

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET

Nemanja P. Vlajković

**DIDAKTIZACIJA INTERKULTURNIH
SADRŽAJA U UDŽBENICIMA
ZA NEMAČKI KAO STRANI JEZIK**

doktorska disertacija

Beograd, 2017

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Nemanja P. Vlaković

**ADAPTING INTERCULTURAL CONTENTS
FOR USE IN TEXTBOOKS
FOR GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2017

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Неманя П. Влайкович

**ДИДАКТИЗАЦИЯ ИНТЕРКУЛЬТУРНОГО
СОДЕРЖАНИЯ В УЧЕБНИКАХ НЕМЕЦКО-
ГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Докторская диссертация

Белград, 2017

Mentor:

prof. dr Olivera Durbaba,
redovna profesorka na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu

Članovi komisije:

prof. dr Julijana Vučo,
redovna profesorka na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu

doc. dr Katarina Krželj,
docentkinja na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu

Datum odbrane:

Didaktizacija interkulturalnih sadržaja u udžbenicima za nemački kao strani jezik

Sažetak: Predmet istraživanja ovog rada je interkulturalna (jezička) kompetencija, kao i aspekti njenog uticaja na savremenu komunikativnu nastavu (nemačkog kao) L2 sa posebnim i ciljanim osvrtom na konstruisanje udžbenika. Ovo istraživanje ukazuje na već duži niz godina aktuelnu debatu o ulozi i mogućnostima interkulturalne nastave kada je učenje i poučavanje (nemačkog kao) stranog jezika u pitanju. Oblikujući teorijski konstrukt kako bismo sagledali najznačajnija stanovišta u vezi sa interkulturalnom (jezičkom) kompetencijom i njenim značajem u kontekstima nastave nemačkog kao stranog jezika, eksplorativno-analičkom metodom pružamo ne samo pregled aktuelnog stanja u teoriji, već postojeća teorijska dostignuća operacionalizujemo ne bismo li stekli uvid i u aktuelno stanje u praksi. U tom smislu su nam od posebnog značaja aktuelni udžbenici za nemački kao strani jezik kao autentični predstavnici izabranih evropskih školskih sistema, ali i reprezentativni primerci različitih, u prethodnom periodu objavljenih didaktičkih materijala sa jasnim interkulturalnim fokusom. Značajan segment teorijskog dela predstavljaju i postojeći alati za analizu i evaluaciju udžbenika i didaktičkog materijala, uz poseban osvrt na istraživanje prisutnosti interkulturalnih sadržaja u istim. Jedan od zadataka koji smo ovim radom sebi postavili bilo je i formiranje kriterijuma za analizu udžbenika sa aspekta interkulturalne (jezičke) kompetencije i njihovo testiranje u praksi.

Ključne reči: glotodidaktika, nemački kao strani jezik, interkulturalna (jezička) kompetencija, udžbenici (za nemački kao strani jezik), analiza i evaluacija udžbenika

Naučna oblast: primenjena lingvistika / glotodidaktika

Uža naučna oblast: analiza i evaluacija udžbenika

UDK broj:

Adapting intercultural contents for use in textbooks for German as a foreign language

Abstract: The subject of this research is intercultural (language) competence as well as various aspects of its influence on modern communicative language teaching (of German as a foreign language), with special and purposeful attention to the structuring of a textbook. The research points out that the role and possibilities of intercultural education in learning and teaching German as a foreign language have been the focus of debate for quite a number of years. With the aim of laying the theoretical foundations of the research, a review of the state of the art in this field has been implemented by employing exploratory-analytical methods so as to consider the most significant views and approaches to intercultural (language) competence and its importance in teaching German as a foreign language; moreover, the views and theoretical achievements have been subjected to operational research so as to get insight into state of affairs in practice. In this sense, of special importance for us are the current textbooks of German as a foreign language as authentic representatives of the chosen European educational systems, as well as representative samples of various previously published didactic materials with the obvious intercultural focus. A considerable segment of the theoretical part of the research is a review of existing tools for analyzing and evaluating textbooks and didactic materials, with the accent on investigating the presence of intercultural materials in them. One of the tasks of the research was the formation of criteria for textbook analysis from the point of view of intercultural (language) communication and their testing in practice.

Key words: second language acquisition, German as a foreign language, intercultural (language) competence, textbooks (for German as a foreign language), textbook analysis and evaluation

Scientific field: applied linguistics / second language acquisition

Scientific subfield: textbook analysis and evaluation

Sadržaj

1. Uvodna razmatranja	1
2. Jezik, kultura i nastava stranog jezika	4
2.1 Jezik kao sredstvo identifikacije. Kompleks jezika, kulture i misli	4
2.1.1 Jezik, kultura, misao i teorija o lingvističkom relativizmu.....	6
2.1.2 Strani jezik posmatran s aspekta jezičkog relativizma. Implikacije leksičkih fenomena na interkulturnu nastavu	8
2.2 Šta je kultura. O antitezi kulture i civilizacije	10
2.2.1 Kultura – od definicije do teorije i obrnuto	13
2.2.2 Pojmovno određivanje kulture za potrebe glotodidaktike.....	17
2.2.3 Kultura u drugim pojavnim oblicima	18
2.2.3.1 Multikulturalizam.....	19
2.2.3.2 Transkulturalizam.....	21
2.2.3.3 Interkulturalizam.....	22
2.2.3.4 Interkulturalizam kao idealan koncept?.....	24
2.3 Strani jezik i strana kultura. Razumevanje jezika kao razumevanje kulture ..	25
2.3.1 Uloga nastave L2 u formiranju identiteta. O značaju motivacije za učenje L2 ..	26
3. Interkulturna nastava stranog jezika	30
3.1 Interkulturna komunikacija	30
3.1.1 O opštem pojmu komunikacije	31
3.1.2 Šta je drugačije u interkulturnoj komunikaciji	33
3.2 Od komunikativne kompetencije do interkulturne komunikativne kompetencije	34
3.2.1 Interkulturna (komunikativna) kompetencija	38
3.3 Modeli i faze razvoja interkulturne kompetencije	41
3.3.1 Model interkulturne komunikativne kompetencije prema Michaelu Byramu ..	41
3.3.2 Područja i dimenzije interkulturne kompetencije u odnosu na komunikaciju na L2	47
3.3.3 Od etnocentrizma do etnorelativizma: <i>Razvojni model interkulturnog senzibiliteta</i>	48

3.3.4	Sedmofazni sistem razvoja interkulture svesti prema Ingrid Gogolin	51
3.3.5	Stepeni (inter)kulture progresije prema Arndu Witteu	54
3.4	Referentni okviri i skale za utvrđivanje jezičke i (inter)kulture kompetencije	56
3.4.1	<i>Zajednički evropski okvir</i> i interkulture učenje. O motivima za nastanak i evropskoj koncepciji.....	56
3.4.1.1	Od političke zamisli do praktične realizacije: <i>The Threshold Level</i>	57
3.4.1.2	Nastanak deskriptora i skala – nastanak ZEO	59
3.4.1.3	Koncept interkulture učenja i ZEO. Analiza deskriptora	62
3.4.1.4	Interkulturelnost – prednost ili slaba tačka ZEO?.....	72
3.4.1.5	I druge „kritične tačke“	74
3.4.2	U potrazi za alternativom: ACTFL.....	75
3.4.3	Nešto kompleksnija alternativa: AATF i silabus kompetencija.....	78
3.4.4	Preko Byramovog modela do mogućeg kurikuluma interkulture nastave nemačkog kao L2: <i>Auf geht's!</i> i <i>Weiter geht's!</i>	85
3.4.5	Pluralistični pristupi jezicima i kulturama. Deskriptori „mekih“ veština.....	86
3.5	Nastava kao mesto interkulture susreta. O interkulture pedagogiji.....	89
3.5.1	O pojmu tolerancije u kontekstu interkulture društva i obrazovanja.....	90
3.5.1.1	Didaktika tolerancije.....	93
3.6	Interkulture nastava L2	96
3.6.1	Šta čini predmet (interkulture) nastave L2.....	99
3.6.2	Ciljevi interkulture nastave L2. Ciljevi i konkretizacija	101
3.7	Lingvopragmatika – Langeskunde – Cultural studies – Civilisation	103
3.7.1	Istorijski razvoj koncepta <i>Landeskunde</i> kao specifično nemačke lingvopragmatike.....	107
3.7.2	Koncepti nemačke lingvopragmatike	108
3.7.2.1	Štutgartske teze.....	111
3.7.2.2	<i>ABCD-Thesen</i>	113
3.7.2.3	<i>D-A-CH-Konzept</i>	115
3.7.2.4	<i>Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde</i>	117
3.7.2.5	Kulturološki pristup lingvopragmatici. Kulturno interpretativni obrasci	118
3.7.2.6	Ekskurs: Inicijative i koncepti izvan striktno glotodidaktičkog konteksta. Projekat <i>LIFE</i>	120

3.7.3	Šta je sve predmet (interkulture) lingvopragmatike. Tipologija lingvopragmatičkih tema i sadržaja	122
3.7.4	Izvori (interkulturnog) lingvopragmatičkog materijala	127
3.7.5	<i>Rich points / Hot words</i> kao sastavni deo interkulture lingvopragmatike	130
3.7.6	Stereotipi i predrasude u interkulturnoj nastavi L2	132
3.7.6.1	Stereotipi i predrasude – definicija i pokušaj razgraničenja	133
3.7.6.2	Stereotipi i predrasude u nastavi – implikacije na praksu	137
3.8	Didaktički koraci pri obradi interkulturnih lingvopragmatičkih sadržaja	142
3.9	Zadaci i vežbanja za uvođenje, uvežbavanje i procenu interkulture kompetencije u lingvopragmatičkom nastavnom kontekstu.....	143
3.9.1	Od komunikativnog do interkulturnog zadatka	146
3.9.2	Kriterijumi za odabir interkulturnih nastavnih sadržaja i za pripremu zadataka i vežbanja	146
3.9.3	Pokušaji klasifikacije interkulturnih zadataka i vežbanja	148
3.9.3.1	Tipologija interkulturnih zadataka i vežbanja prema Häussermann i Piepho (1996) ..	149
3.9.3.2	Tipologija interkulturnih zadataka i vežbanja prema Bachmann et al. (1995)	150
3.9.3.3	Facit: Kakve aktivnosti treba da ponudi interkulture nastava L2. Pokušaj nešto kompaktnije tipologije interkulturnih zadataka i vežbanja	153
3.9.3.4	Ekskurs: Šta su <i>kritični događaji</i>	157
3.10	O promeni ultimativnog cilja učenja L2: ideal interkulturnog govornika naspram ideala maternjeg govornika	158
3.11	Elementi kritike interkulture (komunikativne) kompetencije i konkretni problemi u nastavnoj praksi. Aktuelni presek stanja.....	160
3.12	Evaluacija i ocenjivanje interkulture kompetencije: problem ili prednost?	162
3.12.1	Instrumenti za proveru interkulture kompetencije.....	163
3.12.2	Onlajn programi za proveru interkulture kompetencije	165
3.12.3	Problem ili prednost?	166
4.	Udžbenik kao komponenta (interkulture) nastave L2	168
4.1	Udžbenik kao nastavni materijal, nastavno sredstvo ili medij? Pokušaj terminološkog razgraničenja.....	168
4.1.1	Pojam i uloga udžbenika u nastavi L2. Istorijski osvrt i trenutno stanje	170

4.1.2	Pokušaj definisanja udžbenika (stranog jezika)	171
4.2	Funkcije udžbenika	173
4.2.1	Specifične funkcije i odlike udžbenika u nastavi L2	178
4.3	Udžbenik kao predmet naučnog interesovanja.....	181
4.3.1	Proučavanje, analiza, kritika – o terminološkom neskladu.....	182
4.3.2	Analiza i kritika udžbenika u teoriji i praksi	183
4.3.2.1	<i>Mannheimer Gutachten</i> (1977/1979).....	186
4.3.2.2	<i>Stockholmer Kriterienkatalog</i> (1985/1994).....	191
4.3.2.3	Kriterijumi prema Funku (1994/2004). Funkov dalji uticaj na izradu kriterijuma za analizu udžbenika.....	195
4.3.2.4	Kriterijumi prema Nodariju (1995)	202
4.3.2.5	Kriterijumi prema Edelhoffu (1999)	205
4.3.2.6	Analiza udžbenika u doba <i>Zajedničkog evropskog okvira</i>	206
4.3.3	Hermeneutička analiza udžbenika	207
4.4	Faktori konstruisanja udžbenika	209
4.4.1	Osnovni principi konstruisanja udžbenika	210
4.4.1.1	Interkulturni dijalog, interkulturna nastava.....	210
4.4.1.2	Autentičnost informacija, tema i jezika.....	211
4.4.1.3	Praktična orijentisanost i komunikativni zadaci.....	213
4.4.1.4	Fokusiranost na učenika i autonomija učenika.....	214
4.4.1.5	Multimedijalni zaokret u udžbenicima L2.....	215
4.4.2	Sadržaj i struktura udžbenika. Didaktički aparat udžbenika	215
4.4.2.1	Tekst kao centralni element udžbenika L2. Vrste i funkcije	217
4.4.2.2	Kako do autentičnog teksta	220
4.4.2.3	Interkulturni potencijal autentičnog teksta u nastavi L2.....	221
4.5	Udžbenik u savremenoj komunikativnoj nastavi L2 – između funkcionalno-pragmatičkog i interkulturnog pristupa	222
4.5.1	Uticaj na dizajn udžbenika	225
4.5.2	Teorijske implikacije na interkulturno oblikovanje udžbenika.....	228
4.5.3	Tematsko planiranje interkulturno orijentisanog udžbenika	230
4.5.4	Realizacija lingvopragmatike u udžbenicima.....	232
4.5.4.1	Faktička lingvopragmatika u udžbenicima	233
4.5.4.2	Komunikativna lingvopragmatika u udžbenicima.....	234
4.5.4.3	Interkulturna lingvopragmatika u udžbenicima.....	234

4.5.5	Šta jedan udžbenik mora da ispuni sa interkulturnog aspekta? Materijal za listu kriterijuma za proveru „interkulturnih kvaliteta“ udžbenika	236
-------	---	-----

5. Analiza udžbeničkog korpusa..... 241

5.1	Metodologija istraživanja.....	241
5.2	Korpus udžbenika i kriterijumi za njegovo formiranje	243
5.3	<i>Perspektiven Terminales</i> (Decocqman et al. 2012)	246
5.3.1	Izbor tema	249
5.3.2	Tematizovanje interkulturnog susreta	252
5.3.3	Autentičnost	256
5.3.4	Tipologija zadataka i vežbanja.....	259
5.3.5	Zaključak	260
5.4	<i>Deutsch ist IN</i> (Dikova, Mavdrodieva, i Kurdlińska-Stankulova 2007)	260
5.4.1	Izbor tema	262
5.4.2	Tematizovanje interkulturnog susreta	264
5.4.3	Autentičnost	268
5.4.4	Tipologija zadataka i vežbanja.....	270
5.4.5	Zaključak	271
5.5	<i>Panorama Deutsch</i> (Busse et al. 2007)	271
5.5.1	Izbor tema	273
5.5.2	Tematizovanje interkulturnog susreta	274
5.5.3	Autentičnost	276
5.5.4	Tipologija zadataka i vežbanja.....	277
5.5.5	Zaključak	284
5.6	<i>Deutsch 11/Немецкый язык, 11 класс</i> (Bim et al. 2008)	284
5.6.1	Izbor tema	286
5.6.2	Tematizovanje interkulturnog susreta	290
5.6.3	Autentičnost	293
5.6.4	Tipologija zadataka i vežbanja.....	297
5.6.5	Zaključak	299
5.7	<i>Direkt neu 3</i> (Motta i Ćwikowska 2013)	299
5.7.1	Izbor tema	301
5.7.2	Tematizovanje interkulturnog susreta	303

5.7.3	Autentičnost	305
5.7.4	Tipologija zadataka i vežbanja.....	307
5.7.5	Zaključak	308
5.8	<i>Limba germană (Cucu-Costeanu i Panican 2007)</i>	308
5.8.1	Izbor tema	311
5.8.2	Tematizovanje interkulturnog susreta	313
5.8.3	Autentičnost	315
5.8.4	Tipologija zadataka i vežbanja.....	317
5.8.5	Zaključak	320
5.9	<i>Deutsch ist klasse! 4 (Lütze-Miculinić i Pernjek 2014)</i>	320
5.9.1	Izbor tema	322
5.9.2	Tematizovanje interkulturnog susreta	323
5.9.3	Autentičnost	327
5.9.4	Tipologija zadataka i vežbanja.....	330
5.9.5	Zaključak	331
6.	Od prvih zaključaka do daljih implikacija na praksu.....	333
7.	Prilozi i tabele	338
8.	Literatura	358
	Biografija autora.....	386
	Izjava o autorstvu	387
	Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada	388
	Izjava o korišćenju	389

1. Uvodna razmatranja

Reflektujući o naslovu ove teze i o njenom tematskom okviru, nešto upućeniji čitaoci najverovatnije će prepoznati da je naše istraživanje koncentrisano oko teme koja je, s jedne strane, već uveliko omeđena i praktično definisana i dosad možda u više navrata već i redefinisana sa mnogih aspekata društvenog funkcionisanja, predstavljajući, sa druge strane, čak i u ovom momentu jednu pretežno nedorečenu (ili, barem u ovom momentu, još nedovoljno ostvarenu) glotodidaktičku ambiciju. Paradoks je zapravo u činjenici da je kao napredna faza komunikativnog pristupa usled tzv. kulturnog zaokreta (engl. *cultural turn*) u društvenim naukama na velika vrata ušla, kako u političkom, tako i u pedagoškom smislu, u okrilje glotodidaktičkih istraživanja, dok i dalje nismo u mogućnosti da konstatujemo stepen njene ostvarenosti, uticaja na samu nastavu L2 i, povrh svega, aktuelnosti. Ipak, sve češće se čuju stavovi koji uistinu kritikuju sam taj koncept, ali i paralelno konstatuju da je dosad razvijan praktično samo jedan određeni teorijski konstrukt, te da su i dalje uočljivi problemi prilikom moguće konkretizacije u praksi. Jedno od primarnih problemskih polja po pitanju definisanja ključnih tačaka ove teme ogleda se već duži vremenski period unazad u problemu koji nažalost nastaje u samom startu – od pojma, tj. atributa *interkulturalni*, koji je u svim svojim mnogobrojnim i katkad izuzetno nesvakidašnjim, reklo bi se čak i egzotičnim kombinacijama na prelazu iz XX u XXI vek, dakle u periodu koji je upravo iza nas, bio najznačajniji pojam u okviru mnogih disciplina, pa tako i u okrilju glotodidaktike (upor. Kaikkonen 2002, 3; Wierlacher 2003a, 258; Földes 2009, 504). Povrh svega, poneki pesimisti bi mogli čak konstatovati kako i dalje „ne znamo tačno šta je odnosno šta bi interkulturalnost zapravo trebalo da bude“¹ (Földes 2009, 504), što defakto ukazuje na određeni status kvo, naročito kada na umu imamo shvatanje pojma interkulturalne komunikacije kao „magične reči glotodidaktike“ iz početnih faza njene aktuelnosti (Müller 1986, 33).

S obzirom na opisano trenutno stanje u glotodidaktici, naš primarni cilj biće da pokušamo da ponudimo odgovore na osnovna problemska pitanja, poput onoga šta primarno razlikuje pojam *kulturalni* od pojma *interkulturalni* u kontekstu nastave L2, te kakva je to nastava (ne samo u kontekstu L2) koju možemo označiti *interkulturalnom*,

¹ Ovaj i svi dalji prevodi u tekstu: N. V.

koliko se kvalitativno razlikuje učenje L2 u interkulturalnom „ambijentu“ od onog koje ne smatramo interkulturalnim. Uz to, jedno od naših primarnih interesovanja biće i to kako izgledaju udžbenici koji odgovaraju potrebama takve nastave, u kojoj meri odstupaju od drugih, konkurentnih udžbenika koji se ne mogu označiti interkulturalnim, kakva vežbanja i zadaci odgovaraju potrebama interkulturalno orijentisane komunikativne nastave L2. To su osnovna pitanja kojima će se ovaj teorijski pregled u osnovi i baviti, a dodatnom analizom aktuelnog nastavnog materijala pokušaćemo da dobijemo uvid u to da li se i savremena nastava nemačkog kao L2 može označiti interkulturalnom i posle više od tri decenije od njenog etabliranja, ili je pre u pitanju nekakav „kolaps interkulturalne paradigme“, kako se Altmayer² u jednom od svojih radova pita (2008, 33). U slučaju scenarija koji navodi Altmayer svi naponi, kako u društveno-političkom, naučno-teorijskom ali i pedagoškom smislu, bili bi uzaludni, a konačno istupanje iz te interkulturalne paradigme označavalo bi kraj jednog za nastavu L2 dugog i relativno mučnog perioda transformacije i (pre)orijentacije.

Stoga je naš cilj da ovim istraživanjem ne samo damo doprinos multidisciplinarnom istraživanju kakvo su interkulturalna pedagogija, interkulturalna nastava L2 i teorija udžbenika, već i da pokušamo da ustanovimo njihove implikacije na nastavnu praksu u doba kada se humanistički pristup njoj uistinu zahteva, ali kada je evidentna – ma kako to paradoksalno zvučalo – sve jača fokusiranost na postignuće, utemeljeno, pre svega, uz pomoć *Zajedničkog evropskog okvira*.

Kako bismo sve ono što je navedeno predstavili, teorijski i praktično, krenućemo od samih ključnih pojmova poput jezika i kulture, što će nas dalje voditi do njihove fuzije na nivou nastave L2 i do mogućih implikacija na nastavnu praksu u vidu ključnih pojmova, poput tolerancije, proučavanja tabua, predrasuda, stereotipa i dr. S obzirom na neusklađenost u definicijama svih ovih navedenih pojmova u savremenoj naučnoj literaturi i na pojavu naizgled kompatibilnih, ako ne i sinonimnih termina pogotovo kod posmatranja kulture u nastavi L2, naš primarni cilj u teorijskom smislu biće da ponudimo neku vrstu terminološke sistematizacije, kako bi se omogućilo definisanje same interkulturalne nastave L2, kao centralnog segmenta našeg interesovanja. Ovo će nam dalje dati povoda da se osvrnemo i na teorijske pri-

² U radu ćemo konsekvantno koristiti izvorno pisanje inostranih imena autora kako bismo izbegli moguće nedoumice i olakšali ili ubrzali pretraživanje relevantne literature.

kaze i modele interkulture (komunikativne) kompetencije, posmatrane od prvih savremenih pokušaja redefinisivanja bazičnih ciljeva nastave L2 pod okriljem Saveta Evrope pa sve do aktuelnog stanja. Pokušaćemo da, prateći trend razvoja i profilisanja modela interkulture kompetencije, steknemo i uvid u njeno kontekstualizovanje u domenu nastave L2 kroz njeno manifestovanje u domenu lingvopragmatike i kreiranje i definisanje prvih interkulturnih nastavnih aktivnosti, do produkcije udžbenika i dodatnog nastavnog materijala za potrebe takve nastave. To će nam ujedno poslužiti i kao orijentir kada je u pitanju trenutno stanje u nastavnoj praksi i produkciji udžbenika u kontekstu nemačkog kao L2. U tom smislu nastojaćemo i da damo određene smernice i komentare kada je reč o produkciji interkulturnog nastavnog materijala, što je ujedno i krajnji cilj našeg istraživanja.

Tabela 1 – Spisak korišćenih skraćenica

engl.	engleski (jezik)
fin.	finski (jezik)
franc.	francuski (jezik)
L2	strani jezik
L3	tercijarni jezik
nem.	nemački (jezik)
rus.	ruski (jezik)
srp.	srpski (jezik)
šved.	švedski (jezik)
ZEO	<i>Zajednički evropski okvir</i>

2. Jezik, kultura i nastava stranog jezika

U pokušaju da damo što prikladniji teorijski okvir teme koja je pred nama, namera nam je da u ovom prvom poglavlju u smeru teorijske konstrukcije našeg interesovanja opišemo ključne pojmove – jezik, kulturu i njihovu isprepletanost u izgradnji ljudskog identiteta, s jedne strane, ali i u okviru nastave L2, sa druge strane. Jasno je, međutim, da pri konstruisanju ključnih pojmova ne želimo da koristimo isključivo lingvistički pristup, već da ćemo pokušati da ih sagledamo sa što više aspekata.

U ovom kontekstu će nas posebno interesovati i oblici motivacije koji se javljaju prilikom procesa učenja L2, kao i koji su to generalni ciljevi koje pojedinci sebi postavljaju kada je učenje L2 u pitanju.

2.1 Jezik kao sredstvo identifikacije. Kompleks jezika, kulture i misli

Jezik za svakog pojedinca koji se njime služi neosporivo predstavlja i jedno od bazičnih sredstava identifikacije. On nam služi kao eksterna identifikacija jer nas na osnovu jezika koji govorimo drugi identifikuju kao stranca, odnosno kao pripadnika neke druge grupe, dok je jezik, sa druge strane, i sredstvo interne identifikacije, u onom momentu kada se sami identifikujemo sa nekom grupom putem jezika (upor. Tabouret-Keller 1997, 316). Međutim, koristeći jezik i identifikujući se uz pomoć njega sa određenom zajednicom, jasno je da će svaki pojedinac kao njen deo uticati na jezik prilagođavajući ga sebi i svojim potrebama, ali istovremeno ga moramo shvatiti i kao samo jednog konzumenta određene društvene konvencije, s obzirom na to da je jezik zapravo društvena kategorija nastala kao produkt društvene delatnosti. U tom duhu nadovezujemo se na Herderovu misao o jeziku kao riznici ljudskih misli kojoj je svako na svoj način ponešto doprineo (Herder 1772, 207). Jezik je, dakle, kolektivno dobro kojim raspolaže (doduše ne u podjednako meri) svaki pojedinac samim tim što pripada određenoj grupi i identifikuje se sa njom. Wilhelm von Humboldt ima pravo kada kaže da „jezik nije nekakva slobodna tvorevina pojedinačnog čoveka, već pripa-

da čitavoj naciji³“ (Humboldt 1994, 26)⁴. Međutim, baš u kontekstu povezanosti jezika i nacije, odnosno „jezika kao dela (tvorevine) nacije“ (Humboldt 1994, 28), Humboldt konstatuje postojanje određenih poteškoća, s obzirom na to da je čovek konstantno zarobljen u tom krugu, te tako izvan njega ne može da se slobodno izrazi (Humboldt 2010, 20)⁵. To je, prema njegovom mišljenju, tako jer svaki jezik oslikava pogled na svet⁶ koji određena grupa (ili nacija, izraženo njegovim rečnikom) poseduje i to kako u predstavama koje ona ima o svetu, tako i u osećanjima koja neposredni kontakt sa svetom podstiče (Humboldt 1827, 433 citirano u Weisgerber 1962, 12). Zbog toga se, prema Humboldtovom mišljenju, jezik ne može posmatrati kao puko sredstvo za razmenu informacija zarad ostvarivanja međusobnog razumevanja, već pre kao jedan istinski svet koji duh stvara između sebe i objekata pomoću svoje unutrašnje moći (Humboldt 1830-1835, 176 citirano u Weisgerber 1962, 14). Tu moć jezika Humboldt prvenstveno vidi u njegovoj mogućnosti da stvara, zbog čega nešto kasnije konstatuje da jezik ipak „nije nikakvo delo (ergon), već pre delatnost (energia)“ (Humboldt 1963, 418)⁷.

Međutim, ovakvo romantičarsko posmatranje uloge jezika u životu čoveka sa današnjeg lingvističkog i kulturnoantropološkog aspekta ne mora nužno biti relevantno, pogotovo s obzirom na činjenicu da bismo prihvatanjem takvog jednog stava stekli utisak da je čovek samim rođenjem i pripadnošću određenoj naciji (i kulturi) u startu determinisan po pitanju tumačenja sveta oko sebe, razmišljanja i životnih stavova. Ipak, tvrdnje da određene veze između jezika, kulture i (načina) razmišljanja i poimanja sveta postoje (ili barem jesu moguće) ne treba odbaciti kao neosnovane, pogotovo kada je kontekst našeg interesovanja u pitanju. One će nešto kasnije odigrati bitnu ulogu u formiranju dve ključne hipoteze o povezanosti jezika, kulture i

³ Pod odrednicom *nacija* Humboldt zapravo misli na društvenu grupu, govornu zajednicu – barem mi to danas tako želimo da tumačimo.

⁴ Citirana mesta se odnose na Humboldtovo predavanje *Ueber das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung* od 29. juna 1820.

