da su i elementi religija zastupljeni na nastavi jezika, dok su nastavnici jezika koji predaju u srednjoj školi jedinstvenog stava da takvih elemenata na njihovoj nastavi nema.

Teme koje se odnose na demokratiju i lična prava i slobode prema mišljenju nastavnika jezika nisu zastupljene na nastavi jezika, dok 9,3% osnovaca, odnosno 7,5% srednjoškolaca smatra da ipak jesu,

dok su po pitanju verovanja, odnosno različitih načina mišljenja i reagovanja i učenici i nastavnici približnog mišljenja. Da su ovi elementi integralni deo časa jezika smatra 30,23% osnovaca, odnosno 22,5% srednjoškolaca i 20% nastavnika jezika koji rade u osnovnoj, odnosno 25% nastavnika koji strani jezik predaju u srednjoj školi.

5.4.4. Stavovi nastavnika stranih jezika o aspektima kulture u udžbenicima i drugim nastavnim sredstvima

U ovom delu istraživanja bavili smo se ispitivanjem stavova nastavnika stranih jezika o aspektima kulture u udžbenicima i drugim nastavnim sredstvima. S tim u vezi, ponuđene su im četiri tvrdnje s kojima su se mogli potpuno slagati, slagati se, delimično se slagati, delimično ne slagati ili uopšte ne slagati. U narednoj tabeli prikazani su rezultati do kojih smo došli, a analizu rezultata iznosimo u nastavku rada.

Tabela 28 – Stavovi nastavnika stranih jezika o aspektima kulture u udžbenicima i drugim nastavnim sredstvima

	Potpuno se slažem		Slažem se		Delimično se slažem		Delimično se ne slažem		Uopšte se ne slažem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Udžbenici su bogati elementima kulture maternjeg jezika	1	7,14	2	14,28	5	35,71	3	21,43	3	21,43
2. Udžbenici su bogati elementima strane kulture	1	7,14	7	50	6	42,86	-	-	-	-
3. Elementi strane kulture dobro su predstavljeni u udžbenicima	1	7,14	6	42,86	6	42,86	1	7,14	-	-
4. Elementi kulture maternjeg jezika dobro su predstavljeni u udžbenicima	1	7,14	5	35,71	4	28,57	3	21,43	1	7,14

Na osnovu dobijenih rezultata možemo primetiti da su nastavnici stranih jezika koji rade u novopazarskim školama u velikoj meri istomišljenici kada je reč o prisutnosti elemenata kulture i maternjeg i stranih jezika u udžbenicima koje koriste na nastavi jezika. Nesigurni, ali opet sa većinski pozitivnim ocenama, smatraju da su udžbenici za strane jezike u određenoj meri koncipirani tako da sadrže i elemente kulture maternjeg jezika. Do ovakavog zaključka dolazimo na osnovu toga što se 35,71% njih izjasnilo da se delimično slaže, ali opet u ukupnom zbiru pozitivnih ocena taj procenat je nešto veći, uzimajući u obzir da se 14,28% njih slaže, odnosno 7,14% slaže u potpunosti sa ovim stavom. S druge strane, nije neznatan ni procenat onih koji se delimično ne slažu (21,43%) ili uopšte ne

slažu (21,43%), što je u ukupnom zbiru 42,86%, a govori nam da bi udžbenici za nastavu stranih jezika trebalo da ipak budu bogatiji elementima kulture maternjeg jezika. Međutim, posmatrajući način na koji su elementi maternje kulture prikazani u udžbenicima, nastavnici smatraju da su postojeći elementi prikazani uglavnom dobro, s obzirom na to da je u ukupnom zbiru njih 71,42% dalo pozitivnu ocenu, od čega se 28,57% delimično slaže, 35,71% slaže, odnosno 7,14% slaže u potpunosti sa ponuđenom tvrdnjom. Ostatak, u ukupnom zbiru 28,58%, smatra da elementi kulture maternjeg jezika nisu dobro predstavljeni u udžbenicima za strane jezike, od kojih 21,43% tako misli delimično, a 7,14% sasvim.

Nastavnici stranih jezika nisu ovakvog mišljenja kada su u pitanju elementi strane kulture u udžbenicima za strane jezike. U većini slučajeva pozitivno ocenjuju i procenat zastupljenosti elemenata kulture, ali i njihovu preglednost u udžbenicima. Tako su imali jedinstven stav u vezi sa zastupljenošću elemenata strane kulture u udžbenicima za strane jezike, gde je 100% njih odgovorilo afirmativno, od čega se njih 42,86% delimično slaže, 50% slaže i 7,14% slaže u potpunosti. U odnosu na ovo stanje, vrlo je minimalna izmena kada je reč o njihovom shvatanju na koji su način ti elementi prikazani u udžbenicima. Njih 92,86% smatra da su elementi prikazani sasvim korektno, gde se 42,86% izjasnilo da se delimično slaže, isto toliko slaže i 7,14% potpuno slaže. Samo je 7,14% njih iskazalo delimično neslaganje s ovom tvrdnjom.

Uzimajući u obzir prethodno navedene podatke, zaključujemo da su nastavnici stranih jezika uglavnom zadovoljni obimom elemenata strane kulture u udžbenicima koje koriste na nastavi jezika, dok su blago nezadovoljstvo iskazali u vezi sa zastupljenošću elemenata kulture maternjeg jezika, ali i sa prikazivanjem postojećih, na čemu bi u budućnosti trebalo poraditi.

5.4.5. Stavovi nastavnika maternjeg jezika o aspektima kulture u udžbenicima i drugim nastavnim sredstvima

U ovom delu istraživanja bavili smo se ispitivanjem stavova nastavnika maternjeg jezika o aspektima kulture u udžbenicima i drugim nastavnim sredstvima. S tim u vezi, ponuđene su im četiri tvrdnje s kojima su se mogli potpuno slagati, slagati se, delimično se slagati, delimično ne slagati ili uopšte ne slagati. U narednoj tabeli prikazani su rezultati do kojih smo došli, a analizu rezultata iznosimo u nastavku rada.

Tabela 29 – Stavovi nastavnika maternjeg jezika o aspektima kulture u udžbenicima i drugim nastavnim sredstvima

	Potpuno se slažem		Slažem se		Delimično se slažem		Delimično se ne slažem		Uopšte se ne slažem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Udžbenici su bogati elementima kulture maternjeg jezika	1	4,76	9	42,86	7	33,33	2	9,52	2	9,52
2. Udžbenici su bogati elementima strane kulture	-	-	4	19,05	9	42,86	7	33,33	1	4,76
3. Elementi strane kulture	1	4,76	6	28,57	10	47,62	3	14,29	1	4,76

dobro su predstavljani u udžbenicima										
4. Elementi kulture maternjeg jezika dobro su predstavljani u udžbenicima	2	9,52	10	47,62	4	19,05	5	23,81	-	-

Kako primećujemo, nastavnici jezika prilično su usaglašeni kad su u pitanju stavovi o zastupljenosti elemenata kulture maternjeg jezika u udžbenicima koje koriste na nastavi jezika, ali su i neusaglašeni kad je u pitanju prisutnost elemenata strane kulture. Da su udžbenici bogati elementima kulture maternjeg jezika smatra 80,96% nastavnika jezika, od kojih se sa tvrdnjom u potpunosti slaže 4,76%, delimično 33,33% i najveći procenat slaže (42,86%). Neslaganje smo registrovali kod 19,04% njih, od čega se po 9,52% delimično, odnosno uopšte ne slaže, s tim što je nešto veći procenat onih koji smatraju da postojeći elementi kulture maternjeg jezika, zastupljenih u udžbenicima za maternji jezik, nisu adekvatno prikazani. Njih je 23,81%. Nasuprot tome, 76,19% daje afirmativne odgovore, te smatraju da su elementi prikazani sasvim u redu, od kojih se sa ovom konstatacijom u potpunosti slaže 9,52%, delimično 19,05%, te se slaže 47,62%.

S druge strane, postoje razlike u percepciji zastupljenosti elemenata strane kulture u udžbenicima za nastavu maternjeg jezika, gde se nijedan nastavnik ne slaže u potpunosti da su udžbenici bogati elementima strane kulture, s tim što pozitivne procene beležimo kod 19,05% nastavnika koji se slažu, odnosno kod 42,86% nastavnika koji se delimično slažu sa ovom tvrdnjom. Brojni su i oni nastavnici jezika koji smatraju da elementi strane kulture nisu dovoljno zastupljeni, gde ovakav stav ima 33,33% nastavnika, koji se delimično ne slažu sa početnom tvrdnjom, odnosno 4,76% koji se uopšte ne slažu. Na sličan način su procenili i predstavljenost elemenata strane kulture u udžbenicima za nastavu maternjeg jezika, gde 4,76% uopšte, odnosno 14,29% delimično ne slaže da su elementi kulture dobro prikazani. Pozitivnu ocenu dalo je 80,95% nastavnika, koji smatraju da su elementi strane kulture dobro prikazani u udžbenicima koje koriste na nastavi jezika, od kojih se sa ovom konstatacijom 47,62% delimično slaže, 28,57% slaže i tek 4,76% slaže u potpunosti.

Ovakvi podaci nas upućuju na razmišljanje da bi se u skorašnjoj perspektivi moglo razmatrati o eventualnoj dopuni udžbenika elementima strane kulture, jer, i pored toga što su dali pozitivnu ocenu, primećujemo njihovo delimično slaganje, ali i eventualnom adekvatnijem prikazivanju i elemenata strane i kulture maternjeg jezika u udžbenicima koji se koriste na nastavi maternjeg jezika.

5.4.6. Uporedni prikaz stavova učenika 8. razreda osnovne škole i 4. godine srednje škole o interkulturalnosti i nastavi jezika

Predmet ovog dela istraživanja bio je ispitivanje stavova učenika osmog razreda osnovne škole i četvrte godine srednje škole na području Novog Pazara o pojmu interkulturalnosti i interkulturalnom učenju. Statističke podatke o izjašnjavanju učenika iznosimo u tabeli ispod, a analizu u nastavku.

Tabela 30 – Uporedni prikaz stavova učenika 8. razreda osnovne škole i 4. godine srednje škole o interkulturalnosti i nastavi jezika

	Osmi razred osnovne škole				Četvrta godina srednje škole			
	DA		NE		DA		NE	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Da li si se nekada susreo/susrela sa pojmom interkulturalnost	16	37,21	27	62,79	9	22,5	31	77,5
Da li pojam interkulturalnost povezuješ sa postojanjem više kultura na jednom prostoru	29	67,44	14	32,56	35	87,5	5	12,5
Da li pojam interkulturalnost povezuješ sa poštovanjem i prihvatanjem	34	79,07	9	20,93	36	90	4	10
Da li pojam interkulturalnost povezuješ sa međusobnom tolerancijom	26	60,46	17	39,54	33	82,5	7	17,5
Da li pojam interkulturalnost povezuješ sa međusobnim dijalogom	28	65,12	15	34,88	31	77,5	9	22,5
Da li smatraš da interkulturalno učenje može doprineti razvoju interkulturalne kompetencije (sposobnost komuniciranja pripadnika različitih kulturalnih grupa)	29	67,44	14	32,56	38	95	2	5
Da li interkulturalno obrazovanje može doprineti celokupnom razvoju ličnosti koja je određena osobinama kao što su moralnost, saosećajnost	28	65,15	15	34,88	34	85	6	15
Da li interkulturalno obrazovanje može doprineti jednakosti među ljudima i suzbijanju diskriminacije	26	60,46	17	39,54	37	92,5	3	7,5

Koliko su učenici osmog razreda osnovne škole i učenici četvrte godine srednje škole upoznati sa pojmom interkulturalnosti ispitivali smo prvim pitanjem i susreli se sa prilično negativnim odgovorima, gde su oni nešto izraženiji kod srednjoškolaca. Čak 77,5% njih izjasnilo se da se sa pojmom interkulturalnosti upoznaju tek prilikom sprovođenja ovog ispitivanja, ali i 62,79% učenika osnovne škole. 37,21% osnovaca sa pojmom interkulturalnosti upoznalo se kroz medije, bez potpuno jasne predstave šta interkulturalnost, zapravo, i podrazumeva. Sa ovim pojmom upoznalo se i 22,5% učenika srednje škole, takođe kroz medije, u najvećem broju slučajeva, dok je jedan učenik imao bliži kontakt sa interkulturalnošću kroz učešća na seminarima tog karaktera. Međutim, iako je izražen procenat učenika koji ranije nisu imali priliku da se upoznaju sa pojmom interkulturalnosti, uglavnom su pozitivni stavovi

kada je reč o njihovim pretpostavkama šta je pod pojmom interkulturalnosti sadržano. 67,44% osnovaca i 87,5% srednjoškolaca pojam interkulturalnosti povezuje sa postojanjem više kultura na jednom prostoru. Pored toga, učenici smatraju da je interkulturalnost povezana i sa poštovanjem i prihvatanjem (79,07% učenika osmog razreda osnovne škole i 90% učenika srednje škole, u kom su slučaju negativni odgovori minimalni), ali i sa međusobnom tolerancijom (60,46% osnovaca, odnosno 82,5% srednjoškolaca). Na sličan način učenici percipiraju interkulturalnost i kao “sredstvo” za ostvarivanje međusobnog dijaloga, sa čim je saglasno 65,12% osnovaca i 77,5% srednjoškolaca.

Kada je reč o shvatanju interkulturalnog učenja i obrazovanja, učenici opet imaju afirmativne stavove. Međutim, ovakvi stavovi izraženiji su kod učenika četvrte godine srednje škole kod kojih se uvek nešto više od dve trećine njih izjasni na pozitivan način, dok se učenici osmog razreda osnovnih škola u većini slučajeva na isti način izjasne sa tek nešto iznad jedne polovine. Analizom dobijenih podataka zaključujemo da su učenici mišljenja da interkulturalno učenje može doprineti razvoju interkulturalne kompetencije (67,44% učenika osmog razreda osnovne škole i čak 95% učenika četvrte godine srednje škole), da može doprineti celokupnom razvoju ličnosti koja je određena osobinama kao što su moralnost, saosećajnost (65,15% osnovaca i 85% srednjoškolaca), ali i to da interkulturalno obrazovanje, u konačnom, može doprineti jednakosti među ljudima i suzbijanju diskriminacije (60,46% osnovaca i 92,5% srednjoškolaca). Ovakvim podacima, kada je reč o učenicima osmog razreda osnovne škole, delimično se potvrđuje naša hipoteza da interkulturalni elementi u obrazovanju utiču na kulturnu osvešćenost učenika i dovode do toga da različite kulture na jednom prostoru egzistiraju jedne sa drugima, a ne jedne pored drugih. S druge strane, kada uzmemo u obzir rezultate koje smo dobili na osnovu odgovora učenika četvrte godine srednje škole, našu početnu hipotezu potvrđujemo sasvim.

5.4.7. Stavovi nastavnika jezika o interkulturalnosti i interkulturalnoj nastavi

Ovim delom istraživanja ispitivali smo stavove nastavnika jezika o interkulturalnoj nastavi i interkulturalnoj kompetenciji, da li smatraju da je njihova nastava dovoljno interkulturalna, te u kojoj meri promovišu elemente interkulturalnosti kroz nastavu jezika i da li smatraju da ovakvo učenje može rezultirati sveobuhvatnom ličnošću učenika.

Tabela 31 – Stavovi nastavnika jezika o interkulturalnosti i interkulturalnoj nastavi

	DA		NE	
	n	%	N	%
Da li ste u toku studija i/ili profesionalnog usavršavanja imali priliku da se obučite za interkulturalnu komunikaciju	11	31,4	24	68,6
Da li smatrate da je Vaša nastava usmerena ka tradicionalnoj nastavi	18	51,4	17	48,6
Da li smatrate da tradicionalna nastava doprinosi razvoju interkulturalnosti više nego savremena	10	28,6	25	71,4
Da li smatrate da je Vaša nastava usmerena ka interkulturalnoj nastavi	26	74,3	9	25,7

Da li smatrate da je Vaša nastava dovoljno interkulturalna	29	82,9	6	17,1
Da li smatrate da je kroz nastavu jezika sticanje interkulturalne kompetencije jednako važno kao i sticanje jezičkih veština	30	85,7	5	14,3
Da li kroz nastavu jezika utičete na razvijanje interkulturalne osetljivosti kod učenika	27	77,1	8	22,9
Da li kroz nastavu jezika kod učenika razvijate toleranciju prema pripadnicima drugih kultura	35	100	-	-
Da li smatrate da različiti kulturni sadržaji na nastavi jezika mogu doprineti uklanjanju predrasuda o drugim kulturnim grupama	33	94,3	2	5,7
Da li nastavni sadržaji dovoljno promovišu moralno i odgovorno ponašanje učenika u interakciji sa pripadnicima druge kulture	24	68,6	11	31,4
Da li nastavni sadržaji pomažu učenicima u formiranju osećaja brige za druge (one bliske, ali i udaljene)	27	77,1	8	22,9
Da li kroz nastavu jezika poredite elemente strane kulture sa kulturom maternjeg jezika	33	94,3	2	5,7
Da li smatrate da upoređivanje sličnosti i razlika leksike stranog i maternjeg jezika može doprineti razvoju interkulturalnosti	31	88,6	4	11,4

Dobijeni podaci govore nam da dve trećine nastavnika jezika, što je 68,6% njih, koji rade u osnovnim i/ili srednjim školama u Novom Pazaru nije imalo priliku da se u toku studija ili profesionalnog usavršavanja obuču za interkulturalnu komunikaciju, dok je samo njih 31,4% tu priliku imalo, što je možda i posledica tome da već malo više od pola njih, odnosno 51,4%, smatra da je njihova nastava usmerena ka tradicionalnoj nastavi, čiji stavovi sa 71,4% potvrđuju našu hipotezu da tradicionalna nastava ne doprinosi interkulturalnosti u toj meri u kojoj to čini savremena nastava, dok je 48,6% mišljenja da njihova nastava nije protradicionalno orijentisana. S druge strane, većina nastavnika jezika mišljenja je da je njihova nastava ipak dovoljno interkulturalna (82,9%). Ovakav stav opravdan je time što su jedinstvenog mišljenja da kroz nastavu jezika kod učenika razvijaju toleranciju prema pripadnicima drugih kultura (100%), gde u 94,3% slučajeva elemente strane kulture poredi sa kulturom maternjeg jezika, ali i 88,6% njih smatra i da upoređivanje sličnosti i razlika leksike stranog i maternjeg jezika može doprineti razvoju interkulturalnosti. Njihovo shvatanje, u 77,1% slučajeva, ide ka tome da oni na taj način utiču i na razvijanje interkulturalne osetljivosti kod učenika, te u 85,7% slučajeva smatraju da je sticanje interkulturalne kompetencije podjednako važno kao i sticanje jezičkih veština, ali i 94,3% nastavnika jezika smatra da je interkulturalna kompetencija podjednako važna i za njih, kako i za učenike.

Nastavnici jezika stava su da različiti kulturni sadržaji u nastavi jezika mogu doprineti uklanjanju predrasuda o drugim kulturnim grupama (94,3%), da promovišu moralno i odgovorno ponašanje učenika u interakciji sa pripadnicima druge kulture (68,6%), ali pomažu učenicima i u formiranju osećaja brige za druge, one bliske, ali i udaljene (77,1%). S tim u vezi, 88,6% nastavnika jezika sebe smatra medijatorom između strane i kulture maternjeg jezika, kakav rezultat potvrđuje našu početnu

hipotezu da nastavnici jezika prepoznaju bitnost interkulturnih elemenata u obrazovanju, te da su dovoljno svesni svoje uloge u podsticanju kulturne osvešćenosti kod učenika.

Tabela 32 – Stavovi nastavnika jezika o njihovoj ulozi medijatora između strane i kulture maternjeg jezika i bitnosti personalne interkulturne kompetencije

	DA		NE	
	n	%	N	%
Da li sebe smatrate medijatorom između strane i kulture maternjeg jezika	31	88,6	4	11,4
Da li smatrate da je interkulturna kompetencija podjednako važna i za nastavnike, kako i za učenike	33	94,3	2	5,7

5.4.8. Stavovi nastavnika jezika o metodama, materijalima i medijima na nastavi, interkulturnosti i konceptu obrazovanja u Republici Srbiji

Ovaj segment rada posvećen je prikazivanju stavova nastavnika jezika o interkulturnosti i metodama, materijalima i medijima koje koriste na nastavi jezika. Ispitali smo da li se na nastavi jezika, osim udžbenicima, koriste i nekim drugim izvorima, da li njihovi učenici takođe koriste neke druge izvore, u kojoj meri smatraju da kroz nastavu jezika i takav način rada doprinose saznanjima učenika i formiranju njihove ličnosti, te kakav je njihov generalni stav u vezi sa konceptom obrazovanja koji se primenjuje u Republici Srbiji.

Tabela 33 – Stavovi nastavnika jezika o metodama, materijalima i medijima na nastavi i interkulturnosti

	DA		NE	
	n	%	N	%
Da li se pored udžbenika koristite i drugim izvorima na nastavi	33	94,3	2	5,7
Da li se, prikupljajući materijal za nastavu, koristite internetom	31	88,6	4	11,4
Da li upućujete učenike na internet kao potencijalno mesto pronalazjenja informacija o kulturama	32	91,4	3	8,6
Da li učenicima dajete istraživačke zadatke (referati, seminarski radovi o drugim jezicima i kulturama)	20	57,1	15	42,9
Da li smatrate da na taj način motivišete delujete na učenike i da će na taj način probuditi želju za upoznavanjem drugih kultura	30	85,7	5	14,3
Da li ih takvi zadaci navode na razmišljanje o kulturnim, socijalnim, verskim, polnim razlikama	32	91,4	3	8,6
Da li smatrate da na taj način podstičete interesovanje svojih učenika za interkulturne aktivnosti i izgradnju svesti i stavova o	32	91,4	3	8,6

interkulturalnosti				
Da li smatrate da ste dovoljno edukovani i pripremljeni da biste ispunili standarde na nastavi jezika, a koji se tiču kulture	25	71,4	10	28,6
Da li smatrate da su učenici kroz dosadašnje obrazovanje stekli bazu za interkulturi dijalog	16	45,7	18	54,3
Da li nastava jezika, generalno posmatrano, može biti ključni faktor za razvoj interkulture orijentacije mladih	27	77,1	8	22,9

Smatrajući da se svi elementi kulture potrebni za nastavu jezika ne nalaze u udžbenicima koje koriste, 94,3% nastavnika jezika koristi se i nekim drugim izvorima, najčešće internetom (88,6%), na šta 91,4% njih upućuje i svoje učenike, dok se 5,7% nastavnika jezika koristi samo udžbenikom na nastavi jezika.

Nastavnici jezika vrlo su podeljeni u metodama rada, pa 57,1% njih određenim zadacima, referatima, seminarskim radovima o drugim jezicima i kulturama, te uopšte istraživačim zadacima tog tipa, podstiče aktivnost učenika, smatrajući da na taj način motivišuće deluju na svoje učenike i da će na taj način probuditi želju za upoznavanjem drugih kultura (85,7%), da će ih takvi zadaci podstaknuti na razmišljanje o kulturnim, socijalnim, verskim, polnim razlikama (91,4%), te da na taj način podstiču interesovanje svojih učenika za interkulture aktivnosti i izgradnju svesti i stavova o interkulturalnosti (91,4%), što opet očigledno smatraju nedovoljnim s obzirom na to da 54,3% njih misli da njihovi učenici kroz dosadašnje obrazovanje nisu stekli bazu za interkulturi dijalog, ali su nezanemarljivim delom saglasni (77,1%) da nastava jezika može biti ključni faktor za razvoj interkulture orijentacije mladih.

S druge strane, i pored toga što većinski obraćaju pažnju na aspekte kulture na nastavi jezika, 28,6% nastavnika jezika mišljenja je da ni sami nisu dovoljno edukovani i pripremljeni za ispunjavanje standarda na nastavi jezika, a koji se tiču kulture, dok je afirmativnog stava njih 71,4%.

U konačnom, nastavnici jezika su saglasni da je koncept obrazovanja u Republici Srbiji potrebno modifikovati, gde 74,3% njih preporučuje orijentisanost ka proevropskim vrednostima, prilagođavanje izazovima globalizacije i težnji ka evropskim integracijama, što potvrđuje našu hipotezu da nastavnici jezika uviđaju potrebu da se prilagode evropskom sistemu obrazovanja, ali još veći procenat, čak 91,4% nastavnika jezika iz novopazarskih škola, smatra da bi koncept obrazovanja u Republici Srbiji trebalo da obrati pažnju i na orijentalnu kulturu.