⁵ Citirano mesto se odnosi na Humboldtovu *Einleitung in das gesamte Sprachstudium* iz 1810.

⁶ Humboldt prvobitno koristi reč *Weltansicht*, da bi se ovaj pojam kasnije pojavio, između ostalog, i u oblicima *Weltanschauung* i *Weltauffassung*.

⁷ Citirano mesto se odnosi na Humboldtov rad *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* iz 1830/1835.

mišljenja– lingvističkog relativizma i jezičkog univerzalizma (upor. Goddard i Wierzbicka 1999, 135).

2.1.1 Jezik, kultura, misao i teorija o lingvističkom relativizmu

Nasuprot stavu da je ljudska misao univerzalna i da protiče nevezano za kulturnu pripadnost, te je i jezik na taj način jedna pre univerzalna kategorija koja funkcioniše uvek na isti način, tokom XX veka razvijana je i teorija o lingvističkom relativizmu. Da bismo shvatili šta pojam *relativizam* u kontekstu jezika nosi sa sobom, osvrnimo se nakratko na konstataciju poput one, koju je još 1690. godine izneo engleski filozof John Locke, prema kojoj svaki jezik poseduje značajnu količinu reči za koju je u drugom jeziku nemoguće naći ekvivalent (Locke 1976, 226 citirano u Goddard i Wierzbicka 1999, 136). Na taj način Locke ukazuje ne samo na nemogućnost da se pronađu prevodni ekvivalenti, već i na moguće probleme prilikom tumačenja određenog kulturnospecifičnog leksičkog materijala s obzirom na usku povezanost misli i jezika. Kasnije je i sam De Saussure u svojoj metafori o jeziku kao listu papira konstatovao ovu neraskidivu vezu: „[...] misao je prednja strana [lista], artikulacija je zadnja strana; ne može se iseći prednja strana, a da se istovremeno ne iseče i zadnja strana“ (De Saussure 1967, 134). Nadovezujući se na ove i slične stavove, Edward Sapir i Benjamin Lee Whorf u čitavoj seriji radova počev od 30-ih godina XX veka ukazuju na to da mišljenje i poimanje sveta na određen način zavise od jezika. Lingvistički relativizam zapravo definiše jezik kao izraz određene kulture i kulturnih datosti, te konstatuje da je svako formulisanje misli predefinisano našim maternjim jezikom, a lingvistički sistem duha je taj koji nam pomaže da organizujemo utiske koji bi inače ostali haotično nesređeni (upor. Whorf 2012, 272)⁸. Upravo u načinu na koji se odvija organizovanje utisaka o svetu oko nas, Sapir i Whorf nalaze pojašnjenje za odnos između jezika i kulture. Tako Sapir, govoreći o kulturnospecifičnoj leksici, konstatuje da leksičke razlike koje nam se u vlastitom jeziku, shodno našoj kulturi, čine toliko bitnim, neizbežnim ili neophodnim, u drugim jezicima, koji reprezentuju neku drugu kulturu, ne moraju igrati nikakvu ulogu (upor. Sapir 1949, 27). Međutim, Whorf će

⁸ Originalno izdanje: Whorf, Benjamin Lee. 1956. *Language, Thought and Reality*. Cambridge: M.I.T. Press.

nešto kasnije radikalizovati ovu hipotezu tvrdnjama da govornici jednog jezika upravo zbog toga što pripadaju određenoj zajednici, u ovom slučaju jezičkoj, na isti način „razlažu prirodu, organizuju je u koncepte i pripisuju joj na jedan određeni način značenja“ (Whorf 2012, 272). Ovaj proces se, smatra Whorf, dešava iz razloga zato što pripadanjem jednoj zajednici svaki njen član implicitno i apsolutno obavezujuće prihvata sve njene uslove, a bez povinovanja tim uslovima jezik i komunikacija ne bi bili mogući. Upravo ovaj u velikoj meri radikalni Whorfov stav naišao je u recepciji na oštru kritiku, a naročito mu je zamerano zbog činjenice da praktično ne postoje značajniji empirijski podaci koji bi ovakve stavove i potvrdili (Goddard i Wierzbicka 1999, 139). U poslednjih nekoliko decenija sprovedena su ozbiljna istraživanja koja nisu u potpunosti mogla ni da potvrde, ali ni da opovrgnu ovu hipotezu. Na taj način posmatranje pojma jezika kao u sebi samom isprepletanog kompleksa kulturnih fenomena (Whorf 2012, 84) ostaje nepotvrđeno, dok pak konstatujemo da su poneki elementi tog stanovišta uspeli da intrigiraju naučnu javnost, naročito u pogledu na interdisciplinarnu domenu, poput ksenologije, lingvopragmatike, interkulture pedagogije i glotodidaktike, ali i mnogih drugih disciplina⁹. Sapir-Whorfova hipoteza otvorila je zasigurno čitav niz pitanja i svakako dala povoda za dalja razmišljanja u sličnom smeru, što se u skorije vreme i čini u okviru tzv. neovorfijske teorije. Neka od novijih istraživanja pod uticajem su tzv. piktorijalnog i ikoničkog zaokreta karakterističnog za prelaz iz XX u XXI vek i empirijskim studijama uspeavaju da dokažu povezanost gramatike i obrade događaja (upor. Thiering 2013, 10 i 21–22).

⁹ Tako je, na primer, grupa istraživača sa Univerziteta u Sariju (*University of Surrey*) pokušala da ispita Sapir-Whorfovu hipotezu na primeru poimanja boja kod govornika, s jedne strane, engleskog i, s druge strane, cvanskog jezika (u Bocvani). Oni su mogli da ustanove postojanje malih ali pouzdanih različitosti u poimanju boja zasnovanih na lingvističkim razlikama, pri čemu je evidentno izvesno moduliranje tog poimanja shodno kulturnim uticajima, uključujući i jezik. Ipak, oni nisu uspeli da opovrgnu postojanje određenog univerzalizma u poimanju ovih kategorija, što u velikoj meri slabi Sapir-Whorfovu hipotezu (za detalje upor. Davies et al. 1998, 14).

2.1.2 Strani jezik posmatran s aspekta jezičkog relativizma. Implikacije leksičkih fenomena na interkulturnu nastavu

Ukoliko pođemo od toga da su misli po svojoj prirodi haotične, te da se jezik (u ovom slučaju L1) „nameće“ kao instrument klasifikacije nudeći način da se one organizuju u određene kategorije (upor. De Saussure 1967, 11), mogli bismo da tumačimo da bi takvo stanje stvari u kontekstu stranih jezika moglo imati značajne posledice po interakciju između govornika različitih L1, tj. na interkulturnu komunikaciju. Ali i sa druge strane, ukoliko pođemo od nešto oštrijih stavova poput onih koje iznosi Whorf, ma koliko oni bili kritikovani ili čak odbacivani kao diletantski¹⁰ i neosnovani, ostaje evidentno da postoje izvesni domeni koji se ne mogu objasniti nikako drugačije osim spletom određenih kulturnih, društvenih, ali i mentalnih datosti i jezika. To je, u kontekstu našeg interesovanja, naročito vidljivo u pogledu kulturološkog pristupa određenim aktuelnim problemima glotodidaktike, recimo u smislu kulturnospecifične leksike u kojoj se ogledaju jedinstvena istorijska i kulturna iskustva određene zajednice (Goddard i Wierzbicka 1999, 144). Sapirovo stajalište o značaju leksičke diferencijacije koja može biti čak i upotpunjena emocionalnim momentima u jednoj zajednici naspram potpune indiferentnosti u jednoj drugoj najbolje oslikavaju često navođeni primeri za imenovanje različitih vrsta snega (i sličnih padavina) u eskimsko-aleutskim jezicima ili čitav set pojmova koji se odnose na pirinač i na njegovo pripremanje u jezicima na azijskom kontinentu, što opet u kontekstu nekog evropskog jezika ne igra nikakvu značajnu ulogu¹¹. Ovaj momenat bi zapravo mogao da potvrdi i Humboldtovu tezu o determinisanosti pogleda na svet kroz jezik – ne praveći razlike između oblika i vidova snežnih padavina i između izgleda i načina pripremanja različitih vrsta pirinča, jasno je da su Evropljanima te dve kategorije marginalne, a stav o njima sužen. Razlog za to leži u činjenici da ti pojmovi ne ulaze u kompleks tzv. ključnih pojmova određene kulture i kao takvi nemaju za nju naročitog značaja.

Navedeni elementi jezika kao, sada to već sa pravom možemo reći, ogledala kulture veoma su važni za samu glotodidaktiku i, naročito, interkulturnu nastavu L2.

¹⁰ Ne prihvatajući Whorfovu hipotezu poneki lingvisti se pozivaju na njegovo primarno obrazovanje u domenu hemije i tehnologije.

¹¹ Pojava postojanja više reči u okviru istog značenjskog polja naziva se leksička elaboracija.

Generalno važi stav da bi učenike od samog početka trebalo upoznavati sa kulturnim karakteristikama ciljne zajednice s obzirom na evidentno intenzivno transponovanje kulture na leksiku određenog jezika. Za uspešnost interkulture komunikacije od posebnog značaja su i jezikom formulisani kulturni skriptovi¹² koji se odnose na različite aspekte mišljenja, govora i ponašanja unutar zajednica i kao takvi se vrlo često povezuju sa suštinskim kulturnim vrednostima (Goddard i Wierzbicka 2007, 112) – na primer, poznavanje odnosno nepoznavanje formi persiranja unutar nekog jezika/kulture (engleski jezik naspram, na primer, nemačkog ili srpskog) ili indirektnih molbe i pitanja u japanskom naspram direktnih naredbi u zapadnoj civilizaciji i njoj „pripadajućim“ jezicima i sl.

Pored poznavanja kulturnospecifične leksike i skriptova, na interkulturalnu komunikaciju utiče i kulturna senzitivnost u domenu vokabulara jednog L2. Baveći se kulturno osetljivim vokabularom, Peter Kühn (2006) je ustanovio da pedagoški rečnici ne ukazuju na interkulturalne razlike, izazivajući tako nesporazume. On ovde misli, recimo, na kulturnospecifične datosti koje se transponuju i na jezik, poput sistema ocena, fenomena persiranja, kulturno-istorijskih i društvenih pojmova i sl. (upor. Kühn 2006, 11–15). Ovome možemo pridodati i fenomen dnevno aktuelne, naročito kulturno odnosno društveno uslovljene leksike nekog L2 koja je retko predmet nastave, još ređe udžbenka za L2, a koja može imati značajnog uticaja na razumevanje (na primer, jezičke tendencije u pogledu oslovljavanja pripadnika negroidne rase). U ovome možemo tražiti i objašnjenje za situacije kada maternje govornike katkad prosto odbija komunikacija na njihovom L1 sa nekim ko taj jezik uči kao L2, te radije pribegavaju nekom trećem jeziku, odnosno *lingua franca*. Ipak, poznavanje određenih kulturnospecifičnih pojmova za učenike ili za već kompetentne govornike nekog L2 ne znači apsolutnu uspešnost, recimo, u medijaciji između L1 i L2. Razlog za to može se tražiti, između ostalog, i u tzv. lakunama, često kulturno motivisanim leksičkim prazninama između dva jezika (upor. Hu 2010, 180; Roche 2013, 25–26), odnosno „indikatorima specifičnih realija, procesa i stanja koji protivreče uobičajenom iskustvu nosilaca nekog određenog jezika“ (Sorokin 1982, 23 citirano u Ertelt-Vieth 1990, 110–111). Ovakvi leksički nedostaci mogu naročito kod plurilingvalnih govornika podsticati

¹² Goddard i Wierzbicka definišu kulturne skripteve kao moćnu tehniku jasne, precizne artikulacije kulturnih normi, vrednosti i praksi koja je dostupna kako onima koji se kreću unutar određene kulture, tako i onima koji se nalaze izvan nje (za detalje upor. Goddard i Wierzbicka 2004).

čak i nesvesno prenošenje pojmova iz jednog u drugi jezik, ali je pogotovo interesantno preuzimanje kulturnospecifičnih pojmova iz L2 usled nedostatka adekvatnih ekvivalenata u L1. Na taj način objašnjavamo rasprostranjenost izvornih pojmova poput engl. *small talk*, ital. *pizza*, nem. *Oktoberfest* ili neprevodivost specifičnih datosti određenih kultura sa aspekta običaja, tradicije, oblikovanja svakodnevnog života i sl., poput špan. *siesta* ili srp. *slava*. Ova jezička realizacija kulturnih datosti u vidu prvenstveno tzv. lingvističkih lakuna¹³ može predstavljati naročit problem prevodiocima kada denotati i/ili konotati određenih reči ne korespondiraju u oba jezika (upor. Roche 2013, 25). S obzirom na to da su se od prvobitnih elemenata etnopsiholingvističkih istraživanja s vremenom etablirale i kao adekvatni instrument analize ne sporazuma u interkulturnoj komunikaciji (Ertelt-Vieth 2004, 83), lakune takođe mogu biti od izuzetnog značaja za nastavu L2 jer se uz saznanje i svest o njima mogu predvideti moguća nejasna mesta za učenike i govornike L2 sa nedovoljnim poznavanjem specifičnosti ciljne kulture, a jedan od pristupa tom problemu može uključivati i uveštavanje određenih kompenzatornih mera. U suprotnom postoji izvesna doza rizika da se, na primer, pri pokušaju razumevanja određenog teksta takvi pojmovi učine ne samo nejasnim, već i pogrešnim (upor. Hu 2010, 180).

2.2 Šta je kultura. O antitezi kulture i civilizacije

Poput jezika, ni pojam kulture nije moguće definisati a da pritom ne rizikujemo određeni nivo isključivosti priklanjanjem jednom određenom stanovištu ili smeru tumačenja. Jedan od razloga za što pažljiviji pristup ovom pojmu leži i u tome što je *kultura* izuzetno kompleksan pojam i pogotovo u kontekstu našeg interesovanja u startu izaziva nedoumice i neslaganja – moglo bi se reći da u poslednje vreme ta

¹³ Ertelt-Vieth razlikuje, nadovezujući se na sovjetski etnopsiholingvistički model, tri osnovna tipa lakuna: (1) lingvističke lakune koje se odnose na jezičke realizacije određenih kulturnih specifičnosti, (2) kulturne lakune koje se odnose na karakter, emocije, ponašanje, dnevnu rutinu jedne zajednice, ali i način prostornog poimanja i dr. i (3) tekstualne lakune u pogledu jezičkog kolorita zastupljenog u tekstu (upor. Ertelt-Vieth 1990, 115–121). U kasnijim radovima, Ertelt-Vieth lakune deli na (1) mentalne lakune koje predstavljaju kognitivne i afektivne razlike, (2) lakune aktivnosti koje markiraju različite jezičke i motoričke aktivnosti, (3) predmetne lakune koje predstavljaju razlike u stvarima, predmetima kao i određenim kulturnim konkretizacijama poput jela, pića, praznika i sl., (4) aksiološke lakune odnosno subjektivne realizacije ranije pomenutih lakuna (upor. Ertelt-Vieth 2004, 83–86).

„prljava mala tajna“ nauke (Agar 1994b, 224) „donosi više problema nego što ih rešava“ (Scollon i Scollon 2002, 138). Sa druge strane, konfrontirani smo sa nekim vidom hiperproduktivnosti pojma *kultura*, kako u naučnom i naučno-popularnom diskursu, tako i u svakodnevnoj komunikaciji. Zato ćemo i ovde pokušati da obratimo pažnju na što više različitih stavova koji bi mogli biti relevantni za naše istraživanje. Cilj nam ni ovde neće biti izricanje jedne, finalne i opštevažeće definicije kulture, već nam je namera da ovaj problematični pojam sagledamo i analiziramo iz što većeg broja različitih perspektiva kako bismo barem pokušali da se otrgnemo od te „filozofske noćne more“ (Agar 1994b, 225), u vidu nekakve opštevažeće definicije.

Od latinskog *cultura*, što je primarno označavalo obradu i negu zemljišta¹⁴, preko obrazovnog ideala starih Rimljana u vidu *cultura animi* kao pojma vezanog za uzdizanje duha, termin *kultura* je, u značenju u kojem ga danas najčešće upotrebljavamo, dakle u pogledu na čoveka i njegovu (kreativnu) aktivnost, u upotrebu ušao tek tokom XVIII veka (upor. Jenks 1993, 7; Reese 1996, 151). Međutim, postoje naznake, naročito u domenu filozofije i obrazovanja, da je ovaj pojam bio u upotrebi i dosta ranije (upor. Reese 1996, 151; Plut 2003, 25; Ort 2008, 19), ali bi XVIII vek svakako mogao da predstavlja momenat njegovog definitivnog etabliranja kao pojma kojim se i mi danas služimo i sa kojeg aspekta želimo da ga posmatramo. Doduše, tokom XIX i XX veka, usled masovnih promena, kako u strukturi društva, tako i u pogledu na sveopštu modernizaciju i (privredni) progres, do izražaja je posebno došao pojmovni par *kultura – civilizacija*, izazivajući konfuziju u naučnom smislu, pogotovo gledano iz današnje perspektive. U okviru sociologije nailazimo na dvojaku upotrebu ovog pojmovnog para, pa tako, s jedne strane, postoje oni koji između pojmova *kultura* i *civilizacija* ne vide nužno razlike, te ih upotrebljavaju kao sinonime da bi označili skup ljudskih tekovina u vidu znanja, verovanja, ubeđenja i mitova, umetnosti, ali i

¹⁴ Sama latinska imenica *cultura* vodi poreklo od glagola *colo* (*colere*) koji pokazuje dva osnovna značenja: „živeti negde, naseljavati određeni prostor“ i „brinuti o nečemu, poštovati“. Jedan od derivata ovog glagola je i imenica *cultus* u značenjima „stanovanje“ i „kultivacija“ (De Vaan 2008, 125). Primarno značenje pojma *cultura* u latinskom je bilo povezano sa obradom zemlje, dok su se ostala značenja odnosila na trening ili poboljšanje, brigu, kultivaciju čoveka i poštovanje verskih obreda (Glare 1982, 466). U srpskom jeziku, sa druge strane, *kultura* pored primarnog agrarno-biološkog aspekta (obrada zemljišta, gajenje biljaka; kolonija mikroorganizama) i značenja u vezi sa duhovnim i materijalnim vrednostima čovečanstva, označava i stepen društvenog i duhovnog razvitka ličnosti, način ponašanja i sl. (upor. Matica srpska 2007, 613).

morala, prava, zakona i običaja (upor. Reese 1996, 151), što predstavlja živi, aktivni kompleks koji napreduje, propada, preživljava, oživljava i modifikuje se (Tylor 1871, 16). Ipak, na germanofonom području i u nemačkoj kulturološkoj tradiciji se ovi pojmovi mahom od prve polovine XX veka najčešće razdvajaju¹⁵. Jedan od razloga mogao bi se tražiti dosta ranije, naime još u doba antiaristokratskog i antifrancuskog stava u nemačkoj akademskoj misli (Ort 2008, 21). S obzirom na to da su oba pojma shvaćena u smislu napretka, jedan od nužnih ciljeva bila je i distinkcija između ljudskog stvaralaštva i razvitka ljudske misli, s jedne strane, i napretka određene sredine u smislu ekonomije, nauke i tehnologije, sa druge. Ova distinkcija reflektuje poznatu Kantovu dihotomiju između vrednosti i činjenica kao mogućnosti za razumevanje sveta i za odnos prema svetu (Jenks 1993, 9). Shodno tome je, prema mišljenju koje zastupa nemački kulturni istoričar i filozof Oswald Spengler, civilizacija zapravo napredna forma kulturnog postignuća, poslednji stadijum kulturnog razvitka, odnosno ono u šta se kultura uliva (upor. Spengler 1918). Na jasnom razdvajanju ovih pojmova insistira i nemački kulturni sociolog Alfred Weber označavajući kulturom sve ono što je stvaralačko, poput čovekove delatnosti u sferama filozofije, religije i umetnosti, dok će civilizacija za njega reprezentovati zapravo ljudski racio i njegova dostignuća u vidu nauke i tehnologije, organizacije društva i privrede (upor. Weber 2000, 156–164)¹⁶. Na Weberov stav se nadovezuju američki kulturni antropolozi za koje je civilizacija samo pojam podređen kulturi, pa se kao takav odnosi na tehnološki i materijalni napredak (upor. Plut 2003, 23). Ovo umnogome odgovara i konceptu kulture u filozofiji koji se najčešće posmatra u suprotnosti sa pojmom prirode. Prema tome se čovek svojim duhovnim i etičko-moralnim dostignućnima oslobađa iz okova prirode (Ulfing 1993, 245), a „instrument“ za to je – kultura. Ona se stiče tokom života,

¹⁵ Četrdesete godine XVIII veka često se u literaturi navode kao početak distinkcije između nemačkog *Kultur* i *Zivilisation*. „Odlučujuća inovacija“ bila je *Allgemeine Cultur-geschichte* Gustava Friedricha Klemma iz 1843-53. godine koja je pratila razvoj *civilizacije* od primitivnog čoveka, preko pripitomljenja do slobode. Serija od deset tomova počinje uvodom u praistoriju čoveka, a završava se hrišćanskom Zapadnom (u devetom tomu) i Istočnom Evropom (u desetom tomu) (upor. R. Williams 1976, 90; za detaljniji spisak naslova koji su odredili trend distinkcije između kulture i civilizacije upor. i Kroeber i Kluckhohn 1963, 47–48)

¹⁶ Citirano mesto se odnosi na Weberov rad objavljen 1921. pod nazivom *Gesellschaftsprozeß, Zivilisationsprozeß und Kulturbewegung*.

menja se procesima socijalizacije ali menja i čoveka u poređenju sa njegovim biološkim poreklom.

Međutim, iako su jasni argumenti za razdvajanje pojmova kulture i civilizacije, moramo konstatovati da savremena glotodidakička praksa, naročito u kontekstu našeg interesovanja, nije decidirana, te da smo često u kontaktu sa više naučnih tradicija u prilici da ih prihvatamo i tumačimo kao sinonimne pojmove, kao u slučaju pojma *cultural studies*, karakterističnog za anglofono područje, koji zapravo označava isto što i *civilisation* u frankofonoj glotodidaktici ili *страноведение* u ruskoj. Zato ovde nećemo pribegavati nekoj definitivnoj distinkciji ovog pojmovnog para, pokušavajući, pritom, da ne insistiramo na pojmu civilizacije, već ćemo se zadržati kod već dovoljno kompleksnog pojma kulture.

2.2.1 Kultura – od definicije do teorije i obrnuto

Razloga za ozloglašnost termina *kultura* među etnolozima, kako je to istakao Clifford Geertz (1983, 46), zasigurno ima mnogo, a da je definisanje jednog tako značajnog pojma verovatno nemoguće, vidljivo je praktično na svakom koraku. U poziciji smo da konstatujemo da se načini sistematizacije kulture i kulturnih teorija međusobno drastično razlikuju i da bismo mogli da zaključimo da su u najvećoj meri zavisni od (subjektivnih) stanovišta pojedinačnih autora. Uz sve to, različita istraživanja svedoče o postojanju stotina različitih definicija pojma kulture, dok neki autori poput velškog kulturnog kritičara Raymonda Williamsa konstatuju kako je to „jedna od dve ili tri najkomplikovanije reči u [...] jeziku“ (R. Williams 1976, 87). Jedan od razloga za ovakvo stanje stvari može se tražiti i u već pomenutoj hiperproduktivnosti ove reči, njenoj „namernoj neodređenosti“ (Geertz 1983, 46), njenom prisustvu na površini i istovremenoj skrivenosti (Agar 1994b, 225), ali i svih drugih pojmova iz kompleksa koji bismo mogli označiti kao kultura, počev od pojedinačnih ostvarenja u kontekstu pojma *umetnosti* do različitih „modaliteta“ kulture, u smislu dimenzija poput *multikulturnog*, *transkulturnog*, *interkulturnog*, *suprakulturnog*, *plurikulturnog*, *kroskulturnog*, *katakulturnog* (za bliže teorijsko određivanje konsultovati Durbaba 2016, 97–110).

Rezimirajući razvoj pojma kulture, Stephan Moebius konstatuje postojanje ukupno četiri najznačajnija načina, tj. pravca u tumačenju kulture, od kojih prva dva ističu normativni i holistički pristup, dok su druga dva, karakteristična za period od druge polovine XX veka, diferencijalno-teoretski i naučni pristup (Moebius 2009a, 16–19 autor se na ovom mestu nadovezuje na Reckwitz 2000). Ukoliko je kultura produkt opšteg napretka ljudske misli u poređenju sa onim što se označava primitivnim (načinom razmišljanja, poretkom, društvom i sl.), a naročito u pogledu na tradiciju koju reprezentuju Kant i Weber, onda je ona istovremeno i jedan normativni pojam, čiji cilj je da određuje i postavlja standarde. To je ujedno i jedan od najfrekventnijih i najuticajnijih načina korišćenja pojma kultura – kako istorijski gledano, tako i u odnosu na današnje vreme. I danas „normiramo“ kulturne artefakte, klasifikujući ih, na primer, na visoku ili popularnu kulturu, kulturu sa velikim *K* i malim *k*, na *mejnstrim* ili *andergraund*, *pop* ili *indi* i sl. Sa druge strane tu je i holistički način definisanja kulture kao „celokupnog čovekovog načina života“ (Reckwitz 2000, 75), koji ne tendira ka diferencijaciji antiteze kulture i civilizacije o kojoj smo diskutovali U tom duhu, čuveni britanski antropolog i začetnik socijalne antropologije Edward Burnett Tylor kaže da su kultura ili civilizacija (ne praveći razliku između ta dva pojma) „[...] kompleksna celina koja uključuje znanje, uverenja, umetnost, moral, zakone, običaje i sve druge sposobnosti i navike koje čovek kao pripadnik društva stiče“ (Tylor 1871, 1). Andreas Reckwitz u ovome vidi tri segmenta holističkog pristupa kulturi: (1) način života u smislu običaja i navika, (2) ideale i norme u smislu znanja, vere i morala, kao i (3) umetničke produkte i artefakte (upor. Reckwitz 2000, 74–75).

Od druge polovine XX veka pratimo dve osnovne struje u kulturnoteorijskom smislu, obe proizašle iz domena sociologije, dovodeći shodno tome kulturu u spregu s društvom i posmatrajući je kao njegovu dopunu. Prva struja se usprotivila holističkom shvatanju kulture zahtevom da se ona svede ili ograniči isključivo na domene poput umetnosti, muzike, medija i sl., čime bi se ona, shodno kulturno-sociološkom poimanju, shvatila i klasifikovala kao i drugi društveni supsistemi, poput prava, ekonomije, religije i dr. (upor. Moebius 2009b, 6). Drugi, paralelni pogled na kulturu od sredine XX veka, proizašao je iz tzv. kulturnog obrta (engl. *cultural turn*) razvojem kulturologije i njenom integracijom sa mnogim drugim dotada već etabliranim disciplinama, te formiranjem tzv. *cultural studies* počev od 60-ih i 70-ih godina. Ovo posmatranje kulture u srži je multidisciplinarno jer se zasniva, između ostalog, na herme-

neutici, zatim na fenomenologiji Edmunda Husserla i na lingvističkoj filozofiji Ludwiga Wittgensteina, na semiologiji i na mnogim drugim srodnim disciplinama. Kao takvo, ono akt kulture sagledava i tumači pre kao slučajni socijalni fenomen (upor. Moebius 2009a, 18–19).

Posmatrajući jezik iz antropološke perspektive i imajući na umu osnovnu premisu lingvističke antropologije prema kojoj se jezik mora razumeti kao kulturna praksa (Duranti 1997, 23), Alessandro Duranti izdvaja ukupno šest teorija kulture. Prema njegovom mišljenju, s vremenom su se za status najdominantnijih i najrepresentativnijih izborili sledeći pristupi: (1) kultura u antitezi sa prirodom, (2) kultura kao znanje, odnosno kognitivno posmatranje kulture, (3) kultura kao komunikacija ili kultura viđena kao sistem znakova, (4) kultura kao sistem medijacije prema kojem ona organizuje tzv. alate (engl. *tools*) koji posreduju između čoveka i okruženja, (5) kultura kao sistem (čovekovih) praksi i, najzad, (6) kultura kao sistem participacije sa pretpostavkom da sve čovekove delatnosti poseduju socijalne, kolektivne i participatorne kvalitete (Duranti 1997, 24–47). Svemu ovome Duranti dodaje i konstataciju kako je koncept kulture pod ostrim okom kritike i izložen napadima kao nikada ranije, pri čemu smo danas u poziciji da konstatujemo da se i u drugoj dekadi XXI veka situacija nije bitnije izmenila. I dalje se na pojam kulture gleda sa različitih aspekata koji, mahom, ne priznaju jedan drugi pokušavajući da se međusobno ignorišu. Najzad, kako Duranti sam ističe, sve teorije su smrtne (Duranti 1997, 48) i kada jedna prestane da bude aktuelna, zameniće je automatski neka druga.

Međutim, svaki od pomenutih pokušaja sistematizacije kulturnog pojma u vidu teorije proizlazi primarno iz određenih definicija. Dosad je napisan veliki broj radova sa ciljem da se kultura pojmovno odredi, a u svakom takvom istraživanju mahom se polazi od jednog od najimpozantnijih pokušaja analize definicija kulture čiji su autori Alfred L. Kroeber i Clyde Kluckhohn. Oni su još sredinom XX veka namerili da sistematizuju sve njima tada dostupne definicije kulture i u *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions* iz 1952. uspeli da navedu ukupno 164 definicije¹⁷ (Kroeber i Kluckhohn 1963, 291) koje su paralelno dodeljivali određenim kate-

¹⁷ Zapravo, u radu je izloženo nešto više definicija. Međutim, u literaturi se susrećemo i sa znatno drugačijim ciframa: 250 (Plut 2003, 23 prema Geertz 1973 i Cole 1995) i 300 (Roche 2013, 216) samo su

gorijama. Kao finalni produkt dobili su impozantnu kolekciju definicija pojma *kultura* zasnovanu na klasifikaciji prema sledećih šest kategorija: (1) deskriptivne definicije sa akcentom na segmentima ljudskog ponašanja (ukupno 22 definicije, mahom, kako autori konstatuju, pod uticajem Tylora, od koga Kroeber i Kluckhohn preuzimaju i najstariju definiciju), (2) istorijske definicije koje se baziraju na društvenom nasleđu i tradiciji (23 definicije, među njima i Sapirova), (3) normativne definicije sa posebnim osvrtom na pravila i načine ponašanja, kao i na ideale i vrednosti (ukupno 27 definicija), (4) psihološke definicije, kod kojih je akcenat na učenju i prilagođavanju, na kulturi kao sredstvu rešavanja problema (sa 38 definicija), (5) strukturalne definicije sa naglaskom na organizaciji društva prema obrascima (ukupno 10 definicija) i (6) genetičke definicije kod kojih je akcenat stavljen na kulturu kao produkt ili artefakt, zatim na ideje i simbole (ukupno 43 definicije) (za detalje upor. Kroeber i Kluckhohn 1963, 81–140). Ovim kategorijama Kroeber i Kluckhohn dodali su i poglavlje sa sedam definicija koje su označili kao „nekompletne definicije“, gde su se zapravo našle naznake definicija, određene metafore i poigravanja sa pojmom kulture (Kroeber i Kluckhohn 1963, 141–142).

I pored impozantne količine definicija, jedan od primarnih ciljeva dvojice autora prilikom izrade ove klasifikacije bilo je ne toliko da fasciniraju prikupljenim materijalom, već pre da ukažu na opasnost sa kojom se susreće naučna praksa rukovođena logikom obaveznog, zapravo prinudnog definisanja pojmova. Ovaj stav dodatno otežava naučnu poziciju, s obzirom na to da su „definicije konstruisane iz određenog ugla koji neretko ostaje nepojašnjen“ (Kroeber i Kluckhohn 1963, 79). Iz tog razloga i Michael Cole poziva na opreznost prilikom definisanja kulture, s obzirom na to da svaka definicija zavisi od toga za koji aspekt sveta je pojedinac zainteresovan (Cole 1995, 30). Zato je i za njega formulisanje jedne opšteprihvaćene i opštevažee definicije „beznadežan poduhvat“ (Cole 1995, 31).

neki od primera. Međutim, smatra se da je broj od oko 300 definicija tačan ukoliko u njega uključimo sve dodatne informacije i fusnote u kojima je dalje razlagan ovaj pojam.

2.2.2 Pojmovno određivanje kulture za potrebe glotodidaktike

Imajući u vidu stav koji su izneli Kroeber i Kluckhohn i Cole, nije nam cilj da idemo u smeru nekakve definicije kulture. Ipak, za predmet našeg interesovanja od posebnog je značaja da znamo u kojim okvirima se krećemo kada govorimo o kulturi kao o domenu nastave L2.

Kroeber i Kluckhohn na kulturu gledaju kao na konstrukt koji se sastoji iz „eksplicitnih ili implicitnih obrazaca ponašanja koji se usvajaju i prenose preko simbola predstavljajući karakteristična dostignuća ljudskih grupa uključujući i njihove realizacije u artefaktima; suštinsko jezgro kulture sastoji se od tradicionalnih (tj. istorijski izvedenih i izabranih) ideja i, naročito, vrednosti koje idu sa njima“ (Kroeber i Kluckhohn 1963, 357). Ovakvim poimanjem se potencira određena stabilnost kulture i njena prenosivost sa generacije na generaciju kao određenog bogatstva zajednice u kojem je pohranjena čitava tradicija.

Sa druge strane, ističući značaj kulture sa kognitivnog aspekta, ali potcrtavajući i ulogu pojedinca američki antropolog Ward Goodenough ističe da kultura „kao ono što ljudi treba da nauče kako bi se razlikovali od svog biološkog porekla, mora da se sastoji od krajnjeg produkta učenja: znanja, u najopštijem [...] smislu tog pojma. [...] treba napomenuti da kultura nije materijalni fenomen; ona se ne sastoji iz stvari, ljudi, ponašanja ili emocija. Ona je pre organizacija tih stvari.“ Prema njegovom mišljenju, kultura je zapravo „oblik stvari koje ljudi imaju na umu, njihov model percepcije, njihova relacija i [...] njihova interpretacija“. S obzirom na to, sve što čovek kaže ili uradi, kao i način na koji se ponaša, produkt je ili nusprodukt njegove kulture (Goodenough 1964, 36). U ovome vidimo jedan vid individualizacije pojma kulture i njeno dodeljivanje svakom pojedincu. Primarnog nosioca kulture za Goodenougha ne predstavlja grupa, već je pojedinac taj koji je usvaja, menja i shodno situaciji primenjuje..

Zajedničko za ova dva, inače veoma suprotstavljena stava, jeste to da je kultura zapravo akumulacija određenog materijala – bilo u vidu znanja, simbola, tradicije i sl. Kultura se ovde ne doživljava nužno samo kao produkt određene estetske vrednosti čiji je cilj da kvalifikuje i klasifikuje, već više kao nekakav način života, „potencijal za zajedničko smisljeno delovanje“ (Heringer 2014, 107), kolektivni izraz cele grupe ili,

bolje rečeno, „kolektivno programiranje uma“ (Hofstede 1991, 5; Hofstede i Hofstede 2009, 3) koje razlikuje članove jedne grupe ili kategorije od pripadnika neke druge. Kao značenjsko tkivo koje su stvorili ljudi, čine je simboli uz pomoć kojih su ljudi u stanju „da komuniciraju i razvijaju znanja o životu i stavove prema njemu“ (Geertz 1973, 89), što implicira da se ne može naslediti nego isključivo naučiti; ono što se nasleđuje jeste ljudska priroda, koja je sama po sebi univerzalna, dok se specifičnosti jedne grupe ili kategorije usvajaju tokom života kako bi iz toga, u kombinaciji sa samom ljudskom prirodom, nastao finalni produkt – ličnost sa svim svojim individualnim specifičnostima. To su, prema mišljenju Hofstede (1991, 6), tri stupnja jedinstvenosti u ljudskom mentalnom programiranju. Kultura tu igra odlučujuću ulogu.

Ipak, jasno je da kultura iskazuje potencijal da se označi i kao (bazični) predmetom nastave L2; kao takva, kultura u domenu nastave L2 mora posedovati izvesnu fleksibilnost, otvorenost ili čak toleranciju prema tome šta bi sve iz njenog konteksta moglo poslužiti kao materijal za učenje L2. Ona u tom kontekstu ne sme imati samo estetsku vrednost, već treba da cilja ka široj slici o onima koji se njom služe. Tu mislimo na svakodnevicu, navike, ponašanja, stavove i sl. Pojam kulture u glotodidaktičkom smislu mora biti širi, tolerantniji pojam – kultura je, zapravo, apsolutno sve od rituala, tradicija, simbola, umetničkih tvorevina, verovanja, predrasuda i tvrdnji, preko normi, zakona, poimanja organizacije, reda, sistema vrednosti do institucija, načina ishrane, odreće i dr.

2.2.3 Kultura u drugim pojavnim oblicima

Tradicionalni koncept jedne jedinstvene kulture, koji je krajem XVIII veka razradio Johann Gottfried Herder, ne zadovoljava savremene potrebe društava. Uz to, taj homogeni, etnički konsolidovan i interkulturno restriktivan model i ne prati težnje savremenog čoveka u pogledu demokratije, sveopšte liberalizacije i mobilnosti. To je razlog što danas imamo potrebu za nešto drugačijim poimanjem kulture.

I ovde, ali i na više mesta u prethodnim poglavljima, susreli smo se s terminom *interkultura*, mahom u sintagmi *interkulturalna komunikacija*. Nastojali smo da ovaj pojam uvedemo obazrivo, skoro neprimetno, ne inicirajući nikakvo definisanje ili detaljnije određenje. Međutim, s obzirom na aktuelni status pojma *kultura* i na nje-

govu izuzetnu produktivnost i proširenje njegovog osnovnog značenjskog polja dodavanjem određenih prefiksa, naročito nakon tzv. kulturnog zaokreta u društvenim naukama, morali bismo da se pozabavimo tim fenomenima. Pogotovo u kontekstu nastave L2 jasan nam je značaj ovih pojmova jer upravo je nastava ta koja inkorporiranjem kulture u svoj predmet dobija mogućnost da učenicima omogući pogled i izvan granica sopstvene kulture i svog maternjeg jezika (upor. Kaikkonen 1995, 161). Zbog toga se postavlja logično pitanje o prirodi takve nastave. Da li je ona, shodno tome, multikulturalna? Transkulturalna? Ili interkulturalna? I uopšte, u čemu je problem sa ovim terminima i otkuda konfuzija u ovom kontekstu?

Ukoliko pođemo od naše primarne konstatacije, prema kojoj smo kulturni pojam označili kao problematičan i uz to još praktično izrabljen od nekontrolisane upotrebe u kontekstima čija je validnost pod znakom pitanja, još veći problem ćemo imati da definišemo srodne pojmove nastale prefiksacijom, poput ovih koje smo naveli¹⁸, koje smo izabrali s obzirom na njihovu aktuelnost i naučnu relevantnost. Ipak, zagovornici ovih pojmova polaze od različitih percepcija kulturnog pojma i kulture uopšte, ali pre svega od kulturnih realizacija u društvenom kontekstu. Prema tome se kulturni kontakt, s jedne strane, doživljava u koegzistenciji više pojedinačnih, međusobno ograđenih kultura – otuda prefiks *multi* (više). Drugi način posmatranja odnosi se na fuzioniranost, izmešanost odnosno isprepletanost kultura, izraženu prefiksom *trans* (unakrsno), dok postoje i stavovi koji kulture doživljavaju u jednoj koegzistenciji, koja je, za razliku od pojma *multi*, zasnovana na interakciji, kooperaciji i međusobnoj razmeni (prefiks *inter*, [iz]među). Zato u nastavku dajemo nešto detaljniji pregled stanovišta u vezi sa ovim pojmovima.

2.2.3.1 Multikulturalizam

U poslednjim decenijama, naročito usled jačanja globalizacije ali i opštih političkih tendencija mira i tolerancije, izrazito je popularizovana reč multikulturalnost (odnosno multikulturalizam), danas najčešće primenjivana uz značajnu

¹⁸ Ovo su doista samo neki od mnogobrojnih pokušaja fuzije pojma kulture. U poslednje vreme javio se značajan broj pojmova koji u korenu imaju reč *kultura*. *Suprakultura*, *metakultura*, *hiperkultura*, *intrakultura* i *ultrakultura* samo su neki od primera.

političku konotaciju. U tu svrhu najčešće se koristi u frazi *multikulturalna društva*¹⁹, koja su danas sve više krilatica za onaj ideal društvenog suživota u kojem ne dominira niko, već su svi na podjednakom nivou, principijelno i bezuslovno, ali ipak zaštićeni jedni od drugih. Ovaj model društvene koegzistencije kultura zapravo potiče iz Kanade i naročito u poslednjih nekoliko decenija prenošen je i na druge imigrantske države (upor. Hillmann 2007, 596). Pojam *multikultura* se danas najčešće shvata kao politička mera integracije etnički i kulturno izuzetno različitih grupa u jednu sredinu u kojoj će, u idealnom slučaju, svi imati ista prava na izražavanje svojih kulturnospecifičnih pojedinosti, jer ta sredina ne stavlja nijednu kulturu na čelo, već tretira sve podjednako. To je, dakle, onaj model koji podržava imigraciju, mobilnost, pa čak i spontane promene (unutar određenih granica tolerancije), dopune jedne sredine, i otporan je na kulturne šokove jer je politički kontrolisan. Organizovan je na kolektive, koji ostaju manje-više razdvojeni jedni od drugih (Rathje 2009, 102; Roche 2013, 251), što u velikom broju slučajeva inicira potrebu za istovremenom pripadnošću u više paralelnih kolektiva. Takozvani *multikolektivizam* je, kao nekakav prošireni pojam pripadnosti, u svojoj osnovi uvek otvoren, a njegov uticaj na ličnost uvek individualan (Rathje 2009, 103). Ipak, moramo konstatovati da je ostvarivost takvog načina funkcionisanja društva, naročito u poslednje vreme, dovedena u pitanje.

Prema svemu tome, pojam multikulturalizam artikuliše zaštitu i priznavanje kulturnih razlika i prema njemu kulture egzistiraju jedna pored druge, rame uz rame, ali jedna drugoj ostaju strane (Yousefi 2014, 40). Međutim, pored toga što su pojedinačne kulture zaštićene, one su ujedno i izolovane i to, iako paradoksalno, upravo jer se nalaze u koegzistenciji jedna pored druge i ne dopunjuju se međusobno. I pored svega, kulture koje u toj, neki bi rekli veštački kontrolisanoj, koegzistenciji nemaju primat, u praksi nisu u potpunosti zaštićene od udara i uticaja dominantne kulture. Tako pojedina današnja društva svakako možemo označiti kao multikulturalno orijentisana, ali ne bi bilo pogrešno konstatovati da se takav vid društvenog i kulturnog (su)života zasniva pre na toleranciji i priznavanju drugosti, a ne i na prihvatanju i kombinovanju elemenata pojedinačnih manjih kultura i dominantne kulture. S obzirom na hermetičnost pojedinačnih struktura, društva sa ovim predznakom vrlo se

¹⁹ Aktuelnost tog pojma potvrđuje i činjenica da su engleski i nemački pandani, *multicultural society* i *multikulturelle Gesellschaft*, prvi pojmovi koje Google u svom pretraživaču nudi prilikom ukucavanja *multicultural / multikulturell* (poslednji put provereno 20.06.2015).

lako mogu okarakterisati kao nepregledna, nerazumljiva, ali i neusklađena u razvoju (Von Dirke 1994, 524), što ne vodi izgradnji i jačanju tolerancije i priznavanja drugosti, već pre može podupreti stvaranje ksenofobije. Možda je upravo ovo razlog što nakon više decenija plediranja i rada na razvoju multikulturalnog društva, nemačka kancelarka Angela Merkel ipak konstatuje kako je taj koncept propao (Spiegel 2010). Međutim, barem kada je nemačka debata o multikulturalizmu u pitanju, možemo konstatovati da se ona svakako nastavlja.

2.2.3.2 Transkulturalizam

Nasuprot politički determinisanom terminu multikulturalnost, u društvenim naukama se, naročito u poslednjih 20 godina, ustalio i termin *transkultura* odnosno *transkulturalizam*, neretko i kao reakcija na nedostatke koncepta multikulturalizma. Taj „zagonetni oblik današnjih kultura“ (Welsch 1999, 194) prvi put pominje 1940. kubanski antropolog Fernando Ortiz kao sintezu različitih kultura, iznalaženje nove, zajedničke kulture zasnovano na kontaktu i mešanju različitih ljudi i kultura (upor. Cuccioletta 2002, 8)²⁰. Ovim zapravo označavamo jedno potpuno drugačije stanje stvari naspram statične multikulture, jedno dinamično preklapanje ili prelivanje kultura jedne u drugu, nastalo kao „posledica unutrašnje diferenciranosti i kompleksnosti savremenih kultura“ (Welsch 1999, 197). Zbog toga transkulturalizam nije stanje, već kontinuirani proces (upor. Roche 2013, 255) koji nikada ne staje; on zahteva jedan dinamični subjekat, koji će se u uzajamnom procesu sa okolinom menjati i na taj način uvek i dalje razvijati (upor. Roche 2013, 256). Transkulturalizam ne razgraničava kulture na pojedinačne entitete (poput multikulturalizma), već potencira uzajamno funkcionisanje, dopunjavanje i dorađivanje, a cilj je zapravo ne samo kontakt sa drugim i priznavanje drugog, već principijelno traženje i prepoznavanje sebe samog u drugom (Cuccioletta 2002, 9). Tako konstruisan, ovaj model nije u sebi finalizovan, odnosno završen i zatvoren, te je shodno tome podložan samorefleksiji i

²⁰ Sa druge strane, Wolfgang Welsch (1999, 202) ukazuje na to da bi se Nietzsche mogao smatrati pionir modernog transkulturalizma. I zaista, Nietzsche još 1886/1887. u knjizi *Sa one strane dobra i zla* (nem. *Jenseits von Gut und Böse*) zapaža kako se Evropljani nezaustavljivo denacionalizuju i postaju sve sličniji jedni drugima (Nietzsche 1968, 190).

samokritici. Zasniva se na izboru najbolje opcije, akcije ili perspektive (Lewis 2002, 26) koja iz pomenutih procesa treba da nastane.

Nasuprot zatvorenim, homogenim kulturama sa konstantnim i teško promenljivim obeležjima, indijski anglista Homi Bhabha (2000, 165–166) u procesu transkulturalizacije vidi mogućnost nastajanja (kulturnih) hibrida koji podstiču ponovno konstruisanje identiteta u kojem ima „mesta za različitost bez preuzete ili naređene hijerarhije“ (Bhabha 2000, 5). Hibridi, kao mešavine (već izmešanih) kultura, ovde zamenjuju zastarele kulturne obrasce prema kojima su pojedinačne kulturne datosti ili kulture u celini zapravo statične strukture, otporne ili nespremne na promenu. Oni su posledica globalizacije, tj. stanja u kojem su za svaku kulturu druge kulture zapravo sateliti (Welsch 1999, 198) koji je okružuju i dopunjuju. Zato zaključujemo da je, u ovakvim okolnostima, zarad uspešnog snalaženja u savremenom svetu koji se sve više i brže menja usled pojačane deterritorijalizacije i heterogenizacije kulture, od posebnog značaja razvijanje jedne transkulturne kompetencije (Hillmann 2007, 393) koja bi mogla biti sastavni deo svakog kulturnog hibrida.

Predstavivši koncepte multikulture i transkulture, čini se samo potvrđujemo postojanje određenog problema s kulturnim pojmom današnjice. Najpre sama činjenica da su ova dva pojma toliko suprotstavljena, a da pritom polaze od praktično iste pretpostavke, ukazuje nam na određeni nivo konfuzije u današnjem kulturološkom diskursu. Uz to treba pomenuti i različita tumačenja pojmova koje smo analizirali, ali i njihovu sociološku i političku konotaciju. Određeni autori u transkulturalizmu vide bolji oblik multikulturalizma koji je, s druge strane, teško ostvarljiv jer nema podršku društva i političkih struktura, pa bi interkulturalizam, kao neka središnja vrednost, mogao biti rešenje ili, prema mišljenju nekih autora, nužno zlo (upor. Cuccioletta 2002, 9).

2.2.3.3 Interkulturalizam

Kao umnogome centralni pojam ovog rada, *interkulturalizam* je i u današnje vreme, barem u naučnom i naučno-popularnom diskursu, možda jedan od vodećih termina. No, to u današnje vreme nije samo aktuelan, već i pojam koji se nažalost vrlo često upotrebljava iz čisto pomodarskih pobuda, zarad skretanja pažnje, a ponekad je

razlog oživljavanje nekih zaboravljenih ili zapuštenih disciplina, pa čak i tamo gde mu nije uvek mesto²¹. Međutim, uprkos toj popularnosti i „inflatornoj upotrebi“ (Földes 2009, 504) ovog pojma, mi i dalje ne možemo sa sigurnošću da tvrdimo šta ovaj fenomen zapravo nosi sa sobom. Pogotovo ne ukoliko se u koštac uhvatimo sa svim kvazidisciplinama kojima su pojedini autori prosto „nametnuli“ taj predznak.

U odnosu koji bismo nazvali interkulturnim, preduslov je, dakle, da postoji više strana, ili, zapravo, kultura između kojih postoji određeni odnos: interakcija, komunikacija, razmena. To je dijalog i ujedno razmena između kultura, ostvarena u komunikaciji zasnovanoj na susretu pojedinaca ili grupa iz različitih kultura. Sa druge strane, interkultura predstavlja programske stavove i aktivnosti u heterogenim društvenim konstelacijama (Gogolin 2007, 40). U dijaloškom procesu koji se tom prilikom inicira, izgrađuje se znanje koje dele svi akteri u komunikaciji, i to ne da bi se premostile razlike u kulturnim orijentacijama, već da bi se stvorio nekakav „dijaloški prostor poverenja i kompromisa“ (Wierlacher 2003a, 262). Taj dijaloški prostor zapravo će biti onaj produkt interkulture komunikacije koji omogućava ravnopravnost komunicanata, izmešten iz, uslovno rečeno, kulturnih realnosti i datosti pojedinačnih kultura koje učestvuju u dijalogu, i smešten u sasvim novu dimenziju. Tu novu poziciju, praktično međuprostor u koji se paralelno izmeštaju svi učesnici u interkulturnoj komunikaciji, možemo tumačiti kao „treće mesto“ (engl. *Third Place*) (Kramsch 1993 citirano u Kramsch 2013, 62), „treći prostor“ (engl. *Third Space*) (Bhabha 2000, 275 koji se poziva na Lacan 1977, 173) ili „treći poredak“ (nem. *Dritte Ordnung*) (Wierlacher 2003a, 262), čime se postaje „čovjek treće kulture“ (engl. *Third Culture Man*) (Thomas 2002, 433). Ovde je, dakle, omogućeno da u procesu učenja određenog L2 učenik potpuno samostalno kreira svoje viđenje, poimanje druge kulture, koje, stoga, nije ni polazna ni ciljna kultura, već sopstvena – treća.

Dospevanje do tog međuprostora u interkulturnom procesu se odvija kroz mehanizme kulturno svesne refleksije o *drugom* i *stranom*, u uzajamnom delovanju

²¹ Dosad je na više mesta ukazivano na primere „interkulturnih“ disciplina poput interkulture filozofije, interkulture menadžmenta, interkulture teologije i dr. (upor. Wierlacher 2003a, 258), pri čemu se često ide i u dalje, kao u prilično kontroverznim disciplinama poput interkulture proučavanja šimpanzi, interkulture krivičnog prava, interkulture izučavanja depresije ili interkulture stomatologije (upor. npr. Földes 2007).

kulturno različitim percepcija, ali i u poimanju i svesnom prihvatanju kulturnih preklapanja. Na osnovu toga smo u stanju da prihvatimo različitost obrazaca interpretacije i ponašanja koje pojedinačne kulture poseduju i sa sobom unose u interakciju. U ovome leži svakako i neizmeran pedagoški potencijal, koji se na pravi način može iskoristiti naročito kroz interkulturalno orijentisanu nastavu L2. Promena ugla gledanja, senzibilizacija za drugo i strano i, kao krajnji zahtev, prihvatanje razlika i obogaćivanje sopstvene (kulturne) perspektive biće osnovni ciljevi jedne takve nastave L2. Naročito ako se sa lingvističkog aspekta rukovodimo principom da jezik ima kako individualnu tako i socijalnu stranu (De Saussure 1967, 10), onda je jasno da je (primenjena) lingvistika, a shodno tome i glotodidaktika, izuzetno zainteresovana za interaktivne odnose jezika i kulture, ali i za preispitivanje teza poput jezičkog relativizma ili determinizma ili stava da je čovekovo ponašanje zasnovano na individualnom maternjem jeziku kao ogledalu kulture (Weisgerber 1957, 32). Ovim pitanjima se tokom poslednjih nekoliko decenija daje sve više značaja, naročito u domenu stranih filologija, ali i glotodidaktike i pedagogije uopšte²².

2.2.3.4 Interkulturalizam kao idealan koncept?

Jasno nam je da interkulturalizam teži ka pronalaženju načina na koje različite kulture mogu da žive jedna uz drugu, da jedna drugu razumeju i priznaju. Međutim, neki kritičari u ovome upravo i vide opravdanje za svoju kritiku. Naime, s obzirom na činjenicu da se pri interkulturalnom konceptu od pojedinačnih kultura ne očekuje mešanje sa drugima, kao što je to slučaj u transkulturalnom tumačenju, postavlja se pitanje da li će uopšte doći do očekivanog razumevanja među kulturama. Time što se ne mešaju, kulture ostaju ostrva za sebe, pa tako Wolfgang Welsch (1999,

²² Etabliranje interkulturalne germanistike formulisanjem njenog teorijskog okvira seže u sredinu 80-ih godina prošlog veka (Wierlacher i Hudson-Wiedenmann 2000, 219–220), a daleko najznačajniji koraci napravljeni su tokom 90-ih godina. Predznak *interkulturalna* paralelno je dobijao i predmet nemački kao L2, što svedoče i prvi pokušaji koncipiranja interkulturalno orijentisanih udžbenika i drugog nastavnog materijala, o čemu će nešto kasnije detaljnije biti reči. Međutim, neophodno je napomenuti da su određene tendencije u pravcu interkulturalne pedagogije postojale i ranije. Podstaknuti nemačkim privrednim čudom tokom 50-ih, 60-ih i 70-ih godina, pedagozi su pledirali za nove oblike pedagogije poput pedagogije za strance (nem. *Ausländerpädagogik*), pedagogije prihvatanja (nem. *Anerkennungspädagogik*), pedagogija raznolikosti (nem. *Pädagogik der Vielfalt*) i sl.

196) u tom „separatističkom karakteru kultura“ vidi problem strukturalne nemogućnosti komunikacije među njima. Prema njegovim rečima, koncept interkulture suštinski ne zalazi u srž problema, već ostaje na kozmetičkom nivou (Welsch 1999, 196).

Iako je ova zabrinutost legitimna, ipak smatramo da interkulturalna orijentisanost društava i pojedinaca jeste balans između relativne statičnosti i principijelne haotičnosti, odnosno između multikulturalnog i transkulturalnog principa. Takođe, u kontekstu svog interesovanja biramo pre interkulturalnu tendenciju jer smatramo da ne možemo očekivati da bi glotodidaktika i nastava L2, s obzirom na to da se uvek fokusiraju na pojedinačne L2, mogle da iskoriste potencijal transkulturalnog pristupa na najbolji mogući način. Ovde zapravo mislimo na kompleksnost samog transkulturalizma, koji ne vidimo kao nužni činilac nastave L2, kao i na činjenicu da je to teorijski i dalje nedovoljno određen koncept.

2.3 Strani jezik i strana kultura. Razumevanje jezika kao razumevanje kulture

Ukoliko na umu imamo jednu od najmarkantnijih misli Wittgensteinove logike: „Granice moga jezika znače granice moga sveta“²³, možda bismo mogli da dovedemo u pitanje svaki napor pojedinca da svoj horizont proširi novim saznanjima, recimo u pogledu učenja stranih jezika ili upoznavanja sa drugačijim, njemu stranim kulturama i sa time povezanim tumačenjem stranog, čime bi proširio granice sopstvenog sveta. Da li ovo zapravo znači da jezik na neki način predefiniše kulturu i automatski je ograničava? Da li su, stoga, kulture neodvojive od jezika ili da li je pre u pitanju nekakva individualna kultura, imajući u vidu odrednicu *moj* u okviru granica *moga* sveta? U nastavku Wittgenstein objašnjava: „Da je svet moj svet, pokazuje se u tome što granice jezika (onog jezika koji samo ja razumem) znače granice moga sveta.“ (Wittgenstein 1922, 144–145). Ovo pojašnjenje se može shvatiti na više načina, ali najprihvatljivije bi bilo tumačiti ga kao *moj jezik* koji sam u stanju *samo ja* da razumem, kao i svako drugi za sebe (Beermann 1999, 180). Ne znači li to, shodno tome, da *jezik koji samo ja razumem* ne osporava mogućnost postojanja više paralelnih jezika koji će činiti kompleks *jezika koji samo ja razumem*? I da li jezik koji samo ja razumem

²³ Ova misao se javlja u Wittgensteinovom *Tractatus Logico-Philosophicus* iz 1921. pod brojem 5.6.

automatski sadrži i elemente kulture, te ga je zbog toga teško drugačije tumačiti? Čini se da ova misao samo otvara pitanja i podstiče diskusiju, ne dajući pritom nikakav odgovor, a nije isključena ni besmislenost ovog stava, o čemu je u savremenoj filozofiji u više navrata žustro raspravljano (na primer, Dietrich 1973, 179; Bachmaier 2005, 21).