Tabela 34 – Stavovi nastavnika jezika o konceptu obrazovanja u Republici Srbiji

Da li smatrate da bi koncept obrazovanja u Republici Srbiji trebalo da bude orijentisan ka proevropskim vrednostima, te da se prilagođava izazovima globalizacije i težnji ka evropskim integracijama	26	74,3	9	25,7
Da li smatrate da bi koncept obrazovanja u Republici Srbiji trebalo da obrati pažnju i na orijentalnu kulturu	32	91,4	3	8,6

4.2. Zaključna razmatranja

Na osnovu prethodno prikazanih podataka i njihovom analizom dolazimo do sledećih zaključaka:

- Učenici pod pojmom kulture uglavnom podrazumevaju način života i ponašanja ljudi, ali i razumevanje različitosti i odnos prema različitom. Vrlo je mali procenat onih koji kulturu determinišu i na neki drugi način (umni i fizički proizvod ljudi, mentalitet jednog etnosa, umetnost jednog naroda), što nije slučaj i sa nastanicima jezika, koji pojam kulture, osim što shvataju kao način života i ponašanja, različitost i odnos prema različitom, posmatraju i kao umni i fizički proizvod ljudi, te tek u nešto manjem procentu i kao mentalitet jednog naroda, ali i kao njegovu umetnost.
- Učenici uglavnom prepoznaju elemente kulture maternjeg jezika, te su sposobni da elemente svoje kulture porede i sa elementima drugih kultura, s čim su uglavnom saglasni i njihovi nastavnici jezika.
- Učenici osmog razreda osnovne škole uglavnom su podeljeni i procentualno prilično ujednačeni kad je u pitanju posmatranje izučavanja elemenata kulture na nastavi jezika kao “gubljenje vremena”, što nije slučaj i kod učenika četvrte godine srednje škole, koji su prilično usaglašeni, te smatraju da su elementi kulture na nastavi jezika dobrodošli, što podržavaju i njihovi nastavnici jezika, čime nastavnici jezika pokazuju da su svesni bitnosti interkulturnih elemenata u obrazovanju.
- Učenici vole da se upoznaju sa drugim kulturama, vode računa o tome da se prilikom komunikacije sa pripadnicima drugih kultura pridržavaju i njihovih normi ponašanja, smatraju da je veoma važno izučavati kulturu maternjeg jezika, ali i elemente strane kulture, smatrajući da na taj način suzbijaju predrasude, razvijaju toleranciju, izgrađuju pozitivan stav prema drugima, prihvataju, neguju, uvažavaju kulturne razlike, pripremaju se za život i rad u multikulturnim sredinama, što je u skladu i sa shvatanjima nastavnika jezika, koji su se izjašnjavali na sličan način. Ovakvi stavovi govore o interkulturnoj osvešćenosti učenika.
- Učenici, posebno osmog razreda osnovne škole, nisu pokazali znatnu kulturnu osetljivost prema pripadnicima drugih kultura, što je neočekivano ako uzmemo u obzir da im je percepcija kulturnih obeležja drugih etnosa vrlo pozitivna, te da su vrlo raspoloženi da proširuju svoja znanja o drugim kulturama.
- Učenici, podjednako i osnovne i srednje škole, i pored toga što u ukupnom zbiru preovladavaju pozitivne ocene, nisu na pravi način prepoznali činjenicu da je upoređivanje elemenata strane i maternje kulture vrlo važno. S druge strane, nastavnici jezika sasvim su sigurni da je komparativno proučavanje elemenata različitih kultura vrlo poželjno i produktivno.
- Kada je reč o zastupljenosti elemenata i maternje i strane kulture na nastavi jezika, učenici smatraju da su na nastavi stranog jezika zastupljeniji elementi strane kulture u odnosu na maternju, mada se uglavnom slažu da ni jedni ni drugi elementi nisu dovoljno zastupljeni. S druge strane, nastavnici stranih jezika uglavnom su zadovoljni obimom elemenata strane kulture u udžbenicima koje koriste na nastavi jezika, dok su blago nezadovoljstvo iskazali u vezi sa zastupljenošću elemenata kulture maternjeg jezika, ali i sa prikazivanjem postojećih.
- Učenici se sa stranom kulturom upoznaju i van nastave, uglavnom iščitavajući knjige u vezi sa drugim kulturama, na internetu. Međutim, ovakav način upoznavanja drugih kultura zastupljeniji je kod srednjoškolaca. Možda je razlog u tome što, iako u konačnom pozitivnim odgovorom, učenici osnovne škole dobrim delom su se izjasnili da su raspoloženi za izučavanje gramatike i leksike stranog jezika nego kulture. Učenici srednje škole drugačijeg su mišljenja. No, nezavino od toga da li je reč o učenicima osnovnih ili srednjih škola, uglavnom su saglasni da su otvoreni

i za izučavanje kultura koje su udaljenije od one kojoj pripadaju, ali i u tome da ih samo izučavanje znatno različitih kultura neće udaljiti o kulture maternjeg jezika, što je stav i njihovih nastavnika jezika.

- Učenici se uglavnom nisu ranije susretali sa pojmom interkulturalnosti, ali ga uglavnom povezuju sa pozitivnim aspektima (učenici srednjih škola uvek u nešto većem procentu u odnosu na učenike osnovnih škola): sa postojanjem više kultura na jednom prostoru, poštovanjem i prihvatanjem, međusobnom tolerancijom, međusobnim dijalogom, te smatraju da interkulturalno učenje može doprineti razvoju interkulturalne kompetencije, celokupnom razvoju ličnosti koja je određena osobinama kao što su moralnost, saosećajnost, ali i jednakosti među ljudima i suzbijanju diskriminacije.
- Osim jedne trećine nastavnika jezika, ostali nisu imali priliku da se obuče za interkulturalnu komunikaciju, ali uvek u velikom procentu smatraju da je kroz nastavu jezika sticanje interkulturalne kompetencije jednako važno kao i sticanje jezičkih veština, kod učenika razvijaju toleranciju prema pripadnicima drugih kultura, različitim kulturnim sadržajima na nastavi jezika doprinose uklanjanju predrasuda o drugim kulturnim grupama, kroz nastavne sadržaje dovoljno promovišu moralno i odgovorno ponašanje učenika u interakciji sa pripadnicima druge kulture, kroz nastavne sadržaje pomažu učenicima u formiranju osećaja brige za druge (one bliske, ali i udaljene), kroz nastavu jezika pored elemente strane kulture sa kulturom maternjeg jezika, te smatraju da upoređivanjem sličnosti i razlika leksike stranog i maternjeg jezika mogu doprineti razvoju interkulturalnosti.
- Skoro polovina nastavnika jezika smatra da je njihova nastava usmerena i ka tradicionalnoj nastavi, upućujući da ipak tradicionalna nastava ne može doprineti razvoju interkulturalnosti u onoj meri u kojoj to čini savremena nastava.
- Nastavnici jezika koriste se i drugim izvorima na nastavi, ali i raznim metodama, ne bi li motivisali svoje učenike za individualni i kolektivni rad. Većina nastavnika se koristi internetom, na šta upućuju i učenike. Učenicima daju i različite istraživačke zadatke koji se odnose na upoznavanje drugih kultura.
- Nastavnici jezika dovoljno su svesni svoje uloge u podsticanju razvoja interkulturalne osvešćenosti kod učenika, te sebe smatraju medijatorom između kulture maternjeg jezika i strane kulture, a nastavu jezika, i pored toga što su vrlo podeljeni u mišljenju da učenici kroz dosadašnje obrazovanje nisu stekli bazu za interkulturalni dijalog, ključnim faktorom za razvoj interkulturalne orijentacije mladih.
- Nastavnici jezika, u konačnom, prepoznaju bitnost usmerevanja koncepta obrazovanja u Republici Srbiji ka proevropskim vrednostima, prilagođavanju izazovima globalizacije i težnji ka evropskim integracijama, ali smatraju da je potrebno inkorporirati i elemente orijentalne kulture.

6. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE 2 – JEZIČKA INTERKULTURNOST NA PROSTORU NOVOG PAZARA

Obrazovni sistem u Republici Srbiji prepoznaje četiri “vrste jezika”: srpski jezik kao L1, manjinske jezike ili jezike nacionalnih manjina, srpski jezik kao L2 i jezike tradicionalno označene kao “strani jezici”, gde od četvrte decenije 19. veka spadaju engleski, francuski, ruski i nemački (Filipović i dr. 2007: 9). Njihova popularnost kroz istoriju bivala je srazmerna društveno-političkom kontekstu. Početak 20. veka označen je obaveznim izučavanjem francuskog jezika kroz obrazovni sistem, a kao drugi strani jezik uglavnom je bio nemački (ibid.: 11). Međutim, dijahronijski posmatrano, panorama

stranih jezika zastupljenih u obrazovnom sistemu Republike Srbije u 20. veku znatno je izmenjena. Korenite promene dešavaju se pedesetih godina kada društveno-politički kontekst SFRJ diktira odabir jezika za formalno izučavanje, u kom slučaju francuski i nemački bivaju potisnuti, a centralno mesto zauzimaju engleski i ruski (ibid.). Novi pomaci dešavaju se devedesetih godina 20. veka, kada kroz obrazovni sistem bivaju dostupni italijanski i španski jezik, ali samo u specijalnim srednjim školama, primarno filološkim (ibid.: 12). Ovakvi pomaci govore o internacionalizaciji obrazovanja u Republici Srbiji, shodno parametrima Bolonjskog procesa, gde je i ideja o uvođenju više jezika u obrazovni sistem u skladu s tim (Šuvaković 2018: 109).

Zadatak našeg istraživanja u ovom delu rada biće da propratimo koji su strani jezici koje obrazovni sistem Republike Srbije podrazumeva u 21. veku. Na osnovu dosadašnjih istraživanja (detaljnije u 5.1., 5.1.1., 5.1.2. i 5.1.3.) prikazaćemo globalnu sliku, a posebnu pažnju obratićemo na poziciju stranih jezika u osnovnim i srednjim školama na prostoru Novog Pazara.

Podatke o zastupljenim stranim jezicima na prostoru Novog Pazara dobili smo na osnovu ankete za učenike (Prilog 2) u kojoj su učestvovala 43 učenika osmog razreda osnovnih škola u Novom Pazaru („Rifat Burdžović Tršo“, „Vuk Karadžić“, „Desanka Maksimović“, „Mur“) i 40 učenika četvrtog razreda srednjih škola (Medicinska škola „Dva heroja“ i „Gimnazija), a koja je realizovana oktobra meseca školske 2020/21. godine i na osnovu upitnika (Prilog 3) za administrativno osoblje u srednjim školama u Novom Pazaru (Medicinska škola „Dva heroja“, „Gimnazija“, „Škola za dizajn tekstila i kože“, „Ugostiteljsko-turistička škola“, „Ekonomsko-trgovinska škola“, „Tehnička škola“), na osnovu kog smo došli do podataka o ukupnom broju učenika, broju učenika po razredima, broju učenika koji izučavaju engleski jezik, neki drugi strani jezik, te o broju učenika koji izučavaju srpski jezik kao maternji, srpski jezik kao nematernji i bosanski jezik. Podatke smo sakupili u toku meseca februara školske 2020/21. godine.

Kvantitativno-kvalitativnom analizom utvrdićemo koji su strani jezici zastupljeni/najzastupljeniji u obrazovnom sistemu Republike Srbije na prostoru Novog Pazara, te pokušati da dokažemo našu hipotezu da panorama stranih jezika u obrazovnom sistemu Republike Srbije nije dosledno sprovedena u obrazovnom sistemu na području Novog Pazara. Drugi cilj istraživanja jeste dati uvid u relacije srpski kao maternji, srpski kao nematernji i bosanski jezik u novopazarskim školama, s obzirom na to da su sve tri varijante prisutne u obrazovnom sistemu na području Novog Pazara. Na osnovu podataka koje smo dobili od administrativnog osoblja u novopazarskim srednjim školama (Prilog 3), prikazaćemo u kojoj je meri srpski jezik kao maternji (srpski kao L1) zastupljen među učenicima, te koji je procenat učenika iz novopazarskih srednjih škola koji srpski jezik izučavaju kao nematernji (srpski kao L2), odnosno procenat učenika koji kao maternji jezik izučavaju bosanski s obzirom na to da je broj učenika koji srpski jezik izučavaju kao L2 uvek proporcionalan broju učenika koji izučavaju bosanski.

6.1. Strani jezici u obrazovnom sistemu Republike Srbije

Nužnost poznavanja stranih jezika u dobu globalizacije nesumnjivo je neupitna. Pored komunikacije na maternjem jeziku, komunikacija na stranim jezicima predstavlja ključnu kompetenciju za budućnost građana (Vučo 2018: 41). Ako posmatramo opštu sliku stranih jezika na teritoriji Republike Srbije³³, primetićemo sasvim neuravnoteženo stanje koje podrazumeva neravnopravnost različitih jezika, što je, zaključićemo, viševekovna tradicija. Kao potencijalno rešenje ovog prirodom stvari nametnutog problema mogla bi se razmatrati mogućnost da se učenicima ponude svi svetski jezici i da se uspostavi ravnoteža u školama, a posebno kada govorimo o srednjim školama, gde odabir jezika ne bi trebalo da podrazumeva automatizam, koji velikom broju jezika ne daje šansu za izučavanje. No, činjenično,

³³ „U Srbiji je dugo bio odmaćen termin „živi jezici“ kao kontrast klasičnom grčkom i latinskom jeziku koji su nazivani „mrtvnim jezicima“ (Ignjačević 2006: 23).

strani jezici zastupljeni u savremenom obrazovnom sistemu Republike Srbije jesu engleski, nemački, francuski, ruski, italijanski, španski (Šuvaković 2018:107)³⁴, s posebnom napomenom na latinski jezik, koji se izučava u srednjim filološkim školama i medicinskoj školi, ali i na orijentalne jezike (primarno arapski i turski), koji se izučavaju u srednjim verskim islamskim školama (medresama) na području Novog Pazara, Tutina, Prijepolja, te u Beogradu.

6.1.1. Engleski jezik

Engleski jezik već krajem 19. veka postaje primarni jezik na međunarodnoj sceni (Ignjačević 2006: 8), s obzirom na to da se “napušta klasično-humanistička orijentacija u obrazovanju i počinje prevlast tzv. “realnog” obrazovanja i prirodnih nauka” (ibid.: 9), tako da je engleski jezik u tom trenutku “ulazio u školski sistem u Srbiji i budući da je nastava bila zasnovana na tada najmodernijim principima, veoma je brzo osvajao prostor u sistemu i sticao popularnost koja se proteže kroz ceo XX i zalazi u XXI vek” (ibid.). Preuzima primat u školama u najrazvijenijim delovima Evrope, te polako dobija poziciju koju su dotad imali francuski i nemački jezik (ibid.: 8), a kada je reč o obrazovanju u Republici Srbiji, engleski jezik stiče popularnost usled političkih, kulturnih i ekonomskih odnosa Srbije sa zemljama engleskog govornog područja (ibid.: 9), što je i iniciralo sazrevanje svesti “o potrebi učenja engleskog jezika u javnosti” (ibid.).

Filipović, Vučo i Đurić (2007: 2) upućuju da se od osamdesetih godina prošlog veka javlja novi svetski poredak pod uticajem razvoja tehnologije, medija i globalnog kapitala, te koji engleski jezik determiniše kao *lingua franca*³⁵, koji kao takav ipak ne ugrožava relevantnost i egzistiranje drugih jezika. Ovakvu opservaciju možemo primetiti i kod Živkovića koji smatra da se engleski jezik “poslednjih decenija nametnuo kao *lingua franca* i njegovo poznavanje se smatra neophodnim, čak se može reći da je njegovo nepoznavanje hendikep” (2013: 663). Autor (ibid.) ipak zaključuje da je upotrebnost vrednost engleskog jezika na globalnom nivou isključivo komunikacijska, o čemu govori i Vučo (2018: 35), ističući da je to jezik “koji najčešće služi za sporazumevanje u savremenom svetu”, te da se njime ne prenose međukulturna znanja, niti se upoznaju različite kulture, već tu funkciju ima tzv. *lingua culturalis*, odnosno maternji jezik (Živković 2013: 663). S druge strane, Bugarski (2003: 8-9), upravo zbog široke rasprostranjenosti engleskog jezika, smatra da ovaj jezik ne bi trebalo posmatrati kroz prizmu klasičnih stranih jezika, već kao *additional language*, koji narušava tradicionalnu podelu na maternji i strani jezik.

Pozicija engleskog jezika u osnovnim i srednjim školama u Novom Pazaru nije iznenađujuća ukoliko je poredimo sa slikom na globalnom nivou³⁶, jer engleski jezik kao prvi strani jezik zauzima

³⁴ Slična situacija je u celokupnom evropskom kontekstu. Prema podacima *Skraćenog prikaza Eurydice izvještaja, Ključni podaci o nastavi jezika u školama u Evropi*, “gotovo svi učenici u Evropi uče engleski jezik. U skoro pola obrazovnih sistema, to je obavezan predmet. Oni koji uče drugi jezik najčešće biraju neki od svjetskih jezika kao što su francuski, njemački, španski, italijanski ili ruski. Isto važi i za zemlje u kojima se nudi širi spektar jezika” (2017: 20).

³⁵ Đurić (2018: 60) smatra da se engleskom jeziku status *lingua franca* “prirodno” nameće u procesu globalizacije, navodeći kako ovakav rezultat nije bio neizbežan, te da je “posledica nedoslednosti u sprovođenju dogovorene politike”, te upućuje da je engleski jezik jedini jezik čije učenje vlasti, makar ne transparentno, nisu pokušale da suzbiju raznim merama i preporukama (Đurić 2015: 377), dok Ignjačević (2006: 193) podvlači da engleski jezik u praksi, mada nikada nije definisan tako u normativnim aktima, postaje prvi jezik i po zastupljenosti u nastavi, ali i po broju učenika koji ga izučavaju na svim nivoima obrazovanja.

³⁶ Školske 1996/97. engleski jezik izučavalo je 58,12% učenika petog razreda osnovne škole u Republici Srbiji (ibid.: 199), dok je u školskoj 2002/03. godini, od ukupnog broja učenika u osnovnim školama (252.677), engleski jezik izučavalo 63,79% (ibid.: 202). U ovoj školskoj godini, 2002/03, ruski, francuski i nemački po popularnosti bili su znatno ispod engleskog (ibid.), iako su sva tri jezika u školskoj 1963/64. godini bili popularniji: ruski sa 63,2%, francuski sa 15,8%, nemački sa 19,8%, a engleski tek sa 13,8% (ibid.: 199). U školskoj 2002/03. godini, od ukupnog broja učenika u srednjim

sami vrh hijerarhijske piramide, te je njegov status u školama u Novom Pazaru identičan u odnosu na status u celokupnom obrazovnom sistemu u Republici Srbiji. Od 43 učenika osmog razreda osnovnih škola koji su obuhvaćeni anketom, 43 i uče engleski jezik, što je u ukupnom 100%. Da je situacija slična i u srednjim školama na prostoru Novog Pazara, možemo zaključiti na osnovu podataka koje iznosimo u tabeli u nastavku.

Tabela 35 – Engleski jezik u novopazarskim srednjim školama

	Ukupan broj učenika						Broj učenika koji uči engleski jezik					
							Škola za dizajn tekstila i kože	Tehnička škola	Gimnazija	Ekonomsko-trgovinska škola	Medicinska škola "Dva heroja"	Ugostiteljsko-turistička škola
	n	n	n	n	N	n	n	n	n	N	n	n
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
1. razred	210	307	340	302	193	137	210	307	340	272	193	137
							100	100	100	90,1	100	100
2. razred	193	325	315	342	184	123	193	325	315	311	184	123
							100	100	100	90,9	100	100
3. razred	168	253	308	340	203	103	168	253	308	310	203	103
							100	100	100	91,2	100	100
4. razred	139	179	296	224	192	86	139	179	296	197	192	86
							100	100	100	87,9	100	100

Na osnovu prikazanih podataka konstatujemo da je engleski jezik dominantan i u obrazovnom sistemu Republike Srbije na prostoru Novog Pazara. Engleski jezik izučava se u svim srednjim školama, gde je njegova zastupljenost u *Školi za dizajn tekstila i kože*, *Tehničkoj školi*, *Gimnaziji*, *Medicinskoj školi "Dva heroja"*, *Ugostiteljsko-turističkoj školi* na prostoru Novog Pazara stoprocentna. Jedino odstupanje možemo zapaziti u *Ekonomsko-trgovinskoj školi*, u kojoj učenici engleski jezik izučavaju sa uvek oko 90% (prvi razred 90,1%, drugi razred 90,9%, treći razred 91,2%, četvrti razred

školama u Republici Srbiji (252.340), čak 77,3% njih učilo je engleski jezik, dok je ruski učilo 20,6%, 14,92% francuski i svega 5,93% nemački (ibid.: 205).

87,9%). Ovakva dominacija engleskog jezika na različitim nivoima obrazovanja, pritom zanemarivanje ostalih stranih jezika koji su podjednako bitni za našu jezičku zajednicu, rezultat je odsustva socijalne svesti o važnosti učenja stranih jezika (Durbaba 2014: 64-65). Durbaba (ibid.: 66), između ostalog, navodi da ovakva situacija jeste i “nedostatak interkulturene ili transkulturene komponente u učenju”, ali i “nedostatak politike istinske višejezičnosti”, te da vlada “neosmišljena politika jezičke diversifikacije, što rezultuje neusklađenom neravnomernom zastupljenošću većeg broja jezika u obrazovnom sistemu”. Ovaj problem nije nametnut od strane centralne prosvetne vlasti, nego je škola ta koja po inerciji bira strane jezike, ne obraćajući pažnju na škole u okolini, te “rešavajući problem” u svoju korist, najčešće kopiranjem iskustva iz prethodnih godina ili zadržavanjem postojećeg nastavnog kadra (ibid.).

6.1.2. Nemački, francuski i ruski jezik

Ignjačević (2006: 15) upućuje da obrazovni sistem u Republici Srbiji, u prvom, registruje nemački jezik, napominjući da su se učitelji primarno obrazovali u Austrougarskoj, te upravo zbog prisnih relacija sa Austrougarskom, a uzimajući i teritorijalnu bliskost, Srbija uvodi nemački jezik u školski sistem. Danas geografski položaj “gubi na značaju prilikom donošenja odluka o stranim jezicima. Povećana pokretljivost ljudi, dobara i ideja dovela je do toga da konkretan geografski položaj zemlje postaje nebitan kada se izbori prave između internacionalnih jezika, dok je u prošlosti pažnja jezičkih planera bila usmerena prvenstveno na jezike susednih zemalja, ili zemalja sa kojima su održavani bliski kulturni, politički i/ili privredni odnosi” (ibid.: 30). Nemački jezik zbog društveno-političkog konteksta biva isključen iz obrazovnog sistema u Republici Srbiji nakon Drugog svetskog rata, školske 1945/46. godine, da bi već školske 1949/50. bio vraćen ponovo u obrazovni sistem, ali kao drugi strani jezik, pored engleskog i francuskog (ibid.: 157).

Ruski jezik obrazovnom sistemu Republike Srbije pripada od 1902. godine, kada postaje integralni deo gimnazijskih programa (prvog razreda gimnazija, što bi danas odgovaralo petom razredu osnovne škole). Nedugo zatim, između dva svetska rata, ruski jezik biva marginalizovan, da bi neposredno nakon Drugog svetskog rata dobio status obaveznog predmeta, prvog stranog jezika, u tadašnjim gimnazijama. Međutim, usled nepovoljnih političkih i društvenih prilika ruski jezik biva izopšten iz obrazovnog sistema sve do šezdestih godina 20. veka, kada ponovo postaje sastavni deo obrazovnog sistema (Končarević 2004: 31, cit. u: Ginić 2018: 109-110). Ruski jezik integralni deo obrazovnog sistema u Republici Srbiji postaje usled osećaja “bliskosti sa ruskim narodom iste religije” (Ignjačević 2006: 16), zbog toga što pripada istoj jezičkoj grupi kojoj pripada i srpski (ibid.), ali primarno zbog političkih prilika kada se “Srbija oslanjala na Rusiju kao zaštitinika svojih interesa na međunarodnoj sceni” (ibid.), čime je oduvek i bila uslovljena pozicija ruskog jezika u našem obrazovnom sistemu. Onog momenta “kada su nade u zaštitu Rusije bile izneveravane, ruski jezik je izbacivan iz školskih programa na duže periode, što se nije desilo ni sa jednim drugim od četiri strana jezika koja se i danas uče u školama” (ibid.). Ovi podaci govore o periodičnom izučavanju ruskog jezika u školama u Republici Srbiji, mada se njegovi počeci izučavanja u Srbiji ponajviše vezuju za Bogosloviju³⁷ i Učiteljsku školu (ibid.: 97). Međutim, 21. vek donosi i novu poziciju ruskog jezika, koji se sve više nalazi u senci nemačkog ili francuskog, ili je sasvim potisnut.

Francuski jezik u gimnazije ulazi dvadesetak godina nakon nemačkog (Ignjačević 2006: 15), *Zakonom o gimnaziji*, 15. 9. 1853. godine, po uzoru na ruske gimnazije, za VI i VII razred (ibid.: 85), a

³⁷ „Bogoslovija, osnovana 1. 9. 1836. godine u Beogradu i 1896. pod upravom i nadzorom mitropolije, u početku je bila dvogodišnja, pa trogodišnja, a od 1844. četvorogodišnja škola“ (Ignjačević 2006: 86), u kojoj se ruski jezik izučavao od 1849. godine (ibid.).

u ostale škole još kasnije (ibid.: 15). U periodu uvođenja u nastavni proces, francuski jezik “bio je internacionalni jezik diplomatije, politike i kulture” (ibid.), dok je nemački u tom periodu bio internacionalni jezik “nauke i praktičnog života”, što je bilo u vezi sa kadrom koji će predavati neki od ova dva jezika. Ignjačević (2006: 15) upućuje da je problem kadra za nemački jezik bio lako rešiv s obzirom na to da je, kako je navedeno, nemački jezik bio jezik nauke, pa su se intelektualci školovali na nemačkom jeziku, te bili osposobljavani da taj jezik i predaju, što nije bio slučaj i sa francuskim jezikom, što je možda i razlog njegovog kasnijeg uvođenja u nastavni proces. S druge strane, autorka (ibid.: 16) naglašava i nepostojanje značajnih neposrednih kontakata između Srbije i Francuske, što je znatno uticalo i na razvijanje svesti o masovnijem izučavanju francuskog jezika, tako je on sporim koracima osvajao naš prostor. No, ipak, francuski jezik opstaje u obrazovnom sistemu Republike Srbije na osnovu rezultata Francuske revolucije (1789) čije su ideje bile “veoma dobro primljene u Srbiji”, ali i na osnovu njegovog međunarodnog položaja (ibid.: 17).