Čini se da bi u definisanju odnosa između jezika i kulture (kao sopstvenog sveta prema Wittgensteinu) za potrebe interkulture nastave bilo pogodnije koristiti se antropološkim stavovima, kao, na primer, onim koje zastupa Sapir, koji jezik vidi kao sastavni, neodvojivi deo kulture, a kulturu kao antropološku jedinicu čiji su pojedinačni činioци upravo ljudi: „Stremeći kulturi [...] pojedinačno lično ja se čvrsto vezuje za nagomilana kulturna dobra svoga društva, ne toliko radi pasivnog uživanja u njihovim tekovinama koliko zarad podsticaja koji ona daju ličnosti u otkrivanju i zarad usmerenja što ga pruža svet (ili, bolje, jedan svet) kulturnih vrednosti“ (Sapir 1974, 89). Sapir, dakle, ne osporava postojanje više kulturnih svetova i njima pripadajućih sistema vrednosti i potcrtava dinamičnu dimenziju kulture koju shvatamo ne kao sistem, već pre kao proces (Mecklenburg 1990, 80) u okviru kog svaki činilac ima svoj određeni doprinos i nije njen pasivni konzument.

2.3.1 Uloga nastave L2 u formiranju identiteta. O značaju motivacije za učenje L2

Shvatajući da su govorni činovi ujedno i činovi identiteta koji nam kao takvi omogućavaju da uz pomoć jezika projektujemo svoj unutrašnji univerzum i tako izrazimo ono što u biti jesmo (Tabouret-Keller 1997, 315, 323), možemo zaključiti da bi učenje svakog drugog L2 moglo predstavljati samo neki dodatak, obogaćenje tog unutrašnjeg identiteta. Zapravo, učenje L2 „obuhvata mnogo više nego proste veštine učenja ili nekakve sisteme pravila [...]. Ono donosi promenu slike o sebi, prihvatanje novog društvenog i kulturnog ponašanja i načina života i zbog toga ima značajan uticaj na društvenu prirodu učenika“ (M. Williams 1994, 77). Zato je svaki mogući susret sopstvenog sa stranim, pri kojem spoznaja stranog sa sobom nosi samoprosvetljenje i samodistanciranje (upor. Wierlacher i Albrecht 2008, 293), o čemu smo detaljnije diskutovali na prethodnim stranama, od značaja za formiranje identiteta u svetlu

pomenute promene društvene prirode pojedinca. S obzirom na to da se taj susret omogućuje, dakle, prvenstveno u kontaktu sa stranim jezikom i stranom kulturom, interesuje nas na koji način ovaj proces funkcioniše i koje sve činjenice treba, pritom, imati na umu.

Kao što se *Zajednički evropski okvir* (ZEO) i uopšte kompletna jezička politika savremene Evrope, pogotovo od 90-ih godina naovamo, zasnivaju na demokratiji i s njom povezanom negovanju kulturnih vrednosti i tolerancije među narodima i kulturama, tako i savremena komunikativna nastava svoje postulate nalazi u upravo ovim težnjama. I upravo definicija savremene nastave L2 kao komunikativne, interkulturno orijentisane nastave govori nam da je njen cilj da druge ne redukujemo samo na njihovu kulturu, već da ih posmatramo i prihvatamo u uzbudljivom odnosu individualnih i kolektivnih identiteta (Bredella 2010a, 121). To zapravo i čini toliko heterogenim naše okruženje, u kojem, shodno toj činjenici, svaki pojedinac pronalazi svoje mesto, odnosno mesto za ostvarenje svog identiteta, koji neće biti monolingvalnog i monokulturnog karaktera. Učionica L2 može biti jedno od primarnih mesta suočavanja sa tom činjenicom, ali ujedno se i lako može konstatovati kako većina pozitivnih doživljaja u vezi sa stranim jezicima i kulturama nastaje upravo u vanškolskom okruženju (Lamb i Little 2009, 384). Koliko god ovo zvučalo paradoksalno, ipak ne treba zaboraviti činjenicu da učenici u školu dolaze ispunjeni određenim, većinom nepotpunim i neretko negativno obojenim i netačnim, a katkad i izrazito stereotipnim predznanjima o predstavnicima određene kulturne i jezičke zajednice čiji jezik je predmet njima nametnutog „interesovanja“. Do ovakvog predznanja dolazi najpre usled nedostatka kontakta, ali i usled nedovoljne otvorenosti prema novom, drugačijem, stranom; ipak, ni nastava L2 nije ta koja pri izgradnji negativnih stavova ne igra nikakvu ulogu. Fiksiranost na izgradnju lingvističke kompetencije učenika pomoću inputa koji je baziran na leksičko-gramatičkim strukturama, ali i nastavni materijali koji lažno forsiraju komunikaciju, zadovoljavajući tako samo prividno nepohodnu sociokulturnu i pragmatičku komponentu nastave, i ne inicirajući, pri tome, nikakvu interkulturnu refleksiju i analizu, samo bi mogli biti neki od razloga za to što mnogima nikada ne pođe za rukom da upravo u školskom kontekstu razviju komunikativnu jezičku kompetenciju (na L2) i otkriju jednu novu mogućnost komunikacije. Još su sredinom XX veka psihološka istraživanja o mogućnostima dostizanja plurlingvalne kompetencije u nastavnom kontekstu došla do zaključka da se taj proces

sastoji od više barijera koje treba prevazići, među kojima je leksička barijera najvažnija, dok je najkompleksnija upravo kulturna barijera (upor. Lambert 1955), koja iziskuje pored veće posvećenosti i delikatniji odnos, upravo zarad zauzimanja kako unutrašnje, tako i spoljašnje perspektive i doživljavanja predstavnika druge, strane kulture kao bića sklonih kreativnosti i refleksiji u jednoj heterogenoj kulturi (Bredella 2010a, 121). Sa druge strane, moramo imati na umu uticaj sadašnjeg trenutka na celokupan nastavni proces, te tako uloga nastavnika nije više da učenike privoli da uče jezik, već da u mnoštvu izvora informacija te informacije tako strukturise kako bi učenici dobili mogućnost da sopstveni identitet izraze pomoću stranog jezika (upor. Lamb i Little 2009, 384).

Međutim, na koji način strani jezik može uticati na izgradnju identiteta i ličnosti ili, drugim rečima, na koji način bismo mogli dovesti u vezu strani jezik sa identitetom učenika? Neke od odgovora pružaju nam etnolingvistička istraživanja kulturno specifične upotrebe jezika i lingvističkog odnosa pojedinca i grupe u sociokulturnom kontekstu. Kao sredstvo pomoću kojeg se jedna kultura izražava, jezik kroz svoj pojavni oblik kao L2 svakako ima uticaja na izbor ali i na stavove kod pojedinaca koji ga uče. U idealnom slučaju će učenje nekog L2 biti, shodno tome, vođeno željom pojedinca da se približi datoj stranoj kulturi s ciljem da se s njom identifikuju. Zato i ne čude široko rasprostranjene predstave o pojedinim jezicima i kulturama kao hladim, egzotičnim, temperamentnim i sl. Ovde očigledno veliku ulogu igra pokušaj poistovećivanja sa predstavnicima druge, strane kulture, ali i želja ili motivisanost određenim benefitima koji bi dolazili uz uspešno ovladavanje određenim jezikom i, s time povezanim, uklapanjem u određenu stranu kulturnu zajednicu. Strano na taj način prestaje da bude strano i inicira promene u identitetu određene ličnosti. Polazna tačka tih promena jeste određeno stanje šoka zbog osećanja da je pojedinac iznenada zapravo primoran da funkcioniše u dve različite, često dijametralno suprotne kulture, što će rezultirati izgradnjom „duplog identiteta“, tj. mogućnosti slobodnog kretanja između dve kulture (upor. Lamb i Little 2009, 384), što bi zapravo podrazumevalo preuzimanja određenih matrica razmišljanja, ponašanja i ophođenja iz jedne kulture i njihovo apliciranje na drugu kulturu. U ovom procesu bi interkulturalna refleksija i analiza bile poželjan alat.

Formiranje identiteta, koji shvatamo kao zbir svih odlika koje jednog čoveka razlikuju od ostalih ljudi (Lamb i Little 2009, 382), ali i kao unakrsni odnos između unutrašnje samojednakosti i posedovanje odlika koje su svojstvene određenoj grupi (Riehl 2014, 172), proces je koji se, kao što smo videli, samo delimično ili u ograničenoj meri odigrava u okviru konteksta institucionalizovanog učenja L2. Otvorena pitanja u vezi s tim usmerena su prvenstveno ka praktičarima da izborom odgovarajućih metoda i materijala podstaknu motivaciju učenika i, kao što Dörnyei implicitno poziva, podstaknu interkulturnu razmenu. Integracija lingvopragmatičkih elemenata u nastavu i bavljenje stranom kulturom svakako bi mogli uticati na povećanje kako instrumentalne, tako i integrativne motivacije, pri čemu je od značaja da su predstavljeni jasno, nenametljivo, raznovrsno, a pored toga je izuzetno bitno da imaju i konkretnu primenu u vannastavnoj jezičkoj realnosti (upor. Erdmenger 1996, 48). Jasno je da učenik neće dobijati nikakav podsticaj za razvoj i nadogradnju sopstvenog identiteta ukoliko nastava ne predstavlja nekakav prozor u svet koji će mu omogućiti da posmatra taj isti svet iz neke druge perspektive (Lamb i Little 2009, 384), ali i sve dok nastavne metode daju utisak da je L2 ništa drugo do šifrovani L1 (Byram 2006, 11) koji pukim dešifrovanjem (čitaj prevođenjem) treba naučiti, ili, u još u gore slučaju, samo predmet učenja, jezik izolovan iz svakog sociokulturnog konteksta i kao takav, zapravo, u najvećoj meri neupotrebljiv. Kako za komunikaciju, tako i za bilo kakav (novi) identitet.

3. Interkulturalna nastava stranog jezika

U nastavku ćemo se nešto konkretnije pozabaviti ranije predstavljanim težnjama savremene glotodidaktike i pedagogije da se uspostavi jedna interkulturalno orijentisana nastava L2. Poći ćemo od samog pojma (interkulturalne) komunikacije kako bismo preko predstavljanja različitih koncepata za usvajanje i proveru nivoa usvojenosti interkulturalne komunikativne kompetencije došli do same suštine našeg interesovanja – interkulturalne nastave L2 i njenih konkretnih sadržaja, postupaka didaktizacije, zatim tipologija kako tema i sadržaja, tako i zadataka, vežbanja i nastavnih aktivnosti. Uz sve to, paralelno će nas interesovati kakve implikacije na savremenu nastavu L2 imaju trenutno izuzetno značajni pojmovi poput višejezičnosti, tercijarnih jezika, tolerancije, kao i kakve potencijale za nastavu L2 imaju tabui, klišeji, stereotipi i predrasude.

U ovom poglavlju ćemo značajnu pažnju takođe posvetiti i mogućnostima za izradu kurikuluma za (inter)kulturalno učenje L2, analiziraćemo trenutno stanje u glotodidaktici, u nastavi L2 i u produkciji udžbenika nakon predstavljanja i sveopšte implementacije ZEO, ali i zapažene pokušaje stvaranja specifičnih kurikuluma i projekata za interkulturalnu nastavu (L2), projekte za evaluaciju interkulturalne (komunikativne) kompetencije i sl.

3.1 Interkulturalna komunikacija

Kada se u današnje vreme pominju odrednice *interkulturalizam* i *interkulturalni* u domenu primenjene lingvistike, obično je težište na definisanju pojma interkulturalne komunikacije, ali i efekata susreta kultura i njihovog uzajamnog odnosa i preplitanja u domenu razmene informacija. Opet, kao segment primenjene lingvistike, glotodidaktika, naročito nakon komunikativnog zaokreta u nastavi L2, postavlja sebi zadatak da učestvuje i pruži doprinos u procesu interkulturalne razmene u pedagoškom smislu. Tako postavljenu, interkulturalnu komunikaciju preko razvoja interkulturalne kompetencije pojedinca uz pomoć interkulturalnog učenja vidimo kao jedan od

aspekata čovekove opšte socijalizacije, odnosno tzv. tercijarne socijalizacije²⁴. Ovaj vid kognitivnog i moralnog napora pojedinca ima cilj da proizvede interkulturno kompetentnog člana zajednice.

Međutim, da bismo shvatili šta komunikacija u današnjem pojavnom obliku označava, kao i šta se to očekuje od pojedinaca kao učenika nekog L2, odnosno koje to kompetencije interkulturna nastava L2 cilja da proizvede kod učenika, pozabavićemo se u nastavku ovim fenomenima sa više aspekata.

3.1.1 O opštem pojmu komunikacije

Kao što smo imali evidentan problem prilikom definisanja kako jezika tako i kulture, ne smatramo da će biti lako opisati ovaj pojam kojim se danas toliko često operiše i koji je, naročito u doba ekspanzije u pogledu mogućnosti za prenos informacija, sve prisutniji u svim domenima ljudskog života. Ukoliko, pritom, pođemo od neke normativne definicije, komunikacija bi mogla da predstavlja svaku vrstu sporazumevanja između dva živa bića, između živog bića i mašine i, konačno, između mašine i mašine (Payer 2001, citirano u Heringer 2014, 11). Međutim, ovde želimo ipak da se ogradimo od jedne takve definicije kako bismo se fokusirali na komunikaciju kao primarno ljudsku karakteristiku i kategoriju. Pitanje je stoga kako bismo mogli da definišemo tu „jedinu izvorno socijalnu operaciju“ (Göbel 2011, 353) i „fundament svake socijalne strukture“ (Harden 2001, 94).

Posmatrano sa sociološkog aspekta, koji nam se, logično, u startu nameće, komunikacija bi mogla da se objasni kao fenomen zasnovan na najmanje dvopoteznom ili dvosekvencijalnom procesu između najmanje dva komunikatora (lingvističkim rečnikom to bi mogli biti pošiljalac i primalac poruke) na osnovu kojeg se ostvaruje razmena informacija u vidu komunikativnih činova kao najmanjih

²⁴ Koristeći se ovim terminom zapravo polazimo od činjenice da svaki pojedinac rođenjem ulazi u proces tzv. primarne socijalizacije kojim se kreira baza za svako naredno učenje. Ulaskom u sisteme poput škole, interesnih grupa, hobija, ali i nacionalnosti, startuje proces tzv. sekundarne socijalizacije koja, opet, inicira promene u primarnoj. Učenjem L2 i približavanjem drugoj kulturi započinje proces tercijarne socijalizacije (upor. Doyé 2008, 28–29), za koji se smatra da igra naročitu ulogu u izgradnji interkulturne kompetencije.

jedinica komunikacije. Međutim samo odašiljanje i registrovanje poruke ne implicira automatski uspešnost ovog procesa i realizaciju – komunikacije. Ona nastaje tek onda kada se stanje jednog komunikatora izmeni usled informacije koju mu je saopštio drugi komunikator (upor. Schützeichel 2004, 376). Tako ovaj fenomen možemo shvatiti kao proces za kojim posežemo u slučaju da želimo da izazovemo nekakvu reakciju, a prioritarno sredstvo za dostizanje tog cilja, prema mišljenju koje zastupa Habermas, biće racionalni diskurs (Habermas 2009, 27) koji inicira racionalnu komunikativnu praksu. Kombinujući ove stavove, komunikacija postaje, čini se, sve kompleksnija. Stoga je najprihvatljivije da kod nje razlikujemo više dimenzija, i to (1) komunikaciju kao razmenu informacija, (2) komunikaciju kao očitavanje mentalnog stanja i uticaj na njega, (3) komunikaciju kao interakciju i, na kraju, (4) komunikaciju kao vladanje situacijom (Rickheit, Stroher, i Vorweg 2008, 21).

Sam komunikativni čin zasniva se na (pravilnoj) upotrebi znakova koje čovek tokom života i u procesu socijalizacije prihvata. S obzirom na to da su ti znakovi prethodno utvrđeni i jasno definisani, oni čine da partneri u komunikaciji razumeju međusobne namere. To će se desiti u okviru jednog relativno kompleksnog procesa, komunikativnog čina, koji je zasnovan na popunjavanju jednog (delimično) predefinisiranog komunikativnog okvira koji se sastoji iz šest segmenata: (1) scenario (tj. odgovor na pitanja kad i gde), (2) učesnici (tj. pitanje ko), (3) tema/topik (pitanje o čemu), (4) intencija (o čemu), (5) modus (kako) i, najzad, (6) medij (čime) (Heringer 2014, 23). Međutim, o kompleksnosti komunikacije govori i činjenica da je ona značajna i za čovekovo konstruisanje stvarnosti jer upravo u komunikativnim procesima dolazi do stvaranja individualne sociokulturne stvarnosti. Mi „[...] učimo ono što ovaj svet (i njegovu kulturu) odlikuje u (komunikativnom) procesu usvajanja jezika, i svaki put kada u ovom svetu nešto činimo, to su zapravo uvek komunikativni činovi“ (Hepp 2014, 22 zagrada u originalu).

Ovim bi mogao biti opisan opšti proces komunikacije. A da se komunikacija shodno konstelaciji učesnika i okolnostima u kojima nastaje može drastično razlikovati, pokušaćemo da pokažemo i obrazložimo u nastavku.

3.1.2 Šta je drugačije u interkulturnoj komunikaciji

Ljudi stupaju u komunikativne procese, jasno je, zato što su ljudi, a ne zato što govore određeni LI i pripadaju određenoj kulturi. Zbog toga je neophodno napraviti izvesnu diferencijaciju između komunikacije koja se dešava među pripadnicima iste zajednice sa istom sociokulturnom pozadinom i, shodno tome, sa kompatibilnim matricama ponašanja, i komunikacije do koje dolazi u slučaju susreta predstavnika različitih zajednica koji neretko imaju malo toga zajedničkog. To je razlog što za drugi vid susreta biramo pojam *interkulturalna komunikacija*, koji se opet umnogome zasniva na generalnim principima komunikacije, ali koji cilja prevashodno na komunikativnu dimenziju u odnosu između predstavnika različitih kultura (Lüsebrink 2008, 312) i na mogućnosti kontrolisanja komunikativnih dilema koje principijelno nastaju iz tog odnosa. Mogli bismo zapravo tvrditi da se ove dileme javljaju praktično uvek, samo je diskutabilan nivo njihovog intenziteta i način njihovog ostvarivanja u datim okolnostima.

Da postoji određena veza između načina primene jezika i izvođenja određenih radnji, izgradnje (društvenih) identiteta i aktiviranja društvenih koncepata znanja pokazale su još tokom 70-ih godina prve etnološke analize komunikativnih situacija između predstavnika različitih kultura (upor. Günther 2010, 331). Uz etnologiju, doprinos etabliranju naučnog polja interkulture komunikacije dale su i kulturna antropologija, funkcionalna pragmatika, sociologija kulture i druge srodne discipline (Günther 2010, 332). Tako je ustanovljeno da komunikacija između kultura zapravo ne može biti posmatrana kao „čista“, uobičajena komunikacija jer se od nje katkad drastično kvalitativno razlikuje. Ona se odlikuje određenom dinamikom, kojom ne cilja samo na susret različitih kultura, već na specifično, situativno uslovljeno postizanje konsenzusa, odnosno procesa u okviru kog komunikanti značajno drugačije reaguju nego u komunikativnim situacijama sa predstavnicima sopstvene kulture (Lüsebrink 2008, 314). Do ovakvog oblika komunikacije dolazi najpre zbog toga što se u međuljudskoj komunikaciji, pogotovo na međukulturnom nivou, ne mogu očekivati i pretpostaviti istovetna, za sve učesnike u dijalogu zajednička poimanja o svakodnevnim ili etnografskim pojavama, već će se tek tokom te komunikacije proizvesti jedna nova vrednost (upor. Schützeichel 2011, 354). Ta zajednička vrednost, poput neke nove dimenzije (ranije smo pominjali pojmove *treće mesto*, *treći prostor* i sl.), zar-

ad uspešnosti komunikacije mora biti obavezujuća za sve učesnike u komunikaciji. Tako interkulturalna komunikacija zaista dobija potencijal tercijarne socijalizacije jer se tokom nje usvajaju novi principi, novi znakovi i svakom od njih se dodeljuju nova ili revidirana značenja do kojih se dospeva procesima refleksije i, naročito, autorefleksije.

Refleksija i revidiranje sopstvenih stavova u procesu interkulturalnog dijaloga pokazuju, između ostalog, i da je takav vid komunikacije duboko hermeneutički utemeljen jer svako razumevanje ili pokušaj razumevanja počiva na tumačenju određenih datosti i promišljanju o njima. Hermeneutički pristup može naročito biti interesantan za interkulturalnu komunikaciju u okviru nastave L2, s obzirom na to da je cilj da učenici razvijaju strategije pomoću kojih bi premostili nedostatke ili praznine između sopstvene upotrebe stranog jezika i fluentnosti i „kulturalne napunjenosti“ izvornog govornika (upor. Dirven i Pütz 1993, 152). Dodatni segment koji bi proizlazio iz hermeneutičkog pristupa interkulturalnoj komunikaciji, a koji bi se, uz to, mogao očekivati od savremene interkulturalno orijentisane nastave L2, jeste i podizanje svesti o interkulturalnoj komunikaciji (engl. *intercultural communication awareness*), s obzirom na to da je zarad uspešnosti interkulturalnog dijaloga neophodno da su svi učesnici u njemu svesni situacije u kojoj se nalaze (Dirven i Pütz 1993, 152). Međutim, hermeneutički pristup u interkulturalnoj glotodidaktici ima i daleko širu upotrebnu vrednost, te će nam tako biti od koristi u procesu analize udžbenika, o čemu će detaljnije biti reči u poglavlju 4.3.3.

3.2 Od komunikativne kompetencije do interkulturalne komunikativne kompetencije

U sveopštoj promeni koncepta obrazovanja, orijentisanjem ka kompetencijama, nastava L2 postala je jedno od mesta za sticanje i proširenje kako lingvističke, tako i opšte komunikativne kompetencije. A naročito od komunikativnog obrta u okviru glotodidaktike tokom 60-ih i 70-ih godina, težnja, ali i očekivanja koje se postavljaju pred učenike L2, usmereni su na jezičku produkciju do koje će se sve uspešnije dolaziti upravo konsekvantnim razvojem komunikativne kompetencije. Ona je ujedno bazični ali i krajnji cilj komunikativne nastave L2, u kojoj interakcija između

učenika igra glavnu ulogu jer je nastava čiji je cilj sticanje komunikativne kompetencije zapravo mesto na kojem se do značenja dolazi interakcijom svih učesnika u nastavnom procesu, pri čemu učenici imaju šansu da učestvuju u oblikovanju te interakcije i komunikacije (Königs 2010, 157). Taj bazični cilj, razvoj komunikativne veštine kod učenika, sastoji se zapravo od više pojedinačanih segmenata i supkompetencija, koje danas označavamo kao jezičko znanje, poznavanje komunikativnih strategija, pragmatička kompetencija i sociokulturna kompetencija, što su ujedno i pojmovi na kojima se zasniva ZEO (upor. Europarat 2001, 22–25).

Međutim, da bi došla do ovog danas primenljivog modela komunikativne kompetencije, lingvistika je prošla kroz mnogo diskusija u smeru određivanja najpre samog pojma kompetencije, za koji David S. Taylor tvrdi da je jedan od najkontroverznijih i najkonfuznijih termina kako opšte, tako i primenjene lingvistike, korišćen u toliko različitih konteksta da je u međuvremenu prestao da poseduje bilo kakvo precizno značenje (Taylor 1988, 148). Jedno od prvih konkretnijih definisanja ovog pojma preduzeo je Noam Chomsky u svojoj teoriji transformativno generativne gramatike iz 1965, kada je u modernu lingvistiku uveo dihotomne pojmove *jezička sposobnost* tj. *kompetencija* (engl. *competence*) i *govorna delatnost* tj. *performansa* (engl. *performance*)²⁵, naglasivši da u tome vidi jednu „fundamentalnu distinkciju“ na kojoj bi lingvistika trebalo da počiva. Naime, pod kompetencijom, kao kognitivno-apstraktnim sistemom, Chomsky podrazumeva sva lingvistička znanja koja svaki pojedinac poseduje (jer ih je stekao rođenjem) i upotrebljava za konstruisanje rečenica, dok je način na koji se jezički sistem upotrebljava u komunikaciji nazvao performansa (Chomsky 1965, 4). Performansa je, dakle, samo momentalna jezička realizacija na osnovu kompetencije ili, drugim rečima, „stvarna upotreba jezika u konkretnim situacijama“ (Čomski 1972, 61). Ovoj podeli i, pre svega, kognitivnom konceptu kompetencije suprotstavio se Dell Hymes koji nije prihvatio stav o superiornosti lingvističkog sistema nad komunikacijom i svođenje jezičke kreativnosti na prosto pravljenje rečenica bez ikakvog smisla, i to u vrlo zanimljivoj igri reči: „[...] only as making sentences, not as making sense“ (Hymes 1972a, 4). Doduše, Taylor (1988, 148) smatra da su Hymes i ostali protivnici transformativno generativnog tumačenja kom-

²⁵ Termin *jezička sposobnost* i *govorna delatnost* kao pandani originalnim terminima *competence* i *performance* preuzeti su iz izbora radova Noama Chomskyog *Gramatika i um* koji je priredio Ranko Bugarski (za detalje upor. Čomski 1972, 61).

petencije i komunikacije zapravo samo pogrešno razumeli i interpretirali ono za šta se Chomsky u svojoj teoriji zalagao. U svom modelu Hymes se založio za jedan daleko širi pojam kompetencije, odnosno za njegovu upotrebu kao generalnog termina za sve sposobnosti čoveka zasnovane na znanju i upotrebi (Hymes 1972b, 282). Komunikativnu kompetenciju je definisao kao kompleks celokupnog gramatičkog, psiholingvističkog, sociokulturnog i praktičnog znanja koje govornik ili učenik poseduju, čemu je dodao i sposobnost da se taj jezik upotrebi. Uz to, Hymes je u svetlu kulturne antropologije predložio jedan referentni okvir u pogledu (ostvarljivosti i ostvarenosti) komunikativne kompetencije, koji bi činila četiri ključna pitanja: da li je i u kom stepenu nešto (u smislu komunikacije) formalno moguće, izvodljivo, primereno i izvedeno (Hymes 1972b, 284–286). Na taj način, komunikativna kompetencija dobija značajno dinamičniji karakter, a od naročitog značaja je zapravo sociokulturni momenat, odnosno faktor koji u modelu koji je Chomsky predstavio nije igrao nikakvu ulogu. Nasuprot tome, Hymes je više puta naglašavao da značaj jezičkih karakteristika ne može biti procenjen bez poznavanja njihove socijalne matrice (Hymes 1972a, 5).

Ovakva definicija komunikativne kompetencije lako je našla primenu u okviru glotodidaktike, pogotovo u sklopu njene nove, komunikativne orijentisanosti, naročito od 70-ih godina naovamo. Učenje L2 time je shvaćeno kao usvajanje komunikativnih strategija (odnosno supkompetencija²⁶) kako bi učenici bili u stanju da jezik upotrebljavaju van učionice, u realnim životnim okolnostima i zarad ovladavanja realnim životnim situacijama koje su nužno komunikativne prirode. Tako određena, opšta komunikativna jezička kompetencija pronalazi svoje mesto u svakom pojedinačnom nastavnom cilju u okviru nastave L2. Međutim, Hymes i njegova teorija nisu se odnosili primarno na nastavu L2 i zbog toga nisu obraćali naročitu pažnju na komunikaciju među kulturama (Byram 1997, 9), te će jednu od prvih uticajnijih razrada kompleksa komunikativne kompetencije za potrebe interkulture nastave dati Michael Canale i Merrill Swain 1980. godine. Oni su je tada definisali kao splet koji se sastoji iz četiri konstitutivna elementa, četiri povezane supkompetencije: (1) gramatičke kompetencije (tj. stepena ovladanosti jezičkim kodovima, leksikom,

²⁶ Odlučujuću ulogu u ovome smeru imaće tendencije Saveta Evrope da se kreira nov, etapni model učenja L2. Ovaj „proces“ završiće se izradom *Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike (ZEO)*, o čemu će biti posebno reči u poglavlju 3.4.1.

strukturama i dr.), (2) sociolingvističke kompetencije (tj. uticaja sociokulturnih faktora na jezičku produkciju i razumevanje), (3) diskursne kompetencije (tj. sposobnosti povezivanja gramatičkih formi i značenja radi stvaranja tekstova i diskursa) i (4) strategijske kompetencije (tj. verbalnih i neverbalnih komunikativnih strategija koje mogu biti primenjivane u slučaju nedostatka ili nezadovoljavajućeg stepena razvijenosti neke od prethodne tri kompetencije) (upor. Canale i Swain 1980, 29–31).

Uz pomoć ovakvog poimanja komunikativne kompetenciju umnogome će se utemeljiti njen pojam u vidu u kome se danas njime služimo i kako ga danas razumemo u glotodidaktičkom kontekstu, te je tako Van Ek u svojim radovima za potrebe Saveta Evrope označava kao konstrukt koji se sastoji od šest međusobno povezanih supkompetencija. Tu svoje mesto nalaze, slično kao kod Canale i Swain: (1) jezička kompetencija (koja obuhvata poznavanje leksike i ovladavanje gramatičkim pravilima koje korisniku omogućavaju da od pojedinačnih reči čini iskaze), (2) sociolingvistička kompetencija (koja podrazumeva sposobnost da jezičke forme budu upotrebljene i razumevane shodno situaciji), (3) tekstualna kompetencija (ili sposobnost razumevanja odnosa između pojedinačnih iskaza i smislenog kombinovanja komunikativnih obrazaca), (4) strategijska kompetencija (u kojoj vidimo sposobnost primene verbalnih i neverbalnih strategija kako bi se nadoknadile eventualne mane i nedostaci u ovladavanju jezičkim kodovima), (5) sociokulturna kompetencija²⁷ (kojom bi se obuhvatila upoznatost sa sociokulturnim kontekstom u kojem se upotrebljava jezik) i, najzad, (6) socijalna kompetencija (koja označava spremnost i potrebnu samouverenost za interakciju sa drugim licima, kao i neophodnu empatiju, te sposobnost ophođenja u različitim socijalnim situacijama) (Sheils 1994, 1–2)²⁸.

Kao što smo imali priliku da vidimo, komunikativna jezička kompetencija izuzetno je kompleksna kategorija koju čini više supkompetencija i koje samo uravnoteženom razvijenošću mogu dovesti do željenog efekta u komunikaciji. Međutim, idući u pravcu interkulturene komunikacije i u želji da odredimo koju ulogu ona igra u interkulturalnom susretu, jasno je da, na primer, generativno gramatički

²⁷ Pridavanje većeg značaja sociokulturnoj kompetenciji u radovima Saveta Evrope (koji su bili mahom povereni Van Eku), uslediće tek početkom 90-ih godina (Byram 1997, 8).

²⁸ Sheils se ovde poziva na radove Van Eka u vezi sa definisanjem komunikativne kompetencije u okviru, npr. *The Threshold Level* i sličnih radova u izdanju Saveta Evrope tokom 70-ih, 80-ih i 90-ih godina.

pristup ne bi mogao da nam pruži zadovoljavajuće tumačenje čitavog niza fenomena, naročito ne onih koji se odnose na delikatnu vezu između kulture i društva, s jedne strane, i jezika odnosno nastave L2, sa druge strane. Zato su stavovi koje su predložili, između ostalih, Hymes, Canale i Swain i Van Ek, usled šire postavljenosti poslužili umnogome za izgradnju za nas izuzetno bitnog pojma – interkulturene kompetencije, kao nadogradnje već postojećeg modela komunikativne jezičke kompetencije. U nastavku ćemo pokušati da ustanovimo koja su to interkulturalna znanja i veštine neophodni u komunikaciji na L2 i na koji način se konstruiše sam pojam interkulturene komunikativne kompetencije za potrebe nastave L2.

3.2.1 Interkulturalna (komunikativna) kompetencija²⁹

Imajući u vidu najpre Hymesovo poimanje komunikativne kompetencije, ali i njegovo tumačenje njene tri osnovne dimenzije – individualnih kapaciteta (ličnosti), organizacije verbalnih sredstava u socijalno definisane svrhe i senzibiliteta za pravila pojedinačnih situacija (Hymes 1972b, 292) – jasno nam je da koncept komunikativne kompetencije može lako biti proširen za još jedan segment – interkulturalni. Međutim, u startu moramo odustati od striktno normativne definicije pojma interkulturene (komunikativne) kompetencije iako je to u vreme ekstremne „popularnosti“ i sveopšte diskusije o interkulturalnom pojmu, kao i njegovog multidisciplinarnog (kva-zi)tumačenja, skoro nezamisliv poduhvat³⁰. Razlog za naš oprez nalazimo u činjenici da u tom svakako ne pozitivnom izobilju definicija i očekivanja od interkulturene kompetencije ili veštine, strategije, znanja, umeća, kako god označili ovaj aktuelni pojam, često ostaju zanemareni zapravo njeni ključni elementi.

²⁹ Odrednica *komunikativna* u okviru pojma *interkulturalna komunikativna kompetencija* odnosi se na tu kompetenciju onako kako je shvata i analizira Michael Byram (naročito u Byram 1997). Međutim, s obzirom na to da su tokom poslednjih godina oba pojma u upotrebi rame uz rame, nećemo insistirati na detaljnijoj distinkciji između ova dva (zapravo umnogome skoro identična) pojma. Jasno je da će se dodatak *komunikativna* odnositi mahom na kontekste nastave L2, ali u istom kontekstu primenjićemo i sintagmu bez ove odrednice.

³⁰ Ovim želimo da ukažemo na široko rasprostranjen pojam interkulturene komunikacije (te shodno tome i pojma njoj pripadajuće kompetencije) naročito u savremenoj ekonomiji, koja po svojoj prirodi teži ka što egzaktnijim, dakle normativno orijentisanim definicijama.

Opštu konfuziju u kontekstu određivanja pojma kompetencije za potrebe interkulturene kompetencije vidi i Mike Fleming, koji ističe da je izazov koji predstavlja reč *kompetencija* u interkulturalnom kontekstu daleko izraženiji jer ovaj pojam u tom kontekstu prevazilazi proste aspekte veštine i učinka, zalazeći u dublja značenja, poput namera, motiva, ličnog identiteta i sl. (Fleming 1998, 3). Takođe je veoma problematično i shvatanje prema kojem se ovakva kompetencija odnosi mahom na nekakav mehanički učinak ili akciju, bez posebnog obraćanja pažnje na značaj razumevanja (Fleming 1998, 6), što je sigurno najznačajniji pojam koji ulazi u kompleks interkulturalnog dijaloga. Zato je svakako opravdana zabrinutost zbog nepreciznosti savremenih definicija *interkulturalnosti* i *interkulturene kompetencije*.

Sasvim široko posmatrano, pogotovo imajući u vidu psihološki aspekt, svaki čovek se može označiti interkulturalno kompetentnim, samo ako je u stanju da kompetencije koje već poseduje premesti i aktivira u jednom novom, interkulturalnom ambijentu. Tako shvaćena, interkulturalna kompetencija nastaje zapravo u prostom prilagođavanju već postojećih, tokom života stečenih i uvežbanih ličnih kompetencija i u preuzimanju metaperspektive zarad obraćanja pažnje na interkulturalni kontekst u interakciji (upor. Woltin i Jonas 2009, 471). Ipak, problem sa ovim poimanjem, za koje bi praksa pokazala da nije sasvim pogrešno³¹, jeste u činjenici da ovako definisanom interkulturalnom kompetencijom nije (eksplicitno) obuhvaćen i jezik, te bi opravdano bilo pitati gde u okviru interkulturalnog susreta nestaje domen jezika odnosno – komunikacije. Zbog toga nam se, uprkos visokom stepenu opravdanosti ovog stanovišta, ovakva definicija ne čini adekvatnom za kontekst našeg interesovanja.

Sa aspekta savremene međunarodne ekonomije, uspešno ovladavanje interkulturalnim susretima i posedovanje određenog senzibiliteta za dijalog između različitih strana u kontaktu jedna je od bitnih strategija, naročito u pogledu na trendove globalizacije. Zbog toga Bolten (2004, 164) u interkulturalnoj kompetenciji vidi okvir međuzavisnih akcionih kompetencija koje su neophodne u interkulturalnom

³¹ Kako bi ilustrovali ispravnost ovog načina gledanja na pojam interkulturene kompetencije, Woltin i Jonas, daju u poslednjim decenijama izuzetno aktuelan primer neuspešnosti inostranih timova (na primer, u kontekstu mirovnih trupa), koji pored toga što su u startu internacionalnog karaktera i poseduju stručna i znanja L2 često ne obraćaju pažnju na lokalne, kulturno specifične kodove (upor. Woltin i Jonas 2009, 470–471). U ovome može biti jedno od objašnjenja za mnogobrojne političke neuspehe Ujedinjenih nacija, NATO i sličnih organizacija na globalnom nivou.

kontekstu. U tome do izražaja dolaze: (1) individualna kompetencija (poput fleksibilnosti, podnošenja tereta, spremnosti za učenje i sl.), (2) socijalna kompetencija (gde Bolten ubraja, na primer, sposobnost komunikacije, spremnost na timski rad, empatiju i dr.), zatim (3) stručna kompetencija (u ekonomskom smislu to bi moglo da bude, na primer, radno iskustvo, spremnost za prenošenje znanja, ali i poznavanje tržišta), kao i (4) strategijska kompetencija (u smislu sposobnosti za organizovanje, za rešavanje problema, za donošenje odluka, za procenu rizika i sl.). I ovakvo jedno određivanje relevantnih faktora interkulturene kompetencije, iako usko specifikovano, čini nam se zadovoljavajućim, ali i dalje je pitanje u kojoj meri bi se ovi elementi mogli uklopiti u nastavu L2 čiji bi cilj bilo dostizanje interkulturene kompetencije.

Za potrebe glotodidaktike, interkulturenu (komunikativnu) kompetenciju potrebno je definisati mnogo kompleksnije, pogotovo imajući na umu da je ona predmet i osnovni cilj savremene interkultureno orijentisane nastave. Ona se definitivno mora shvatiti ne samo kao nekakav kompleksan pojam, već i kao nešto na čemu ćemo kontinuirano raditi tokom nastavnog procesa. Bernd Müller-Jacquier u njoj vidi jedan kompleks sačinjen iz više elemenata koji se u jednom dinamičnom procesu prepliću konstruišući tako njenu suštinu. To je, prema njegovom mišljenju, „strategijska akcijska i komunikativna kompetencija u interkulturenim situacijama, koja je u stanju da iz različitih kulturnih perspektiva posmatra (situativno konstituisana) značenja, da analizira strana komunikaciona pravila i kulturnospecifične činove i da konstruktivno izdejstvuje situativna značenja. Ona obuhvata sposobnost kulturnog poređenja kao i procenu posledica kulturno uslovljenih razlika (uključujući i sopstvene manifestacije, koje se drugima mogu učiniti kao „nepodudarajuće““ (Müller-Jacquier 1999, 181). Svi ovde pojedinačno izneti elementi čine ujedno i predmet i pojedinačne segmente savremene interkultureno orijentisane nastave L2. Fokus je, dakle, na interkultureno kompetentnoj komunikaciji, a sredstvo pomoću kojeg se do tog postavljenog cilja dolazi biće ujedno i nastavni sadržaj(i). Međutim, ovako postavljen cilj interkulturene nastave L2 umnogome proširuje pojam same interkulturene komunikacije, dajući joj „pored komunikacije licem u lice i forme medijacijske komunikacije između kultura i njihovih predstavnika“ (Lüsebrink 2008, 317).

Nastava L2 čiji je cilj postizanje interkulturene kompetencije predstavlja, zapravo, buđenje učenikove svesti o značaju i težini interkulturenog susreta, ali u isto

vreme i upoznavanje strategija za adekvatno ponašanje u datim situacijama i ovladavanje njima. Ovde prevashodno mislimo na sposobnost (p)osmatranja fenomena koji su drugačiji od onih koje učenici poznaju na osnovu sopstvenog okruženja i iz iskustva zasnovanog na učešću u sopstvenoj kulturi i na posvećivanje pažnje tim fenomenima (upor. Bliesener 2002, 22). Ovi procesi se iniciraju i uvek iznova motivišu susretom sa *drugim, stranim*, u okviru nastave L2, gde ta spoznaja sa sobom nosi samoprosvetljenje i samodistanciranje (upor. Wierlacher i Albrecht 2008, 293).

3.3 Modeli i faze razvoja interkulturene kompetencije

S obzirom na to da ne možemo naći jednu uniformnu definiciju kako same interkulturene kompetencije, tako i segmenata koje ona obuhvata, nastojaćemo da na narednim stranama nastavimo ovu refleksiju o njenoj suštini tako što ćemo predstaviti više modela i skala za procenu njenog razvoja.

Modeli interkulturene kompetencije (Byram 1997; Caspari i Schinschke 2007) pojasniće nam njene osnovne elemente, dok će pokušaji skaliranja interkulturene kompetencije (Bennett 1986; Gogolin 2007; Witte 2009) imati cilj da s jedne strane rasvetle i objasne, a s druge strane i predlože put kojim bi mogao da ide njen razvoj u okviru instruisanog učenja L2³².

3.3.1 Model interkulturene komunikativne kompetencije prema Michaelu Byramu

Najznačajniji doprinos definisanju i razvoju pojma interkulturene kompetencije na globalnom nivou, ali i posebno za potrebe glotodidaktike i u lingvističkom smislu dali su radovi Britanca Michaela Byrama, koji je i sam na početku karijere kao nastavnik nemačkog i francuskog jezika bio u nedoumici kada su u pitanju dodatna znanja koja savremena nastava L2 treba da ponudi učenicima. Začetke interkulturene kompetencije Byram vidi upravo u Hymesovoj kritici modela transformativno gener-

³² Prezentovani i komentarisani modeli i faze razvoja interkulturene kompetencije izabrani su na osnovu njihovog odjeka u internacionalnoj i specifično germanofonoj literaturi.

ativne gramatike koji je predstavio Chomsky (Byram 1997, 7), a dodatni doprinos pronalazi i u Habermasovoj komunikativnoj teoriji³³.

S obzirom na to da interkulturalnost podrazumeva čitav niz bazičnih kognitivnih, afektivnih i bihevioralnih kompetencija, koje su, opet, zasnovane na znanjima (na primer, o različitim kulturama i za njih tipičnim produktima i praksama), stavovima (na primer, otvorenost, poštovanje, empatija i sl.), veštinama (na primer, interpretacije, povezivanja, otkrivanja) i kritičkoj kulturnoj svesti (tj. sposobnosti kritičkog odnosa prema sopstvenoj i stranoj kulturi) (Byram 2009b, 6), u startu je jasno da se suočavamo sa izuzetno komplikovanim poduhvatom u želji da je preciznije definišemo i odredimo.

U saradnji sa francuskom didaktičarkom Geneviève Zarate, a za potrebe Saveta Evrope, Byram 1993. predstavlja četvorodelni kompleks interkulturene kompetencije koji opisuje kao sistem znanja, veština i stavova (ovde Byram konsekventno koristi svoj termin *savoirs*³⁴) koje bi jedan interkulturalni govornik trebalo da razvije i u interkulturalnom dijalogu primeni. Shodno tome, jednog takvog govornika L2 odlikovali bi sledeći faktori, odnosno *savoirs*:

- (1) *savoir être* (afektivni kapacitet da se odrekne entocentričnih stavova i percepcija drugog i kognitivna sposobnost da se ustanovi i održava veza između nativnih i stranih kultura), zatim
- (2) *savoir apprendre* (sposobnost da proizvede interpretativni sistem kojim će imati priliku da dobije uvid u dosad nepoznata kulturna značenja, uverenja i prakse, kako u bliskom okruženju, tako i u novom jeziku i kulturi, i da njime operiše), pored toga i
- (3) *savoirs* (sistem kulturnih referenci koje strukturisu implicitno i eksplicitno znanje usvojeno tokom lingvističkog i kulturnog učenja koje obraća pažnju na specifične potrebe učenika i njihovu interakciju sa govornicima L2), i na kraju

³³ Naročito u germanofonom svetu, prema Byramovim rečima.

³⁴ Byram koristi francuski termin *savoirs* jer, kako objašnjava, pored „elegancije“ obuhvata znanja, veštine i stavove u jednom izrazu (Byram 1997, 55).

- (4) *savoir faire* (kapacitet za integraciju *savoirs* i *savoirs être* u specifičnim situacijama bikulturnog kontakta, tj. između kulture/kultura učenika i ciljnog jezika) (Byram i Zarate 1993, citirano u Byram 1995, 271–272).

U svim ovim veštinama, znanjima i stavovima, Byram ne vidi nužno cilj ili ishod učenja direktno vezanog za učenje L2. Razlog za to nalazi u činjenici da oni mogu uključivati i fenomene koje učenik možda već i poseduje i pre nego što započne proces (institucionalizovanog) učenja određenog L2 (Byram 1997, 49). Cilj koji sebi interkulturno orijentisana nastava svakako treba da postavi biće da kombinovanjem novih ali i postojećih elemenata učenici „usvoje veštine za prepoznavanje značaja kulturnih fenomena i rad sa njima “ (Byram 1995, 272).

U svakako najznačajnijoj publikaciji koja se bavi temom interkulture u nastavi L2, *Teaching and assessing intercultural communicative competence* iz 1997. godine, Byram predstavlja svoju razradu modela koji je stvorio zajedno sa Zarate. Prvobitno predstavljeni model, Byram prerađuje u izvesnoj meri i definiše još preciznije šta pod kojim *savoirs* interkulturna nastava L2 danas treba da obuhvati odnosno izazove. Ukratko, Byramova taksonomija iz 1997. obuhvata sledeće segmente: (1) *savoirs* (znanje o sebi i o drugima, o interakciji, i to individualnoj i društvenoj), (2) *savoir être* (stavovi koji relativizuju sebe, vrednovanjem drugih), (3) *savoir comprendre* (veštine interpretacije i povezivanja), (4) *savoir apprendre/faire* (veštine otkrivanja i/ili interakcije) i (5) *savoir s'engager* (političko obrazovanje i kritička kulturna svest) (Byram 1997, 34). Za svaki od ovih pojedinačnih elemenata, Byram razrađuje pojedinačne ciljeve kojima interkulturna nastava L2 u svojoj osnovi treba da teži.

- (1) *Savoir être* su stavovi koji označavaju „radoznanost i otvorenost, spremnost da se odrekne nepoverenja prema drugim kulturama i verovanja o sopstvenoj“. Očekivani ishodi bi bili: „volja da se potraže mogućnosti za kontakt sa drugošću u odnosu koji se odlikuje jednakošću; ovo bi trebalo da bude oslobođeno potrage za egzotikom ili za načinom profitiranja od drugih; zainteresovanost za otkrivanje drugih perspektiva u interpretaciji poznatih i nepoznatih fenomena kako u sopstvenoj, tako i u drugim kulturama i kulturnim praksama; volja za preispitivanje vrednosti i pretpostavki u kulturnim praksama i produktima iz sopstvenog okruženja; spremnost da se iskuse različiti stupnjevi adaptacije na drugu kulturu i interakcije s

njom tokom boravka; spremnost za učestvovanje u konvencijama i ritualima verbalne i neverbalne komunikacije i interakcije“ (Byram 1997, 50).

- (2) *Savoirs* ili znanje „o socijalnim grupama i njihovim produktima i praksama u sopstvenoj i sagovornikovoj zemlji, kao i o generalnim procesima socijalne i individualne interakcije“ podrazumeva sledeće ishode: „poznavanje istorijskih i savremenih odnosa između sopstvene zemlje i zemalja sagovornika; upoznatost sa sredstvima za postizanje kontakta sa sagovornicima iz druge zemlje (kako na daljinu, tako i u neposrednoj blizini), putovanjem u [datu zemlju] ili iz [date zemlje], kao i sa institucijama koje omogućavaju kontakt ili pomažu pri rešavanju problema; poznavanje tipova uzroka i procesa koji izazivaju nerazumevanje između sagovornika različitog kulturnog porekla; poznavanje nacionalnog pamćenja sopstvene zemlje i načina na koji su događaji povezani ili tumačeni iz perspektive sagovornikove zemlje; poznavanje nacionalnog pamćenja sagovornikove zemlje i pogleda na nacionalno pamćenje iz sopstvene kulture; upoznatost sa nacionalnim definicijama geografskog prostora u sopstvenoj zemlji i sa načinom na koji se to doživljava iz perspektive drugih zemalja; upoznatost sa nacionalnim definicijama geografskog prostora u sagovornikovoj zemlji i percepcija toga u sopstvenoj zemlji; poznavanje procesa i institucija socijalizacije u sopstvenoj i u sagovornikovoj zemlji; znanje o socijalnim distinkcijama i obeležjima njihovih principa u sopstvenoj i sagovornikovoj zemlji; poznavanje institucija i njihove percepcije, što utiče na svakodnevni život u okviru sopstvene i sagovornikove zemlje i ima uticaja na njihove odnose; upoznatost sa socijalnom interakcijom u sagovornikovoj zemlji“ (Byram 1997, 51)
- (3) *Savoir comprendre* ili veštine interpretacije i povezivanja predstavljaju zapravo „sposobnost interpretacije dokumenata ili događaja iz druge kulture, njihovog objašnjavanja i povezivanja sa dokumentima iz sopstvene kulture“. Detaljnije posmatrano, očekivani ishodi bi bili: „identifikovanje etnocentrične perspektive u dokumentima i događajima i objašnjavanje njihovog porekla; identifikovanje polja nerazumevanja i disfunkcije u in-

terakciji i njihovo objašnjavanje [...]; medijacija između suprotnih interpretacija fenomena“ (Byram 1997, 52).

- (4) *Savoir apprendre/faire* predstavlja veštine otkrivanja i/ili interakcije kojima se pokazuje „spremnost za usvajanje novih znanja o kulturi i kulturnim praksama, ali i sposobnost upravljanja znanjima, stavovima i veštinama u uslovima realne komunikacije i interakcije“. Ovo, detaljnije posmatrano, podrazumeva sledeće ishode: „izmamljivanje koncepata i vrednosti dokumenata i događaja od sagovornika i razvijanje eksplikatornog sistema koji je podesan za primenu i na drugim fenomenima; identifikovanje značajnih veza u okviru i između kultura i ekstrahovanje njihovog značaja i konotacija; identifikovanje sličnih i različitih procesa interakcije, verbalnih i neverbalnih, i iznalaženje njihove adekvatne upotrebe u specifičnim okolnostima; korišćenje prikladnih kombinacija znanja, veština i stavova u realnom vremenu radi interakcije sa sagovornicima iz drugih kultura i zemalja, uzimanje u obzir stepena nečije upoznatosti sa zemljom i kulturom i obim razlike između sopstvene i strane [kulture]; identifikovanje savremenih i odnosa u prošlosti između nečije sopstvene i druge kulture i zemlje; identifikovanje i korišćenje javnih i privatnih institucija koje omogućavaju kontakt sa drugim zemljama i kulturama; korišćenje znanja, veština i stavova u realnom vremenu zarad medijacije između sagovornika iz sopstvene kulture i stranih kultura“ (Byram 1997, 52–53).
- (5) *Savoir s’engager* predstavlja zapravo političko obrazovanje i kritičku kulturnu svest, elemente koji, opet, podrazumevaju veštinu evaluacije perspektiva, praksi i produkata sopstvene kulture i drugih kultura, koja je zasnovana na kritici i eksplicitnim kriterijumima. Ishodi koji su ovim postavljeni jesu: „identifikacija i interpretacija eksplicitnih i implicitnih vrednosti u dokumentima i događajima u sopstvenoj kulturi i dugim kulturama; evaluativna analiza dokumenata i događaja koja se odnosi na eksplicitnu perspektivu i kriterijume; interakcija i medijacija u interkulturalnoj razmeni shodno eksplicitnim kriterijumima, pregovaranje tamo gde je to neophodno [...]“ (Byram 1997, 53).

Kako sâm Byram ističe, postoje tri fundamentalne odlike modela interkulturalne komunikativne kompetencije: (1) on predlaže dostižan ideal, interkulturalnog govornika, i odbija pojam izvornog govornika kao model učenika L2 (opširnije o ovom fenomenu u okviru poglavlja 3.10), (2) to je model za usvajanje interkulturalne komunikativne kompetencije u formalnom obrazovnom kontekstu i uključuje obrazovne ciljeve, i (3) s obzirom na to da ima obrazovnu dimenziju, on uključuje specifičnosti lokacija na kojima se uči, kao i uloge nastavnika i učenika (Byram 1997, 70).

Taksonomija pojedinačnih znanja, veština i stavova koju daje Byram pomaže nam da povežemo neophodne elemente nastavnog procesa interkulturalizacije učenika. U interkulturalnoj nastavi L2, ovi pojedinačni elementi treba da nađu svoje mesto u kurikulumima, udžbenicima ali, pre svega, u stavovima nastavnika i učenika. Shodno tome, postavljamo pitanje u kojoj meri ovi elementi danas, posle skoro dve decenije, zaista nalaze svoje mesto u nastavi L2. Ipak, evidentan je pomak u pogledu kurikuluma, ali i globalne svesti o značaju L2 i njegove povezanosti sa kulturom i razvojem interkulturalne kompetencije. Konsekventnim razvojem interkulturalne komunikativne kompetencije u okviru nastave L2, uz uključivanje sociološkog, političkog i etičkog aspekta obrazovanja, stvaramo bazu za nastanak interkulturalne odgovornosti (Guilherme 2013, 347).

Upravo je nastava ta za koju Byram smatra da mora da uvede učenike u strane kulture i njihove prakse i da ih stimuliše da paralelno reflektuju i o sopstvenoj (Byram 1995, 272). Percepcija o drugosti, o drugim kulturama i o njihovim redstavniciima sa kojom učenici dolaze na nastavu L2, obično je, naročito na početku procesa učenja nekog (novog) L2, izuzetno simplifikovana usled, zvučaće paradoksalno, preopterećenosti stereotipima. S obzirom na to da je nezamislivo i da se pogotovo u današnje vreme ne očekuje da učenici potpuno napuste neke od stereotipnih predstava, ideja razvoja interkulturalne jezičke kompetencije i celokupne okrenutosti nastave L2 drugim kulturama jeste pre u razvijanju kulturalne svesti (engl. *cultural awareness*). S njenim povećanjem možemo se nadati da će „negativni i netačni aspekti biti minimalizovani, tako da ljudi mogu da sude sami za sebe o individualnim vrednostima i zaslugama drugih pre nego da sagledavaju čitave grupe generalizujući i s predrasudama“ (Byram i Cherrington 2013, 662).

3.3.2 Područja i dimenzije interkulturene kompetencije u odnosu na komunikaciju na L2

Pod ovim nazivom su, deceniju nakon razvoja Byramovog modela, nemačke glotodidaktičarke Daniela Caspari i Andrea Schinschke, uz korišćenje saznanja iz ZEO, koji je, između ostalog, poslužio kao jedan od „značajnih podsticaja“ (Caspari i Schinschke 2007, 91), prezentovale svoje viđenje o sastavnim elementima interkulturene komunikativne kompetencije. Cilj je bilo i naglašavanje dimenzije *stranog* jezika u okviru interkulturnog učenja, koja je, prema rečima autorki, s vremenom zapostavljena (Caspari i Schinschke 2007, 90). Slično Byramu, autorke su interkulturnu kompetenciju podelile na ukupno tri područja, kojima su dodale izvesne dimenzije, što bi izgledalo ovako³⁵:

- (1) **Područje „znanje“** komprimuje sledeće tri dimenzije: (1) znanje o stranoj kulturi (faktografska znanja u smislu istorijskih i geografskih informacija o ciljnim državama, znanje o političkoj i društvenoj situaciji, o umetničkim i književnim tendencijama; sociokulturna znanja u smislu uobičajenih rituala, tradicija, konvencija i skriptova; znanja o autostereotipima i heterostereotipima, kako o njihovim nastanku, tako i o njihovoj jezičkoj realizaciji i sl.); (2) znanje o stranom jeziku (tj. znanja o kulturnospecifičnim odlikama u okviru leksikona i semantičkih polja, kao i znanja o registru i varijetetima, konvencijama diskursnog ponašanja, o paraverbalnom i neverbalnom ponašanju i sl.); (3) strategijsko znanje (odnosno poznavanje procesa koji su relevantni za interkulturene kontakte, na primer, znanje o kulturnoj specifičnosti ljudskog ponašanja, ljudskog poimanja i vrednovanja, kao i o neophodnosti primene znanja o stranim kulturama/kontekstima pri pokušaju preuzimanja perspektive (Caspari i Schinschke 2009, 276–277).
- (2) **Područje „umeće/ponašanje“** obuhvata sledeće četiri dimenzije: (1) umeće/ponašanje u stranoj kulturi (odnosno kulturno prikladno ponašanje u realnim ili medijalnim situacijama susreta – na primer, prilagođavanje ri-

³⁵ Ovde će biti navedena klasifikacija iz doradene verzije modela, na osnovu koje su autorke načinile pokušaj tipologije interkulturenih zadataka (Caspari i Schinschke 2009).

tualu pozdravnog poljupca); (2) umeće/ponašanje u stranom jeziku (ili sposobnost uspešnog savladavanja određene situaciju uz pomoć stranog jezika); (3) kulturno prikladno postupanje na stranom jeziku; (4) strategijsko umeće/ponašanje (strategije za promenu perspektive, ophođenje u situacijama nerazumevanja i nesporazuma i zarad savladavanja konfliktnih situacija) (Caspari i Schinschke 2009, 277).