Dok su nemački i francuski, kao drugi strani jezik, zastupljeni u osnovnim školama, srednje škole na prostoru Novog Pazara nude nešto drugačiju sliku. *Tehnička škola, Medicinska škola “Dva heroja” i Škola za dizajn tekstila i kože* u svom sistemu prepoznaju samo jedan strani jezik – engleski, te ostali strani jezici nisu ni ponuđeni učenicima. Nešto drugačije stanje zapažamo u *Gimnaziji, Ekonomsko-trgovinskoj školi i Ugostiteljsko-turističkoj školi*. U *Gimnaziji* su obavezna dva strana jezika, gde se pored engleskog izučavaju nemački i francuski. *Ekonomsko-trgovinska škola* pored engleskog podrazumeva i nemački jezik, s tim što je učenicima ponuđeno da biraju između ta dva jezika. *Ugostiteljsko-turistička škola*, pored engleskog jezika koji uče svi učenici, nudi i nemački i ruski jezik. *Ugostiteljsko-turistička škola* ujedno je i jedina škola na prostoru Novog Pazara u kojoj je i dalje prisutan ruski jezik.

Potpunu sliku iznosimo u tabeli u nastavku.

Tabela 36 – Nemački, ruski i francuski jezik u novopazaraskim srednjim školama

	Nemački jezik						Francuski jezik		Ruski jezik	
	Gimnazija		Ekonomsko-trgovinska škola		Ugostiteljsko-turistička škola		Gimnazija		Ugostiteljsko-turistička škola	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. razred	200	58,8	30	9,9	69	50,4	120	35,3	/	/
2. razred	207	65,7	31	9,1	36	29,3	88	27,9	20	16,3
3. razred	242	78,6	30	8,8	31	30,1	83	26,9	22	21,4
4. razred	82	27,7	27	12,1	/	/	214	72,3	27	31,4

Tabela 37 – Nemački i francuski jezik u novopazaraskim osnovnim školama

	n	%
Nemački jezik	38	88,4

Francuski jezik	5	11,6
-----------------	---	------

Na osnovu prikazanih podataka možemo primetiti da se u osnovnim školama na prostoru Novog Pazara kao drugi strani jezik³⁸ najčešće izučava nemački jezik sa čak 88,4% učenika osmog razreda osnovnih škola, koji su obuhvaćeni anketom. Ovakvi podaci nisu začuđujući s obzirom na to da popularnost nemačkog jezika u školama u Srbiji, navodi Momčilović (2018: 18) datira odavno: evidentno je višedecenijsko prisustvo nemačkog jezika u našem obrazovnom sistemu, ali i to da jezičke politike umnogome definišu njegov položaj, tako da je u poslednjih desetak godina nemački jezik u statusu drugog stranog jezika, te nije retkost ni njegovo vaninstitucionalno učenje, koje je uglavnom uslovljeno višedecenijskim migracijama. S druge strane, znatno nizak procenat učenika kao drugi strani jezik uči francuski: svega 11,6% osnovaca obuhvaćenih anketom. Na sličnu situaciju nailazimo i u srednjim školama na prostoru Novog Pazara, u kojima je nemački jezik takođe vrlo popularan i koji je najčešći birani jezik (kao drugi strani). Popularnost nemačkog jezika među učenicima novopazarskih škola počiva upravo na kontinuiranoj komunikaciji između Novog Pazara i Nemačke, s obzirom na to da je ekonomska emigracija Novopazaraca u Nemačku višegodišnja tradicija. Ova činjenica upućuje na to da je učenje nemačkog jezika češće uslovljeno ekstrinzičnom motivacijom, nego što je rezultat ličnog zadovoljstva.

Nakon njega je francuski u znatno manjem procentu, osim kod četvrtog razreda *Gimnazije*, u kom se slučaju Gimnazijalci uglavnom odlučuju za francuski jezik (čak 72,3%). Ruski jezik je nepopularan među učenicima novopazarskih škola. U Ugostiteljsko-turističkoj školi je prisutan. Međutim, iz godine u godinu u sve nižem procentu, da bismo došli do toga da učenici koji su 2020/21. godine upisali prvi razred, ruski jezik uopšte ne izučavaju.

Analizom prikupljenih podataka zaključujemo da jezička slika u osnovnim i srednjim školama na prostoru Novog Pazara prilično ujednačena. Razlog ovako bliskim rezultatima u pogledu izučavanja stranih jezika između osnovaca i srednjoškolaca (relacija nemački-francuski) najverovatnije leži u automatizmu: izbor drugog stranog jezika u srednjim školama uslovljen je osnovnom školom, potiskujući time želju i volju učenika i namećući volju zakona. Izbor drugog stranog jezika u osnovnoj školi najčešće je uslovljen ekstrinzičnom motivacijom (nemački jezik zbog studiranja, rada u inostranstvu...), vrlo retko intrinzičnom (iz ličnog zadovoljstva), što dovodi do postepenog gašenja određenih jezika.

6.1.3. Italijanski i španski jezik

Jovanović i Filipović (2013: 287), govoreći o sudbini španskog jezika u našem obrazovnom sistemu, upućuju da je španski jezik s punom akreditacijom postao deo obrazovnog sistema Republike Srbije 2003. godine, ali da je njegovo prisustvo u osnovnom i srednjem obrazovanju bilo daleko od optimalnog. Prema podacima iz 2010. godine, navode autorke (ibid.), španski jezik bio je ponuđen kao izborni predmet u 18 osnovnih i 11 srednjih škola na teritoriji R. Srbije, da bi kasnije dobio status, tradicionalno determinisano, *drugi strani jezik*. Međutim, institucionalno izučavanje španskog jezika ni do danas nije dobilo stabilnu osnovu.

³⁸ Drugi strani jezik kao obavezan predmet izučava se od 2003/04. školske godine, s tim što je veća verovatnoća da se ova progresivna odluka zasniva na eksternim razlozima, nego što je to inspirisano internim obrazovnim iskustvima (Durbaba 2014: 53-54), dok gimnazije društveno-jezičkog smera drugi strani jezik kao obavezan predmet registruju još od 1968. godine (Ignjačević 2006: 179).

S druge strane, kada je reč o institucionalnim okvirima izučavanja italinskog jezika, registruje se period nakon Drugog svetskog rata kada se “francuski jezik ukida, nemački zauzima njegovo mesto, a u Beogradu u IX Muškoj i I Ženskoj realnoj gimnaziji, u Novom Sadu u II Muškoj realnoj gimnaziji, u Kragujevcu u II Muškoj realnoj gimnaziji i u muškim realnim gimnazijama u Nišu, Rumi, Valjevu i Čačku – umesto francuskog uvodi se italijanski jezik” (Ignjačević 2006: 155).

Kada je reč o italijanskom i španskom jeziku u obrazovanju na području Novog Pazara, učenici osnovnih i srednjih škola ove jezike ne izučavaju, što u ukupnom nije slučaj u Republici Srbiji. Ovakvi podaci o italijanskom i španskom jeziku, što je slučaj i sa velikim brojem drugih stranih jezika, rezultat su toga da oni učenicima uopšte nisu ponuđeni kao potencijalni drugi strani jezik, a ne govore o odsustvu volje učenika da neki od tih jezika zaista uče. U prilog ovome govore i podaci koje smo dobili na osnovu ankete za učenike (Prilog 2) koji ukazuju da određeni broj učenika osnovnih i srednjih škola u Novom Pazaru pribegavaju vaninstitucionalnom učenju stranih jezika³⁹: među učenicima srednjih škola najpopularniji su: nemački (n = 7), turski (n = 4), španski (n = 3), francuski (n = 2), korejski (n = 2), japanski, arapski, albanski, ruski, portugalski, norveški (n = 1), dok su se osnovci izjasnili na sledeći način: turski (n = 8), arapski (n = 4), španski (n = 3), japanski (n = 2), korejski, grčki i nemački (n = 1). Međutim, turski i arapski jezik imaju i institucionalne okvire učenja: oba jezika se kao obavezni predmeti izučavaju u srednjim verskim islamskim školama (arapski u fondu od tri časa nedeljno, turski u fondu od dva časa nedeljno; ovi jezici se, pored maternjeg i engleskog, izučavaju sve četiri godine). S druge strane, turski jezik je, kao četvorosemestralni predmet, ponuđen i studentima Državnog univerziteta u Novom Pazaru, sa studijskog programa Engleski jezik i književnost. Studentima je kao drugi strani jezik ponuđen francuski. Arapski jezik izučava se i na Fakultetu islamskih nauka u Beogradu sa Konsultativnim centrom u Novom Pazaru, kao i na Fakultetu za islamske studije, takođe u Novom Pazaru. Oba jezika, i arapski i turski, moguće je studirati na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Zainteresovanost za turski jezik vrlo je izražena među mladima u Srbiji, s obzirom na emitovanje turskih televizijskih serija, koje su među mladima sve popularnije (Đurić 2015: 332) S druge strane, Đurić (ibid.) upućuje i na zahtev za uvođenje turskog jezika koji je Udruženje Turaka u Srbiji podnelo 2014. godine, pa se na osnovu toga može očekivati skorije uvođenje turskog jezika u osnovne i srednje škole u Republici Srbiji.

6.1.4. Zaključno razmatranje

Strani jezici u Republici Srbiji vrlo su osetljivo pitanje na koje treba obratiti posebnu pažnju. Centralno mesto zauzima engleski jezik. Za njim se nalaze nemački, francuski i ruski koji su u različitim delovima Srbije i različitim školama nejednako zastupljeni. Međutim, ono što možemo konstatovati kada su u pitanju strani jezici u obrazovnom sistemu Republike Srbije na prostoru Novog Pazara, jeste da je panorama ponuđenih i jezika koji se institucionalno izučavaju vrlo uska. Ovakvi podaci govore o činjenici da neki jezici nemaju šansu za izučavanje, ali i o postepenom gašenju određenih jezika. Na globalnom nivou, pored engleskog, nemačkog, francuskog i ruskog, koji pripadaju i obrazovnom sistemu na prostoru Novog Pazara, registrujemo i prisustvo španskog i italijanskog jezika, ali sa vrlo nestabilnim statusom. Ova dva jezika nisu deo obrazovnog sistema u

³⁹ Međutim, vaninstitucionalno učenje jezika ima prilične nedostatke uzimajući u obzir da nismo u mogućnosti napraviti određeni presek stanja i utvrditi koji je nivo postignuća kod učenika, dok se prilikom institucionalnog učenja jezika makar grubo može dobiti podatak o nivoima savladavanja određenog jezika (Ignjačević 2006: 27). U vaninstitucionalnim okvirima procenu poznavanja stranog jezika mogu izvršiti samo one „jezičke škole“ koje „polaznicima obezbeđuju polaganje internacionalnih ispita ili su svojim kvalitetnim radom stekle uslove da se u društvu diplome njihovih polaznika smatraju validnim dokazom o poznavanju stranog jezika“ (ibid.), ali se ipak učenje stranih jezika u takvim školama ne može smatrati neinstitucionalnim oblikom učenja (ibid.).

Novom Pazaru⁴⁰, čime potvrđujemo našu početnu hipotezu da jezička interkulturalnost u Republici Srbiji nije ekvivalentna onoj koja je evidentna u Novom Pazaru.

S druge strane, činjenično je stanje da orijentalni jezici (arapski i turski) imaju svoje intitucionalne okvire učenja u Novom Pazaru, što nije slučaj u obrazovnom sistemu Republike Srbije generalno.

6.2. Srpski jezik kao L1, srpski jezik kao L2 i bosanski jezik u osnovnim i srednjim školama na prostoru Novog Pazara

Prema *Ustavu Republike Srbije*, član 10, srpski jezik determiniše se kao zvanični jezik države. Budući da je multietnička država (Bašić i dr. 2020: 5), u njoj egzistiraju i određeni jezici nacionalnih manjina, što govori i o, kako upućuje Filipović (2011: 352), njenoj etnolingvističkoj raznolikosti, gde treba da budu uspostavljene stabilne i sistemske mogućnosti za “maksimalan pristup obrazovanju deci koja pripadaju manjinskim etnolingvističkim zajednicama” (ibid.).

Prema *Republičkom zavodu za statistiku Republike Srbije* najbrojnije etničke zajednice jesu mađarska i romska, te bošnjačka.

Bašić (2015: 17-18) navodi da u Novom Pazaru i opštinama Sjenica i Tutin živi blizu 90% od ukupnog broja Bošnjaka u Srbiji – u Novom Pazaru 77.443 građana bošnjačke nacionalnosti čini 77,12% ukupnog stanovništva grada i 53% ukupnog broja Bošnjaka u Srbiji. U opštini Tutin 28.041 građanin bošnjačke nacionalnosti čini 90% lokalnog stanovništva i blizu 20% bošnjačkog stanovništva u Srbiji. U Sjenici 19.498 Bošnjaka čini 74% lokalnog stanovništva i 13,4% ukupnog bošnjačkog stanovništva. Ovi podaci ukazuju na visok stepen koncentrisanosti bošnjačke nacionalne zajednice na ovim prostorima, čime je i inicirano delovanje s namerom ostvarivanja zakonom zagarantovanog prava na službenu upotrebu jezika i prava na obrazovanje na jeziku koji smatraju maternjim. Shodno navedenom, nameće se pitanje modela obrazovanja na jezicima nacionalnih manjina. Na osnovu istraživanja koje smo izvršili u srednjim školama na prostoru Novog Pazara, možemo primetiti da su uspostavljene sledeće varijante: srpski jezik kao maternji (srpski kao L1), srpski jezik kao nematernji (srpski kao L2) i bosanski jezik (bosanski kao L1), što je u skladu sa Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije kojim se, prema članu 5 (stavovi 2, 3 i 6), upućuje da se “za pripadnike nacionalne manjine obrazovno-vaspiti rad ostvaruje na jeziku, odnosno govoru i pismu nacionalne manjine”, “za pripadnike nacionalne manjine obrazovno-vaspiti rad može da se izvodi i dvojezično na jeziku i pismu nacionalne manjine i na srpskom jeziku, a u skladu sa posebnim zakonom”, te da “kada se obrazovanje stiče na jeziku nacionalne manjine, stranom jeziku ili dvojezično, učenje srpskog jezika je obavezno”. Bosanski kao L2 zastupljen je samo u nižim razredima osnovne škole kao fakultativni predmet.

Predmet našeg istraživanja u ovom delu rada jeste da kvantitativno-kvalitativnom analizom dobijenih podataka na osnovu upitnika za administrativno osoblje u novopazarskim srednjim školama (Prilog 3) utvrdimo kakva je pozicija ovih jezika: koji je procenat učenika koji izučavaju srpski kao L1, srpski kao L2 i bosanski jezik, te kakav je njihov kvantitativni odnos.

⁴⁰ Obrazovni sistem R. Srbije na prostoru Novog Pazara i dalje ne prepoznaje španski kao potencijalni jezik za formalno izučavanje, ali učenici i osnovnih i srednjih škola na prostoru Novog Pazara, obuhvaćeni anketom, pokazuju određeno interesovanje za ovaj jezik, te skoro 7% (n = 3) osnovaca i 7,5% (n = 3) srednjoškolaca uči španski jezik vaninstitucionalno. S druge strane, kad je reč o učenju italijanskog jezika u novopazarskoj sredini, možemo konstatovati da njegovo izučavanje nismo primetili ni u institucionalnom ni u vaninstitucionalnom obliku.

U *Elaboratu* (Model obrazovanja za sandžačke Bošnjake u Republici Srbiji 2009: 5) navodi se da se u Republici Srbiji od školske 2004/05. godine u osnovnim školama u Novom Pazaru i okolini “za pripadnike bošnjačke nacionalne zajednice primenjuje najmanja zakonom predviđena varijanta obrazovanja – izučavanje bosanskog jezika kao izbornog nastavnog predmeta „Bosanski jezik sa elementima nacionalne kulture“, i to na nivou osnovnog obrazovanja”.

Prvi čas bosanskog jezika u Republici Srbiji, na području Raškog okruga, održan je 20. oktobra 2004. godine u Osnovnoj školi „Dr Ibrahim Bakić“ u selu Ljeskova u Tutinu (Obrazovanje na bosanskom jeziku u Sandžaku (2013-2020) 2020: 10), što je i bila osnova za uvođenje predmeta “Bosanski jezik sa elementima nacionalne kulture”, koji je u školskoj 2009/10. godini zastupljen u nastavi od I do VII razreda osnovne škole, kao izborni nastavni predmet, u 11 vaspitno-obrazovnih ustanova sa 571 učenicom, kojima je srpski jezik bio L1 (ibid.: 12). Fakultativni status predmeta u školskoj 2009/10. rezultirao je neznatnim brojem učenika koji ga pohađaju, ali i uverenjima roditelja da je za decu bolje da uče neke druge predmete, a da će maternji jezik naučiti kod kuće.

Implementacijom celokupne nastave na bosanskom jeziku (područje Novog Pazara, Sjenice i Tutina), 2. septembra školske 2013/14. godine, bosanski jezik, istorija i kultura izučavaju se u 35 vaspitno-obrazovnih ustanova, 168 odeljenja, koja su imala ukupno 4.088 učenika (ibid.: 10). U 2013/14. školskoj godini 2.200 nastavnika i saradnika polagalo je test iz bosanskog jezika, na osnovu kojeg su dobili sertifikat o poznavanju bosanskog jezika i mogućnosti realizacije nastave na tom jeziku (ibid.: 13). Sertifikate o poznavanju bosanskog jezika od 2014. godine izdaje Državni univerzitet u Novom Pazaru (ibid.).

Statističke podatke iz školske 2020/21. godine, dobijene na osnovu našeg istraživanja, i analizu odnosa procentualne zastupljenosti srpskog kao L1, L2 i bosanskog dajemo u nastavku rada.

Tabela 38 – Broj učenika koji uči srpski jezik kao L1

	Ukupan broj učenika						Broj učenika koji uči srpski jezik kao L1					
	Škola za dizajn tekstila i kože	Tehnička škola	Gimnazija	Ekonomsko-trgovinska škola	Medicinska škola “ Dva heroja”	Ugostiteljsko-turistička škola	Škola za dizajn tekstila i kože	Tehnička škola	Gimnazija	Ekonomsko-trgovinska škola	Medicinska škola “ Dva heroja”	Ugostiteljsko-turistička škola
							n	n	n	n	N	n
	<u>710</u>	<u>1064</u>	<u>1.259</u>	<u>1.208</u>	<u>772</u>	<u>449</u>	%	%	%	%	%	%
1. razred	210	307	340	302	193	137	122	187	190	179	127	92

							58,1	60,9	55,9	59,3	65,8	67,2
2. razred	193	325	315	342	184	123	96	173	166	229	92	67
							49,7	53,2	52,7	67	50	54,5
3. razred	168	253	308	340	203	103	95	136	165	224	116	54
							56,5	53,8	53,6	65,9	57,1	52,4
4. razred	139	179	296	224	192	86	54	92	151	139	95	59
							38,8	51,4	51,1	62,1	49,5	68,6

Tabela 39 – Broj učenika koji uči srpski kao L2, odnosno bosanski jezik

	Ukupan broj učenika						Broj učenika koji uči srpski jezik kao L2 i bosanski jezik					
	Škola za dizajn tekstila i kože	Tehnička škola	Gimnazija	Ekonomsko-trgovinska škola	Medicinska škola "Dva heroja"	Ugostiteljsko-turistička škola	Škola za dizajn tekstila i kože	Tehnička škola	Gimnazija	Ekonomsko-trgovinska škola	Medicinska škola "Dva heroja"	Ugostiteljsko-turistička škola
							n	n	n	n	N	n
							%	%	%	%	%	%
	<u>710</u>	<u>1064</u>	<u>1.259</u>	<u>1.208</u>	<u>772</u>	<u>449</u>						
1. razred	210	307	340	302	193	137	88	120	150	123	66	45
							41,9	39,1	44,1	40,7	34,2	32,8
2. razred	193	325	315	342	184	123	97	152	149	113	92	56
							50,3	46,8	47,3	33	50	45,5
3. razred	168	253	308	340	203	103	73	117	143	116	87	49
							43,5	46,2	46,4	34,1	42,9	47,6

4. razred	139	179	296	224	192	86	85	87	145	85	97	27
							61,2	48,6	48,9	37,9	50,5	31,4

Analizom dobijenih podataka dolazimo do sledećih saznanja:

- Broj učenika iz novopazarskih srednjih škola, koji izučavaju srpski kao L1, u najvećem broju slučajeva jeste oko 50%.
- Broj učenika koji izučavaju srpski kao L2 uvek je uslovljen brojem učenika koji uče bosanski jezik – onoliko učenika koliko izučava bosanski jezik, toliko izučava i srpski kao L2.
- Učenici srednjih škola na prostoru Novog Pazara koji izučavaju srpski kao L1, nemaju bosanski jezik, što nije slučaj i sa osnovnim školama, koje učenicima nižih razreda nude bosanski jezik kao fakultativni predmet.

Ako bismo kao parametar uzeli broj učenika po generacijama koji srpski jezik izučavaju kao L1 ili kao L2, samim tim i bosanski jezik, zaključili bismo da je broj učenika iz godine u godinu neujednačen.

Generacija koja prvi razred upisuje školske 2017/18. godine (trenutno četvrti razred) u 2020/21. godini srpski jezik kao L1, kao L2 i bosanski jezik izučava u sledećem procentu:

- Ugostiteljsko-turistička škola: od ukupnog broja učenika četvrtog razreda (n = 86) srpski kao L1 izučava 68,6% učenika (n = 59), a procenat učenika koji izučava srpski kao L2, kao i bosanski, jeste 31,4% (n = 27);
- Medicinska škola "Dva heroja": od ukupnog broja učenika četvrtog razreda (n = 192) srpski jezik kao L1 izučava 49,5% (n = 95), a broj učenika koji izučava srpski kao L2 i bosanski jeste 50,5% (n = 97);
- Ekonomsko-trgovinska škola: od ukupnog broja učenika četvrtog razreda (n = 224) srpski jezik kao L1 izučava 62,1% (n = 139), a kao L2 i bosanski 37,9% (n = 85);
- Gimnazija: od ukupnog broja učenika četvrtog razreda (n = 296) srpski jezik kao L1 izučava 51,1% (n = 151), a kao L2 i bosanski 48,9% (n = 145);
- Tehnička škola: od ukupnog broja učenika četvrtog razreda (n = 179) srpski jezik kao L1 izučava 51,4% (n = 92), a kao L2 i bosanski 48,6% (n = 87);
- Škola za dizajn tekstila i kože: od ukupnog broja učenika četvrtog razreda (n = 139) srpski jezik kao L1 izučava 38,8% (n = 54), dok srpski kao L2 i bosanski izučava 61,2% učenika (n = 85).

Već naredne školske godine, kod generacije koja prvi razred upisuje školske 2018/19. godine (trenutno treći razred), u školskoj 2020/21. godini, stanje je blago izmenjeno. Procenat učenika koji srpski jezik izučava kao L1 uglavnom blago raste, a kao L2 i onih koji izučavaju bosanski jezik blago opada. U *Školi za dizajn tekstila i kože* u odnosu na prethodnu generaciju zapažen je nešto приметniji porast broja učenika koji srpski jezik izučavaju kao L1. S druge strane, u *Ugostiteljsko-turističkoj školi*

zabeležen je procentualni pad broja učenika koji srpski izučavaju kao L1, samim tim i porast broja učenika koji srpski jezik izučavaju kao L2 i onih koji izučavaju bosanski jezik:

- Ugostiteljsko-turistička škola: od ukupnog broja učenika trećeg razreda (n = 103) srpski kao L1 izučava 52,4% učenika (n = 54), dok srpski jezik kao L2 i bosanski jezik izučava 47,6% učenika (49);
- Medicinska škola "Dva heroja": od ukupnog broja učenika trećeg razreda (n = 203) srpski jezik kao L1 izučava 57,1% (n = 116), a srpski kao L2 i bosanski 42,9% (n = 87);
- Ekonomsko-trgovinska škola: od ukupnog broja učenika trećeg razreda (n = 340) srpski jezik kao L1 izučava 65,9% (n = 224), a srpski kao L2 i bosanski 34,1% (n = 116);
- Gimnazija: od ukupnog broja učenika trećeg razreda (n = 308) srpski jezik kao L1 izučava 53,6% (n = 165), a kao L2 i bosanski jezik 46,4% (n = 143);
- Tehnička škola: od ukupnog broja učenika trećeg razreda (n = 253) srpski jezik kao L1 izučava 53,8% (n = 136), a kao L2 i bosanski jezik 46,2% (n = 117);
- Škola za dizajn tekstila i kože: od ukupnog broja učenika trećeg razreda (n = 168) srpski jezik kao L1 izučava 56,5% (n = 95), a kao L2 i bosanski 43,5% (n = 73).

Na osnovu istraživanja dobijeni podaci za generaciju koja u školskoj 2019/20. godini upisuje prvi razred, a koja u školskoj 2020/21. pohađa drugi razred, nude skoro nepromenjenu sliku u odnosu na prethodnu generaciju. Blagi procentualni pad broja učenika koji srpski izučavaju kao L1 i porast broja učenika koji srpski izučavaju kao L2 i onih koji izučavaju bosanski jezik možemo registrovati samo kod učenika *Škole za dizajn tekstila i kože*:

- Ugostiteljsko-turistička škola: od ukupnog broja učenika drugog razreda (n = 123) srpski kao L1 izučava 54,5% učenika (n = 67), dok kao L2 i bosanski izučava 45,5% (n = 56);
- Medicinska škola "Dva heroja": od ukupnog broja učenika drugog razreda (n = 184) srpski jezik kao L1 izučava 50% (n = 92), što je slučaj i sa procentom učenika koji izučavaju srpski kao L2 i bosanski jezik – 50% (n = 92);
- Ekonomsko-trgovinska škola: od ukupnog broja učenika drugog razreda (n = 342) srpski jezik kao L1 izučava 67% (n = 229), što govori da je procenat onih koji srpski izučavaju kao L2 i bosanski 33% (n = 113);
- Gimnazija: od ukupnog broja učenika drugog razreda (n = 315) srpski jezik kao L1 izučava 52,7% (n = 166), a kao L2 i bosanski 47,3% (n = 149);
- Tehnička škola: od ukupnog broja učenika drugog razreda (n = 325) srpski jezik kao L1 izučava 53,2% (n = 173), a kao L2 i bosanski 46,8% (n = 152);
- Škola za dizajn tekstila i kože: od ukupnog broja učenika drugog razreda (n = 193) srpski jezik kao L1 izučava 49,7% (n = 96), a kao L2 i bosanski 50,3% (n = 97).