- (3) **Područje „stavovi“** podeljeno je takođe na četiri dimenzije: (1) lični stav u odnosu na stranu kulturu/strane kulture; (2) spremnost za korišćenje stranog jezika naročito u usmenim situacijama, čak i onda kada se njime još ne vlada naročito dobro; (3) spremnost da se navedene strategije primene; (4) spremnost za upuštanje u strane (nepoznate) i moguće teške ili neprijatne situacije (Caspari i Schinschke 2009, 277).

Kao što se može videti, svakom od ovih segmenata pridodate su uvek (inostrano)jezička, (inostrano)kulturna i (inostrano)strategijska komponenta, pri čemu odrednica *strano* u zagradi označava zapravo uplitanje stranog i sopstvenog: na primer, jezička dimenzija označava kako strani, tako i maternji jezik, ali i jezike generalno. U okviru stavova primećuje se i lično-psihološka dimenzija, koju su autorke u prvobitnom modelu uvrstile u sva tri područja (Caspari i Schinschke 2007, 93). U preseku ova tri područja nastaje sama interkulturalna kompetencija, odnosno sposobnost interkulturalnog postupanja. Jezička svest smeštena je u preseku između znanja i stavova, dok se komunikativna svest nalazi između znanja i umeća/ponašanja.

3.3.3 Od etnocentrizma do etnorelativizma: *Razvojni model interkulturalnog senzibiliteta*

Kao što su predstavljeni modeli pokazali, sama srž interkulturalne komunikacije jeste u tome kako se ljudi prilagođavaju drugim kulturama. Od uspešnosti tog procesa zavisiće, podrazumeva se, i uspešnost razvoja interkulturalne kompetencije. S obzirom na kompleksnost kompetencije koja je ovde postavljena kao cilj, i sam pojedinac će u kontaktu sa stranim i drugim morati da prođe kroz čitav kompleks dešavanja – prema *Razvojnem modelu interkulturalnog senzibiliteta* (engl. *Developmental Model of Intercultural Sensitivity*), čiji je autor Milton Bennett, to će biti šest faza kojima

pojedinaac napreduje od etnocentrizma ka etnorelativizmu (Bennett 1986, 179; Bennett 2004, 62)³⁶. U etnocentrizmu Bennett vidi traženje načina da se izbegnu kulturne razlike, dok bi krajnji cilj interkulturene senzibilizacije bilo dostizanje stadijuma u kojem pojedinac traga za kulturnim razlikama (Bennett 2004, 63). Markantno je da ovaj model oblikuje interkulturni razvoj u smislu „fenomenologije afektivne, kognitivne i akcione konstrukcije kako kulturnog diverziteta, tako i u vidu reakcije na kulturni diverzitet“ (Hesse 2009, 166).

U prvim momentima susreta sa stranim, Bennett vidi tri odvojene faze koje veže zajednički etnocentrizam. Pojedinačno posmatrano, Bennett razlikuje sledeća tri stadijuma:

- (1) **Negiranje (različitosti).** Stadijum na kojem pojedinac poima sopstvenu kulturu kao jedinu realnu, pa tako odbija da primeti stranu kulturu ili da se s njom suoči, a jedan od pojavnih oblika ovog stava jeste animozitet prema strancima (ili imigrantima, kako Bennett navodi). U slučaju da bude konfrontiran sa različitošću, pojedinac koga odlikuje ovaj stadijum nije u mogućnosti da je tumači na kompleksan način (upor. Bennett 2004, 63–64). Zbog svega toga biće neophodno da u samom startu, a prvenstveno kako bi prešao na sledeći stadijum razvoja interkulturnog senzibiliteta, usvoji vrlo bitnu svest o postojanju razlika među kulturama, što zapravo i omogućava početak procesa senzibilizacije.
- (2) **Odbrana (od različitosti).** Na ovom stadijumu pojedinac poima sopstvenu kulturu ne samo kao jedinu relevantnu, već i kao jedinu održivu, najprogressivniju i, stoga, kao najidealniji način života; drugim rečima, strana kultura ovde dobija primarno loše karakteristike i ne bi predstavljala dobar način života. U polarizaciji između *nas* i *njih* zapravo se pojavljuje tipična konstrukcija sveta, a nije isključena ni inferiorna pozicija *naše kulture* usled favorizovanja ili poimanja nivoa *njihove kulture* kao superiornog – to Bennett naziva preokretom koji se može desiti adaptacijom na neku novu kulturu (upor. Bennett 2004, 65–66).

³⁶ Bennett je svoj *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* prvi put objavio 1986, a zatim u više navrata aktualizovao „savremenijim“ primerima. Ovde su korišćeni prvobitni (Bennett 1986, 179–196) i kasniji model (Bennett 2004, 62–77). Potonji će u nastavku biti primarno citiran.

- (3) **Minimalizacija (različitosti).** Na ovom stadijumu osoba smatra da su zbog svoje biološke prirode svi ljudi isti, te traga za kulturnim univerzalijama i klasifikuje razlike u određene poznate kategorije, neutrališući ili svodeći razlike između kultura na minimum. Osnovni problem kod ovog stadijuma, koji defakto označava progres, jeste što pojedincu ipak nedostaje svest o sopstvenoj kulturi (engl. *cultural self-awareness*) i njeno priznavanje (upor. Bennett 2004, 66–68).

Nakon ova tri prva stupnja zasnovana na etnocentričnom stavu po pitanju kulture nastupaju, prema Bennettovom mišljenju, tri stupnja koja svojim razvojem vode do etnorelativističke orijentacije:

- (4) **Prihvatanje (različitosti).** U ovoj fazi pojedinac shvata da je njegova kultura samo jedan u nizu kompleksnih pogleda na svet. Ukidanjem razlika između kultura i konstruisanjem perspektive za samorefleksiju, on je u mogućnosti da sagledava druge kao različite od sebe ali u isto vreme podjednako ljude. Ključni elementi ovog stadijuma jesu upoznavanje sa novim i učenje (upor. Bennett 2004, 68–70), koje se dešava neprimorano, rado i uz značajan nivo entuzijazma.
- (5) **Adaptacija (na različitost).** Na ovom stadijumu pojedinac koristi svoja znanja o kulturama kako bi bio u mogućnosti da se premešta iz jednog u drugi okvir; razlog za to leži u otvorenosti stavova, koji su sada „dopunjeni“ i različitim perspektivama (upor. Bennett 2004, 70–72). Međutim, iako je adaptacija dugo posmatrana kao vrhunac interkulture svesti, odnosno krajnji stadijum interkulture kompetencije, možda bi se moglo reći da je neophodan još jedan, finalni korak, kako bi taj cilj bio u potpunosti dostignut.
- (6) **Integracija (sa različitošću).** Ovo je finalni stadijum na kojem se sopstvena ličnost i svi njoj pripadajući (kulturni) stavovi praktično marginalizuju (tj. premeštaju na marginu kulture/kultura), sa ciljem što lakšeg izmeštanja iz kulture u kulturu. Kako sam Bennett kaže, integracija nije nužno bolja od adaptacije, ali to je onaj momenat koji, pogotovo u poslednje vreme, najbolje opisuje populaciju tzv. „globalnih nomada“, dugoročnih iseljenika koji sebe ne doživljavaju kao pripadnike nijedne

(dominantne) kulture (upor. Bennett 2004, 71). Na ovaj način je dostignut vrhunski cilj procesa interkulturene senzibilizacije – etnorelativizam.

Prikazanih šest stupnjeva Bennettovog *Razvojnog modela interkulturenog senzibiliteta* zasnovano je zapravo na analizi većeg broja intervjua i iskustava u kontekstu interkulturenog treninga, kao i na načinu na koji ljudi interpretiraju interkulturene situacije (Hesse i Göbel 2007, 261). Iako je imao dosta principijelno pozitivnog odjeka u literaturi i služio kao podsticaj za izradu više sličnih modela, u literaturi se kritikuje redosled pojedinačnih faza u okviru ovog modela. Hesse (2009, 168) se, na primer, pita da li je minimalizacija zaista akt etnocentričnosti, s obzirom na postojanje velikog broja religijskih ali i, u krajnjoj liniji, individualnih pogleda na svet prema kojima je ravnopravnost svih ljudi osnovni ideal života. Ovaj momenat može, dakle, ukazivati na baziranost modela na iskustvima iz zapadne civilizacije, što bi u određenoj meri svakako relativizovalo ovaj model ukoliko nam je cilj njegova globalna i opštedagoška upotrebljivost.

U nastavku ćemo obratiti pažnju na dva dodatna deskriptivna modela sa germanofonog područja – jedan pretežno opštedagoškog karaktera (Gogolin 2007) i drugi koji razvoj interkulturene kompetencije posmatra principijelno iz perspektive učenja L2 (Witte 2009).

3.3.4 Sedmofazni sistem razvoja interkulturene svesti prema Ingrid Gogolin

Kao sklop znanja, načina razmišljanja i sposobnosti, interkulturena kompetencija se može usvajati shodno teorijskom modelu povećanja kompleksnosti i diferencijacije (Gogolin 2007, 41), što je zapravo u vezi sa opšteprihvaćenim obrazovnim principom linearnog napretka, korak po korak, gde će svaki naredni korak biti teži od prethodnog jer ujedno i pretpostavlja znanja stečena u okviru njega. Da li i učenje radi dostizanja interkulturene komunikativne kompetencije podrazumeva jedan takav princip ili bi on bio praktično neprimenljiv u ovom kontekstu, naročito ukoliko imamo u vidu heterogenost znanja, stavova i veština učenika po pitanju stranog i drugog? Iako će konkretan odgovor na ovo pitanje izostati, ipak smatramo da je neophodna određena „strukturisanost“ u pogledu rada na usvajanju interkulturene kompetencije i dostizanja cilja interkultureno kompetentnog govornika.

Iz tog razloga, u okviru interkulturno orijentisane nastave L2 možemo se poslužiti jednim sedmofaznim modelom za razvoj interkulturene kompetencije koji će se bazirati na ranije predstavljenim teorijskim principima sa linearnom progresijom, te će stoga počinjati od nešto jednostavnijih kulturnih obrazaca kako bi na krajnjem, sedmom stadijumu, vodio do formiranja interkulturno kompetentnog govornika L2 koji raspolaže čitavim kompleksom znanja, veština i stavova, a pre svega interkulturnom svešću (engl. *intercultural awareness*). Stoga nemačka pedagoškinja i glotodidaktičarka Ingrid Gogolin predlaže sledećih sedam faza:

- (1) učenik najpre usvaja znanja o raznovrsnosti i razlikama u stilovima i načinima života (na primer, hrana i odevanje, idiomi i izreke, planiranje dana i godine i sl.) (Gogolin 2007, 41), da bi u narednoj fazi
- (2) učenik stekao znanja o razlozima i povodima koji dovode ili su doveli do različitih fenomena identifikacije (socijalne, kulturne, lingvističke) raznovrsnosti i različitosti u stilovima i načinima života koji su naznačeni u prvoj fazi (na primer, izvesna garderoba može imati zaštitnu funkciju – da štiti od hladnoće ili toplote – ali može isticati i socijalni status ili religijsku pripadnost osobe i sl.) (Gogolin 2007, 41); nakon ovoga usleđuje faza u kojoj
- (3) učenik uvežbava sposobnost da obraća pažnju i da uzima u obzir činjenice da su fenomeni koji mogu da ukažu na raznovrsnost i razlike u stilovima i načinima života zapravo predmet istorijskih promena kao i trenutna razlika u interpretaciji ili sudu (na primer, nošenje marame mogu različito interpretirati religiozne i nereligiozne individue, pripadnici različitih društvenih klasa, ljudi u različitim vremenima i iz različitih regiona i dr.) (Gogolin 2007, 41); zatim sledi faza kad
- (4) učenik uvežbava sposobnost da u razmatranje uzme fenomene koji bi mogli da ukažu na raznovrsnost stilova ili načina života iz različitih perspektiva (na primer, svest o različitim pogledima na istorijske događaje, kao što se recimo sećanje na 1492. godinu i „osvajanje Amerike“ menja ukoliko reflektuje stav profesionalnog istoričara ili stav političara; stav naslednika osvajača ili stav potomaka žrtava...) (Gogolin 2007, 41–42); kako bi se došlo do faze u kojoj

- (5) učenik već poseduje svest o činjenici da fenomeni koji mogu da ukažu na raznolikost i različitost u stilovima i načinima života iz različitih perspektiva mogu ali i ne moraju da budu relevantni za pojedinca, kao i da se ta relevantnost može promeniti shodno kontekstu i eksternim okolnostima situacije (na primer, pripadnost jedne osobe kulturnim ili etničkim grupama može biti irelevantna u njenom svakodnevnom životu, ali ona može postati relevantna u slučaju putovanja u inostranstvo; ona može biti izraz osude ili namere da se zaštite privilegije ili, uz to, da se prevaziđu nepogodnosti...)³⁷ (Gogolin 2007, 42); nakon ovoga dolazi faza u kojoj
- (6) učenik poseduje svest o sopstvenim navikama, percepcijama, osećanjima i sudovima u susretu sa nepoznatim ili „stranim“, kao i sposobnost da otkrije razloge sopstvenog ponašanja (na primer, zašto se osećam (ne)sigurno u određenoj grupi ljudi) (Gogolin 2007, 42); te na kraju stupa faza u kojoj
- (7) učenik poseduje mogućnost da lične percepcije, sudove i ponašanje prilagodi etičkim standardima koji dozvoljavaju, ili u najboljem slučaju garantuju, realizaciju demokratskog, fer i pravednog načina ophođenja prema društvenom diverzitetu (Gogolin 2007, 42).

Predstavljene stadijume u razvoju interkulture svesti i, samim tim, dostizanju krajnjeg cilja, interkulture kompetencije, treba shvatiti najpre kao predlog postupka u ovom smeru, kao i u razvoju pojedinačnih *savoirs* prema Byramovom modelu. Međutim, treba imati na umu da je svaka komponenta interkulture kompetencije međusobno povezana sa drugima, a da jednu od najznačajnijih uloga u formiranju interkulture komunikativne kompetencije igra jezik i, shodno tome, proces tokom kojeg se razvija lingvistička kompetencija (Byram 1997, 76).

³⁷ Gogolin na citiranom mestu ukazuje i na to da učenik u okviru ove faze iskazuje sposobnost otkri-
vanja protivrečnosti u mišljenju ili ponašanju i pronalaženja razloga za njih, kao i svest o tome da je
pitanje o relevantnosti fenomena za neku osobu ili u nekoj situaciji zapravo u vezi sa odnosima moći.

3.3.5 **Stepeni (inter)kulturene progresije prema Ardu Witteu**

Polazeći, slično Bennettu, od individualnih psiholoških efekata susreta sa stranim i od angažovanja sopstvenih subjektivnih, sociokulturnih konstrukata sebe, drugih i drugog u okviru nastave L2, Witte formira skalu od ukupno devet stupnjeva (inter)kulturene kompetencije. To su:

- (1) **Neznanje.** Na ovom nivou pojedinac pokazuje nepažnju ili nesenzibilnost prema postojanju i validnosti alternativnih načina konstruisanja realnosti, tj. kultura. Obrasci interpretacije i ponašanja svojstveni sopstvenoj kulturi ne dovode se u pitanje što, drugim rečima, ne daje povoda za bilo kakvo investiranje u kulturni kapital (Witte 2009, 55–56).
- (2) **Prvi intenzivni kontakt sa L2.** Ovaj stadijum, iako ne uključuje eksplicitni kontakt sa stranom kulturom, karakterišu znatiželja, povišena spremnost za investiranje u učenje L2 i za upuštanje u novo. Ove reakcije nisu apsolutno stabilne, ali igraju kapitalnu ulogu u početku razvoja interkulturene kompetencije (upor. Witte 2009, 56–57).
- (3) **Životne dodirne tačke.** Na ovom stadijumu učenici upoređuju sličnosti i razlike između konstrukata strane i sopstvene kulture. Cilj ovog prvog nivoa učenja jeste da se stvori svest o tome da čovek uz pomoć opcija koje mu njegova kultura stavlja na raspolaganje zadovoljava svoje psihološke, socijalne i fizičke potrebe (Witte 2009, 57).
- (4) **Svesnost o stereotipima.** U ovoj fazi se upoređivnje između pragmatičkog delovanja i kulturnih obrazaca proširuje radom sa autostereotipima i heterostereotipima. Učenici se njima svesno izlažu kako bi se rekonstruisalo, dekonstruisalo i, na kraju, ko-konstruisalo deklarativno i naročito proceduralno znanje o stranoj kulturi, pa tako u radu sa stereotipima vidimo jednu daleko širu, heurističku funkciju (Witte 2009, 57–58).
- (5) **Interkulturalna iskustva.** Na ovom nivou se aspekti stranog sistema porede sa aspektima poznatog sistema, kako bi se načinila osnova za preuzimanje druge perspektive i za distancu. Krajnji rezultat ovog nivoa biće „kognitivno-afektivno shvatanje *određenih* obrazaca ponašanja iz strane kulture“ (Witte 2009, 59 markirano u originalu).

- (6) **Svest o kulturnoj zavisnosti između misli i dela.** Na ovom nivou je osnovna želja da se punktualni uvidi u strane interpretativne obrasce povežu sa modulima razumevanja strane kulture. Cilj je proizvesti znanje i kulturnu nezavisnost sopstvenog mišljenja i, uz to, proširiti sposobnost distanciranja (Witte 2009, 59–60).
- (7) **Relativizacija interpretativnih obrazaca iz sopstvene kulture.** Na ovom stupnju određeni strani kulturni obrasci pronalaze mesto u percepciji učenika tako da se dotada monokulturno oblikovana stvarnost relativizuje i transformiše (Witte 2009, 60–61).
- (8) **Formiranje pojedinačne subjektivne interkulture.** Cilj ovog nivoa jeste empatijsko prihvatanje kulturno indukovanih različitosti u osnovnim obrascima poimanja, razumevanja i postupanja. Veoma bitan momenat na ovom stupnju jeste činjenica da učenicima treba omogućiti kako kolektivno tako i individualno bavljenje fenomenima strane kulture (Witte 2009, 61–62), u čemu spretno planiranje nastavnih sadržaja igra odlučujuću ulogu.
- (9) **Integracija interkulturnih konstrukata u sopstveno svakodnevno razmišljanje i postupanje.** Na ovom nivou se različiti elementi strane i sopstvene kulture konstruktivno dovode u vezu jedni s drugima, sa ciljem da se učenici suvereno kreću između različitih kulturnih obrazaca interpretacije i ponašanja i shodno situaciji biraju onaj koji im odgovara (Witte 2009, 62).

Predloženi model, kao što smo videli, počinje od samog ignorantskog stava učenika, te preko blage senzibilizacije u vidu pedagoški instruiranog i izvedenog susreta sa stranim i drugim vodi ka sve diferenciranijem stavu kako o sopstvenim, tako i o obrascima strane kulture. Pojedinačne faze, ma koji model uzeli u obzir, ukazuju na kompleksnost interkulturne (ili prosto kulturne) kompetencije, ali i na značaj pedagoški adekvatnog pristupa ovom fenomenu. I sam Witte konstatuje da je interkulturnu progresiju izuzetno teško decidirano meriti, pogotovo u podmaklim fazama. Mi bismo tome dodali i činjenicu da je i samo rangiranje pojedinačnih stupnjeva izuzetno rizičan poduhvat, pogotovo imajući u vidu jedan od osnovnih ne-

dostataka modela interkulture (komunikativne) kompetencije – merenje i evaluaciju, što čemu će nešto kasnije detaljnije biti razmatrano.

3.4 Referentni okviri i skale za utvrđivanje jezičke i (inter)kulture kompetencije

Pored modela razvoja (inter)kulture kompetencije, tokom prethodnih decenija izrađivani su i kurikulumi za ovu oblast. U tome su naročito aktivne bile obrazovne institucije sa severnoameričkog kontinenta, dok se tokom 90-ih godina razvijao i ZEO koji je izvršio značajan uticaj na razvoj učenja, poučavanja i ocenjivanja L2, ne samo na evropskom kontinentu već i u celom svetu. Zbog toga nas interesuje u kojoj meri ovaj „kurikulum“ tretira učenje stranog jezika kao učenje strane kulture, te koji su njegovi „kapaciteti“ kada je ta dimenzija učenja L2 u pitanju.

3.4.1 Zajednički evropski okvir i interkulture učenje. O motivima za nastanak i evropskoj koncepciji

Iako u poslednje vreme često kritikovan, ZEO je svakako postao neraskidivi deo savremene nastave L2, bez koga, čini se, ne bi bilo lako organizovati proces učenja ili testiranje L2, pogotovo imajući u vidu njegovu sistematičnost i koherentnost. ZEO je zapravo jedan „diferencirani sistem šestostupnih skala koje služe za opisivanje komunikativnih aktivnosti i nivoa jezičke kompetencije. Njime su obuhvaćena ona znanja i veštine, uz pomoć kojih su učenici L2 jezički aktivni u javnom, poslovnom ili privatnom segmentu“ (Europarat 2001, 8). Ta znanja su u ZEO formulisana uz pomoć ukupno 514 deskriptora koji pokazuju šta učenik treba da ume na jezičkom planu, bez obzira na to koji evropski jezik uči – što, sa druge strane, omogućuje komunikativnu uporedivost jezika, ali i veću diferencijaciju jezičkog umeća pojedinca. Ovakav jedan referentni okvir, pored toga, treba razumeti i kao bazu za razvoj kurikuluma, udžbenika i drugog didaktičkog materijala, ali i ispita – i sve to, što ZEO i predviđa, shodno potrebama i zahtevima pojedinačnih ciljnih grupa. Cilj ovakvog sistema jeste da što opširnije opiše ono što učenici L2 moraju da nauče kako bi jezik koristili zarad ostvarivanja svojih komunikativnih ciljeva, te koja znanja i veštine učenici treba da

poseduju kako bi bili u mogućnosti da imaju uspeha u komunikativnom postupanju (Europarat 2001, 14). Ipak, ZEO nema nameru da utiče na izbor metoda i načina rada, kojim bi se do tog cilja i došlo, te ga shodno tome ne treba doživljavati i koristiti kao preskriptivno, već isključivo kao deskriptivno sredstvo u organizovanju pojedinačnih segmenata učenja L2. To je fleksibilan, dinamičan i otvoren sistem koji nikako ne treba doživeti dogmatski. On pre postavlja pitanja, nego što daje odgovore na njih; on podvlači i ističe moguće probleme, ne želeći da za njih nudi jedina moguća rešenja. Intencija autora bila je, s tim u vezi, da praktičare ohrabri da tokom organizovanja i izvođenja nastavnog procesa razmišljaju o tome šta to ljudi čine kada govore jedni s drugima ili pišu jedni drugima, zatim šta nam to daje mogućnost da delamo na taj način, te, na primer, šta od svega toga moramo da naučimo kada pokušavamo da koristimo neki drugi jezik (Europarat 2001, 8). U tome se i vidi osnovna pozicija ZEO – da omogući i olakša komunikaciju.

3.4.1.1 Od političke zamisli do praktične realizacije: *The Threshold Level*

Tako posmatrano, osnovna uloga ZEO jeste da promoviše razumevanje, poštovanje i dijalog među kulturama na evropskom kontinentu, te da podržava i unapređuje lingvistički i kulturni diverzitet Evrope, koju sve više karakterišu „odsustvo granica, višejezičnost, raznolika i bliska stranost“ (Hunfeld 2004, 484). ZEO je, zapravo, produkt višedecenijskog zalaganja koje je u evropskom kontekstu započeto još komunikativnim zaokretom u nastavi L2 šezdesetih godina XX veka. Najočigledniji primer te jezičke politike bio je nastanak i objavljivanje *The Threshold Level* J. A. van Eka 1975. godine; za nemački jezik to je bila publikacija *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (Baldegger, Müller, i Schneider 1980), čemu su prethodili pripremni radovi koje je izvodio Anthony Peck od 1974. na utvrđivanju nemačkog nivoa *threshold* (Baldegger, Müller, i Schneider 1980, 9). Na taj način je definisan prvi „prag“ (engl. *threshold*) unutar učenja L2, današnji nivo B1 kao završetak tzv. osnovnog nivoa (nem. *Grundstufe*) na kome je govornik bilo kog L2 u stanju da samostalno upotrebljava taj jezik i lagano se kreće ka kompetentnoj upotrebi jezika. Dostizanje ovog nivoa, odnosno ovladavanje njemu pripisanim kompetencijama, znači, zapravo, dospevanje do „praga komunikacije“ (Tagliante 2009, 41) koji odlikuje snalaženje u svakodnevnim jezičkim situacijama, uspostavljanje kontakta sa drugima, snalaženje na putovanjima

i dr. *The Threshold Level* tada je predstavljao zapravo samo deo jednog dosta šireg projekta kojim je trebalo utvrditi ostvarljivost sistema učenja L2 po etapama (tzv. *unit-credit scheme*). Revolucionarna je bila sama činjenica da jezička sredstva (kako gramatička tako i leksička) nisu bila sebi samima svrha, već da su morala imati izraženu komunikativnu funkciju da bi u određenim fazama učenja L2 uopšte i našla svoje mesto. Tako je komunikativna efikasnost postala osnovni kriterijum po kojem se sudilo o uspešnosti učenika, ali i nastavnog programa i udžbenika, za razliku od dotadašnje težnje da se perfektno urade formalni zadaci (Van Ek i Trim 1991, 1) čiji je cilj bilo fabrikovanje idealnog izvornog govornika. Zbog toga i današnji ZEO pledira za razvijanje višejezičnosti kao jedne od glavnih kompetencija građana savremene Evrope, koja defakto za uzor ne može uzimati maternjeg govornika kao vrhunski cilj nastave L2. Sve težnje su, pri tom, usmerene ka razvijanju jednog jezičkog repertoara u kojem sve jezičke sposobnosti imaju svoje mesto (Europarat 2001, 17).

Ubrzo nakon *The Threshold Level*, kada se uvidelo da je predviđeni „prag znanja“ postavljen ipak previsoko, te da ne odgovara sasvim logici i sistemu etapnog učenja, 1977. nastaje sledeći definisani nivo – *Waystage*, istog autora (koji danas odgovara nivou A2). Dosta kasnije, 1996, objavljen je i viši nivo – *Vantage* (današnji B2). Međutim, tu nije bio kraj, već se paralelno razmišljalo i o proširenju skale u oba pravca, ka počecima učenja L2 i ka kompetentnom ovladavanju jezikom. Prvi korak u tome bilo je definisanje početnog nivoa učenja L2 – *Breakthrough Level*, koji je obuhvatao komunikativni učinak nakon približno 60 do 100 nastavnih jedinica. Osnovni razlog za definisanje ovako niskog nivoa jezičke kompetencije i izrade njemu pripadajućih testova bio je, svakako, pokušaj da se pozitivno utiče na motivaciju učenika, koji će na taj način dobiti povratnu informaciju o učenju. Uz sve to, evropska obrazovna politika je tokom 90-ih godina XX veka počela da obraća veću pažnju na razvoj informacionih i komunikacionih tehnologija, na potrebe za kvalitetnijim bilingvalnim obrazovanjem, te na podsticanje mobilnosti motivisane obrazovnom razmenom, ali i na jačanje učeničke autonomije i dr. Na taj način stvorena je idealna baza da se i u okviru nastave L2 u evropskom kontekstu nešto dramatično promeni, posebno imajući u vidu i danas aktuelnu doktrinu „maternji jezik plus dva“ koju je 1995. predložila Evropska komisija (Little 2007, 647).

3.4.1.2 Nastanak deskriptora i skala – nastanak ZEO

I paralelno sa novim, revidiranim izdanjima *The Threshold Level* i *Waystage* iz 1990. i 1991. godine, na međuvladinom simpozijumu Saveta Evrope *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Assessment and Certification*, održanom 1991. u Rišlikonu u Švajcarskoj, predstavljena je ideja zajedničkog referentnog okvira za sve jezike Evrope, čija će funkcije biti da, između ostalog, poveže već postojeće referentne tačke u okviru učenja L2, ali i da podstakne praktičare da više (i lakše) reflektuju kako o svom radu, tako i o potrebama učenika, ne bi li se postavili što prikladniji i svrsishodniji ciljevi, ali i kako bi se olakšalo praćenje napretka u učenju i, samim tim, ostvarivanje tih postavljenih ciljeva.

Za te potrebe, od 1993. do 1996. razvijane su ukupno 54 skale kako bi se što preciznije i sa što više aspekata profiliralo znanje L2. Na taj način je ZEO postao referentno sredstvo za određivanje nivoa i za poređenje koncepcija, koje, međutim, ne pretenduje da ima normativni karakter (Quetz 2010, 45). Tokom te četiri godine, a u sklopu longitudinalne studije koja je izvršena u Švajcarskoj, razvijani su deskriptori za opise postignuća na određenim nivoima koji su kasnije skalirani i svoje mesto našli u finalnom obliku ZEO. Za potrebe te studije najpre su sakupljeni svi dostupni deskriptori jezičkog postignuća kojima se su relevantne institucije do tog momenta služile. Prvobitnih 2000 sakupljenih deskriptora rukovodioci projekta, Brian North i Günther Schneider, probavali su u dva navrata, tokom 1994. i 1995. godine, i to među učenicima engleskog kao L2 (1994. i 1995) i nemačkog i francuskog kao L2 (samo 1995). Primarna skala koja je nastala u prvom navratu tokom 1994. godine, a potom potvrđena i dopunjena godinu dana kasnije, sadržala je u okviru prvobitnih 10 nivoa ukupno 294 deskriptora (Schneider i North 1999, 10), da bi se na kraju projekta došlo do ključnih 514, koji su kalibrirani i pridodati svakom od šest utvrđenih nivoa jezičkog postignuća i objavljeni u okviru ZEO. Važno je napomenuti da su za ovu priliku pokriveno skoro sve starosne strukture učenika L2 – od mlađih srednjoškolskih razreda (u srpskom obrazovnom sistemu to bi odgovaralo učenicima viših razreda osnovne škole), preko starijih razreda (odnosno srednje škole, tj. gimnazije u Srbiji) i stručnog obrazovanja, sve do obrazovanja odraslih. Tako je sačinjen korpus od oko 2800 učenika i 300 nastavnika koji su kroz četiri faze (intuitivne, kvalitativne, kvantitativne i interpretacione) učestvovali u ovom projektu. Razvoj deskriptora u okviru

ove studije omogućio je, uz stvaranje ZEO i koncipiranje *Evropskog jezičkog portfolija*, u čijoj osnovi je praćenje i dokumentovanje uspeha pojedinca u učenju L2 i podsticanje autonomije u učenju. Prvi nacrti ovog, kako pedagoški, tako i za korisnike izuzetno praktičnog dokumenta pojavili su se već u proleće 1996, dok je finalna verzija lansirana 2001. godine.

U narednoj fazi, između 1996. i 1997, izvršeno je pilotiranje ZEO sa internim doradama, da bi konačno bio usvojen na konferenciji o živim jezicima *Language learning for a new Europe*, koja je održana od 15. do 17. aprila 1997. u Strazburu. Kasnije iste godine bio je dostupan široj stručnoj javnosti, da bi prvi put bio objavljen 2000. godine pod nazivom *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, nakon čega su usledili prevodi i na druge jezike, te je tako tokom Evropske godine jezika, 2001. godine, objavljena i nemačka verzija *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Ubrzo nakon toga, 2002. godine se pojavila i prva konkretizacija svih predloga za opise nivoa jezičke kompetencije na primeru nemačkog kao L2 – *Profile deutsch*, produkt petogodišnjeg rada ekspertskeg tima Goethe-Instituta i Saveta Evrope koji je bio osmišljen kao aktualizacija nemačke verzije *The Threshold Level*, odnosno *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, i njegovo „kalibriranje“ prema ZEO. Prvobitna publikacija *Profile deutsch* sadržala je deskriptore za nivoe A1–B2, a od 2005. obuhvata i C-nivoe. Pored toga, vrlo značajana elektronska baza podataka na CD ROM-u sadrži i opširne liste jezičkih sredstava potrebnih za dostizanje pojedinačnih nivoa, kao i komunikativne strategije i strategije za učenje L2, ali i različite tipove tekstova i primere za njih.

Ipak, svakako najmarkantniji segment ZEO predstavlja set diferenciranih nivoa – ukupno šest u primarnoj skali koji su, da bi se izbegle poteškoće pri prevođenju na razne jezike (Tagliante 2009, 43), označeni slovima A, B i C od kojih svako označava stepen mogućnosti upotrebe L2 sa aspekta učenika; tako nivoe A karakteriše elementarna upotreba jezika (A1 ili *Breakthrough*, A2 ili *Waystage*), nivoe B karakteriše samostalna upotreba jezika (B1 ili *Threshold Level*, B2 ili *Vantage*), dok nivoe C karakteriše kompetentna upotreba jezika (C1 ili *Effective Operational Proficiency*, C2 ili *Mastery*). Ovih šest nivoa označeni su kao *kriterijumski nivoi*, kojima se po potrebi mogu dodati i određeni međunivoi, odnosno tzv. *plus nivoi* (npr. A2+, B1+ i B2+), čije je postojanje empirijski dokazano tokom švajcarske studije (Europarat 2001, 40–41). O-

pisi ovih nivoa i njihova osnovna podela na tri segmenta odgovara delimično i tradicionalnoj podeli učenja na osnovni, srednji i viši nivo, s tim što ipak treba imati u vidu to da osnovni nivo (tzv. *Grundstufe*), barem u kontekstu nemačkog kao L2, po pravilu obuhvata nivoe od A1 do B1, te da se završava tek dostizanjem jezičke kompetencije određene ispitom *Zertifikat Deutsch*³⁸ (Glaboniat et al. 2005, 51). U slučaju srednjeg nivoa (nem. *Mittelstufe*), obično se u udžbeničkoj i ispitnoj literaturi navode nivoi B2 i C1, dok bi nivo C2 odgovarao višem nivou (nem. *Oberstufe*).

Svaki od nivoa kojima se koristi ZEO determinisan je određenim deskriptorima kojima se, najpre globalno a zatim i detaljno, opisuju jezička postignuća karakteristična za određeni nivo, za sve četiri jezičke veštine i za sve četiri jezičke aktivnosti: interakciju, recepciju, produkciju i medijaciju. Zato se prilikom definisanja svakog od pojedinačnih deskriptora koristi glagol *umeti* (engl. *can*, *I can* = *can do statements*, nem. *können*, *ich kann* = *Kannbschreibungen*), i to konsekvntno uvek prema modelu „umeti + <šta> + <koliko dobro> + <glagol> + <uslov i ograničenje>“ (Quetz 2010, 46), pri čemu ne moraju uvek biti ispunjena sva polja. Ovo ukazuje na izuzetno bitnu činjenicu da su deskriptori konsekvntno uvek i isključivo afirmišućeg karaktera jer nijedan ne predviđa da učenik na L2 nešto ne ume komunikativno da obavi.

Kako nivo jezičke kompetencije raste od A1 prema završetku skale sa C2, tako i formulacije „ume da...“ postaju sve kompleksnije i počinju da se odnose na sve kompleksnija područja ovladavanja L2. Međutim, deskriptori jezičkog postignuća nisu klasifikovani samo po težini, već i prema određenim kategorijama. Ta dva „izvora“ deskriptora omogućavaju njihovo kombinovanje i finalni produkt – instrument merenja uspešnosti na tri načina, i to pomoću skala i lista kriterijuma (Schneider i North 1999, 14). U okviru ovih evaluacionih instrumenata nailazimo na još jednu značajnu odliku deskriptora: njihovu jasnost i preciznost, koji u okviru autoevaluacije pomažu korisnicima da što lakše i preciznije opišu svoja jezička postignuća.

Na ovaj način i uz opisana sredstva ZEO je doživljen kao određeni univerzalni alat, uz pomoć čijih skala se definiše šta se sve podrazumeva pod ovladavanjem L2 i koliko je ono uopšte i uspešno, odnosno koji stupanj je u kom momentu dostignut. Tako ZEO omogućava da se L2 i strana kultura, što je u duhu Saveta Evrope još od

³⁸ Naziv do 2013. Aktuelni naziv od 01. avgusta 2013. jeste *Zertifikat B1*.

sedamdesetih godina XX veka, uče, odnosno usvajaju, postepeno, prelaženjem iz nivoa u nivo i prenošenjem novostečenih znanja u naredni segment. Svemu tome pripada i testiranje, pa se učenje L2 u literaturi poredi i sa azijskim borbenim veštinama koje podrazumevaju prelazak iz ranga u rang osvajanjem pojaseva, pri čemu svaki pojas podrazumeva jedan jasno definisani cilj, a rad na crnom pojasu bez etapne „borbe“ bio bi demotivirajući dugačak put (upor. Perlmann-Balme 2010, 1274–1276).

3.4.1.3 Koncept interkulturnog učenja i ZEO. Analiza deskriptora

Kao što smo u prethodnom delu konstatovali, ZEO je produkt težnje jedne globalne politike čije je uporište u nastojanjima Saveta Evrope za „definisanjem“ tolerantne i multikulturno osvešćene Evrope. Tolerancija i demokratija su, zapravo, i osnovni pojmovi koji „opslužuju“ ili, opet, načelno definišu politiku na evropskom kontinentu posle Drugog svetskog rata, a naročito u doba pojačane migracije unutar kontinenta. Zanimljivo je povezati postuliranje komunikativne didaktike L2 sa legalnom i politički i ekonomski iniciranom migracijom, pogotovo u kontekstu nemačkog kao L2, jer se ta dva procesa dešavaju gotovo paralelno, utičući, sasvim je logično zaključiti, jedan na drugi. Nemačko privredno čudo (nem. *Wirtschaftswunder*) 50-ih i 60-ih godina uticalo je ne samo na ekonomska i društvena dešavanja, već i na drugačiji odnos prema učenju i poučavanju nemačkog kao L2. Jačaju didaktike nemačkog kao stranog jezika (nem. *Deutsch als Fremdsprache*) i nemačkog kao drugog jezika (nem. *Deutsch als Zweitsprache*), pojavljuju se prvi bestseleri u domenu udžbenika (prvi takav udžbenik je *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*³⁹), a tokom narednih decenija udžbenička literatura postaje sve bogatija i raznovrsnija, a tržište liberalnije (jedan od primera su, na primer, isti udžbenički koncepti koji tokom 90-ih i naročito posle 2000. dobijaju svoju lokalnu i internacionalnu verziju), kao i ispiti za jezičke sertifikate koji imaju i svoje verzije namenjene isključivo migrantima (na primer, *Deutsch-Test für Zuwanderer A2-B1*, kako za odrasle, tako i za mlade). Sve ovo bilo je

³⁹ *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* autorskog tima koji su činili Dora Schulz i Heinz Griesbach može se smatrati pravim udžbeničkim fenomenom. Naime, prvo izdanje koje je izdao Ernst Hueber leta 1955. godine oslanja se u značajnoj meri na istoimeni naslov iz 1929. godine koji su potpisivali Dora Schulz i Wilhelm Sundermeyer. Novo, posleratno izdanje, doživelo je višemilionski tiraž i to ne samo u SR Nemačkoj, a izdanje iz 2008. (upor. Mielke 2012, 85) i dalje se može naći u prodaji.

dovoljan razlog da se krajem 90-ih godina uredi učenje, poučavanje i ispitivanje L2 formulisanjem ZEO.

ZEO je u suštini baziran na konceptu razvoja kompetencija koje zapravo označavaju osposobljenost pojedinca za društveno primerenu komunikaciju. S obzirom na širinu pojma komunikacije, jedan od osnovnih zadataka ZEO bilo je formulisanje ciljeva i njihovo transponovanje na nivo deskriptora, čiji je primarni zadatak da vode ka razvoju interkulture (komunikativne) kompetencije, a postavljeni cilj je u svakom momentu uspešna upotreba jezika. Ona, prema ZEO, obuhvata sve one delatnosti pojedinca koje doprinose razvoju velikog broja različitih kompetencija – opštih (odnosno onih koje nisu nužno vezane za jezik, ali koje na njega mogu da utiču), ali i komunikativnih jezičkih kompetencija koje čoveku omogućavaju postupanje uz pomoć specifičnih jezičkih sredstava (Europarat 2001, 21). Pod opštim kompetencijama, a opet oslanjajući se na Byramov koncept kompetencije, ZEO podrazumeva deklarativno znanje (*savoir*), proceduralno znanje (*savoir-faire*), kompetencije koje se odnose na sopstvenu ličnost (*savoir-être*) i osposobljenost za učenje (*savoir-apprendre*). Ipak, daleko značajnija je ovde komunikativna kompetencija kao kompleks koji se sastoji iz tri komponente: lingvističke, sociolingvističke i pragmatičke kompetencije (Europarat 2001, 24), čija međusobna povezanost i principijelna nerazdvojivost predstavljaju savremeno stanje u nastavi L2.

Dok se lingvistička kompetencija zasniva na leksičkim, fonološkim i sintaksičkim znanjima pojedinca, za naše interesovanje su od daleko većeg značaja sociokulturna i pragmatička kompetencija, pogotovo imajući u vidu to da obe podrazumevaju jednu mnogo napredniju upotrebu L2. Mogućnost diferenciranja u tonu obraćanja, shodno društvenim slojevima, lingvističko kodiranje određenih fundamentalnih rituala u društvenom suživotu, kao i uspešno korišćenje interakcionih scenarija i skriptova, razumevanje parodije i ironije i sl., samo su neki od segmenata ova dva činioca komunikativne jezičke kompetencije onako kako je definiše ZEO. Jezik se, shodno tome, posmatra kao sociokulturni fenomen.

Detaljnije posmatrano, sociokulturna kompetencija bi se mogla definisati kao sva ona znanja i sposobnosti koje su neophodne za ovladavanje socijalnom dimenzijom jezičke upotrebe. Iako ovde principijelno i ne bi bilo neophodno praviti jasnu razliku između L1 i L2, upravo je naročito interesantno posmatrati njen razvoj u

kontekstu L2. Zbog toga, ZEO formuliše određene segmente kojima je tokom učenja L2 neophodno ovladati i koji bi, samim tim, svoje mesto trebalo da nađu u nastavi L2 (Europarat 2001, 119–121):

- (1) jezičke oznake za društvene odnose koje se od jezika do jezika i od kulture do kulture značajno razlikuju i koje neretko određuju tok i registar diskursa (pozdravne floksule, titule i oslovljavanje, konvencije prilikom preuzimanja reči [tzv. *Turntaking*], uzvici, grdnje, psovke i sl.);
- (2) konvencije u pogledu učtivosti koje nekada u L1 značajno odstupaju od onih u L2, i na taj način predstavljaju izvor interkulturalnih nesporazuma („pozitivna“ i „negativna“ učtivost, primerena upotreba floskula za molbe i zahvaljivanja, nepristojnost odnosno namerno odstupanje od ovih konvencija);
- (3) idiomi, frazeologizmi, citati i izreke, pod koje spadaju i različiti aktuelni slogani, grafiti i sl. kao sastavni deo svakodnevnog kulture – ovaj segment je izuzetno bitan jer oslikava, zapravo, stvarno stanje u L2 i njoj pripadajućoj kulturi odnosno kulturama; govornici određenog jezika kao L1 mahom se i nesvesno pozivaju na te elemente jezičke upotrebe, što učenicima tog istog jezika kao L2 predstavlja dodatni problem, a za didaktičare fenomen za koji se verovatno nikada neće iznaći adekvatno rešenje;
- (4) razlike u registru, tj. njegove verzije – formalni, neformalni, neutralni, prijateljski i sl.; pogrešna primena registra često vodi do nesporazuma i podsmeha;
- (5) jezički varijeteti, tj. sposobnost razaznavanja varijeteta na osnovu faktora poput društvenog sloja, regionalnog ili nacionalnog porekla, etničke pripadnosti, zanimanja; ipak, daleko najznačajniji segment u nastavi L2, pogotovo na naprednijim nivoima, predstavlja dijalekat.

Dostizanje sociokulturalne kompetencije zavisi, podrazumeva se, od količine sociokulturalnog znanja, odnosno informacija sa kojima je učenik L2 bio konfrontiran. ZEO pod ovim podrazumeva znanje o društvu i kulturi zajednice ili zajednica u kojima se govori jezik koji je predmet učenja. Elementi tog znanja koji svoje mesto treba da nađu u nastavi L2 bili bi (Europarat 2001, 104–105):

- (1) svakodnevni život, na primer: jelo i piće, vreme obroka, maniri za stolom; praznici; radno vreme i navike; slobodno vreme (hobi, sport, navike u pogledu čitanja, mediji);
- (2) životni uslovi, na primer: životni standard (sa regionalnim, društveno i etnički uslovljenim odstupanjima); način stanovanja; socijalno osiguranje;
- (3) međuljudski odnosi, uključujući i one koje uslovljavaju moć i solidarnost, kao, na primer: odnosi unutar specifičnih društvenih slojeva i njihov odnos prema drugim grupama, odnosi među polovima (muško-ženski, stepen poverenja), porodične strukture i odnosi, odnosi među generacijama, odnosi u poslovnim situacijama, odnosi između javnosti i policije, administracije i dr., odnosi između etničkih i drugih grupa, odnosi među političkim i religioznim grupacijama;
- (4) vrednosti, ubeđenja, stavovi u odnosu na faktore poput društvenog sloja, profesionalnih grupa (akademski građani, upravljački sloj, službenici, kvalifikovani i nekvalifikovani radnici), bogatstva (stečeno, nasleđeno), regionalnih kultura, sigurnosti, institucija, tradicije i društvenih promena, istorije (naročito istaknute istorijske ličnosti i događaji), manjina (etničke i religiozne), nacionalnog identiteta, drugih država i naroda, politike, umetnosti (muzika, likovne umetnosti, književnost, drama, popularna muzika i pesme), religije, humora;
- (5) jezik tela (poznavanje konvencija govora tela predstavlja deo sociokulturne kompetencije govornika odnosno učenika L2);
- (6) društvene konvencije, na primer, vezane za ponašanje gosta i domaćina: tačnost, pokloni, odeća, osveženje, pića i obroci, konvencije i tabui u pogledu ponašanja i razonode, trajanje posete, pozdravljanje;
- (7) ritualno ponašanje u situacijama kao što su religijski običaji, rođenje, venčanje i smrt, ponašanje posmatrača tokom javnih dešavanja i ceremonija, svečanosti, festivali, diskoteke i dr.

Za ove segmente ovladavanja L2, dakle razvoj sociokulturne kompetencije, neophodan je i odgovarajući leksički materijal. ZEO ne predlaže o kom vokabularu bi

se specifično ovde radilo, međutim predviđena je generalna dinamika usvajanja vokabulara (v. Tabelu 3.4.1.3.a). I ovde, kao i na više sličnih mesta u ZEO, tragove sociokulturne primerenosti primećujemo eksplicitno tek na nivou C1, što otvara diskusiju o mogućnostima, pa i manama i prednostima, insistiranja na kulturno i sociokulturno specifičnom vokabularu i na nižim nivoima, pogotovo kad se ima u vidu da se od nivoa B očekuje samostalna upotreba jezika. Nije li to onda neki vid paradoksa da se u okviru samostalne upotrebe jezika ne očekuje adekvatno reagovanje u situacijama interkulturnog kontakta?

Tabela 3.4.1.3.a – Deskriptori za procenu leksičkog spektra

C2	Ovladava veoma bogatim vokabularom koji uključuje i kolokvijalne i idiomatske izraze i svestan je svake pojedinačne konotacije.
C1	Ovladava bogatim vokabularom i koristi se bez problema parafrazama prilikom nenalaženja adekvatnog izraza; očigledno traženje adekvatnog izraza i posezanje za strategijama izbegavanja su retki. Dobro vlada idiomatskim i kolokvijalnim izrazima.
B2	Raspolaže velikim vokabularom na sopstvenom polju interesovanja i u većini opštih tematskih područja. Može da varira formulacije kako bi izbegao česta ponavljanja; nedostaci u vokabularu ipak mogu da dovedu do odugovlačenja u izražavanju i do parafraziranja.
B1	Raspolaže dovoljno velikim vokabularom kako bi mogao da se uz pomoć pojedinih preformulacija izrazi na teme iz sopstvenog svakodnevnog života, kao npr. porodica, hobiji, interesovanja, posao, putovanja, aktuelna dešavanja.
A2	Raspolaže dovoljnim vokabularom kako bi obavljao rutinske, svakodnevne poslove u poznatim situacijama i u odnosu na poznate teme.
	Raspolaže dovoljnim vokabularom kako bi mogao da ovlada svakodnevnim situacijama.
	Raspolaže dovoljnim vokabularom kako bi mogao da zadovolji osnovne potrebe.

A1	Raspolaže elementarnim rečima i frazama koje se odnose na određene konkretne situacije.
----	---

(Europarat 2001, 112)

I koliko god se koncept sociokulturne kompetencije (barem iz perspektive autora) mogao učiniti razrađenim, on u nastavnoj praksi ipak nailazi na ozbiljne probleme. Najpre treba istaći da je i samo njeno skaliranje za potrebe izrade ZEO bilo izuzetno komplikovano. Već smo ustanovili da autori smatraju kako se njen razvoj i senzibilizacija učenika za nju mogu očekivati tek od prelaska sa samostalne na kompetentnu upotrebu jezika. Na određenim mestima ZEO pominje nivo B2 kao polaznu tačku jer učenici tada počinju postepeno da variraju u govoru, te da lakše i uz manje grešaka diferenciraju između varijeteta i registara (Europarat 2001, 112). Skaliranje leksičke kompetencije, primetno je, nije sasvim kompatibilno sa očekivanim razvojem sociokulturne kompetencije (v. Tabelu 3.4.1.3.b).

Tabela 3.4.1.3.b – Deskriptori za procenu sociokulturne kompetencije

C2	<p>Dobro poznaje idiomatske i govorne fraze i svestan je njihovih konotacija.</p> <p>Može tačno da prepozna sociolingvističke i sociokulturne implikacije jezičkih iskaza maternjih govornika i da na njih odgovarajuće reaguje.</p> <p>Može da funkcioniše kao kompetentni posrednik između govornika ciljnog jezika i predstavnika svoje jezičke zajednice, obraćajući pri tome pažnju na sociokulturne i sociolingvističke razlike.</p>
C1	<p>Može da prepozna veliki spektar idiomatskih i svakodnevnih izraza i pritom da pravilno prepozna promenu u registru; s vremena na vreme mora da zatraži potvrdu određenih detalja, naričito kada je nepoznat akcent govornika.</p> <p>Može da prati filmove u kojima se pojavljuje ležeran govorni jezik ili jezik grupe i mnogo idiomatskih izraza.</p> <p>Može da koristi jezik radi druženja fleksibilno i efektivno, izražavajući pritom emocije i praveći aluzije i šale.</p>

B2	<p>Može da se ubedljivo, jasno i učtivo izrazi kako formalnim, tako i neformalnim registrom, shodno datoj situaciji.</p> <hr/> <p>Može s određenim naporom da prati grupne diskusije i da im dâ svoj doprinos i onda kada se priča brzo i kolokvijalno.</p> <p>Može da održava kontakt sa maternjim govornicima bez neželjenog zabavljanja, iritiranja ili podsticanja da se drugačije ponašaju nego sa drugim maternjim govornicima.</p> <p>Može da se izrazi shodno situaciji izbegavajući pravljenje drastičnih grešaka.</p>
B1	<p>Može da realizuje širok spektar jezičkih funkcija i da na njih reaguje tako što koristi najfrekventnija jezička sredstva i neutralni registar.</p> <p>Svestan je različitih konvencija u pogledu učtivosti i ponaša se shodno tome.</p> <p>Svestan je najbitnijih razlika između tradicija i običaja, stavova, vrednosti i ubeđenja određenog i sopstvenog društva i pazi na odgovarajuće signale.</p>
A2	<p>Može da izvede elementarne jezičke funkcije i da na njih reaguje, na primer, da na jednostavan način razmeni informacije, da zamoli za nešto, da izrazi stavove i mišljenja.</p> <p>Može na jednostavan ali efektivan način da učestvuje u razgovorima za uspostavljanja kontakta tako što se koristi najjednostavnijim i najfrekventnijim frazama i prateći elementarne rutine.</p>
	<p>Može da savlada veoma kratke razgovore za uspostavljanja kontakta tako što koristi jednostavne učtive floskule za pozdravljanje i obraćanje. Može da formuliše pozivnice i izvinjenja i da na njih reaguje.</p>
A1	<p>Može da uspostavi elementarni socijalni kontakt, koristeći se pritom najjednostavnijim svakodnevnim učtivim floskulama za pozdrav, zahvaljivanje, predstavljanje, izvinjavanje i dr.</p>

(Europarat 2001, 121–122)

Svi ovi elementi doprinose, pored mnogih drugih aspekata jezičke produkcije, uspešnosti komunikacije. Oni su sastavni deo sociokulturne kompetencije koja u ZEO, doduše, nije eksplicitno razrađena i definisana kao nadređena kompetencija koja podrazumeva sposobnost za adekvatnu primenu sociokulturnog i jezičkog znanja (Glaboniat et al. 2005, 84). Ipak, ostaje bojazan da neki od datih segmenata nisu dovoljno precizno ili možda čak i da su nejasno formulisani, te da se u procesu jedne opšte jezičke evaluacije vrlo teško mogu proceniti. Glavni uzročnik ove kritike jeste upotrebljena fraza „svestan je“, kao, na primer, u deskriptoru za nivo B1 „Svestan je različitih konvencija u pogledu učtivosti i ponaša se shodno tome“, gde se postavlja pitanje na koji način bismo bili u stanju da testiramo taj očekivani nivo svesti o konvencijama u pogledu učtivosti u određenoj kulturi. Ovaj primer, kao što pokazuje tabelarni prikaz iznad, nažalost, nije jedini.

Sledeća kritika odnosi se na skaliranje jezičkih sposobnosti i proceduralnog znanja (*savoir-faire*) u vidu nivoa komunikativne kompetencije koji nailazi na ozbiljne poteškoće u pokušaju povezivanja sa deklarativnim znanjima (*savoir*). Znanja o stranoj kulturi ne podrazumevaju nužno pravilnu izvedbu jezičkih radnji na L2, te bismo na taj način razvoj interkulture svesti, kao segment koji se doživljava kao deklarativno znanje, razumeli pre kao opšti zadatak društva i školstva u celini, dok bi razvoj interkulture kompetencije bio svakako produkt nastave L2 jer ona podrazumeva razvoj sposobnosti i proceduralnog znanja. Tako bi znanja, svest i razumevanje da postoje različiti „svetovi“ i kulture, kao i svest o načinima funkcionisanja sopstvene kulture u vidu stereotipa i predrasuda u nastavi L2 trebalo pretvoriti u sposobnost povezivanja polazne sa stranom kulturom, analize, posredovanja među kulturama zarad pravilnog ophođenja prema eventualnim interkulturenim razlikama, nesporazumima i konfliktnim situacijama, te prevazilaženja stereotipa. Interkulturena kompetencija tako bi podrazumevala (meta)kognitivne, emocionalne, socijalne i aspekte ličnosti koji se ne mogu direktno povezati sa jezičkim umećem (Glaboniat et al. 2005, 85). Sam ZEO podrazumeva tri grupe situacija i jezičkih radnji kod kojih ovi elementi posebno dolaze do izražaja: uspostavljanje i prekidanje kontakta, izražavanje emocija i reakcija na emocije i nešto šiti pojam socijalne kooperacije. Ovi segmenti predviđeni su, shodno nivoima, kao sastavni delovi nastave L2 i detaljno su opisani u

odgovarajućim publikacijama; u slučaju nemačkog jezika, to je sastavni deo publikacije *Profile deutsch*. U njoj su detaljno opisane i tematski razvrstane govorne radnje za nivoje od A1 do B2, pri čemu su navedeni primeri za raznovrsne situacije komunikativnog susreta, poput izražavanja osećanja (izražavanje simpatije i antipatije, tuge, zaplašenosti i dr.), uspostavljanja kontakta (na primer, pozdravi, obraćanje u pismima i sl.), okončanja komunikacije (na primer, pozdravi, završetak telefonskog razgovora i sl.), održavanja kontakta (poput izvinjenja, izražavanja zahvalnosti, komplimenata i dr.), ali i kulturno specifičnijih aspekata, kao što je, recimo, socijalna kooperacija (na primer, adekvatno započinjanje razgovora, uzimanje i davanje reči, prikladna promena teme razgovora, zadržavanje prava na reč u razgovoru, razvoj teme za razgovor i njeno prikladno predstavljanje, popunjavanje pauza za planiranje u sopstvenom govoru) i dr. (za detalje upor. Glaboniat et al. 2005, 221–224).