Kod generacije koja prvi razred upisuje školske 2020/21. godine, osim u *Ekonomsko-trgovinskoj školi*, u odnosu na prethodnu generaciju primećen je blagi procentualni porast broja učenika koji srpski izučavaju kao L1. U tom smislu *Ekonomsko-trgovinska škola* beleži blagi pad:

- Ugostiteljsko-turistička škola: od ukupnog broja učenika prvog razreda (n = 137) srpski kao L1 izučava 67,2% učenika (n = 92), dok srpski kao L2 i bosanski izučava 32,8% (n = 45);
- Medicinska škola “Dva heroja”: od ukupnog broja učenika prvog razreda (n = 193) srpski jezik kao L1 izučava 65,8% (n = 127), a kao L2 i bosanski 34,2% (n = 66);
- Ekonomsko-trgovinska škola: od ukupnog broja učenika prvog razreda (n = 302) srpski jezik kao L1 izučava 59,3% (n = 179), a kao L2 i bosanski 40,7% (n = 123);
- Gimnazija: od ukupnog broja učenika prvog razreda (n = 340) srpski jezik kao L1 izučava 55,9% (n = 190), a kao L2 i bosanski 44,1% (n = 150);
- Tehnička škola: od ukupnog broja učenika prvog razreda (n = 307) srpski jezik kao L1 izučava 60,9% (n = 187), dok kao L2 i bosanski 39,1% (n = 120);
- Škola za dizajn tekstila i kože: od ukupnog broja učenika prvog razreda (n = 210) srpski jezik kao L1 izučava 58,1% (n = 122), a kao L2 i bosanski 41,9% (n = 88).

6.2.1. Zaključno razmatranje

Pitanje odnosa srpskog jezika kao maternjeg (srpski kao L1), srpskog jezika kao nematernjeg (srpski kao L2) i bosanskog jezika vrlo je kompleksno. Ono što je očigledna činjenica jeste da obrazovni sistem Republike Srbije na prostoru Novog Pazara prepoznaje sve pomenute varijante. Suštinski, broj učenika koji izučavaju srpski jezik kao maternji, odnosno kao L1, u školskoj 2020/21. godini u blagoj je prednosti u odnosu na broj učenika koji izučavaju srpski kao nematernji, kao L2, i bosanski jezik. Do ovog zaključka dovode nas zbirni podaci, prema kojima se u novopazarskim srednjim školama u školskoj 2020/21. obrazuje 5.462 učenika, od kojih srpski jezik kao L1 izučava 3.100 učenika, što je 56,8%, dok srpski kao L2 i bosanski jezik izučava 2.362 učenika, što je 43,2% od ukupnog broja.

Razlozi za ovakav rezultat mogu biti trojaki:

- a) Učenici srednjih škola često biraju srpski kao L1, jer bi u drugom slučaju, odabirom bosanskog kao L1, opet bili u obavezi za izučavaju srpski kao L2, što im predstavlja “dodatno opterećenje” (više predmeta, više časova nedeljno, više nastavnog materijala za učenje);
- b) Škole su najčešće te koje utiču na odabir jezika u statusu L1, kao i na odabir jezika celokupne nastave, s obzirom na to da one interno definišu jezik nastave obrazovnih profila ponaosob. Razlozi su često vezani za nedostatak kadra, ali i kapacitet prostorija koje su na raspolaganju da bi se svaki profil realizovao na oba jezika. Međutim, činjenično je da srednje škole vode računa i uzimaju u obzir broj učenika koji su u osnovnoj školi pohađali nastavu na bosanskom jeziku. U tom smislu, postoji “automatizam”⁴¹, gde je broj mesta za ponuđene obrazovne profile u srednjim školama uglavnom proporcionalan broju učenika koji je nastavu u osnovnoj školi pohađao na bosanskom jeziku.
- c) Skeptičnost roditelja prema nastavi na bosanskom jeziku. Znatno broj roditelja se plaši da li će njegovo dete, ukoliko se obrazuje na bosanskom jeziku, biti u prilici da nastavi

⁴¹ Bolje reći prividni automatizam. Stoga reč automatizam stavljamo po navodnike, jer je njegova primena nedosledna: ukoliko učenik iz osnovne škole dolazi sa nastavom na bosanskom jeziku, a odabrani profil srednje škole ne nudi mogućnost nastave na tom jeziku, učenik će u srednjoj školi pohađati nastavu na srpskom, gde mu bosanski neće biti ponuđen ni kao L2.

školovanje – studije, na nekom od državnih fakulteta. Praksa, međutim, pokazuje da obrazovanje na jeziku nacionalne manjine u Republici Srbiji nije prepreka za dalje obrazovanje, ni na fakultetima u Novom Pazaru, ni na fakultetima na nivou cele Republike Srbije, što ukazuje na neopravdane sumnje roditelja koje su, verovatno, rezultat nedovoljne informisanosti.

Međutim, podaci upućuju i na činjenicu da srpski jezik izučavaju svi učenici novopazarskih škola: kao L1 ili kao L2 ako im je bosanski jezik L1. Kada je reč o osnovnim školama u Novom Pazaru, srpski jezik kao L1 i L2 i bosanski jezik takođe su prisutni, s tim što je u nižim razredima učenicima kojima je srpski jezik L1 ponuđen i bosanski kao L2 za fakultativno proučavanje, što nije slučaj i u srednjim školama. Uzimajući u obzir ovu činjenicu, saglasni smo i sa stavom koji iznosi Đurić (2015: 372), govoreći da jezička obrazovna politika Republike Srbije ne podržava u potpunosti izučavanje manjinskih jezika, te ne deluje u tom smeru da izvornim govornicima srpskog jezika, odnosno učenicima kojima je srpski jezik L1, manjinske jezike učine privlačnijim. Budući da možemo konstatovati ovu činjenicu, nameće se stav da višejezičnost u obrazovnom sistemu u Republici Srbiji još nije dobila potpuno ostvarenje, što je opet u skladu i sa istraživanjima koje je Đurić prikazala 2015. godine.

7. ZAKLJUČAK

Pojam kulture definiše se najrazličitijim sadržajima. Posmatrajući opservacije kulture kroz skoro jedan vek, dolazimo do zaključka da su se pod pojmom kulture odavno nalazili slični elementi. Stoga smatramo da je određenje kulture prema Bugarskom (Bugarski 2005: 15) možda jedno od najobuhvatnijih. On pod kulturom podrazumeva tri nivoa: *antropološki*, onaj koji se odnosi na način svakodnevnog života, preko *civilizacijskog*, koji podrazumeva proizvod čovekovog umnog i fizičkog delovanja, do *bihejvioralnog*, koji se odnosi na različite obrasce ponašanja. Ovakvo posmatranje kulture u skladu je i sa dvema definicijama koje predlaže Kremšova (Kramsch 1996: 2), a koja govori o humanističkoj dimenziji kulture, koja kulturu tretira kao način na koji određeni etnos prezentuje sebe i svoj odnos prema drugom, kroz materijalnu produkciju, odnosno one elemente koji su proizvod umno-fizičkog rada, dok se druga definicija fundira na društvenim naukama i upućuje da se kultura odnosi na one aspekte koji se vezuju za običaje, verovanja, razmišljanja i stavove koje određena kulturna grupa neguje. Međutim, generalno posmatrajući, ovakve stavove nalazimo i kod svih koji su se pojmom kulture bavili (Bauman, 1984; Ilić, 1988; Brislin, 1990; Hidalgo, 1993; Cifrić, 2007; Bennett, 2009; Devičić, 2010; Milanja, 2012; Durbaba, 2016; Jelenić, 2017).

Na osnovu rezultata istraživanja (prikazano u odeljku 5.4.1.), kojim smo ispitivali stavove učenika i nastavnika jezika iz novopazarskih osnovnih i srednjih škola, došli smo do saznanja da učenici novopazarskih škola pojam kulture uglavnom povezuju sa načinom života i ponašanja ljudi, razumevanjem različitosti i odnosu prema različitom, u manjoj meri sa mentalitetom jednog naroda, ali je iznenađujuć podatak da je znatno nizak procenat onih učenika, i osnovnih i srednjih škola, koji pojam kulture povezuju sa sveobuhvatnim aktivnostima ljudi i umetnošću jednog naroda. Nastavnici jezika iz novopazarskih osnovnih i srednjih škola, koji su učestvovali u istraživanju (prikazano u odeljku 5.4.1.), procenjuju da njihovi učenici pojam kulture, pored pobrojanog, povezuju i sa umnim i fizičkim radom. Dobijeni podaci (prikazano u odeljku 5.4.1.) upućuju da ispitivani učenici (u daljem tekstu Učenici) iz novopazarskih škola imaju stabilnu osnovu za uspostavljanje interkulturalnog dijaloga u multikulturalnoj sredini, koji kao konačan cilj ima sprečavanje diskriminacije na bilo kom osnovu – etničkom, verskom, jezičkom i kulturnom (Bela knjiga o interkulturalnom dijalogu, 2008).

Učenici osnovnih i srednjih škola na prostoru Novog Pazara vole da upoznaju druge kulture, poštuju tuđe norme ponašanja, poznaju elemente svoje kulture dovoljno da bi ih mogli porediti sa elementima

kultura kojima ne pripadaju, što govori o razvijenoj dimenziji interkulture osvešćenosti. Učenici smatraju da im nastava jezika uistinu može pomoći pri kreiranju sopstvene ličnosti koja će biti determinisana osobinama kao što su tolerancija, prihvatanje drugog, uklapanje u multikulturnu sredinu, međusobni dijalog, razumevanje drugog i drugačijeg. Smatraju da izučavanjem elemenata kulture kroz nastavu jezika razvijaju toleranciju prema različitim obeležjima drugih kultura i naroda, suzbijaju predrasude prema drugima, neguju i uvažavaju kulturne razlike i izgrađuju pozitivan stav prema drugima. Ovakvo zapažanje potvrđuje našu početnu hipotezu da interkultureni elementi u obrazovanju utiču na kulturnu osvešćenost učenika i dovode do toga da različite kulture na jednom prostoru koegzistiraju – jedne sa drugima, a ne jedne pored drugih. Ovakav rezultat može se postići komparativnim izučavanjem elemenata kulture (maternje i stranih), za šta se zalažu nastavnici jezika na prostoru Novog Pazara, koji su sasvim sigurni da je komparativno izučavanje elemenata različitih kultura vrlo poželjno i produktivno. Čak 42,86% ispitivanih nastavnika jezika slaže se u potpunosti, odnosno isto toliko slaže sa ovom konstatacijom. Na nivou učeničkih razmišljanja, stanje je nešto drugačije u odnosu na nastavnike jezika. Učenici osnovnih i srednjih škola međusobno imaju sličnu percepciju, te sa svega 20,93% osnovaca i 20% srednjoškolaca smatraju u potpunosti, odnosno sa 18,5% osnovaca i 32,5% srednjoškolaca smatraju da komparativno izučavanje različitih kultura doprinosi prihvatanju, negovanju i uvažavanju kulturnih razlika, kao i izgrađivanju pozitivnog stava prema drugima.

Prilikom samog susreta kultura potrebno je voditi računa o potencijalnim afektivnim karakteristikama koje se mogu javiti kao rezultat kontakta sa novim (Anderson, 1981; Blum, 1981; Russell, 2004; Ćirković Miladinović, 2019). Najčešće je reč o akulturaciji (Schumann, 1986; Brown, 1987; Lakey, 2003; Padilla, Perez, 2003; Dana, 2005; Berry et al., 2006; Georgijev, 2014; Birman, Addae, 2015; Vukojević, 2016; Ozer, 2017), koja se može shvatiti kao proces prihvatanja i adaptiranja na novu kulturu, o kulturnom šoku (Furnham, 2012; Roskell, 2013; Brblić, 2018), koji je u vezi sa razvojem osećaja neprijatnosti, do socijalne distance koja predstavlja procenat udaljenosti i razlika između kulture kojoj pripadamo i one s kojom smo u kontaktu (Bogardus, 1925; Vranjašević, Trikić, Rosandić, 2006; Furnham, 2012; Pehlić, 2019).

Međutim, da bi se zaista mogla upoznati i razumeti kultura koja nije kultura našeg maternjeg jezika, potrebno je poznavati jezik kulture s kojom smo u kontaktu, što govori o bitnosti odnosa jezika i kulture uopšte, gde nema kulture bez jezika, niti jezika bez kulture (Bugarski 2005: 16). Ovakva činjenica upućuje na kompleksne međuzavisne relacije između jezika i kulture, jer jezik izražava, utelovljuje i simbolizuje kulturnu stvarnost (Kramsch 1998: 3). Zato je od vitalnog značaja poznavanje sopstvene kulture, podsticanje svesti o kulturi maternjeg jezika (Momčilović, 2017), što je osnovni zadatak nastave jezika, i maternjeg i stranih, kojoj rezultat treba da bude interkultureno kompetentna osoba, a ne samo produkcija dobrih govornika određenog jezika. Ovakvo razmišljanje jeziku daje i društvenu funkciju, pored komunikativne koja joj je odavno pripadala (Moloney, Harbon, 2010). Istraživanje nas dovodi do saznanja da su učenici osmog razreda osnovne škole uglavnom neusaglašeni mišljenja kad su u pitanju stavovi u vezi sa posmatranjem izučavanja elemenata kulture na nastavi jezika kao “gubljenje vremena” (44,19% njih smatra tako, 55,81% želi da izučava elemente kulture na nastavi jezika). Ovo nije slučaj i sa učenicima srednjih škola, koji su prilično usaglašeni, te smatraju da su elementi kulture na nastavi jezika dobrodošli sa čak 87,5%. Ovakve stavove izražavaju i njihovi nastavnici jezika (čak svih 100% nastavnika jezika iz osnovnih škola koji su učestvovali u istraživanju i 92,3% nastavnika iz srednjih škola), što upućuje na to da su nastavnici jezika vrlo svesni značaja izučavanja elemenata kulture na nastavi jezika. Ovakvim zaključkom potvrđujemo našu početnu hipotezu da nastavnici jezika prepoznaju bitnost interkulturenih elemenata u obrazovanju, te su dovoljno svesni svoje uloge u podsticanju razvoja kulturne osvešćenosti kod učenika i uviđaju potrebu da se prilagode evropskom sistemu obrazovanja. Međutim, zapažamo da se nastavnici jezika ne

opredeljuju samo za vesternizaciju kurikuluma, već su i za inkorporiranje elemenata orijentalne kulture u nastavne sadržaje, s obzirom na to da u Republici Srbiji na prostoru Novog Pazara živi najveći deo Bošnjaka u celoj državi. Ovakvog stava je 91,4% nastavnika jezika iz novopazarskih osnovnih i srednjih škola koji su bili deo istraživanja.

Rad tretira i pojam interkulturalnosti (Piršl, 2001; Rey-Von Allmen, 2002; Čačić Kumpes, 2004; Dietz, 2009; Ninčević, 2009; Bouchard, 2013; Cantle, 2013; Mrnjauš, 2013; Sablić, 2014; i interkulturalnog obrazovanja (Bennett, 1998; Pinter, 2003; Coulby, 2006; Lafraya, 2011; Nauner, 2012; Vassallo, 2016; Momčilović, 2017). Interkulturalnost ni u kom slučaju neće podrazmevati asimilaciju, jer je traganje za jedinstvom razlika i znači shvatiti drugoga i biti u interakciji s njim (Sablić 2014: 20). Purić i Čutović (2018: 361) interkulturalnost posmatraju kao koegzistenciju različitih kultura, sposobnost koja se ne razvija intuitivno, već ju je potrebno naučiti. Stoga je nastavnik taj koji mora da bude medijator između kulture maternjeg jezika i strane kulture, kako sebe smatraju i nastavnici jezika u novopazarskim srednjim i osnovnim školama (čak 88,6%, dok 11,4% to ne smatra). Istraživanja pokazuju da se učenici novopazarskih škola uglavnom nisu ranije susretali sa pojmom interkulturalnosti (37,21% osnovaca i 22,5% srednjoškolaca, najčešće kroz medije), ali ga ipak vrednuju kao pozitivnu kategoriju. Pod njim podrazumevaju postojanje više kultura na jednom prostoru, poštovanje i prihvatanje, međusobnu toleranciju, međusobni dijalog, te smatraju da interkulturalno učenje može da doprinese razvoju interkulturalne kompetencije, koja se odnosi na aktivno posedovanje onih karakteristika ličnosti koje doprinose efikasnoj interkulturalnoj komunikaciji (Ilie, 2019), ali i celokupnom razvoju ličnosti koja je određena osobinama kao što su moralnost, saosećajnost, i jednakosti među ljudima i suzbijanju diskriminacije. Istraživanje nas upućuje na saznanje da ni nastavnici jezika u novopazarskim školama nisu imali dovoljno prostora da se upoznaju sa interkulturalnošću i interkulturalnom komunikacijom i kompetencijom. Ovo saznanje dovodi nas do zaključka da nastava jezika u novopazarskim školama još nije usklađena sa savremenim stavovima o interkulturalnoj nastavi, te da nastavnici jezika, iako i dalje orijentisani prema tradicionalnom konceptu nastave, smatraju da je udeo savremene nastave u razvoju interkulturalnosti znatno izraženiji od onog koji daje tradicionalna nastava. Ovakvim stavovima nastavnika jezika iz novopazarskih osnovnih i srednjih škola, koje smo dobili na osnovu istraživanja (prikazano u odeljku 5.4.7.), potvrđujemo našu hipotezu da tradicionalna nastava jezika ne povećava interkulturalnost u onom obimu koliko to čini savremena nastava. Međutim, iako nas rezultati istraživanja dovode ovakvog zaključka, što je i očigledna istina, nastavnici jezika smatraju da nastava jezika nudi povoljne uslove za sticanje interkulturalne kompetencije, koja je važna koliko i ovladavanje gramatičkim formama i leksikom određenog jezika.

Međutim, ono što se na osnovu istraživanja izdava kao osnovni problem nastave jezika jesu udžbenici (prikazano u odeljku 5.4.5.), koji prema stavovima učenika i nastavnika jezika u novopazarskim osnovnim i srednjim školama, iako nisu procenjeni negativno, ipak mogu biti bogatiji. Ovakav stav se odnosi kako na elemente kulture maternjeg jezika, tako i na elemente strane kulture, na šta bi trebalo obratiti pažnju u budućnosti, te su naglasili da bi i postojeći elementi kulture mogli biti bolje predstavljeni i prikazani. Problem neadekvatnih udžbenika navodi učenike na alternativna rešenja, prema kojima su često u prilici da se sa pojmom kulture i kulturnim sadržajima upoznaju i van nastave, iščitavajući knjige u vezi s drugim kulturama, na internetu. Ovakav način upoznavanja kultura uglavnom je vezan za učenike srednjih škola. Razlog može biti taj što su učenici osnovnih škola uglavnom raspoložniji da ovladavaju gramatičkim formama, nego da se bave izučavanjem drugih kultura. Na ovaj zaključak upućuju nas rezultati istraživanja koji govore da se skoro 40% (30,23% koji se slažu sa potpunom sigurnošću i 6,98% koji se slažu) učenika osnovnih škola izjasnilo da više voli da izučava gramatiku nego kulturu stranog jezika. S druge strane, svesni mogućnosti koje im pružaju programi i savremene tehnologije, a i ograničenja udžbeničke literature, i nastavnici jezika koriste se

nekim drugim izvorima saznanja, ali i raznim metodama na nastavi, kako bi motivisali svoje učenike za rad. Na osnovu istraživanih stavova može se zaključiti da se većina nastavnika koriste internetom, te na njega upućuju i učenike. Zatim, primenjujući savremene nastavne metodologije, pristupe i tehnike, učenicima daju i istraživačke zadatke koji se odnose na upoznavanje drugih kultura. Na taj način nastavnici jezika razvijaju toleranciju prema drugim kulturama, te promovišu moralno i odgovorno ponašanje učenika prema pripadnicima drugih kultura.

Kada je reč o jezičkoj interkulturalnosti (engleski, nemački, francuski, ruski, arapski, turski, srpski kao L1 i L2, bosanski) u obrazovnom sistemu Republike Srbije na prostoru Novog Pazara, zaključujemo da je to vrlo osetljiva tema. Prvo, zbog sveopšte (ne)zastupljenosti većeg broja stranih jezika u obrazovanju, pa učenici, iako možda žele, ne mogu da ih izučavaju, a drugo zbog same prirode odnosa srpskog i bosanskog jezika u obrazovanju u Novom Pazaru, čija je međusobna (ne)isključivost uslovljena statusom jezika kao L1. Ukoliko je srpski jezik određen kao L1, on isključuje izučavanje bosanskog jezika. S druge strane, ukoliko je srpski jezik u statusu L2, obavezno je izučavanje bosanskog jezika (bosanski u tom slučaju ima status L1).

Obrazovni sistem u Novom Pazaru registruje engleski jezik kao *lingua franca*, što je uostalom njegov globalni status. Međutim, i Vučo (Vučo, 2018) i Živković (Živković, 2013) smatraju da je njegova uloga na globalnom nivou isključivo komunikacijska. Pored engleskog, u novopazarskim školama registruju se i nemački, francuski i sa vrlo malim procentom ruski jezik, koji generacija koja prvi razred srednje škole upisuje 2020/21. godine uopšte ne izučava. Primetna je činjenica da nemački jezik postaje sve zastupljeniji, što je u vezi sa kontinuiranim višedecenijskim kontaktom Novog Pazara i Nemačke, zato što su stanovnici ovog dela Srbije tradicionalno već desetina godine sa Nemačkom vezani zbog ekonomskih migracija. Neretka je pojava i to da su mnogi, koji su emigrirali, repatrizovani, a oni koji su rođeni u Nemačkoj – u najvećem broju slučajeva tu i ostaju. S druge strane, primećujemo da obrazovni sistem u Republici Srbiji registruje i španski i italijanski jezik, sa nestabilnim statusom (Jovanović, Filipović 2013: 287).

Posmatrajući obrazovni sistem u Novom Pazaru, saznajemo da podrazumeva i arapski i turski jezik u formalnom obrazovnom sistemu: oba jezika u srednjim verskim islamskim školama (medresama), a turski i na Državnom univerzitetu u Novom Pazaru, na studijskom programu Engleski jezik i književnost. Ovakvi podaci upućuju na distinkcije u zastupljenosti jezika u Srbiji generalno i na prostoru Novog Pazara, s obzirom na to da ova dva jezika nismo registrovali u obrazovnom sistemu u Republici Srbiji generalno, osim na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu, na kojima je moguće studirati ih. Međutim, evidentna su nastojanja Udruženja Turaka u Srbiji, još od 2014. godine, da turski jezik bude sastavi deo obrazovanja, jer je među mladima sve popularniji (najčešće zbog televizijskih sadržaja na turskom jeziku) (Đurić 2015: 332). Ovim saznanjima potvrđujemo našu hipotezu da panorama stranih jezika nije u potpunosti implementirana na prostoru Novog Pazara u odnosu na jezike koji se javljaju u upotrebi u Republici Srbiji. Na osnovu našeg istraživanja zaključujemo da je panorama stranih jezika ponuđenih učenicima za izučavanje vrlo uska – i na globalnom nivou, i na prostoru Novog Pazara. Stoga bi predlog bio da se učenicima ponude, pored engleskog koji ima status *lingua franca* i tzv. *svetskih jezika*, gde se ubrajaju nemački, francuski i ruski (Đurić 2015: 79), i tzv. *regionalni jezici*, jer se u suprotnom većem broju jezika ne nudi šansa za izučavanje. Da ima potrebe za tim, govori i saznanje do kog smo došli anketiranjem učenika iz novopazarskih osnovnih i srednjih škola, a koje upućuje da učenici novopazarskih škola često pribegavaju vaninstitucionalnom izučavanju jezika (nemački, španski, turski, francuski, korejski, japanski, arapski, albanski, ruski, portugalski, norveški, grčki).

Specifičnost obrazovanja u Novom Pazaru jeste i koncept obrazovanja bošnjačke nacionalne manjine. Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije (član 5, stavovi 2, 3 i

6) pripadnicima nacionalnih manjina zagarantovano je pravo na obrazovno-vaspitni rad na jeziku nacionalne manjine, s naznakom obaveznog izučavanja srpskog jezika, u tom slučaju u statusu L2.

Da se bošnjačka nacionalna manjina koristi zakonom zagarantovanim pravom na obrazovanje na jeziku nacionalne manjine, potvrđeno je i u elaboratima (*Model obrazovanja za sandžačke Bošnjake u Republici Srbiji*, 2009; *Obrazovanje na bosanskom jeziku u Sandžaku (2013-2020)*, 2020) i na osnovu istraživanja koje smo sproveli u novopazarskim školama.

Istraživanje nas upućuje da obrazovni sistem u Novom Pazaru registruje četiri varijante jezika: pored stranog, srpski kao maternji (srpski kao L1), srpski kao nematernalni (srpski kao L2), bosanski kao maternji (bosanski kao L1), i u nižim razredima osnovne škole bosanski kao L2. Rezultati istraživanja pokazuju nam da je u školskoj 2020/21. godini nešto veći procenat učenika koji izučavaju srpski kao L1 (56,8%) nego kao L2 (43,2%) i bosanski jezik (broj učenika koji izučavaju srpski jezik kao L2 uvek je proporcionalan broju učenika koji izučavaju bosanski jezik).

Razlozi za ovakav rezultat mogu biti trojaki. Prema propisima aktuelnog *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije* (član 5, stavovi 1 i 6), obrazovno-vaspitni rad ostvaruje se na srpskom jeziku i ćirilicom pismu, a u slučaju sticanja obrazovanja na jeziku nacionalne manjine, učenje srpskog jezika je obavezno. Ovakva odredba navodi nas na zaključak da odabirom srpskog jezika kao L1, učenici nemaju obavezu da izučavaju bosanski jezik, što bi im u drugom slučaju predstavljalo dodatno opterećenje i po broju nastavnih predmeta i po broju časova, pa iz tog razloga biraju ono što im je u tom momentu prihvatljivije i, najčešće, podrazumeva manje obaveza. S druge strane, neretka je pojava da škole same odlučuju koji jezik će biti u statusu L1 a koji u L2 (prema određenim obrazovnim profilima i raspoloživim kapacitetima), a razlozi su vrlo često vezani za, s jedne strane nedostatak kadra, a s druge za deficit prostorija, što vrlo često onemogućava realizaciju svakog programa na oba jezika. Skeptičnost roditelja prema nastavi na bosanskom jeziku i izučavanju bosanskog jezika, koji veruju da njihova deca neće moći da se školuju dalje ako su nastavu slušala na bosanskom i bosanski izučavala kao L1, takođe utiče na odabir jezika nastave i samog jezika – srpskog ili bosanskog. Roditelji veruju da će im deca po tom osnovu biti diskriminisana, što proizilazi iz neopravdanih sumnji neinformisanih pojedinaca. Da je stanje suprotno, možemo tvrditi sa sigurnošću s obzirom na to da učenici najurednije nastavljaju studije na državnim fakultetima i u Novom Pazaru i na nivou Republike Srbije.

Nadamo se da će ovaj rad biti koristan doprinos nauci i pokretač za ozbiljnije bavljenje temom interkulturalnosti, interkulturalnog obrazovanja i jezičke interkulturalnosti u Republici Srbiji na prostoru Novog Pazara, te da će koncept interkulturalnog obrazovanja uspeti da dobije ozbiljnije razmere i u našoj državi, uzimajući u obzir da ima povoljne uslove. Međutim, potrebno je još mnogo koraka do toga.

Na osnovu našeg istraživanja koje smo sproveli u novopazarskim osnovnim i srednjim školama, dolazimo do zaključka da je, ukoliko želimo da ostvarimo cilj unapređenja interkulturalnog obrazovanja u Republici Srbiji na prostoru Novog Pazara, neophodno obratiti pažnju na sledeće aspekte i delovati na sledećim poljima:

- Reforma postojećih kurikuluma, koji se neće posmatrati kao “paket znanja” koji ćemo zatvoriti nakon određenog ciklusa obrazovanja, kako je to naglasio i Previšić (Previšić, 2010), nego koji će doprineti razvoju interkulturalno kompetentne ličnosti, što govori o tome da bi nastavni kurikulumi trebalo da budu usmereni ka integraciji različitih sadržaja (i kulture maternjeg jezika, i kulture jezika koji su označeni kao nematernalni ili kao strani);

- Prilikom konceptuiranja kurikuluma trebalo bi imati više u vidu i sadržaje koji se inkorporiraju, jer će se učenici kroz sadržaje koji ostavljaju prostor za polemiku, znatno bolje upoznati sa kulturom kojoj ne pripadaju u odnosu na izučavanje sadržaja koji im nude mogućnost pukog ovladavanja činjenicama o nematičnim kulturama;
- Korisno bi bilo organizovati seminare za interkulturalnu edukaciju nastavnika i jezičkih i nejezičkih predmeta, s ciljem formiranja nastavnika osposobljenih za sprovođenje interkulturalne nastave;
- Planom i programom predvideti češće susrete učenika u kojima će učenici biti u direktnom kontaktu sa izvornim govornicima određenih jezika i sa njihovom kulturom, a koji će doprineti da učenici, pored boljeg ovladavanja gramatičkim formama i leksikom datog jezika, budu interkulturalno kompetentni i interkulturalno osjetljivi prema pripadnicima drugih kultura;
- Organizovati zajedničke posete značajnim kulturno-istorijskim i sakralnim spomenicima hrišćanske i islamske tradicije na području Novog Pazara i šire u cilju međusobnog i međureligijskog zbližavanja i promovisanja ideja interkulturalnog obrazovanja i/ili predvideti za časove veronauke gostujuća predavanja, u kojima će nastavnik hrišćanske veronauke upoznati učenike koji pohađaju islamsku veronauku sa osnovnim idejama i terminologijom u hrišćanstvu, i obrnuto;
- S obzirom na to da obrazovni sistem Republike Srbije određuje pripadnicima nacionalnih manjina, u slučaju obrazovanja na jeziku koji smatraju maternjim, i obavezno izučavanje srpskog jezika, kako bi se uspostavila ravnoteža koja ide ka afirmaciji jezika nacionalnih manjina, i učenicima koji se obrazuju na srpskom jeziku, trebalo bi ponuditi i jezik nacionalnih manjina, makar sa fakultativnim statusom.

LITERATURA

- Abarca Cariman, G. (2015). Intercultural Bilingual Education: Education and Diversity. *Education and Development*, 9. 1-18.
- Abbosbek, A. (2018). An interconnected relationship between plurilingualism and pluriculturalis. *Міжнародний науковий журнал "Інтернаука"*. No. 4(44).
- Achkovska Leshkovska, E., Davchev, V. (2013). Intercultural Education: Analysis of the Primary School Textbooks in the Republic of Macedonia. *International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education*, 1(2).
- Adabo Oppong, C. (2014). *Cognitive and Affective Characteristics of History Students of the University of Cape Coast*. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 4(10).
- Adaskou, K., Britten, D., Fahsi, B. (1990). *Design Decisions on the Cultural Content of a Secondary English Course for Morocco*. *ELT Journal*, 44(1), p 3.
- Adler, N. S. (1997). *International dimensions of organizational behavior*. Cincinnati: South-Western College Publishing.
- Alanay, H., Aydin, H. (2016). Multicultural Education: The Challenges and Attitudes of Undergraduate Students in Turkey. *Education and Science*. 41(184). 169-191.
- Allehyani, B., Burnapp, D., Wilson, J. (2017). Acculturation Approach in the EFL Classroom: Attitudes and Beliefs. In: *International Journal of English Language Teaching*. 5(4), 1-17.
- Alred, G. (2003). Becoming a 'Better Stranger': A Therapeutic Perspective on Intercultural Experience and/as Education. In: *Intercultural Experience and Education*. (Edd.: Alred, G., Byram, M., Fleming, M.). G. Britain: Cromwell press. 14-31.
- Amilburu, M. G. (2003). *Education and the Multicultural Society: The Philosophical Perspective*. Dostupno: https://www.researchgate.net/publication/283732265_Education_and_the_Multicultural_Society_The_Philosophical_Perspective, posećeno: 29. 9. 2020.
- Anderson, L.W. (1981). *Assessing Affective Characteristics in Schools*. Allyn & Bacon, Boston
- Andrejević, M. (2016). *Formativni pristup usvajanju kulturnih sadržaja u interkulturalnoj nastavi stranih jezika*. *NV. god. LXV br. 3/2016*. 597–611.
- Andrijević, M. M. (2016). *Primena autentičnih materijala u nastavi L2 za sticanje i razvoj interkulturalne kompetencije*. Doktorska disertacija. Beograd.
- Anolli, L. (2002). *Psicologia della comunicazione*. Bologna: Mulino.
- Arranz Ortega, S. (2018). *Plurilingualism, pluriculturalism and mediation: towards a new perspective*. Master thesis. University of Valladolid.
- Ash, A. (2002). Ethnicity and the multicultural city: living with diversity. *Environment and Planning A*, 34. 959-980. Dostupno: <file:///C:/Users/sead/Downloads/a3537.pdf>, posećeno: 23. 4. 2020.
- Aslantaş, S. (2019). The Effect of Intercultural Education on the Ethnocentrism Levels of Prospective Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4). 319-326.
- Avramović, Z. (2012). *Kulturni identitet u obrazovanju*. Škola kao činilac razvoja nacionalnog i kulturnog identiteta i proevropskih vrednosti: obrazovanje i vaspitanje – tradicija i savremenost. Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa na Pedagoškom fakultetu u Jagodini. 47-61.
- Bailey, M. K. (2006). *Language Teacher Supervision: A Case-Based Approach*. New York: Cambridge University Press.

- Baker, W., Sangiamchit, C. (2019). Transcultural communication: language, communication and culture through English as a lingua franca in a social network community. *Language and Intercultural Communication*.
- Bakić Mirić, N. (2007). INTERCULTURAL COMMUNICATION AND CULTURING - NEW VISTAS AND NEW POSSIBILITIES. *FACTA UNIVERSITATIS. Series: Linguistics and Literature*. 5(1). 79 – 84.
- Bakić Tomić, Lj. (2014). Interkulturalna komunikacija. U: Moreno López, R., Arroyo López, C. *Priručnik za uključivanje djece Roma u obrazovni sustav*. (Prevod: Natalija Bajs). Zagreb: Romsko nacionalno vijeće. 44-50.
- Baraldi, C. (2009). Dialogue in intercultural communities. *Dialogue studies*, 4. (Ed.: Baraldi, C.). John Benjamins Publishing Company. Amsterdam / Philadelphia
- Balboni, P. E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Marsilio Editori, Venezia.
- Baldwin R. J., Means Coleman R. R., González A., Shenoy Packer, S. (2014). *Intercultural Communication for Everyday Life*. John Wiley & Sons Ltd, The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex, PO19 8SQ, UK.
- Banks, J. A. (1988). *Multiethnic education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Banks, J. A. (1999). *An introduction to multicultural education*. (2nded.). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2017). *An Introduction to Multicultural Education*. (6nd ed.). New York: Pearson Education.
- Barakoska, A. (2013). Multiculturalism as important characteristic of contemporary education. *International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education*. 1(1).
- Barrett, M. (2013). Intercultural competence: a distinctive hallmark of interculturalism? *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Edd.: Barrett, M. Council of Europe Publishing. 147-169.
- Barrett, M. (2013). Interculturalism and multiculturalism: concepts and controversies. *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Edd.: Barrett, M. Council of Europe Publishing. 15-43.
- Barrett, M., Byram, M., Ildikò L., Mompoin Gaillard, P., Philippou, S. (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Dostupno: https://www.academia.edu/3150166/Developing_intercultural_competence_through_education, posećeno: 21. 03. 2020.
- Barry, B. (2006). *Kultura i jednakost: egalitarna kritika multikulturalizma*. Preveli: Lovorka Cesarec i Enes Kulenović, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Bortini, P., Behrooz, M. A. (2012). *Intercultural Competence*. Dostupno: <https://www.salto-youth.net/downloads/4172740/Intercultural%20Competence%20Research%20Report%20-%20final.pdf>, posećeno: 21. 03. 2020.
- Bašić, G. (2015). *Uticaj obrazovanja na jezicima nacionalnih manjina na spoljašnje i unutrašnje migracije pripadnika nacionalnih manjina*. Dostupno: <https://serbia.iom.int/sites/default/files/publications/documents/Utica%20obrazovanja%20na%2>

[Ojezicima%20nacionalnih%20manjina%20na%20spolja%C5%A1nje%20i%20unutra%C5%A1nje%20migracije%20pripadnika%20nacionalnih%20manjina.pdf](#), posećeno: 3. 10. 2020.

- Bašić, G. (2018). *Multikulturalizam i etnicitet*. Beograd: Institut društvenih nauka.
- Bašić, G., Pajvančić, M. (2015). *Od segregativne ka integrativnoj politici multikulturalnosti*. Beograd: Centar za istraživanje etniciteta.
- Bašić, G., Todosijević, B., Marković, K., Zafirović, J. (2020). *Istraživanje socijalnih odnosa između etničkih zajednica u Srbiji*. Beograd: Centar za istraživanje etniciteta. Institut društvenih nauka.
- Baucal, A., Stojanović, J. (2007). *Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome u Srbiji*. Beograd: Fond za otvoreno društvo. Institut za otvoreno društvo.
- Bouchard, G. (2013). Interculturalism: what makes it distinctive? *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Edd.: Barrett, M. Council of Europe Publishing. 93-111.
- Bedeković, V. (2011). *Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika*. PEDAGOGIJSKA istraživanja, 8(1). 139 – 151.
- Bedeković, V. (2011). *Interkulturalne kompetencije nastavnika*. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. Filozofski fakultet.
- Beko, L. (2018). *Aspekti razvoja interkulturalne svesti pomoću mitova i CLIL nastave na geološkim studijama*. Novi Sad: Kultura polisa, XV(35). 567-576.
- Beljanski, M., Dedić Bukvić, E. (2020). Comparative Overview of the Presence of Intercultural Education of Teacher Trainees in Serbia and Bosnia and Herzegovina. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(3). 1-16.
- Bennett, M. (1998). *Basic concepts in intercultural communication*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Bennett CI (2003). *Comprehensive multicultural education: theory and practice*. Allyn and Bacon, Boston.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. In: *Intercultural Education*. 20,1-2: 1-13.
- Bennett, J. M. (2011). *Developing Intercultural Competence For International Education Faculty and Staff*, 2011 AIEA Conference, San Francisco, CA, USA
- Bennett, J. M. (2017). Development model of intercultural sensitivity. *International encyclopedia of intercultural communication*.
- Beretka, K., Székely I. G., (2016). The national councils of national minorities in the Republic of Serbia. Online Compendium *Autonomy Arrangements in the World*. Dostupno: www.world-autonomies.info, posećeno: 13. 10. 2020.
- Berić, A. B. (2018). *Veza između kulture i usvajanja stranog jezika (sa osvrtom na jezik struke na FTN-u)*. PRIMENJENA LINGVISTIKA U ČAST VESNI BERIĆ-ĐUKIĆ. O jeziku sa raznih aspekata. Ured.: Zorka Kašić. Novi Sad. 153-169.
- Berry, J. (2016). *Special Issue „Multiculturalism and intercultural relations: comparative analysis“*. *Multiculturalism and intercultural relations: regional cases. comparative analysis of canadian multiculturalism policy and the multiculturalism policies of other countries*. Psychology in Russia: State of the Art. 9(1).
- Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M., Dasen, P. (2002). *Cross-Cultural Psychology*. Second edition. New York: Cambridge University.

- Berry, W. J., Phinney, S. J., Sam, L. D., Vedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. In: *APPLIED PSYCHOLOGY: AN INTERNATIONAL REVIEW*. 55 (3). 303–332.
- Berry, W. J., Ward, C. (2016). *Multiculturalism*. The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. Edited by David L. Sam, John W. Berry. Cambridge University Press. Dostupno: [file:///C:/Users/sead/Downloads/multiculturalism%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sead/Downloads/multiculturalism%20(1).pdf), posećeno: 22. 4. 2020.
- Bianchi, T. (1999). *Multiculturalism in the Schools*. A Journal of Undergraduate Student Research 2. 4-9. Dostupno: <https://fisherpub.sjfc.edu/ur/vol2/iss1/3/>, posećeno: 11. 5. 2020.
- Birman, D., Addae, D. (2015). Acculturation. In: C. Suárez-Orozco, M. M. AboZena, & A. K. Marks (Eds.) *Transitions: The development of children of immigrants*. (pp. 122-141). NYU Press.
- Blum, B. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*. Beograd: Republički zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja.
- Bogardus E.S. (1925). *Measuring Social Distance*. Sociology and Social Research. No 9 (March), 299-308.
- Bogdanović, M., Mimica, A. (2007). *Sociološki rečnik*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Bowe, H., Martin K. (2007). *Communication Across Cultures. Mutual understanding in a global world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bradarić Jončić, S., Kolarić, B. (2012). Dvojezično obrazovanje gluhe djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(1). 104-116.
- Brander, P., Cardenas, C., Abad, J. de V., Gomes, R. Taylor, M. (2005). *Obrazovni priručnik "Svi različiti svi jednaki"*. Ideje, sredstva, metode i aktivnosti za neformalno interkulturalno obrazovanje sa mladima i odraslima. (Prevod, lektura i korektura: Centar za građansko obrazovanje). Podgorica: Centar za građansko obrazovanje.
- Braović Plavša, M., Bojčić, I. (2018). *Kultura u nastavi stranog jezika*. Zbornik radova Međimorskog veleučilišta u Čakovcu, 9(1). Dostupno: file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/1_Braovic.pdf, posećeno: 7. 3. 2020.
- Bratulović, M., Kušević, B. (2016). *Što je interkulturalno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Brblić, K. (2018). *Utjecaj migracijskih procesa na kulturnu dimenziju društva*. Dostupno: <https://repozitorij.unipu.hr/islandora/object/unipu:2496/preview>, posećeno: 10. 1. 2020.
- Bredella, L. (2003). For a Flexible Model of Intercultural Understanding. *Intercultural Experience and Education*. (Edd.: Alred, G., Byram, M., Fleming, M.). G. Britain: Cromwell press. 31-50.
- Brislin, R. W. (1990). *Applied cross-cultural psychology*. Vol. 14. London: Sage Publications.
- Brooks, R. L. (2012). Cultural Diversity: It's All About the Mainstream. *Monist*. 95(1). 17-32.
- Brown, H. D. (1987). *The Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J. N Prentice Hall.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Fourth edition. London: Longman. Pearson Education Limited.
- Buck, R., VanLear, C. A. (2002). Verbal and Nonverbal Communication: Distinguishing Symbolic, Spontaneous, and Pseudo-Spontaneous Nonverbal Behavior. *Journal of Communication*, 52(3). 522–541.
- Bugarski, R. (2003). *Jezik i lingvistika*. Beograd: Čigoja štampa.
- Bugarski, R. (2005). *Jezik i kultura*. Beograd: Biblioteka XX vek.

- Buljubašić Kuzmanović, V. (2015). *Škola kao kuća radosti*. Split: Školski vjesnik. Časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu. 64(2). 191-208.
- Bunăiașu, C. M. (2015). Developing programs of intercultural education with regard to the Inclusive education's values. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 57, 42-47.
- Burford, G., Kissmann, S., Rosado May, F. J., Džul, S. H. A., Harder, M. K. (2012). Indigenous Participation in Intercultural Education: Learning from Mexico and Tanzania. *Ecology and Society*, 17(4).
- Buterin, M. (2011). Promicanje interkulturalizma u školskom okruženju. *Acta Iadertina*, 8. 1-9.
- Buterin, M. (2012). Interkulturalno obrazovanje temeljeno na školskoj zajednici. *Život i škola*, 27(58). 104- 112.
- Byram, K., Kramsch, C. (2008). Why Is It so difficult to Teach Language as Culture? *The German Quarterly* 81(1): 20–34. Dostupno: <http://faculty.weber.edu/cbergeson/516/byram.2008.pdf>, posećeno: 6. 4. 2020.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative*. Great Britain: WBC Book Manufacturers Ltd.
- Byram, M. (2003). On Being 'Bicultural' and 'Intercultural'. *Intercultural Experience and Education*. (Edd.: Alred, G., Byram, M., Fleming, M.). G. Britain: Cromwell press. 50-67.
- Byram, M. (2006). Developing a concept of intercultural citizenship. In: Alred G., Byram M., Fleming M. (ed.) *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons, Clevedon: Multilingual Matters*, 114-140.
- Byram, M. (2009). Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education. *Language Policy Division*. DG IV / EDU / LANG.15.
- Byram, M. S., Risager, K. (1999). *Language teachers, politics and cultures*. Multilingual Matters Ltd.
- Čačić Kumpes, J. (2004). Politike reguliranja kulturne i etničke različitosti: o pojmovima i njihovoj upotrebi. *Migracijske i etničke teme*, 20(2-3). 143-159.
- Čačić Kumpes, J. Heršak, E. (1994). *Neki modeli uređivanja etničkih i kulturnih odnosa u višetničkim i višekulturnim sredinama*. Zagreb: Institut za migracije i narodnosti. 191-199.
- Canadian Foreign Service Institute, Centre for Intercultural Learning*. (2000). A profile of the interculturally effective person. Department of Foreign Affairs and International Trade, Canada
- Cantle, T. (2013). Interculturalism as a new narrative for the era of globalisation and super-diversity. *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Edd.: Barrett, M. Council of Europe Publishing. 69-93.
- Castro, J., Rudmin, F. W. (2019). *Multinational Bibliography on Acculturation (1808-2019)*. Dostupno: <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1075&context=orpc>, posećeno: 14. 4. 2020.
- Catarci, M. (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, 25(2). 95-104.
- Čelik, S. (2013). Plurilingualism, pluriculturalism, and the CEFR: Are Turkey's foreign language objectives reflected in classroom instruction? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 70. 1872-1879.
- Cenerić, I., Veselinović, Ž., Jokić Zorkić, T., Najdanović, K. (2019). *Naša priča*. Beograd: Centar za obrazovne politike.

- Chen, Y. Z., Hélot, C. (2018). The Notion of Plurilingual and Pluricultural Competence in the Teaching of Foreign Languages in France. *Language Education and Multilingualism*. LEM 1. 168-187.
- Chin, A. (2015). *Impact of bilingual education on student achievement. Language development programs should focus on quality rather than the language in which instruction is provided*. Dostupno: <https://wol.iza.org/uploads/articles/131/pdfs/impact-of-bilingual-education-on-student-achievement.pdf>, posećeno: 9. 10. 2020.
- Cho, L.C. (2019). Listening to Counter-Stories: Enacting Diversity and Inclusion. In: *Interrogating Models of Diversity within a Multicultural Environment* (Ed.: Michael Tonderai Kariwo, Neda Asadi, Chouaib El Bouhali). Faculty of Education, Department of Educational Policy Studies University of Alberta Edmonton, AB, Canada. 63-85.
- Chrysochoou, X. (2000). *Multicultural Societies: Making Sense of New Environments and Identities*. Journal of Community & Applied Social Psychology. J. Community Appl. Soc. Psychol. 10. 343-354.
- Cifrić, I. (2007). *Raznolikost kultura kao vrijednost*, Soc. ekol. Zagreb, 16(2-3). 185-214.
- Cifrić, I. (2008). *IMPERIJ ILI ZAJEDNICA? Homogenizacija i raznolikost kultura u kontekstu globalizacije i identiteta*, Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 17(4-5). 773-797.
- Ćirković Miladinović, I. (2019). *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika*. Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu. Jagodina.
- Colombo, E. (2014). Multiculturalisms. *Sociopedia.isa*. Dostupno: <http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Multiculturalisms.pdf>, posećeno: 29. 3. 2020.
- Confeld, S. (2016). *The Importance of a Positive School Culture*. (A Master's Project). The Faculty of Adler Graduate School. Dostupno: <file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/Confeld%20MP%202016.pdf>, posećeno: 08. 03. 2020.
- Connerley, L. M., Pedersen, B. P. (2005). *Leadership in a Diverse and Multicultural Environment: Developing Awareness, Knowledge, and Skills*. London: SAGE Publications.
- Contini, R. M., Pica-Smith, C. (2017). Problematizing the Conceptual Framework of Interculturalism and its Pedagogical Extension of Intercultural Education: Theoretical Perspectives and their Implications. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(3). 236-255.
- Corbett, J. (1999). *Inclusive education and school culture*. International Journal of Inclusive Education, 3:1, 53-61. Dostupno: <file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/136031199285183.pdf>, posećeno: 07. 03. 2020.
- Corsi, E. D. (2019). *A Study of Plurilingualism and Pluriculturalism Through the Lived Experiences of Three Young Adults From Multigenerational Homes*. Doctoral dissertation. University of Toronto.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009). Plurilingual and Pluricultural Competence. *Language Policy Division*. Strasbourg.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3). 245-257.
- Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialogue: "Living together as equals in dignity."* Dostupno: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper final revised en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper%20final%20revised%20en.pdf), posećeno: 6. 3. 2020.

- Council of Europe (2018). *The CEFR Companion Volume with New Descriptors*. Language Policy Programme, Education Policy Division, Education Department. Dostupno: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, posećeno: 29. 4. 2021.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covacs, G. (2017). Culture in Language Teaching. ACTA UNIV. SAPIENTIAE, PHILOLOGICA, 9(3). 73–86.
- Crandall, J. (2000). *Language Teacher Education*. Dostupno: [file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/Crandall-Language Teacher Education 2000.pdf](file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/Crandall-Language_Teacher_Education_2000.pdf), posećeno: 11. 3. 2020.
- Dagnino, A. (2012). Transculturalism and transcultural literature in the 21st century. *Transcultural Studies*, 8, 1-14.
- Dallmayr, F. (2010). *Integral Pluralism: Beyond Culture Wars*. The University Press of Kentucky. United States of America.
- Dan, M. (2012). *Kulturni modeli i "stvarnost" u vremenu i prostoru*, u: Jezici i kulture u vremenu i prostoru (tematski zbornik), Filozofski fakultet u Novom Sadu (ured. Prof. dr Snežana Gudurić), Novi Sad. 65-73.
- Dana, H. R. (2005). *Multicultural Assessment PRINCIPLES, APPLICATIONS, AND EXAMPLES*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dănescu, E. (2015). Intercultural Education from the Perspective of Training Didactic Competences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences 180*. The 6th International Conference Edu World 2014 "Education Facing Contemporary World Issues", 7th - 9th. 537-542.
- Dang Linh Chi (2016). *INTERCULTURAL COMMUNICATION. Differences between Western and Asian perspective*. CENTRIA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES. Dostupno: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/118823/Dang_Linh.pdf?sequence=1, posećeno: 21. 2. 2020.
- Daniels, P. (1999). *Report of visit to review the intercultural bilingual gender sensitive curriculum*. Managua: Uraccan.
- David Grillo, R. (2016). *But What is Interculturalism?* Dostupno: https://www.researchgate.net/publication/311650122_But_What_IS_Interculturalism, posećeno: 15. 5. 2020.
- David, M., Melo, M. L., Da Silva Malheiro, J. M. (2013). *Challenges of multicultural curriculum in higher education for indigenous people*. Educ. Pesqui., Sao Paulo. 39(1). 111-124.
- Deardorff, D., K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student of international education at institutions of higher education in the United States* (dissertation), University of North Carolina, Raleigh, NC, USA. Dostupno: https://pdfs.semanticscholar.org/db2e/56ea5ad10c5d5276b198c3cd00764f0d5aee.pdf?_ga=2.153352188.517580015.1584836059-723047074.1584836059, posećeno: 22. 3. 2020.
- Definicije kulture*. Dostupno: <http://culturalduediligence.institute/dev/sr/definicije-kulture/>, posećeno: 17. 12. 2019.
- Delgado Algarra, E. J., Aguaded, I., Bernal Bravo, C., Lorca Marin, A. A. (2020). Citizenship and Pluriculturalism Approaches of Teachers in the Hispanic and Japanese Contexts: Higher Education Research. *Sustainability*. 12. 3109.

- Denić, S. (2015). *Rodni identiteti i interkulturalnost*. Krićka analiza afirmativnih mera na visokoškolskim institucijama u Srbiji 2000-2013. godine. Novi Sad: Zavod za ravnopravnost polova.
- Derderian Aghajanian, A. (2010). Multicultural Education. *International Education Studies*, 3(1). 154-160.
- Dević, I. (2010). Filozofija kulture. *Diacovensia: teološki prilozi*, 18(1). 33-63.
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, interculturality and diversity in education: an anthropological approach*. Münster: Waxmann.
- Dinov Vasić, M. (2017). PROCESI TRANSKULTURALIZACIJE NA PRIMERU MELODIJE TWINKLE, TWINKLE LITTLE STAR. *Kultura* 156. 210-224.
- Dobrota, S., Blašković, J. (2014). Stavovi studenata učiteljskog studija o uključivanju interkulturalizma u nastavu glazbene kulture. *Godišnjak Titius*, 6-7(6-7). 301-316.
- Doghonadze, N., Zoranyan, M. (2018). *Challenges of Multicultural Higher Education in Georgia*. Dostupno: https://www.researchgate.net/publication/323885779_CHALLENGES_OF_MULTICULTURAL_HIGHER_EDUCATION_IN_GEORGIA, posećeno: 13. 5. 2020.
- Đordano, K. (2001). *Ogledi o interkulturnoj komunikaciji*. (Prevod s nemačkog i engleskog: Tomislav Bekić i Vladislava Gordić). Beograd: Biblioteka XX vek.
- Dragojević, S. (1999). *Multikulturalizam, interkulturalizam, transkulturalizam, plurikulturalizam: suprotstavljeni ili nadopunjujući koncepti*. *Kultura, Etničnost, Identitet*. Zagreb: Institut za migracije i narodnosti, Naklada Jesenski Turk, Hrvatsko sociološko društvo.
- Driscoll, P., Simpson H. (2015). Developing Intercultural Understanding in Primary Schools. In: Bland, J. *Teaching English to Young Learners Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds*. London: Bloomsbury Academic.
- Duan, X., Du, X., Yu, K. (2018). *School Culture and School Effectiveness: The Mediating Effect of Teachers' Job Satisfaction*. In: International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 17(5). 15-25.
- Durán, C. F., Pacheco, L. (2015). *Concept note "Pluralism and multi-culturalism"*. Dostupno: http://www.clubmadrid.org/wp-content/uploads/2017/10/CN_pluralism_EN.pdf, posećeno: 6. 3. 2020.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Antropology*. United Kingdom: Press Syndicat of the University of Cambridge.
- Durbaba, O. (2014). Nastava stranih jezika u Srbiji i aspekti jezičkog planiranja na nacionalnom nivou i nivou lokalne zajednice: Prikaz jedne studije slučaja. *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*. (Ur.: Filipović, J., Durbaba, O.). 51-77.
- Durbaba, O. (2016). *Kultura i nastava stranih jezika. Uvod u interkulturnu primenjenu lingvistiku*. Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Đurić Milovanović, A. (2010). Multikulturalizam i religijski pluralizam: Rumuni nazareni kao manjina manjine u Vojvodini. *Religija i tolerancija*. VIII(14). Dostupno: http://www.ceir.co.rs/images/stories/rit_14/rit_14_multikulturalizam.pdf, posećeno: 22. 4. 2020.
- Đurić, Lj. (2015). *Strani jezici u obrazovnoj politici Srbije tokom poslednjih šest decenija: činioci, modeli, perspektive*. Doktorska disertacija. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

- Đurić, Lj. (2018). Strani jezici u jezičkoj obrazovnoj politici Srbije: Dinamika promena u periodu od 2000. do 2016. godine. *Jezici obrazovanja. Filološka istraživanja danas*, tom III (ured.: Vučo, J., Filipović, J.). Beograd: Univerzitet u Beogradu. Filološki fakultet. 55-81.
- Đuričić, M. (2014). Uloga predškolskih ustanova u održanju manjinskog jezika u dvojezičnim sredinama. *Pedagoška stvarnost*, LX(4). 716-723.
- Džombić, J. (2019). *Obrazovanje mladih za ljudska prava*. Beograd: Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji.
- Ekman, P., Friesen, W. C. (1969). The repertoire of nonverbal behavior categories: Origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1, 49-98; in Kendon, A. (1981). *Nonverbal communication, interaction, and gesture: Approaches to semiotics* (Ed.). The Hague: Mouton Publishers (57-105).
- Elze, J., Podlesny, P. A. (2014). *Overcoming intercultural communication barriers: Organisational Culture and Organisational Learning within a Swedish Textile Company*. Dostupno: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1309917/FULLTEXT01.pdf>, posećeno: 7. 5. 2020.
- Epstein, M. (2009). Transculture. A Broad Way Between Globalism and Multiculturalism. *American Journal of Economics and Sociology*, 68(1).
- Eriksen, J. M., Stjernfelt, F. (2013). *Demokratske kontradikcije multikulturalizma*. (Prevod s danskog: Predrag Crnković). Beograd: Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji.
- Eriksson, J.M. (2007). *L2 – C2? Teaching Culture within the Subject of English in Swedish Upper Secondary School*.
- Faas, D., Hajisoteriou, C., Angelides, P. (2014). Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2). 300-318.
- Filipović J. (2011a). „Rod i jezik (*Gender and Language*)”, U: I. Milojević & S. Markov (eds), *Uvod u rodne teorije (Introduction to Gender Theories)*, Novi Sad: Centar za rodne studije & Mediterran Publishing, 409-423.
- Filipović, J. (2011). Srpski kao jezik obrazovanja u obrazovanju nacionalnih manjina u Srbiji [Serbian as a language of education in the education of national minorities in Serbia]. *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi [Serbian as L2 in Theory and Teaching Practice]*. (ed.: V. Krajišnik). Beograd: Filološki fakultet, Centar za srpski kao strani jezik. 351-364.
- Filipović, J., Vučo, J., Đurić, Lj. (2007). Critical Review of Language Education Policies in Compulsory Primary and Secondary Education in Serbia. *Current issues in language planning*, 8(1).
- Filpisan, M., Tomuletiu, A. E., Gyorgy, M., Moldovan, T. (2012). Practical guide of intercultural education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46. 5523-5528.
- Fleming, M. (2003). Intercultural Experience and Drama. *Intercultural Experience and Education*. (Edd.: Alfred, G., Byram, M., Fleming, M.). G. Britain: Cromwell press. 87-101.
- Ford, Y. D. (2014). Why Education Must Be Multicultural. Addressing a Few Misperceptions With Counterarguments. *Gifted Child Today*, 37(1).
- Francuski, G., Pavlović Križanić, T., Žigmanov, T., Domonji, P. (2009). *Vodič za bolje i kvalitetnije ostvarivanje manjinskih prava na lokalnom nivou*. Novi Sad: Centar za regionalizam.
- Furhman, A. (2012). Culture shock. Choque cultural. *Journal of Psychology and Education*. 7(1). 9-22.
- Furnham, A., Bochner, S. (1986). *Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*. London: Methuen.

- Gajić Nikolić, N., Perić, N. (2012). *Autonomija nastavnika u osnovnoj školi. Obrazovanje nastavnika i doživotno učenje u novom okruženju*. TEHNIKA I INFORMATIKA U OBRAZOVANJU. 4. Internacionalna Konferencija, Tehnički fakultet Čačak, 1–3. jun.
- Galinec, M. (2017). Pluralizam obrazovnih programa – pravo i izbor. *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju – Odsjek za pedagogiju. 212-218.
- Garrote Salazar, M., Fernández Agüero, M. (2016). Intercultural Competence in Teaching: Defining the Intercultural Profile of Student Teachers. In: *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. 9(4). 41-58.
- Gaši, T. (2019). *Razvoj interkulturalne kompetencije i primena standarda za kraj osnovnog obrazovanja: smernice za nastavu italijanskog jezika*. Dostupno: <http://doi.fil.bg.ac.rs/pdf/journals/analiff/2019-2/analiff-2019-31-2-12.pdf>, posećeno: 28. 9. 2020.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, & Practice*. New York: Teachers College Press.
- Georgijev, I. Z. (2014). *Uloga akulturacije u procesu usvajanja J2 kod imigranata*. Lipar/Časopis za književnost, jezik, umetnost i kulturu. Kragujevac. 229-240.
- Getto, L., Andonov, O., (2014). Intercultural dimension in the process of education in relation to strengthening of regional security. *European Scientific Journal*, 10(19). 313-332.
- Gilert, A., Hadži-Kela, M., Maria de Hezuš Kaskao Gedeš, Rajkova A., Šahinger K., Tejlor M. (2005). *T-Kit: Interkulturalno učenje*. Priredivač izdanja na srpskom jeziku Darko Marković; prevod sa engleskog Sanja Marković. Beograd: Todra.
- Ginić, J. (2018). Nastava ruskog jezika u osnovnoj školi: Aktuelno stanje i perspektiva. *Jezici obrazovanja. Filološka istraživanja danas*, tom III (ured.: Vučo, J., Filipović, J.). Beograd: Univerzitet u Beogradu. Filološki fakultet. 109-121.
- Golubović, D. (2011). *Savremene metode obrazovanja iz tehnologije i informatike za društvo učenja i znanja*. Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja. VI međunarodni simpozijum. Čačak: Tehnički fakultet. 47-59.
- Gorski, P. (2006). Complicity with conservatism: the do-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163-177.
- Gošović, R. (2009). *Interkulturalno obrazovanje. Ne prolazi ulicom bez traga: ka interkulturalnosti*. Beograd: Grupa 484. 7-21.
- Gošović, R., Mrše, S., Jerotijević, M., Petrović, D., Tomić, V. (2007). *Interkulturalno obrazovanje. Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fond za otvoreno društvo, Grupa MOST.
- Grgić, D. (2017). *Multikulturalno iskustvo studenata*. Diplomski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Griph, V. (2015). *The role of cultural background in a parentteacher relationship: The case of Russian immigrant parents and Swedish elementary school teachers*. Master of Science Thesis/ Thesis work in Communication. University of Gothenburg Department of Applied Information Technology Gothenburg, Sweden.
- Grosu Radulescu, L. M. (2012). Multiculturalism or transculturalism? Views on cultural diversity. *Business and Cultural Studies*. SYNERGY. 8(2).
- Gvozdenović, S. (2011). Obrazovanje i drugi srodni pojmovi. *Sociološka luča*, V(2). 82-93.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond the culture*. New York: Anchor Books Doubleday.

- Hall, E. (1976). *Nemi jezik*. (Ured.: Ivan Čolović, prevod s engleskog: Mila Drašković, Dejan Petrović). Beograd: Beogradski grafičko-izdavački zavod.
- Hannerz, U. (2001). Thinking about culture in a global ecultlene. *Culture in the communication age*. (Ed.: James Lull). London: Routledge. 54-73.
- Heckmann, F. (1993). *Multiculturalism Defined Seven Ways*. Dostupno: <https://www.thesocialcontract.com/pdf/three-four/Heckmann.pdf>, posećeno: 24. 4. 2020.
- Hegel, G.W.F. (1986). *Philosophical Propaedeutic*. Basil Blackwell Ltd, Oxford and New York.
- Hercigonja, Z. (2017). *Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao imperativ razvoja interkulturalnih kompetencija*. Socijalne teme 2017. 103-115.
- Hidalgo, N. (1993). *Multicultural teacher introspection*. Dostupno: <http://sidorkin.com/408/Hidalgo.PDF>, posećeno: 4. 4. 2020.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institution, and Organizations across Nations*. 2nd ed. London: Sage.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Holm, G., Zilliacus, H. (2009). Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference? *Dialogues on Diversity and Global Education*. Berlin: Peter Lang. 11-28.
- Holy, M. (2018). *Globalizacija, integracija i multikulturalizam: interdisciplinarni pristup*. Suvremene teme. 9(1). 11-29.
- Hong, Y., Morris, W. M.; Chiu, Ch., Benet Martinez, V. (2000). *Multicultural Minds. A Dynamic Constructivist Approach to Culture and Cognition*. Dostupno: [file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/Multicultural%20Minds.htm%20by%20Hong,%20Morris,%20Chiu,%20B%20Martinez%20\(z-lib.org\).html](file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/Multicultural%20Minds.htm%20by%20Hong,%20Morris,%20Chiu,%20B%20Martinez%20(z-lib.org).html), posećeno: 4. 3. 2020.
- Horsthemke, K. (2017). Transmission and transformation in higher education: Indigenisation, internationalisation and transculturality. *Transformation in Higher Education*, 2(0), a12.
- How to Achieve Intercultural Education* (2018). Manual for Teachers. Nansen Dialogue Centre Skopje. Nansen Training Centre for intercultural education.
- Howe, E. R., Xu, S. (2013). Transcultural teacher development within the dialectic of the global and local: Bridging gaps between East and West. *Teaching and Teacher Education* 36, 33-43.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagoški istraživanja*, 4(2). 241-254.
- Hurajova, A. (2015). An Overview of Models of Bilingual Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6. 1-7.
- Hurn, J. B., Tomalin, B. (2013). *Cross-Cultural Communication. Theory and Practice*. United Kingdom: PALGRAVE MACMILLAN.
- Hyder, S. I., Bhamani, S. (2016). Bloom's Taxonomy (Cognitive Domain) in Higher Education Settings: Reflection Brief. *Journal of Education and Educational Development*, 3(2). 288-300. Dostupno: [file:///C:/Users/sead/Downloads/Section-9-Shelina-IrfanVol3-Issue2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sead/Downloads/Section-9-Shelina-IrfanVol3-Issue2%20(1).pdf), posećeno: 14. 4. 2020.
- Ignjačević, A. (2006). *Engleski jezik u Srbiji*. Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu. Beograd: Čigoja štampa.
- Ilić, S. (2009). Srbija između multietničnosti i multikulturalnosti. *Migracijske i etničke teme*, 25(4). 363-386.
- Ilić, V. (1988). *Mitologija i kultura*, Beograd: Književne novine.

- Ilie, O. A. (2019). THE INTERCULTURAL COMPETENCE. DEVELOPING EFFECTIVE INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS. *International Conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION*, XXV(2).
- Inglis, C. (2008). *Planning for cultural diversity*. UNESCO: International Institute for Educational Planning. Paris.
- Ivanković, I. (2017). Poznavanje temeljnih odrednica interkulturalizma kod učenika polaznika dvojezičnih gimnazijskih programa i učenika polaznika redovitih gimnazija u Republici Hrvatskoj. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 66(3), 329-346.
- Ivković, M. (2004). Obrazovanje i društva u tranziciji. *Civilino društvo i multikulturalizam na Balkanu*. Zbornik diskusija sa okruglih stolova. Priredili: Mitrović, Lj., Đorđević, B. D., Todorović, D. Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet. 63-67.
- Jane, A. (2011). Attention to Affect in Language Learning. *Anglistik. International Journal of English Studies*, 22/1,11-22.
- Jelačić, S. (2011). Specifičnosti i značaj interkulturalnog obrazovanja u savremenim društvima. *Norma*, 16(1), 9-20.
- Jelenić, J. (2017). *Od kulture sebičnosti prema kulturi solidarnosti*. *Obnov. Život*, 72(3), 373-385.
- Jevtić, B., Petrović, J. (2014). Interkulturalno obrazovanje sa pogledom na budućnost. *Obrazovanje i savremeni univerzitet*. Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet. 25-35.
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT Journal*, 54 (4), 328-334.
- Jokikokko, J. (2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16. 69-93.
- Joung, C. (1976). *The politics of cultural pluralism*. United States of America: The University of Wisconsin Press.
- Jovanović, A., Filipović, J (2013). Spanish Teacher Education Programs and Community Engagement. *Hispania*, 96(2). 283-294.
- Jovanović, B. (2012). *Uloga škole u razvijanju nacionalnih i proevropskih vrednosti*. Škola kao činilac razvoja nacionalnog i kulturnog identiteta i proevropskih vrednosti: obrazovanje i vaspitanje – tradicija i savremenost. Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa na Pedagoškom fakultetu u Jagodini. 75-89.
- Jovičić, M., Zarić G. (2011). *Organizaciona kultura u osnovnoj školi i njena uloga u poboljšanju obrazovnog procesa*. Tehnički fakultet Čačak, Međunarodni simpozijum. Tehnologija, informatika i obrazovanje za društvo učenja i znanja. Održan 3-5. jun 2011.
- Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kalanj, R. (1995). Kultura i moć. *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociološka istraživanja okoline*, 4(1). 69-81.
- Kapor Stanulović, N., Vrgović, P., Hinić, D. (2009). *Komunikologija i komuniciranje u organizaciji*. Novi Pazar: Državni univerzitet u Novom Pazaru.
- Kimlika, V. (2009). *Savremena politička filozofija*. Beograd: Nova srpska politička misao.
- Kisić, I., Stanojlović, S. (2018). *Mladi u eri postistine. Evropski identitet i obrazovanje*. Beograd: Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji.
- Kivisto, P. (2002). *Multiculturalism in a Global Society*. Blackwell Publishing.
- Klajn, I., Šipka, M. (2012). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Šesto izdanje. Novi Sad: Prometej.

- Klippel, F. (1994). Cultural Aspects in Foreign Language Teaching. *Journal for the Study of British Cultures*. (Edd.: Kramer, J., Lenz, B. and Stratman, G.). Vol. 1. No 1/94. Germany: Müller + Bass. 49-63.
- Knop, Constance K. (1980). The supervision of foreign language teachers. In Frank M. Grittner (ed.), *Learning a second language: Seventy-ninth Yearbook of The National Society for the Study of Education, Part II*. Chicago: University of Chicago Press, 186–207.
- Koković, D. (2002). „Kultura, kulturni obrasci i jezik“, *Iskustva*, IV(11/12). 188-200. Dostupno: http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/iskustva/IV_1112/d15/html_ser_latpristu pljeno: 9. 1. 2020.
- Končarević, K. (2004). *Savremena nastava ruskog jezika. Sadržaji, organizacija, oblici*. Beograd: Slavističko društvo Srbije.
- Korićanac, S. R. (2018). *O međusobnim uticajima jezika i kulture u delima Edvarda Sapira*. Etnološko-antropološke sveske 29, (n.s.) 18. Članci i studije. 129-143.
- Kovač, K. (2014). *Problematika dvojezičnog obrazovanja*. Završni rad. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Kragulj, S., Jukić, R. (2010). Interkulturalizam u nastavi. Zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije *Obrazovanje za interkulturalizam*. Ured. Peko, A., Sablić, M., Jindra, R. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. 169-191.
- Kramsch, C. (1996). *The cultural component of language teaching* [Electronic Version]. *Language, Culture and Curriculum*, 8/12, 83–92.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1). 57-78.
- Krstić, K. (2013). *Kultura u nastavi španskog kao stranog jezika*. Kroz jezike i kulture. Zbornik radova sa Treće međunarodne konferencije Instituta za strane jezike (ICIFL3) i Treće međunarodne konferencije o interkulturnoj komunikaciji. Ured.: Lakić I. i Kostić N. Cetinje: Institut za strane jezike. 563-573.
- Krželj, K. (2014). Interesovanja studenata za sadržaje strane kulture. *Etnoantropološki problemi*, 9(2). 465-481.
- Krželj, K., Polovina, N. (2019). Značaj ključnih kompetencija iz perspektive nastavnika stranih jezika. *Andragoške studije*, 1. 111-135.
- Kulić, R. (2007). Reforma obrazovanja u nekim zemljama u tranziciji. *Andragoške studije*, 2. Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet. Institut za pedagogiju i andragogiju. 111-128.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford: Clarendon Press.
- Kymlicka, W. (2012). *Multiculturalism: Success, Failure, and the Future*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Kymlicka, W. (2015). *The Essentialist Critique of Multiculturalism: Theories, Policies, Ethos*. Dostupno: [file:///C:/Users/sead/Downloads/essentialismPDF%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sead/Downloads/essentialismPDF%20(1).pdf), posećeno: 22. 4. 2020.
- Labus, M. (2013). *Kultura i društvo: onto-antropološka i sociološka perspektiva*. Biblioteka Znanost i društvo, Naklada IDIZ, Zagreb. 185-190.
- Lafraya, S. (2011). *Intercultural learning in non-formal education: theoretical frameworks and starting points*. Council of Europe and the European Commission.
- Lakey, N. P. (2003). *Acculturation: a Review of the Literature*. Dostupno: <https://web.uri.edu/iaics/files/10-Paul-N.-Lakey.pdf>, posećeno: 13. 4. 2020.

- Lange, K. (2011). *Perspectives on Intercultural Competence. A Textbook Analysis and an Empirical Study of Teachers' and Students' Attitudes*. (Master's Thesis). Dostupno: https://refubium.fuberlin.de/bitstream/handle/fub188/14008/Perspectives_on_Intercultural_Competence.pdf?sequence=1, posećeno: 25. 3. 2020.
- Lawton, D. (1997). Values and education: a curriculum for the 21st century. 'Values and the Curriculum' Conference, University of London Institute of Education, 10-11 April.
- Leclercq, J. M. (2003). *Facets of interculturality in education*. Council of Europe Publishing.
- Leeds Hurwitz, W. (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Ed.: Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence, Bureau for Strategic Planning. Published by UNESCO. Dostupno: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>, posećeno: 20. 3. 2020.
- Lehman, C. M., DuFrene, D. D. (2015). *Poslovna komunikacija*. (Gl. ured.: Predrag Đurković, prevod: Mirjana Gogić, Romina Jovanović). Beograd: DATA STATUS.
- Leksikon multikulturalnosti*. (2014). Petrovaradin: Centar za interkulturnu komunikaciju.
- Leung, K., Ang, S. and Tan, M.L. (2014). 'Intercultural Competence', *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*, 1:489-519.
- Leutwyler, B., Petrović, S. D., Jokić, T. (2018). The structure of teacher-specific intercultural competence: Empirical evidence on the 'Beliefs, Values, and Goals' dimension. *Psihologija*, 51(1). 107-126.
- Lewis, J. (2002). From Culturalism to Transculturalism. *Iowa Journal of Cultural Studies* 1.
- Liddicoat, A.J. (2004) *Intercultural language teaching: Principles for practice*. New Zealand Language Teacher 30.
- Lim, Tae-Seop (2017). Verbal communication across cultures. *Intercultural communication*. (Ed. Ling Chen). Walter de Gruyter Inc., Boston/Berlin. 179-199.
- Ljuština, A. (2013). *Neverbalna komunikacija i bezbednosna kultura u sistemu obezbeđenja lica i imovine*. Dostupno: <http://jakov.kpu.edu.rs/bitstream/id/2667/556.pdf>, posećeno: 27. 2. 2020.
- Lourenço, M. (2018). Global, international and intercultural education: three contemporary approaches to teaching and learning. *On the Horizon*, 26(2). 61-71.
- Lujčić, R. (2016). Dvojezično i višejezično obrazovanje u Republici Hrvatskoj u svjetlu hrvatske jezične politike i planiranja. *Metodički ogledi*, 23(2). 99-120.
- Lukač Zoranić, A., Ivanović, A. R. (2014). Interkulturalno obrazovanje: Nužnost današnjice. Zbornik radova II Međunarodne konferencije "Bosna i Hercegovina i euroatlantske integracije – Trenutni izazovi i perspektive" 2(2). Bihać: Pravi fakultet Bihać i Centar za društvena istraživanja internacionalnog Burč Univerziteta. 1081-1099.
- Lukić, A. (2016). *Verbalna i neverbalna komunikacija*. Završni rad. Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Lukić, G. (2018). Savremene migracije i interkulturalizam u obrazovanju. *Savremene migracije i društveni razvoj: Interdisciplinarna perspektiva*. (Ured.: Lotovac, Z., Mrđa, S.). Beograd: Srpsko sociološko društvo. Institut društvenih nauka. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za sociološka istraživanja. 37-49.
- Lustig W M., Koester J. (2006). *Intercultural Competence: Interpersonal communication across cultures*. 5th edition. Pearson Education, Inc.

- Mandić, P, Radovanović, I. iMandić, D. (2000). *Uvod u opštu i informatičku pedagogiju*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Mantiri, O. (2013). *The Influence of culture on learning styles*. Dostupno: <file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/SSRN-id2566117.pdf>, posećeno: 13. 3. 2020.
- Markić, I. (2014). *Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu*. Šk. vjesn. 64(4). 627-652.
- Markota, K. (2017). *Neverbalna komunikaija*. Diplomski rad. SVEUČILIŠTE SJEVER SVEUČILIŠNI CENTAR VARAŽDIN. Studij odnosa s javnostima. Varaždin.
- Marot, D. (2005). Uljudnost u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji. *FIUMINENSIA*, 17(1). 53-70.
- Matijević, N. (2013). Multikulturalne osnove Ustava Republike Srbije i nacionalni saveti nacionalnih manjina. *Nacionalni saveti nacionalnih manjina i kultura*. Novi Sad: Zavod za kulturu Vojvodine. 24-37.
- Matoš, N (2013). Transkulturalne dimenzije kurikuluma. *Pedagojska istraživanja*, 10(1), 149-161.
- Meer, N., Modood, T. (2013). Interacting interculturalism with multiculturalism: observations on theory and practice. *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*. Edd.: Barrett, M. Council of Europe Publishing. 111-133.
- Mendible, M. (1999). *Multiculturalism*. Dostupno: [file:///C:/Users/sead/Downloads/Multiculturalism.StJamesEncyclopedia%20\(1\).pf](file:///C:/Users/sead/Downloads/Multiculturalism.StJamesEncyclopedia%20(1).pf), posećeno: 21. 4. 2020.
- Mesić, M. (2007). *Pojam kulture u raspravama o multikulturalizmu*. Zagreb: Filozofski fakultet. 159-184.
- Mićanović V. (2012). *Nastavni kurikulumi – činioci razvoja nacionalnog i kulturnog identiteta i multikulturalnih vrijednosti u osnovnoj školi*. Škola kao činilac razvoja nacionalnog i kulturnog identiteta i proevropskih vrednosti: obrazovanje i vaspitanje – tradicija i savremenost. Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa na Pedagoškom fakultetu u Jagodini. 151-165.
- Mihajlović, Lj., Mihajlović, M., Mihajlović, N. K. (2014). *Holistički pristup vaspitno-obrazovnom procesu – kontradiktornost sa opštom postavkom života*. Dostupno: <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2217-902x/2014/2217-902x1406037M.pdf>, posećeno: 18. 2. 2020.
- Mikander, P., Zilliacus, H., Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*.
- Mikanović, B. (2012). *Ciljevi, kompetencije i ishodi vaspitanja i obrazovanja u savremenoj školi*. Škola kao činilac razvoja nacionalnog i kulturnog identiteta i proevropskih vrednosti: obrazovanje i vaspitanje – tradicija i savremenost. Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa na Pedagoškom fakultetu u Jagodini. 95-105.
- Mikanović, B. (2015). Humanističko vaspitanje i emancipacija ličnosti. Humanistički ideali obrazovanja, vaspitanja i psihologije. *Nauka i savremeni univerzitet*, 4. 223-235. Dostupno: <file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/Brane Mikanovic 1.pdf>, posećeno: 18. 2. 2020.
- Miladinović Bogavac, Ž. (2017). National minorities, with special opening opinion in the Republic of Serbia. *Ekonomika*, 63(3). 87-95.
- Milanja, C. (2012). KONSTRUKCIJE KULTURE – Modeli kulturne modernizacije u Hrvatskoj 19. Stoljeća. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Milenović, Ž. (2010). Obrazovanje bugraske nacionalne manjine u Srbiji. *Obrazovanje za interkulturalizam*. Zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije (Ured.: Peko, A., Sablić, M., Jindra, R.). Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku. 255-273.

- Milić, S. (2016). Analiza interkulturalnih kompetencija u Nacionalnom okviru kurikuluma Republike Srbije i poređenje sa nacionalnim okvirima kurikuluma referentnih zemalja. *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji: Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*. Beograd: Centar za obrazovne politike. 45-71.
- Miljković, M. (2015). *Jezik i kultura*. Zbornik radova Učiteljskog fakulteta. Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposavić. 153-164.
- Milosavljević, S. (2012). Osnovni pojmovi interkulturalnog učenja. *Priručnik za interkulturalno učenje kroz dramu*. (Autori: Anđelija Jočić et al). Beograd: BAZAART. 17-21.
- Milošević, Z., Medić, S., Popović, K. (2013). Vrednosne razlike kao izazov u intergeneracijskom i interkulturalnom učenju. *Andragoške studije*, 2. Institut za pedagogiju i andragogiju. 35-60.
- Miravet, L. M., Garcia, O. M. (2013). The role of teachers' shared values and objectives in promoting intercultural and inclusive school cultures: a case study. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(10). 1373–1386.
- Mishra, S., Kumar, C. B. (2014). Understanding Diversity: A Multicultural Perspective. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 19(9), Ver. IV.
- Mlinarević, V., Peko, A., Ivanović, J. (2013). Interkulturalno obrazovanje učitelja (komparativni prikaz interkulturalnoga obrazovanja magistara primarnoga obrazovanja u Osijeku i Subotici). *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(1-2). 11-30.
- Moawad, N. M. I., El Shoura, Sh. M. (2017). Toward a richer definition of multiculturalism. *International journal of advanced research (IJAR)*. 5(7), 802-806.
- Močinić, A. (2011). Bilingual Education. *Metodički obzori*, 13(6). 175-182.
- Model obrazovanja za sandžačke Bošnjake u Republici Srbiji* (2009). Bošnjačko nacionalno vijeće. Novi Pazar.
- Moeller, A. K., Nugent, K. (2014). *Building intercultural competence in the language classroom*. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. Dostupno: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=teachlearnf> acpub, posećeno: 25. 3. 2020.
- Moloney, R., Harbon, L. (2010). Making Intercultural Language Learning Visible and Assessable. *Proceedings of Intercultural Competence Conference*, 1. 281-303.
- Momčilović, M. N. (2018). *Nemački kao drugi strani jezik u Srbiji*. Doktorska disertacija. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Momčilović, N. (2017). Interkulturalnost i nastava stranih jezika. *Od nauke do nastave*. Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Niš. 523-536.
- Moore, D., Gajo, L. (2009). French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2). 137-153.
- Moran, C., Hakuta, K. (1995). Bilingual Education: Broadening Research Perspectives. *Bilingual Education*, 35(1).
- Morris, C. R., Mims, G. N. (1999). *Making Classrooms Culturally Sensitive*. Dostupno: <file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/Making%20Classrooms%20Culturally%20Sensitive.pdf>, posećeno: 8. 3. 2020.
- Mrnjajus, K. (2013). Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema “drugačijima”. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 309-325.

- Mušura D. G. (2019). *Sticanje interkulturalne komunikativne kompetencije u nastavi italijanskog jezika kao stranog u osnovnoj školi*. Doktorska disertacija. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Neff, P., Rucynski, J. (2013). Tasks for Integrating Language and Culture Teaching. Dostupno: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/neff_rucynski_-_forum.pdf, posećeno: 5. 4. 2020.
- Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*. (Edd.: Josef Huber). Council of Europe Pestalozzi Series, 2. 11-51.
- Nikolić, S. (2019). Interkulturalna transformacija škole u Republici Srbiji – signifikantna regulativa. *Društvene i humanističke studije*, 4(2). 365-384.
- Nikolić, S., Cvijanović, G. (2017). Interkulturalno obrazovanje kao nova dimenzija školskog kurikulumu kroz implementaciju migranata u redovan školski sistem. *Pedagoška stvarnost*, LXIII(2). 93-106.
- Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost* 7, 1, 59-84.
- Obrazovanje na bosanskom jeziku u Sandžaku (2013-2020)*. (2020). Bošnjačko nacionalno vijeće. Novi Pazar.
- Onalan, O. (2005). EFL teachers' perceptions of the place of culture in ELT: A survey at four universities in Ankara/Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 215-235.
- Ozer, S. (2017). *Psychological Theories of Acculturation*. The International Encyclopedia of Intercultural Communication. Young Yun Kim (General Editor), Kelly L. McKay-Semmler (Associate Editor).
- Padežanin, M. (2011). *POLITIKA VS GLOBALIZACIJA – RAZNOLIKOST PROTIV UNIFORMNOSTI*. Univerzitet umetnosti u Beogradu, Fakultet dramskih umetnosti, Katedra za menadžment i produkciju pozorišta, radija i kulture, Beograd. 366-385.
- Padilla, A. M., Perez, W. (2003). *Acculturation, Social Identity, and Social Cognition: A New Perspective*. Dostupno: <https://web.stanford.edu/~apadilla/PadillaPerez03a.pdf>, posećeno: 13. 4. 2020.
- Panić Cerovski, N. (2017). *Verbalna i neverbalna komunikacija*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Papa, D., Perković, A., Vujčić, J. (2010). Višejezičnost i interkulturalizam. Zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije *Obrazovanje za interkulturalizam*. Ured. Peko, A., Sablić, M., Jindra, R. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. 285-295.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek, Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori [Rethinking Multiculturalism-Cultural Diversity and Political Theory]* (B. Tanrıseven, Trans.). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Park Larsson, S. (2014). *Do you see what I see?: A cross-cultural study on interpretation of clothing as a non-verbal signal*. Master of Science in Communication. University of Gothenburg Department of Applied Information Technology Gothenburg, Sweden.
- Pasuljević Shimwell, L. (2018). Istraživanje kognitivno-akademske jezičke sposobnosti učenika uključenih u srpsko-francuski CLIL nastavu u Srbiji: Analiza rezultata testiranja iz predmeta Istorija na francuskom jeziku. file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/1896-1-3471-1-10-20181203.pdf, posećeno: 10. 10. 2020.

- Paunović, M., Radonjić, A. (2018). *Značaj komunikacije u savremenom prostoru*. Dostupno: [http://fmz.edu.rs/novi/casopis/casopisi/1-2018/Rad%20br%205%20\(73-87\).pdf](http://fmz.edu.rs/novi/casopis/casopisi/1-2018/Rad%20br%205%20(73-87).pdf), posećeno: 19. 2. 2020.
- Paunović, T. (2009). *Sociolingvistički pogled u susedovo dvorište: stavovi prema jezičkim varijetetima*. Radovi Filozofskog fakulteta. Filološke nauke. Rasprave i članci. (Ured.: Miloš Kovačević). Univerzitet u Istočnom Sarajevu. Filozofski fakultet Pale, 11(1). 77-101.
- Paunović, T., Lopičić, V. (2008). U potrazi za (jezičkim) identitetom. *Srpski jezik – studije srpske i slovenske*, 13(1-2). 365-383.
- Pavićević, M., Petrović, D. (2015). Razlike između formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*. Knjiga 9. 103-113.
- Pavlović, A., Klemenović, J. (2019). *Socio-emocionalni problem u ponašanju dece predškolskog uzrasta i mogućnosti intervencije*. Zbornik odseka za pedagogiju. Sveska 28. Univerzitet u Novom Sadu. Novi Sad. 7-31.
- Pehlić, I. (2019). *Socijalna distanca među mladima*. Sarajevo: Centar za napredne studije.
- Perković, J., Baštovanović, D. (2017). *Manje brojne nacionalne manjine. Istraživanje o statusu, položaju i otvorenim pitanjima manje brojnih nacionalnih zajednica u Srbiji*. Novi Sad: Centar za regionalizam.
- Perroti, A. (1995). *Pleoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Eduka.
- Peterson, K. D., Deal, T. E. (2009a). *Shaping school culture fieldbook* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Petković, S. J., Božilović, N. J. (2015). Obrazovanje i politika razlike: Interkulturalna osetljivost studenata Univerziteta u Nišu. *Kultura polisa*, XII(26). 371-389.
- Petrović, D., Gošović, R., Marković Čekić, J. (2016). Analiza zakonske i strateške regulative u oblasti interkulturalnog obrazovanja u Srbiji. *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji: Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*. Beograd: Centar za obrazovne politike. 19-45.
- Pilipović, V. (2013/4). Lingvističko-pedagoški aspekt uloge nastavnika u dvojezičnoj nastavi. *Inovacije u nastavi*, XXVI. 135-142.
- Pinter, J. (2003). Obrazovanje u multinacionalnoj i multikulturalnoj sredini. *Norma*, XI(I).
- Piršl, E. (2001). *Komparativna analiza nastavnih programa i stavova učitelja u interkulturalizmu*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Platforma za strategiju integracije nacionalnih manjina u Republici Srbiji*. (2016). Dostupno: <http://fer.org.rs/wp-content/uploads/2016/05/84-PLATFORMA-INTEGRACIJE-28042016-FINALNI-TEKST-pdf.pdf>, posećeno: 5. 10. 2020.
- Popović, D. (2014). *Čitati, razumjeti, znati. Savremeni pristup nastavi jezika*. Podgorica.
- Popović, D., Nikčević, J. (2017). *Nastava maternjeg jezika i književnosti i stranih jezika kao podrška razvoja interkulturalnosti u osnovnoj školi*. Naučni skup "Kulturno-potporna sredstva u funkciji nastave i učenja. Učiteljski fakultet u Užicu. 167-176.
- Pörn, M., Hansell, K. (2017). *The teacher's role in supporting two-way language learning in classroom tandem*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.
- Posavec, L., Vlah, N. (2019). *Odnos učitelj – učenik*. Napredak, 160(1-2). 51-64.
- Povelja Evropske unije o temeljnim pravima*. Dostupno: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:12012P/TXT>, posećeno: 13. 2. 2020.
- Požar, H., Požar, Č. (2015). *Stavovi nastavnika o multikulturalnosti u Vojvodini*. Dostupno: <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0352-5732/2016/0352-57321654113P.pdf>, posećeno: 9. 5. 2020.

- Previšić, V. (2010). *Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive*. PEDAGOGIJSKA istraživanja, 7(2). 165-176.
- Prtljaga, J. (2008). *Interkulturalizam i poučavanje engleskog jezika*. PEDAGOGIJSKA istraživanja, 5(1), 72-80.
- Purić, D., Čutović, M. (2018). *Škola kao faktor razvijanja interkulturalnosti*. Naučni skup „Jezik, kultura, obrazovanje“. Pedagoški fakultet u Užicu. 361–374.
- Putinja, F., Stref Fenar, Ž. (1997). *Teorije o etnicitetu*. Beograd: Čigoja štampa.
- Puzić, S. (2004). Multikulturalizam i izazovi posttradicionalne pluralizacije. *Polit. Misao*, XLI(4). 59-71.
- Puzić, S. (2007). Interkulturalno obrazovanje u europskom kontekstu: analiza kurikuluma odabranih europskih zemalja. *Metodika* 15, 8(2). 373-389.
- Radosavljević, D. (2013). *Multikulturalizam danas – Multikulturalizam za početnike u osnovnim crtama*. Multikulturalnost i savremeno društvo (zbornik radova). Ured.: Milan Živković. IV međunarodni naučni skup. Novi Sad: Visoka škola “Pravne i poslovne akademske studije dr Lazar Vrkatić”. 32-42.
- Rađa, G. (2013). Bi-, Cross-, Multi-, Pluri-, or Trans-Cultural Education? *Multicultural Education: From Theory to Practice*. (Edd.: Arslan, H. and Rađa, G.). Cambridge Scholars Publishing. 3-15.
- Republički zavod za statistiku Republike Srbije. Dostupno: <https://data.stat.gov.rs/Home/Result/3102010003?languageCode=sr-Cyrl>, posećeno: 29. 9. 2020.
- Rey-Von Allmen, M. (2002). Intercultural Education: A Challenge and Necessity for Our Multicultural Society. *Migracijske i etničke teme*, 18(1), 85-98.
- Richards, C. J., Farrell, SC T. (2005). *Professional Development for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Roskell, D. (2013). Cross-cultural transition: International teachers’ experience of ‘culture shock’. *Journal of Research in International Education*, 12(2). 155-172. Dostupno: <file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/1475240913497297.pdf>, posećeno: 13. 3. 2020.
- Rot, K. (2000). *Slike u glavama*. Beograd.
- Russell, M. (2004). *The Importance of the Affective Domain in Further Education Classroom Culture*. Dostupno: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13596740400200178>, posećeno: 14. 4. 2020.
- Ryan, M. P. (2003). Searching for the Intercultural Person. *Intercultural Experience and Education*. (Edd.: Alred, G., Byram, M., Fleming, M.). G. Britain: Cromwell press. 131-155.
- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Sablić, M., Škugor, A., Malkić, E. (2010). *Odgovori i obrazovanje za interkulturalizam – in medias res. Obrazovanje za interkulturalizam*. Zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije. (Ured.: Peko, A., Sablić, M., Jindra, R.). Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku. 89-105.
- Šakotić, N., Leković O. (2015). Uticaj globalizacije na evaluaciju obrazovnih institucija. *Globalizacija i kultura*. Beograd: Institut društvenih nauka. Centar za ekonomska istraživanja. 383-389.
- Samovar, L., Porter, R.E. (2007). *Communication between cultures*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Samovar, L.A., Porter, R.E., McDaniel, E.R. (2013). *Komunikacija između kultura*. Zagreb: Naklada slap.

- Sani, S. (2014). The role of intercultural Pedagogy in the integration of immigrant students in Europe. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 122. 484-490.
- Sapir, E. (2002). *Te Psychology of Culture: A Course of Lectures*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Sapir, E. (2008). *Te Collected Works of Edward Sapir*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Schumann, J. H. (1976c). *Social Distance as a Factor in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schumann, J. H. (1986). *Research on the acculturation model for second language acquisition*. Multilingual and Multicultural. Los Angeles: The University of California at Los Angeles. 379-391.
- Sealy, T. (2018). Multiculturalism, interculturalism, 'multiculture' and superdiversity: Of zombies, shadows and other ways of being. *Ethnicities*, 18(5).
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17(1). 55-72.
- Šimundža, D. (1970). *Škola, kultura i odgoj*. Crkva u svijetu: Crkva u svijetu, 5(3).
- Širanović, A. (2012). *Dijalog s učenicima: temeljna odrednica interkulturalno osjetljive škole*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. PEDAGOGIJSKA istraživanja, 9(1-2). 191-203.
- Skraćeni prikaz Eurydice izvještaja, Ključni podaci o nastavi jezika u školama u Evropi. Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizuelnu djelatnost i kulturu, 2017. Dostupno: http://publications.europa.eu/resource/cellar/ff10cc21-ae9-11e7-837e-01aa75ed71a1.0016.01/DOC_1, posećeno: 12. 2. 2021.
- Slimbach, R. (2005). The Transcultural Journey. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, br. 11. Carlisle: Dickinson College. 205-230.
- Spremo, J., Petrović, V., Filipović, M. (2018). *Uključivanje omladinskih perspektiva i potreba mladih u rad nacionalnih saveta nacionalnih manjina*. Beograd: Komitet pravnik za ljudska prava – YUCOM.
- Stan, C., Manea, A. D. (2018). The Dimensions of Intercultural Education. *Astra Salvensis*, VI(12). 291-297.
- Stanković Pejnović, V. (2010). Evropski standardi zaštite manjina – od uvjetovanosti do limitiranosti: Slučaj Hrvatske. *Filozofija i društvo*, 2. 145-166.
- Starkey, H. (2003). *Intercultural competence and education for democratic citizenship: implications for language teaching methodology*. In: Intercultural competence. (Ed.: M. Byram). Council of Europe, Strasbourg. 63-84.
- Stojanović, A. (2008). Utjecaj multikulturalnog odgoja na vrijednosne orijentacije učenika. *Pedagogijska istraživanja*. 5(2). 209-217.
- Stojić, T. (2016). *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji: Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*. Beograd: Centar za obrazovne politike. 13-19.
- Stoll, L. (1998). *School culture*. Institute of Education. University of London. Dostupno: file:///C:/Users/Korisnik/Desktop/School_culture.pdf, posećeno: 7. 3. 2020.
- Stolp, S., Smith, C. S. (1995). *Transforming school culture: stories, symbols, values, and the leader's role*. University of Oregon. United States of America.
- Strategija obrazovanja na hrvatskom jeziku u Republici Srbiji 2017-2021*. Dostupno: <https://hmv.org.rs/uploads/documents/STRATEGIJA%20OBRAZOVANJA%20NA%20HRVATSKOM%20JEZIKU%20U%20REPUBLICI%20SRBIJI%20final-09-09-19-17-47-09.pdf>, posećeno: 12. 10. 2020.

- Stroud, C. (2002). *Towards a Policy for Bilingual Education in Developing Countries*. New Education Division Documents, 10. Stockholm, Sweden.
- Šuica, M. (2019). *Smernice za odgovarajuće predstavljanje nacionalnih manjina u nastavnim programima i sadržajima udžbenika u Republici Srbiji*. <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/09/HF-33-Smernice-za-obraz.o-nacionalnim-manjinama.pdf>, posećeno: 3. 10. 2020.
- Sun, L. (2013). Culture Teaching in Foreign Language Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(2). 371-375. Dostupno: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol03/02/21.pdf>, posećeno: 5. 4. 2020.
- Supek, O. (1989). Etnos i kultura. *Migracijske i etničke teme*, 5(2-3). 145-153.
- Šuran, F. (2018). *Uvod u sociologiju odgoja i obrazovanja*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Surma, B. (2013). From regional to intercultural education in Polish kindergartens. *Journal of Preschool and Elementary School Education*, 1(3). 121-135.
- Šuvaković, A. (2018). Rezultati evropske politike višejezičnosti u prvoj deceniji XXI veka u zemljama članicama Evropske unije i Srbiji. *Ogledi i studije*. Srpska politička misao, broj 2. 25(60). 99-113.
- Tabbara, N. (2015). New Perspectives for EuroMed Education: Cross-Cultural Education for Intercultural Citizenship. *Quaderns de la Mediterrània*, 22. 55-61.
- Tarozzi, M. (2012). Intercultural or multicultural education in Europe and the United States. *LANGUAGES IN A Global WORLD – Learning FOR BETTER CULTURAL UNDERSTANDING*.
- Tartaglia, J. (2016). Transculturalism and the Meaning of Life. *Humanities*, 5.
- Taylor, C. (2012). Interculturalism or multiculturalism? *Philosophy Social Criticism*. Dostupno: <file:///C:/Users/sead/Downloads/0191453711435656.pdf>, posećeno: 23. 4. 2020.
- Taylor, Talbot J. (1992). *Mutual Understanding: Scepticism and the Theorizing of Language and Interpretation*. London: Routledge.
- Teskera, K. (2014). *Interkulturalne kompetencije i interkulturalna osjetljivost nastavnika njemačkog jezika i studenata germanistike*. Diplomski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- T-Kit Interkulturalno učenje*. (2005). Priređivač izdanja na srpskom jeziku Darko Marković. (Naslov originala *Intercultural Learning T-kit* Council of Europe Publishing, 2000).
- Tot, D. (2013). *Važnost kulture samovrednovanja u odgoju i obrazovanju*. Napredak, 154 (3). 271-288.
- Tran, T. Q., Doung, T. M. (2018). The effectiveness of the intercultural language communicative teaching model for EFL learners. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 3:6.
- Trifunović, V. (2012). *Kulturni identitet i proevropske vrednosti: razlozi za dijalog*. Škola kao činilac razvoja nacionalnog i kulturnog identiteta i proevropskih vrednosti: obrazovanje i vaspitanje – tradicija i savremenost. Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa na Pedagoškom fakultetu u Jagodini. knjiga 3, Tom I, ured. Prof. dr Vesna Trifunović, 19-31.
- Tupas, R. (2014). Intercultural education in everyday practice. *Intercultural Education*. DOI:10.1080/14675986.2014.883166
- Tylor, E. (1920). *Primitive culture*. Ed. VI. London: John Murray, Albemarle Street.
- UNESCO (2001). *Univerzalne deklaracije o kulturnoj različitosti*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Konvencije iz oblasti kulture*. Pariz: UNESCO.
- Urošević, N. (2012). KULTURNI IDENTITET, MULTIKULTURALIZAM I INTERKULTURALIZAM – ISTARSKA ISKUSTVA. *INTERKULTURALNOST. Časopis za*

podsticanje i afirmaciju interkulturalne komunikacije. Br. 03. Ured.: Aleksandra Đurić Bosnić. Novi Sad: Zavod za kulturu Vojvodine. 90-102.

Ustav Republike Srbije. (2006). Službeni glasnik RS, br. 98/2006.

Vassallo, B. (2016). School Leaders' Perceptions on Intercultural Education. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(4). 171-177.

Vicsek, A. (2018). Minority Education in the Republic of Serbia – A Success Story with Challenges. *Hungarian Journal of Minority Studies*, II. 85-100.

Vidaković, M. (2009). *Obrazovni sistem u očuvanju nacionalnog identiteta u uslovima globalizacije*. TEHNOLOGIJA, KULTURA, RAZVOJ. Tematski zbornik VXI naučnog skupa međunarodnog značaja, održan na Paliću – Subotica, od 30. 8. do 2. 9. 2009. 242-250.

Vidaković, M. (2012). *Obrazovanje i nacionalno obrazovanje – tradicija i savremenost*. Škola kao činilac razvoja nacionalnog i kulturnog identiteta i proevropskih vrednosti: obrazovanje i vaspitanje – tradicija i savremenost. Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa na Pedagoškom fakultetu u Jagodini. 177-189.

Vilić, D. (2014). Uloga znanja i obrazovanja u savremenom društvu. *Politeia*, 8. 389-404.

Vlahović, V., Đorđević, J., Jovanović, B., Laketa, N., Trnavac, N. (1996). *Opšta pedagogija*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja (2007). Beograd: Grupa MOST.

Vračar, M., Anđelković, S. D., Arsić, Z. (2018). Interkulturalna perspektiva škola u Srbiji. *Teme*. XLII(3). 917-935.

Vranjašević, J. (2012). Interkulturalno obrazovanje: razvoj profesionalnih kompetencija nastavnika. *Kvalitet u obrazovanju – Izazovi i perspektive*. (Urednici: Šefika Alibabić, Snežana Medić, Biljana Bodroški-Sparious). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. Institut za pedagogiju i andragogiju. 301-315.

Vranjašević, J., Trikić, Z., Rosandić, R. (2006). *Za razliku bogatije – priručnik za interkulturalizam*. Beograd: Centar za prava deteta.

Vreg, F. (1991). *Demokratsko komuniciranje*. Sarajevo: Narodna i Univerzitetska biblioteka BiH i Fakultet političkih nauka.

Vučo, J. (2006). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave. *Inovacije u nastavi* (časopis za savremenu nastavu). Učiteljski fakultet. Beograd, 19. 41-55.

Vučo, J. (2014). Dvojezična nastava stranih jezika u Srbiji. *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*. (Prir.: Filipović, J., Durbaba, O.). Beograd: Filološki fakultet. 107-153.

Vučo, J. (2018). Jezik i jezici obrazovanja. *Jezici obrazovanja. Filološka istraživanja danas*, tom III (ured.: Vučo, J., Filipović, J.). Beograd: Univerzitet u Beogradu. Filološki fakultet. 33-55.

Vučo, J., Đurić, Lj., Krajišnik, V., Strižak, N., Suknović, M., Filipović, J. (2018). *Od srpskog kao stranog jezika do srpskog kao jezika okruženja i obrazovanja: Okvir programa jezičke podrške*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Vukojević, V. P. (2016). *Uticaj akulturacije, etničkog identiteta, samovrednovanja i percipirane diskriminacije na subjektivno psihičko blagostanje srpskih migranata u Kanadi*. (doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu. Filozofski fakultet.

Wallace, Y. M. (1991). *Training Foreign Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.

Williams, R. (1983). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. New York: Oxford University Press.

- Wojciechowsky, J. A. (1977). *Cultural Pluralism and National Identity*; Cultures, Vol. IV, no. 4, (Prevod sa engleskog RUŽICA ROSAKDIĆ). Medunarodni skup posvećen temi kulturnog pluralizma i nacionalnog identiteta, održan u Kalgariju, Kanada. 13-17. juna 1977. godine. 41-52.
- Wolff, Stefan (2008). *Ethnic Minorities in Europe: The Basic Facts*. Dostupno: <http://www.stefanwolff.com/files/min-eu.pdf>, posećeno: 12. 10. 2020.
- Yilmaz, F. (2016). *Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions*. Dostupno: <https://www.cogentoa.com/article/10.1080/2331186X.2016.1172394.pdf>, posećeno: 24. 4. 2020.
- Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocjenjivanje jezika* (2002). Podgorica. Dostupno: <http://propisi.weebly.com/uploads/3/2/3/2/32327273/eu-okvir-za-ucenje-oth-srb-t07.pdf>, posećeno: 19. 5. 2020.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije. Dostupno: https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html
- Zakon o zaštiti prava i sloboda nacionalin manjina Republike Srbije*. Dostupno: <http://mduls.gov.rs/wp-content/uploads/ZAKON-O-ZASTITI-PRAVA-I-SLOBODA-NACIONALNIH-MANJINA040718.pdf>, posećeno: 3. 10. 2020.
- Zapata Barerro, R. (2015). *Interculturalism: main hypothesis, theories and strands*. Dostupno: https://www.researchgate.net/publication/298519496_Interculturalism_Main_hypothesis_theories_and_strands, posećeno: 14. 5. 2020.
- Zavištin, K. (2012/3). Bilingvalna nastava iz perspektive jezičke politike i planiranja: smernice za projekat bilingvalne nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjim školama. *Inovacije u nastavi*, XXV. 64-74.
- Žegarac N., Kišjuhas A., Koprivica I. (2016). *Pojmovnik kulturno-kompetentne prakse*. Novi Sad: Pokrajinski zavod za socijalnu zaštitu.
- Zhang, X., Zhang, J. (2015). English Language Teaching and Intercultural Communication Competence. *International Journal for Innovation Education and Research*, 3(8). 55-59.
- Živković, D. (2013). Uloga stranih jezika u interkulturnom obrazovanju. *Jezik, književnost, vrednosti: Jezička istraživanja*. Niš: Univerzitet u Nišu. 659-671.
- Zlatković, B., Petrović, D. S. (2016). Interkulturalno obrazovanje budućih učitelja u Srbiji. *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji: Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*. Beograd: Centar za obrazovne politike. 76-88.
- Zotou, E. (2017). Early childhood teachers' perceptions of intercultural education in state schools of Thessaloniki and surrounding areas. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(3). 127-143.
- Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2). 231-242.

DA

NE

NE ZNAM

5. Da li smatrate da Vaši učenici shvataju kulturu kao mentalitet jednog naroda?

DA

NE

NE ZNAM

6. Da li smatrate da Vaši učenici shvataju kulturu kao poimanje različitosti i odnos prema različitom?

DA

NE

NE ZNAM

7. Da li Vaši učenici prepoznaju sličnosti i razlike sa drugim kulturama?

DA

NE

8. Da li Vaši učenici prepoznaju osobenosti svoje kulture?

DA

NE

9. Koji aspekti kulture su najzastupljeniji u nastavi stranog jezika (možete zaokružiti više odgovora)?

a) Istorija i civilizacija;

b) Tradicija i običaji;

c) Legende i mitovi;

d) Religija;

e) Verovanja – različiti načini mišljenja i reagovanja;

f) Demokratija i lična prava i slobode;

g) Svakodnevni život i rutina, navike i životni stil;

h) Umetnost (književnost, film, muzika), praznici;

i) Naučna dostignuća i ekonomski prosperitet;

j) Savremena civilizacija i kultura življenja – ishrana, sport, slobodno vreme, moda, dizajn;

k) Društvena pravila i ponašanje, kultura govora, dobri maniri i stepeni učtivosti;

l) Obrazovni sistem;

10. Ako smatrate da bi bilo dobro da se neki kulturni sadržaji nađu u nastavi jezika, a koji već nisu, navedite.

11. Da li smatrate da je izučavanje kulture „gubljenje vremena“ i da je bolje učenike usmeriti na razvoj jezičke kompetencije (izučavanje gramatičkih pravila, leksike)?

DA

NE

Objasnite kratko svoj odgovor.

12. Da li sebe smatrate medijatorom između strane i kulture maternjeg jezika?

DA

NE

Ako je odgovor potvrđan, kratko navedite na koji način.

13. Da li smatrate da je interkulturalna kompetencija podjednako važna i za nastavnike, kako i za učenike?

DA

NE

III – Izučavanje kulture u nastavi jezika.

Na skali od 1 do 5 ocenite u kojoj ste meri saglasni sa sledećim tvrdnjama.

Uputstvo za ocenjivanje: 1 – uopšte se ne slažem; 2 – delimično se ne slažem; 3 – delimično se slažem; 4 – slažem se; 5 – potpuno se slažem.

NAPOMENA: Tvrdnje koje su označene zvezdicom, nastavnici maternjeg jezika ne obeležavaju.

1. Veoma je važno izučavati kulturu maternjeg jezika u nastavi jezika.

1 2 3 4 5

2. Veoma je važno izučavati stranu kulturu u nastavi jezika.

1 2 3 4 5

3. Praćenje programa (radijskih, televizijskih, na internetu) i slušanje muzike doprinosi bržem usvajanju stranog jezika.*

1 2 3 4 5

4. Upoređivanje elemenata strane i maternje kulture vrlo je važno.

1 2 3 4 5

5. Izučavanjem strane kulture razvija se tolerancija prema različitim obeležjima drugih kultura i naroda.

1 2 3 4 5

6. Izučavanjem strane kulture suzbijaju se predrasude o obeležjima drugih kultura i naroda.

1 2 3 4 5

7. Izučavanjem strane kulture prihvataju se, neguju i uvažavaju kulturne razlike i izgrađuje pozitivan stav prema drugima.

- | | | |
|--|----|----|
| | DA | NE |
| 10. Da li nastavni sadržaji dovoljno promovišu moralno i odgovorno ponašanje učenika u interakciji sa pripadnicima druge kulture? | | |
| | DA | NE |
| 11. Da li nastavni sadržaji pomažu učenicima u formiranju osećaja brige za druge (one bliske, ali i udaljene)? | | |
| | DA | NE |
| 12. Da li kroz nastavu jezika poredite elemente strane kulture sa kulturom maternjeg jezika? | | |
| | DA | NE |
| 13. Da li smatrate da upoređivanje sličnosti i razlika leksike stranog i maternjeg jezika može doprineti razvoju interkulturalnosti? | | |
| | DA | NE |

Ako je odgovor potvrđan, ukratko napišite na koji način.

VI – Metode, materijali i mediji u nastavi i interkulturalnost.

- | | | |
|---|----|----|
| 1. Da li se pored udžbenika koristite i drugim izvorima u nastavi? | | |
| | DA | NE |
| 2. Da li se, prikupljajući materijal za nastavu, koristite internetom? | | |
| | DA | NE |
| 3. Da li upućujete učenike na internet kao potencijalno mesto pronalaženja informacija o kulturama? | | |
| | DA | NE |
| 4. Da li učenicima dajete istraživačke zadatke (referati, seminarski radovi o drugim jezicima i kulturama)? | | |
| | DA | NE |

Ako je odgovor potvrđan, napišite na koje aspekte kulture najčešće obrate pažnju.

- | | | |
|--|----|----|
| 5. Da li smatrate da na taj način motivišete delujete na učenike i da će na taj način probuditi želju za upoznavanjem drugih kultura? | | |
| | DA | NE |
| 6. Da li ih takvi zadaci navode na razmišljanje o kulturnim, socijalnim, verskim, polnim razlikama? | | |
| | DA | NE |
| 7. Da li smatrate da na taj način podstičete interesovanje svojih učenika za interkulturalne aktivnosti i izgradnju svesti i stavova o interkulturalnosti? | | |

DA

NE

8. Da li smatrate da ste dovoljno edukovani i pripremljeni da biste ispunili standarde u nastavi jezika, a koji se tiču kulture?

DA

NE

9. Da li smatrate da su učenici kroz dosadašnje obrazovanje stekli bazu za interkulturi dijalog?

DA

NE

10. Da li nastava jezika, generalno posmatrano, može biti ključni faktor za razvoj interkulture orijentacije mladih?

DA

NE

11. Da li smatrate da bi koncept obrazovanja u Republici Srbiji trebalo da bude orijentisan ka proevropskim vrednostima, te da se prilagođava izazovima globalizacije i težnji ka evropskim integracijama?

DA

NE

12. Da li smatrate da bi koncept obrazovanja u Republici Srbiji trebalo da obrati pažnju i na orijentalnu kulturu?

DA

NE

13. Ukratko navedite svoju percepciju uloge nastavnika jezika u savremenom, interkulturenom obrazovanju.

PRILOG 2 – ANKETA ZA UČENIKE

I – Lični podaci

12. Kog si pola? M Ž

13. Koji razred pohađaš? _____

14. Koliko imaš godina? _____

15. Koje jezike učiš u školi? _____

16. Da li učiš neki jezik i van škole? DA NE

a) Ako učiš, koji je to jezik? _____

b) Gde ga učiš? _____

c) Koliko dugo ga učiš? _____

17. Jesi li bio/bila u prilici da nekad sa nekim razgovaraš na nekom od stranih jezika koje učiš u školi?

DA NE

18. Jesi li nekada bio/bila u inostranstvu, odnosno u nekoj zemlji u kojoj se ne koristi tvoj maternji jezik? DA NE

Ako je odgovor DA:

a) U kojoj zemlji si bio/bila? _____

- b) Koliko dugo si boravio/boravila tamo? _____
c) Koji je razlog tvog odlaska tamo? _____
8. Da li neko u tvojoj porodici govori neki strani jezik? DA NE
Ako je odgovor na prethodno pitanje DA:
a) Ko u tvojoj porodici govori? _____
b) Koji jezik govori? _____
c) Da li nekada kod kuće komunicirate na tom jeziku? DA NE

II – POJAM KULTURE

11. Šta za tebe predstavlja kultura? Možeš zaokružiti više odgovora.
f) Način života i ponašanja ljudi;
g) Umni i fizički proizvod ljudi;
h) Umetnost jedne etničke grupe;
i) Mentalitet jednog naroda;
j) Razumevanje različitosti i odnos prema različitom.
12. Da li prepoznaješ karakteristike svoje kulture?
DA NE
13. Da li prepoznaješ sličnosti i razlike svoje kulture u odnosu sa drugim kulturama?
DA NE
14. Koji elementi kulture su najzastupljeniji u nastavi stranog jezika koji učiš u školi? Možeš zaokružiti više odgovora.
m) Istorija i civilizacija;
n) Tradicija i običaji;
o) Legende i mitovi;
p) Religija;
q) Verovanja – različiti načini mišljenja i reagovanja;
r) Demokratija i lična prava i slobode;
s) Svakodnevni život i rutina, navike i životni stil;
t) Umetnost (književnost, film, muzika), praznici;
u) Naučna dostignuća i ekonomski prosperitet;
v) Savremena civilizacija i kultura življenja – ishrana, sport, slobodno vreme, moda, dizajn;
w) Društvena pravila i ponašanje, kultura govora, dobri maniri i stepeni učtivosti;
x) Obrazovni sistem;

5. Da li je za tebe izučavanje kulture na času jezika „gubljenje vremena“ i smatraš da je bolje da na času izučavaš gramatiku?

DA

NE

Objasni kratko zbog čega tako misliš.

III – Izučavanje kulture i nastava jezika.

Na skali od 1 do 5 oceni u kojoj se meri slažeš sa sledećim tvrdnjama.

Uputstvo za ocenjivanje: 1 – uopšte se ne slažem; 2 – delimično se ne slažem; 3 – delimično se slažem; 4 – slažem se; 5 – potpuno se slažem.

1. Volim da upoznajem druge kulture.

1 2 3 4 5

2. Poznajem svoju kulturu i običaje i to mi pomaže da razumem stranu.

1 2 3 4 5

3. Osetljiv/osetljiva sam na pripadnike drugih kultura.

1 2 3 4 5

4. Kada komuniciram sa pripadnicima drugih kultura, vodim računa o tome da poštujem i njihove norme ponašanja.

1 2 3 4 5

5. Veoma je važno izučavati kulturu maternjeg jezika u nastavi jezika.

1 2 3 4 5

6. Veoma je važno izučavati stranu kulturu u nastavi jezika.

1 2 3 4 5

7. Izučavanjem strane kulture razvijam toleranciju prema različitim obeležjima drugih kultura i naroda.

1 2 3 4 5

8. Izučavanjem strane kulture suzbijam predrasude o obeležjima drugih kultura i naroda.

1 2 3 4 5

9. Izučavanje strane kulture pomaže mi da prihvatam, negujem i uvažavam kulturne razlike i izgradim pozitivan stav prema drugima.

1 2 3 4 5

10. Upoređivanje elemenata strane i maternje kulture vrlo je važno.

1 2 3 4 5

11. Praćenje programa (radijskih, televizijskih, na internetu) i slušanje muzike doprinosi mi bržem usvajanju stranog jezika.

1 2 3 4 5

12. Izučavanjem strane kulture pripremam se za život i rad u sredinama u kojima postoji više kultura.

1 2 3 4 5

13. Nastava stranog jezika nema dovoljno časova posvećenih izučavanju kulture maternjeg jezika.

1 2 3 4 5

14. Nastava stranog jezika nema dovoljno časova posvećenih izučavanju strane kulture.

1 2 3 4 5

15. Elementi kulture su nedovoljno zastupljeni na času stranog jezika.

1 2 3 4 5

16. Stranu kulturu upoznajem i van nastave.

1 2 3 4 5

17. Čitam knjige na osnovu kojih se upoznajem sa drugim kulturama.

1 2 3 4 5

18. O drugim kulturama učim na internetu.

1 2 3 4 5

19. Više volim da izučavam kulturu nego gramatiku stranog jezika.

1 2 3 4 5

20. Više volim da učim o kulturama koje su sličnije mojoj nego o kulturama koje se mnogo razlikuju od one kojoj pripadam.

1 2 3 4 5

21. Izučavanjem strane kulture udaljavam se od svoje.

1 2 3 4 5

22. Izučavanje strane kulture pomaže mi da razvijem različite perspektive i poglede na svet.

1

2

3

4

5

IV – Interkulturalnost i nastava jezika

14. Da li si se nekada susreo/susrela sa pojmom interkulturalnost?

DA

NE

Ako je tvoj odgovor potvrđan, gde?

a) U školi

b) U medijima (tv, novine, radio, internet)

c) Na nekom drugom mestu

Ako je odgovor po C, navedi koje mesto je u pitanju. _____

2. Da li pojam interkulturalnost povezuješ sa postojanjem više kultura na jednom prostoru?

DA

NE

3. Da li pojam interkulturalnost povezuješ sa poštovanjem i prihvatanjem?

DA

NE

4. Da li pojam interkulturalnost povezuješ sa međusobnom tolerancijom?

DA

NE

5. Da li pojam interkulturalnost povezuješ sa međusobnim dijalogom?

DA

NE

6. Da li smatraš da interkulturalno učenje može doprineti razvoju interkulturalne kompetencije (sposobnost komuniciranja pripadnika različitih kulturnih grupa)?

DA

NE

7. Da li interkulturalno obrazovanje može doprineti celokupnom razvoju ličnosti koja je određena osobinama kao što su moralnost, saosećajnost?

DA

NE

8. Da li interkulturalno obrazovanje može doprineti jednakosti među ljudima i suzbijanju diskriminacije?

DA

NE

PRILOG 3 – UPITNIK ZA ADMINISTRATIVNO OSOBLJE

Naziv škole _____

Ukupan broj učenika u 2020/21. godini	
<u>Ukupan broj učenika po razredima</u>	
Prvi razred	
Drugi razred	
Treći razred	
Četvrti razred	

Strani jezici

Strani jezici koji se izučavaju u Vašoj školi su:

- | | | |
|-------------|--------------|----------------|
| a) Engleski | c) Francuski | e) Italijanski |
| b) Nemački | d) Ruski | f) Španski |

(Zaokružite slova ispred jezika koji su prisutni u Vašoj školi)

Ukoliko su zastupljeni neki strani jezici koji nisu prethodno navedeni, napišite.

Upišite ukupan broj učenika koji uče neki od ponuđenih jezika u 2020/21. godini.

	Engleski	Nemački	Ruski	Francuski	Italijanski	Španski
1. razred						
2. razred						
3. razred						
4. razred						

Srpski i bosanski jezik

Upišite ukupan broj učenika koji izučavaju srpski kao maternji, srpski kao nematernji, bosanski jezik u 2020/21. godini.

	Srpski kao maternji	Srpski kao nematernji	Bosanski jezik
1. razred			
2. razred			

3. razred			
4. razred			

REGISTAR SLIKA I TABELA

Slika 1: Nivoi vidljivosti kulture

Slika 2: Model kulture kao ledenog brega

Slika 3: Model kulture kao glavice luka

Slika 4: Teorijski pristup interkulturalnosti

Slika 5: Plurilingvistička i plurikulturalna kompetencija

Tabela 1 – Najbrojnije nacionalnosti u Republici Srbiji prema popisu stanovništva iz 2011. godine

Tabela 2 – Usporedni prikaz stavova učenika (8. razreda osnovne škole i 4. godine srednje škole) i nastavnika jezika o shvatanju pojma kulture

Tabela 3 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li njihovi učenici shvataju kulturu kao način života i ponašanja ljudi

Tabela 4 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li njihovi učenici shvataju kulturu kao umni i fizički proizvod ljudi

Tabela 5 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li njihovi učenici shvataju kulturu kao umetnost jedne etničke grupe

Tabela 6 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li njihovi učenici shvataju kulturu kao mentalitet jednog naroda

Tabela 7 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li njihovi učenici shvataju kulturu kao poimanje različitosti i odnos prema različitim

Tabela 8 – Usporedni prikaz stavova učenika 8. razreda osnovne škole i 4. godine srednje škole o shvatanju pojma kulture

Tabela 9 – Stavovi nastavnika o tome da li njihovi učenici prepoznaju sličnosti i razlike sa drugim kulturama

Tabela 10 – Stavovi nastavnika o tome da li njihovi učenici prepoznaju osobenosti kulture maternjeg jezika

Tabela 11 – Stavovi nastavnika o tome da li smatraju da je izučavanje kulture “gubljenje vremena” i da je bolje učenike usmeriti na razvoj jezičke kompetencije

Tabela 12 – Usporedni prikaz stavova učenika 8. razreda osnovne škole i 4. godine srednje škole o izučavanju elemenata kulture kroz nastavu jezika

Tabela 13 – Stavovi nastavnika jezika o važnosti izučavanja kulture maternjeg jezika na nastavi jezika

Tabela 14 – Stavovi nastavnika jezika o važnosti izučavanja elemenata strane kulture na nastavi jezika

Tabela 15 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li se izučavanjem strane kulture razvija tolerancija prema različitim obeležjima drugih kultura i naroda

Tabela 16 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li se izučavanjem strane kulture suzbijaju predrasude o obeležjima drugih kultura i naroda

Tabela 17 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li se izučavanjem strane kulture prihvataju, neguju i uvažavaju kulturne razlike i izgrađuje pozitivan stav prema drugima

Tabela 18 – Stavovi nastavnika jezika o važnosti upoređivanja elemenata strane i maternje kulture

Tabela 19 – Stavovi nastavnika stranih jezika o tome da li praćenje programa (radijskih, televizijskih, na internetu) i slušanje muzike doprinosi bržem usvajanju stranog jezika

Tabela 20 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li se izučavanjem strane kulture učenici pripremaju za život i rad u multikulturnim sredinama

Tabela 21 – Stavovi nastavnika jezika u vezi s tvrdnjom da nastava jezika nema dovoljno časova posvećenih izučavanju kulture maternjeg jezika

Tabela 22 – Stavovi nastavnika jezika u vezi s tvrdnjom da nastava jezika nema dovoljno časova posvećenih izučavanju strane kulture

Tabela 23 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li su elementi kulture samo integralni deo časa na kom se izučavaju gramatika i leksika

Tabela 24 – Stavovi nastavnika jezika o tome da li smatraju da su učenici raspoloženi za izučavanje kulture nego gramatike i leksike

Tabela 25 – Stavovi nastavnika jezika o tome da su učenici raspoloženi za izučavanje bliskijih kultura nego onih sa kojima imaju manje podudarnosti

Tabela 26 – Stavovi nastavnika jezika o tome da se učenici izučavanjem strane kulture udaljavaju od svoje

Tabela 27 – Uporedni prikaz stavova učenika (8. razreda osnovne škole i 4. godine srednje škole) i nastavnika stranih jezika (10 koji predaju u osnovnoj školi i 4 u srednjoj) o najzastupljenijim elementima kulture na nastavi stranog jezika

Tabela 28 – Stavovi nastavnika stranih jezika o aspektima kulture u udžbenicima i drugim nastavnim sredstvima

Tabela 29 – Stavovi nastavnika maternjeg jezika o aspektima kulture u udžbenicima i drugim nastavnim sredstvima

Tabela 30 – Uporedni prikaz stavova učenika 8. razreda osnovne škole i 4. godine srednje škole o interkulturalnosti i nastavi jezika

Tabela 31 – Stavovi nastavnika jezika o interkulturalnosti i interkulturalnoj nastavi

Tabela 32 – Stavovi nastavnika jezika o njihovoj ulozi medijatora između strane i kulture maternjeg jezika i bitnosti personalne interkulturalne kompetencije

Tabela 33 – Stavovi nastavnika jezika o metodama, materijalima i medijima na nastavi i interkulturalnosti

Tabela 34 – Stavovi nastavnika jezika o konceptu obrazovanja u Republici Srbiji

Tabela 35 – Engleski jezik u novopazarskim srednjim školama

Tabela 36 – Nemački, ruski i francuski jezik u novopazaraskim srednjim školama

Tabela 37 – Nemački i francuski jezik u novopazaraskim osnovnim školama

Tabela 38 – Broj učenika koji uči srpski jezik kao L1

Tabela 39 – Broj učenika koji uči srpski kao L2, odnosno bosanski jezik

Biografija autora

Adnan Bjelak rođen je 6. 12. 1990. godine u Prijepolju, gde završava osnovnu i srednju školu. Osnovne akademske studije Srpske književnosti i jezika završava 2013. godine na Državnom univerzitetu u Novom Pazaru. Na Državnom univerzitetu u Novom Pazaru 2014. godine završava i master akademske studije. Doktorske studije na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu upisuje 2016. godine, modul Jezik. Od akademske 2016/17. angažovan je na Državnom univerzitetu u Novom Pazaru kao demonstrator, a od 2018/19. kao saradnik u nastavi na predmetima iz savremenog srpskog jezika. Bavi se sociolingvističkim i temama iz savremenog srpskog jezika.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Аднан Бјелак
Број досијеа 16091/Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

„Интеркултурно образовање и језичка интеркултурност
Новог Пазара и околине“

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација ни у целини ни у деловима није била предложена за стицање дипломе студијских програма других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 16. 6. 2021.

Аднан Бјелак

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Аднан Бјелак

Број досијеа 16091/Д

Студијски програм Језик, књижевност, култура

Наслов рада »ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАЊЕ И ЈЕЗИЧКА
ИНТЕРКУЛТУРНОСТ НОВОГ ПАЗАРА И ОКОЛИНЕ«

Ментор проф. др Јулијана Вучо

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, 16.6.2021.

Аднан Бјелак

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„Интеркултурно образовање и језичка интеркултурност
Новог Пазара и околине“

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду, и доступну у отвореном приступу, могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла:

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 16.6. 2021.

Агнеш Ђељак