Ipak, nužno se postavlja pitanje da li ovi segmenti zaista doprinose stvaranju i/ili jačanju sposobnosti poređenja i analize kultura u kontaktu, da li od prosečnog govornika L2 čine kulturnog posrednika između sopstvene i strane kulture koji će se uspešno uhvatiti u koštac sa eventualnim interkulturnim nesporazumima i konfliktnim situacijama i raditi na prevazilaženju stereotipa. I uopšte: da li ovi elementi (nastave L2) doprinose izgradnji kulturnog senzibiliteta kod učenika L2? Odgovor na ova pitanja ZEO, nažalost, ne nudi jer, pored detaljnih opisa koji u praksi, zapravo, služe gotovo samo autorima kurikuluma i udžbenika a, iako paradoksalno, ne i nastavnicima i učenicima, sam ZEO dolazi na ivicu svog „autoriteta“. Razlog je u njegovoj otvorenosti i deskriptivnosti i u nameri da ne bude pretenciozno preskriptivan. Tako ne saznajemo, recimo, koje su to forme učtivosti, šta je i u kojoj meri učtivo, koji registar učenici L2 treba da prepoznaju i razumeju, a koji i sami da primenjuju, koje izreke, frazeologizme, klišee i sl. učenici u kom momentu treba da usvoje, na kom nivou „kulturnu recepciju“ zamenjuje „kulturna produkcija“ i sl. ZEO je deklarativno interkulturno orijentisan, ali pojedinačni elementi koji bi vodili do izgradnje interkulturene kompetencije nisu specifikovani.

Jedan od najplastičnijih primera iz nastave L2, a koji paralelno pokriva i domen kulture i daje značajne mogućnosti za interkulturnu razmenu u učionici L2, jeste film kao jedan od segmenata koji, naročito u poslednje vreme, biva izuzetno favorizovan. Razumevanje filmova i televizijskih emisija našlo se u ZEO pod audiovi-

zuelnom recepcijom, shodno činjenici da se gledajući film dobija istovremeno i auditivni i vizuelni input. Međutim, tu upravo i jeste problem. Nejasno je zašto je jedan tako bitan segment kulture zapravo povod da se u učionici L2 trenira (isključivo) recepcija – i to prvenstveno auditivna. Posmatrajući skalu sa deskriptorima za ovu kompetenciju ostaje pitanje zbog čega se gotovo svaki segment bazira isključivo na jezičkoj recepciji iako postoje naznake za šire, kulturno uslovljene segmente (upor. Tabelu 3.4.1.3.c).

Tabela 3.4.1.3.c – Razumevanje televizijskih emisija i filmova

C2	Kao C1.
C1	Može da razume igrane filmove i kada je upotrebljen ležeran govorni jezik ili žargon i mnogo idiomatskih izraza.
B2	Može da razume većinu informativnih emisija i reportaža na televiziji.
	Može da razume televizijske reportaže, žive intervjuje, tok-šou emisije, igrane emisije i većinu filmova, sve dok je u upotrebi standardni jezik.
B1	Može u mnogim televizijskim emisijama sa temama koje ga interesuju da razume veliki deo, npr. u intervjuima, kratkim predavanjima ili vestima, kada se polako i jasno govori.
	Može da prati dosta filmova čiju radnju u značajnoj meri nose slika i akcija i čiji je jezik jasan i nekomplikovan.
	Može da razume najbitnije u televizijskim programima sa temama koje poznaje sve dok se u njima priča polako i jasno.
A2	Može da razume osnovne informacije u televizijskim vestima o događajima, nesrećnim slučajevima i sl., sve dok je komentar praćen slikom.
	Može da prati promenu teme u televizijskim vestima i da ima predstavu o osnovnom sadržaju.
A1	Nema deskriptora.

(Europarat 2001, 77)

U prikazanoj skali je, kao što smo već naglasili, dominantna jezička recepcija. Razumevanje elemenata ciljne kulture njome kao da i nije obuhvaćeno. Tek u deskriptoru za nivo C1 „Može da razume igrane filmove i kada je upotrebljen ležeran govorni jezik ili žargon i mnogo idiomatskih izraza“ naslućujemo segmente sociokulturne kompetencije izražene elementima poput ležernog govornog jezika, jezika grupe i idiomatskih izraza (3. i 4. tačka sociokulturne kompetencije). Upravo ovo dovodi u pitanje skaliranje sociokulturne kompetencije, pogotovo u pogledu na činjenicu da se, recimo, nijedan njen element ne očekuje pre dostignutog nivoa C1, tako reći pred kraj učenja L2. Dovodi li to do izvesnog paradoksa u okviru savremene interkulturalno orijentisane nastave L2?

3.4.1.4 Interkulturalnost – prednost ili slaba tačka ZEO?

Euforija oko ZEO od početaka njegovog implementiranja pa sve do ovog momenta, čini se, nije ni prestajala. To je sa sigurnošću jedan od najvećih savremenih poduhvata u domenu nastave L2 i toga su svesni kako praktičari, tako i glotodidaktika. Međutim, neki glotodidaktičari u njemu vide i naznake opasnosti za nastavu, naročito u za nas interesantnom domenu interkulturalnosti, pa se tako prekomerno konsultovanje ZEO i svi, doduše, vrlo česti pokušaji njegove uniformne primene čine pre kao nekakva moda (Krumm 2007b, 667), nasuprot pravim intencijama koje su autori s početka imali.

I pored „plemenitih namera“ (Tagliante 2009, 35), ZEO ne uspeva sasvim da ponudi konkretne modele i principe sprovođenja sopstvenih zamisli u vezi sa razvojem plurikulturnih govornika savremene Evrope. Na više mesta ZEO konstatuje da je jedan od osnovnih ciljeva ne samo izrade savremenih kurikuluma za L2 već i evropskog obrazovanja uopšte da od učenika načini interkulturalno kompetentne građane Evrope koji, poznajući više od jednog, maternjeg, jezika, poznaju i više kultura, te su i uopšteno posmatrano kompetentniji od drugih. Iskustvo višejezičnosti i plurikulturalizma omogućava iskorišćavanje i paralelnu nadogradnju već postojećih sociolingvističkih i pragmatičkih kompetencija, bolje poimanje čisto lingvističkih osobnosti organizovanja različitih jezika, ali i znanje o tome kako se uči, te razvijanje sposobnosti pripreme za kontakt sa drugim ljudima i za nove situacije (Europarat

2001, 133). Zadatak nastave L2 je, dakle, da učenicima pomogne prilikom formiranja sopstvenog jezičkog i kulturnog identiteta, tako što će u svoj sastav integrisati što raznolikija iskustva drugosti i time omogućiti poboljšanje sposobnosti za učenje (Europarat 2001, 134). Međutim, koliko god ta plediranja u kontekstu ZEO bila „glasna“, osnovna zamerka je upravo to što je sve ostalo – na rečima. U analiziranim deskriptorima datim za pojedinačne, a opet relevantne segmente nastave L2 koji bi se sa lakoćom mogli povezati sa usvajanjem interkulturene kompetencije, vidi se da se tek poneki momenat odnosi na samu „interkulturu“, te da se ni u jednom momentu ne skalira mnogo puta istaknuta plurikulturena kompetencija. Najviše što korisnik ZEO u ovom kontekstu dobija jeste – sociokulturena primerenost, o čijim manama smo već diskutovali. Ostaje, dakle, nejasno šta ZEO zapravo očekuje od učenika L2 u pogledu interkulturene kompetencije i kako bi ona mogla da se, shodno šestostepenoj skali, uopšte i proceni. Ovo je dodatni problem kada se ima u vidu i da ZEO nije samo dokument na nekakvom supranivou, kao produkt Saveta Evrope, već da se kreće na mnogo drugih nivoa: od makronivoa u kontekstu pojedinačnih društava i nacionalnih i regionalnih obrazovnih sistema i njegovog integrisanja u njih, preko škola, učeničkih grupa, pa sve do individualnog, nanonivoa običnog učenika, odnosno npr. korisnika *Evropskog jezičkog portfolija* (Bosshard 2007, 30). Postavlja se pitanje, dakle, da li je neutralnost na kojoj autori ZEO insistiraju na ovom mestu „oštećila“ jedan tako bitan segment poput interkulturene kompetencije. Krumm konstatuje da je većina deskriptora izmeštena iz svog socijalnog i kulturnog konteksta (Krumm 2007b, 668), pa se tako s pravom pitamo na koji način to ZEO uopšte i predviđa usvajanje pomenute plurikulturene kompetencije. Zasad je samo moguće konstatovati da se ni na jednom mestu ne predviđa kulturno poređenje, preispitivanje sopstvenih stavova i ubeđenja o ciljnom jeziku i ciljnoj kulturi, izgradnja kritičkog stava i sl. S obzirom na primarni cilj, objektivnost i merljivost postignuća, autori ZEO ne uključuju deskriptore sa formulacijama poput: *navesti, nabrojati, opisati, okarakterisati, misliti, pretpostavljati* ili, nešto konkretnije, *dovesti u dijalog sopstveno i drugo, opisati različitosti i sličnosti* i dr. (upor. Baumgärtel 2005, 353–354). Ako se tome pridoda činjenica da se prilikom postavke nivoa i formulisanja pojedinačnih kompetencija u vidu deskriptora nije baš u potpunosti vodilo računa o svim, a za učenje L2 opet relevantnim ciljnim grupama, poput migranata, ne možemo sa sigurnošću tvrditi da su svi segmenti ZEO zapravo upotrebljivi.

3.4.1.5 I druge „kritične tačke“

Pored nedostataka u pogledu interkulturene kompetencije, u poslednje vreme se sve češće postavlja pitanje da li se cilj nastave L2 premestio pre u domen pripreme za ispite L2, te zbog čega se sa učenjem L2 automatski, značajno više nego u okviru bilo kog drugog školskog predmeta, povezuje evaluacija i sertifikiranje (jezičkog umeća). Dominacija referentnih nivoa, obrazovnih standarda i sertifikata utiče na stvaranje jedne nove kulture učenja, što bi u najmanju ruku moglo da ima ozbiljne, primarno negativne implikacije na klimu u učionici L2. Utisak je, uz to, da učenje L2 sve više implicira testiranje prema nivoima ZEO, što je, s druge strane, u suprotnosti sa inicijalnim principima ZEO, prema kojem napredak u L2 ne mora automatski značiti i napredak na vertikalnoj skali, već da su i sva dodatna znanja sastavni deo sveopšteg napretka u L2 (Europarat 2001, 28). Ipak, stiče se utisak da je za stvari „sa strane“ kada je reč o savremenoj nastavi L2 sve manje vremena. Pedagoška sfera nastave, na taj način, biva prevladana od strane čisto utilitarističke komponente L2. Takvu (nastavnu) realnost ilustruje i današnja udžbenička kultura – najveći broj savremenih udžbenika L2 svesno se odriče autentičnih tekstova, odnosno uključuje samo ono što je predmet ispita (Krumm 2006, 32). Favorizovanje neautentičnih tekstova ima za posledicu i zapostavljanje književnosti iako bi ona morala biti shvaćena i u kontekstu jednog referentnog okvira L2 kao jedan od ključnih elemenata strane kulture, kao kulturni nosilac simbola par ekselans (Loescher 2007, 52), koji služi i kao katalizator životnih stavova, tako što predstavlja reakciju autora na društveno okruženje i kritičko ophođenje prema njemu (Keller 1998, 157). Estetska primena jezika prema ZEO ima, s jedne strane, dakle, visoku obrazovnu vrednost, ali se pored konstatacije da Savet Evrope nacionalnu i regionalnu književnost posmatra kao „dragoceno zajedničko blago koje se mora čuvati i dalje razvijati“ (Europarat 2001, 62) ne navodi ništa značajnije što bi moglo olakšati postuliranje književnosti kao sastavnog dela nastave L2. Od konkretnih „predloga“ ili „ideja“ za praktičare, ZEO navodi uglavnom opšte vrste tekstova u kojima estetska funkcija jezika dolazi do posebnog izražaja: dečije rime, narodne pesme, prepričavanje priča, čitanje, slušanje, pisanje ili izgovaranje fiktivnih tekstova, priča u slikama, stripova, te izvođenje skečeva i produkciju, recepciju i izvođenje literarnih tekstova. Nešto detaljnije su vrste tekstova, međutim, obrađene u okviru referentne publikacije *Profile deutsch*. U njoj je izlistano ukupno 150 vrsta tekstova, a literarnom ili umetničkom kontekstu mogli bi

se pridodati sledeći: sastav, rebusi (slikovne zagonetke), strip, dokumentarni film, pripovetka, kratka priča, pesma, radio-drama, tekst sa klapne, krimi priča, kratak prozni tekst, legenda, bajka, mjuzikl, roman, satira, skeč, igrani film, pozorišni komad, vic, crtani film (Glaboniat et al. 2005, 231–232). Vrednost literarnog teksta ogleda se prvenstveno u činjenici da je on, kao što je Loescher uočio, prvoklasni nosilac simbola strane kulture, te kao takav ima naročitu vrednost u odnosu jezika i identiteta. Hermeneutika stranog kao sastavni deo nastave L2 time dobija novi oblik i dimenziju.

Stiče se utisak, ipak, da usmerenost na upotrebu L2 u poslovnom, društvenom ili obrazovnom kontekstu jeste primarni cilj nastave prema ZEO, pogotovo imajući u vidu i deskriptore koji ni u jednom momentu ne ciljaju na estetsku i/ili umetničku vrednost teksta, te se generalno ne ukazuje na značaj autentičnih tekstova za proces učenja L2 (Krumm 2008b, 28), što je, s druge strane, u potpunoj suprotnosti sa interkulturalnom nastrojenošću samog Okvira i sa opštim težnjama Saveta Evrope u domenu kulture. Stoga donekle i jesu opravdane kritike u tom pravcu, ali i one koje su uperene pre ka današnjem statusu ZEO, pri čemu se zaboravlja na to da njegova osnovna namera nije da poput izvesne „knjige recepata“ (North 2008, 221) odredi kako će kurikulumi, udžbenici i nastava izgledati. Stoga je verovatno zadatak na praktičarima da se, u skladu s tim, odupru već pomenutom efektu globalizacije koju upotreba ZEO implicira, i da se okrenu iznalaženju konkretnih rešenja za ona mesta koja nisu (namerno) dovoljno razrađena.

3.4.2 U potrazi za alternativom: ACTFL

Paradoksalna situacija u kojoj se nalazi svaki čitalac ZEO kada ustanovi da se od samog starta pledira i insistira na nečemu za šta se ne nude konkretna rešenja, dovodi nas u situaciju da se zapitamo da li postoje određene alternative koje bi mogle biti od pomoći kako bi se prevazišli očigledni nedostaci i, čak, nedorečenosti ZEO.

Jednu od takvih alternativa mogli bi da ponude nešto stariji američki standardi učenja L2 (*Standards for Foreign Language Learning*) Američkog udruženja nastavnika stranih jezika (*American Council of Teachers of Foreign Languages*, u nastavku ACTFL), prezentovani najpre 1996. a potom i dalje razrađivani. Ovi standardi definišu opšte ciljeve kojima nastava L2 u XXI veku treba da teži. Ti ciljevi su:

(1) **komunikacija** (engl. *communication*) – odnosno obezbeđivanje i dobijanje informacija, izražavanje osećanja i emocija, razmena stavova; razumevanje i interpretacija pisanog i govornog jezika na raznovrsne teme;

(2) **kulture** (engl. *cultures*) – razumevanje veze između kulturnih praksi i perspektiva, između produkata i perspektiva kultura koje se izučavaju;

(3) **veze** (engl. *connections*) – povezivanje sa drugim disciplinama i prikupljanje informacija uz pomoć stranog jezika; prikupljanje informacija i prepoznavanje različitih stavova, što je jedino vidljivo kroz strani jezik i kulturu;

(4) **poređenja** (engl. *comparisons*) – razumevanje prirode jezika i koncepta kulture kroz poređenje sa sopstvenim;

(4) **zajednice** (engl. *communities*) – učešće u multilingvalnim zajednicama kod kuće i širom sveta, u okviru ali i izvan školskog okruženja; doživotno učenje korišćenjem jezika za ličnu zabavu i obogaćenje (Jones i Saville 2008, 505; Kramsch 2014, 303).

Skup tzv. „pet C“ ukazuje na isprepletanost različitih elemenata i na uticaj jednih na druge jer, barem u pogledu kulture, učenjem L2 učenici zapravo uče da razumeju kulturu naroda čiji jezik uče kroz sve manifestacije i prakse te kulture, ali i kako se sve to odnosi na poglede ljudi te kulture. Pored toga, učeći novi jezik i kulturu, učenici dobijaju novi uvid u sopstveni jezik i kulturu, što im omogućuje dublje razumevanje toga kako jezik funkcioniše i kako se kulture reflektuju na poglede na svet, na delovanje i učinak ljudi koji govore taj jezik (ACTFL 2011, 2–3). Svi ovi stavovi vuku korene iz tzv. debate *Proficiency* iz 80-ih godina kada je predloženo da se, prema analogiji četiri jezičke veštine, uvede i peta veština – sociolingvistička sposobnost (engl. *sociolinguistic ability*) (Roche 2013, 213).

Nakon lansiranja ZEO, ACTFL promovise *Performance Descriptors for Language Learners* pomoću kojih, u tri nivoa, definiše postignuća u ukupno sedam domena, među kojima svoje mesto nalazi i kulturna svest (engl. *cultural awareness*). Domeni i postignuća su definisani na ukupno tri nivoa komunikacije: interpersonalnom, interpretativnom i prezentacionom, na kojima je, u pogledu progresije, predviđeno kreiranje od početnog do naprednog nivoa (v. Tabele 3.4.2.a, 3.4.2.b i 3.4.2.c).

Tabela 3.4.2.a – Interpersonalni nivo

Domen	početni nivo	srednji nivo	napredni nivo
kulturna svest	Može da koristi kulturno primere- ne gestove i flosku- le u veoma uvežbavanim situ- acijama primene. Može da pokaže svest o najočigled- nijim kulturnim razlikama ili zabranama, ali može često da propusti indikatore nesporazuma.	Prepoznaje i koristi kulturno primereni vokabular, izraze i gestove prilikom učešća u svakod- nevnim interakci- jama. Prepoznaje da postoje razlike u kulturnim o- phođenjima i stavovima i može da se prilagodi u poznatim situaci- jama.	Razume i koristi kulturno znanje da se prilagodi ling- vistički i u pogledu ponašanja u mno- gim društvenim i poslovnim interak- cijama. Pokazuje svest o značajnim kulturnim razli- kama i pokušava da se prilagodi shodno tome.

(ACTFL 2012, 15)

Tabela 3.4.2.b – Interpretativni nivo

Domen	početni nivo	srednji nivo	napredni nivo
kulturna svest	Koristi sopstvenu kulturu da bi razumeo značenje tekstova koje je čuo, pročitao ili video.	Generalno se dosta oslanja na znanja o sopstvenoj kulturi sa uvećanim znan- jem o ciljnoj kul- turi kako bi inter- pretirao tekstove koje je čuo, pročitao ili video.	Koristi znanje o kulturnim razlika- ma između sopstvene i ciljne kulture kao i uvećano znanje o ciljnoj kulturi kako bi interpretirao tekstove koje je čuo, pročitao ili video.

(ACTFL 2012, 17)

Tabela 3.4.2.c – Presentacioni nivo

Domen	početni nivo	srednji nivo	napredni nivo
kulturna svest	Može da koristi memorisane kulturno primerene gestove, floskule i osnovna pravila pisanja.	Koristi kulturno primereni vokabular, izraze i gestove. Pokazuje znanje o kulturnim razlikama u vezi sa pisanom i govornom komunikacijom.	Koristi kulturno znanje primereno prezentacionom kontekstu, pojačano reflektujući o autentičnim kulturnim praksama i perspektivama.

(ACTFL 2012, 19)

Posmatrajući ove deskriptore postignuća, ostaje nejasno da li su tri nova kompetencije dovoljna da bi se opisalo postignuće učenika L2, kako u pogledu jezika tako i u pogledu strane kulture. Takođe, uočljivo je da pojam „kulturna svest“ nije jedino što se na nivou postignuća od učenika može očekivati – prvenstveno zato što je nejasno na koji način bi se ta *svest* tačno mogla evaluirati.

3.4.3 Nešto kompleksnija alternativa: AATF i silabus kompetencija

Nešto kompleksniji pokušaj determinisanja kulturne dimenzije nastave L2 možemo pripisati Američkoj asocijaciji nastavnika francuskog jezika (*American Association of Teachers of French*, u nastavku *AATF*), koja je najpre jasno definiše, a zatim detaljno opisuje u obliku silabusa. Najznačajnije radove u toj oblasti predstavljaju najpre objavljivanje publikacije *The Teaching of French. A Syllabus of Competence* (Murphy i Goepper 1989), čemu je prethodio rad od 1985. godine (Murphy i Goepper 1989, 9), a zatim i izrada referentnog okvira za kulturnu kompetenciju u nastavi L2 u obliku *AATF Framework for Cultural Competence. The Cultural Component of Foreign Language Learning: A Common Core Applied to the French-Speaking World* (AATF 1995).

AATF u kontekstu korisnika L2, odnosno, nešto detaljnije, nastavnika francuskog jezika identifikuje dva nivoa jezičke kompetencije, osnovni i viši, a pod njima se podrazumevaju kulturna, lingvistička, literarna (književna) i metodička kompetencija (Murphy i Goepper 1989, 11). Na taj način, kultura zauzima centralno mesto u učenju i poučavanju L2, s obzirom na činjenicu da su socijalni i kulturni kontekst „esencijalni za komunikativnu kompetenciju, za razumevanje jezika kao sistema značenja i za potpuno razumevanje i cenjenje književnosti koja je autobiografija jednog naroda“ (Murphy i Goepper 1989, 14). Kao takvu, nastavu L2 treba shvatiti kao jedinstveni doprinos sveopštem ljudskom napretku, pošto ne samo da pojedincu omogućuje analizu i oblikovanja rečenica i fraza već i sposobnost uspostavljanja obostranih uspešnih društvenih i ekonomskih veza i, možda najinteresantnije, svest o tome na koji način nečija kultura utiče na to kako se neko oseća i kako misli. Shodno tome, AATF konstatuje da bi bilo najbolje kulturnu kompetenciju definisati kao kombinaciju tri međusobno povezana elementa: sociolingvističke sposobnosti komuniciranja, izvesnih područja znanja i izvesnih kompetentnih stavova (engl. *informed attitudes*) (Murphy i Goepper 1989, 14). Sve to, u skladu sa stepenom usvojenosti, može se posmatrati na dva nivoa – na bazičnom i na superiornom (v. Tabele 3.4.3.a i 3.4.3.b).

Tabela 3.4.3.a – Nivoi kompetencije prema AATF: sociolingvistička sposobnost

Osnovna kulturna kompetencija	Viša kulturna kompetencija
„Izazvan određenim primerom, pokazuje svest o tome da komplimenti mogu da izazovu drugačije reakcije od onih koje bi bile očekivane u sopstvenoj kulturi.“	„Može da opiše tip komplimenta koji bi lako mogao da se pogrešno shvati ili da bude posramljujući u francuskoj kulturi.“

(Murphy i Goepper 1989, 15–16)

Tabela 3.4.3.b – Nivoi kompetencije prema AATF: znanje

Osnovna kulturna kompetencija	Viša kulturna kompetencija
„Može da navede deset među više od četrdeset zemalja ili oblasti u kojima je francuski prvi ili drugi jezik, uključujući i tri u Africi; može da navede njihove glavne gradove i da tome doda po rečenicu o njihovom društvu ili ekonomskoj odnosno međunarodnoj situaciji.“	„Može da navede dvadeset od četrdeset frankofonih zemalja ili oblasti; može od toga da locira njih petnaest na mapi, da navede njihove glavne gradove i da tome doda po rečenicu o njihovom društvu ili ekonomskoj odnosno međunarodnoj situaciji.“

(Murphy i Goepper 1989, 15–16)

Kao što ovi primeri pojašnjavaju, osnovna i viša kulturna kompetencija razlikuje se prema AATF najviše u količini očekivanih informacija koje je potrebno da učenik savlada kako bi mogao da se svrsta u neku od postavljenih kategorija. Međutim, primetno je da viša kulturna kompetencija od nastavnika L2 ne očekuje ultimativno, ekspertsko znanje o ciljnoj kulturi, te s obzirom na to da je celokupna kulturna kompetencija skalirana na (samo) dva nivoa, s pravom se postavlja pitanje da li postoji nešto što karakteriše još kompetentnijeg korisnika L2. Autori su svesni činjenice da postoje govornici L2 koji poseduju više od onoga što je „zatraženo“ višom skalom, ali isto tako smatraju da se te više kategorije koje pojedinac može da poseduje ne smeju posmatrati kao kompetencija izvornog govornika. Daleko prikladniji naziv bio bi, smatraju autori, „optimalna“ ili „približno optimalna“ kompetencija jer kategorički odbijaju mogućnost postojanja spoljnog (skoro) izvorno kompetentnog govornika pošto „autsajderi“, kako se navodi, nikada ne mogu nadoknaditi iskustvo detinjstva i nesvesne upotrebe facijalnih mišića. Paralelno se, ipak, postavlja i pitanje da li i nativni govornici ikad dostignu viši nivo informisanosti o sopstvenoj kulturi, odnosno da li uopšte imaju nameru da ga ikad i dostignu (Murphy i Goepper 1989, 16). Još interesantnija rasprava u ovom kontekstu nastaje kada se na kulturnu kompetenciju doda i literarna kompetencija i zahtevi koje bi AATF očekivao na dva predviđena nivoa kompetencije (Murphy i Goepper 1989, 17–18). Ovaj momenat zato možda pre treba shvatiti u kontekstu teorije o jezicima bliskosti i distance, koja razlikuje, shodno ovim dvema funkcijama jezika, upravo registre za bliskost i distancu.

Tako se može relativizovati mogućnost usvajanja registra koji se principijelno usvaja u prvih dvanaest godina života i koji gradi tzv. „bliskojezičnu kompetenciju“⁴⁰ (Meißner 1996, 164). Tradicionalna nastava L2 ne omogućava značajniji susret sa jezikom bliskosti, nedovoljno je fokusirana na pragmatičko jezičko znanje, pa se na ovaj način mogu „opravdati“ gore ilustrovani stavovi AATF u pogledu dostizanja native ili približno native kulturne kompetencije. Meißner (1996, 166) predlaže još intenzivnije posvećivanje načinima za integrisanje govornog jezika u nastavu L2, međutim, iako su od tog predloga prošle gotovo dve decenije, veliki broj praktičara kao da ignoriše ovaj momenat. Neki od savremenih udžbenika nude još od samog starta živi, kolokvijalni jezik, ali je i dalje pitanje u kojoj meri se u kurikulumima na to obraća pažnja. Paralelno sa ovim afektivnim obojenostima stranog jezika, AATF s pravom potcrtava i važnost integracije određenog repertoara neverbalnih znakova u nastavu L2 koji bi mogli biti od značaja za uspeh interkulture komunikacije, te bi i ove elemente svakako bilo potrebno uvrstiti u nastavu i to od samog početka, i ne smatrati ih dodatnim, naprednim znanjem s obzirom na njihovu realnu i praktičnu relevantnost za uspešnost komunikacije.

Kako bi intenzivirala radove na određivanju što tačnijih segmenata i stadijuma kulturne kompetencije, AATF je od 1992. do 1995. razvijala *AATF Framework for Cultural Competence*. Cilj je, pritom, bilo ustanoviti standarde kompetencije u pogledu strane kulture kao sastavnog dela učenja L2, kao što je to godinama unazad bio slučaj sa lingvističkom kompetencijom. AATF pod ovim okvirom podrazumeva zapravo dva momenta: (1) razumevanje kulture, koje podrazumeva empatiju prema kulturama, mogućnost osmatranja i analize kulture i, potom, komunikaciju u kulturnom kontekstu, i (2) znanje o frankofonim društvima. U oba sektora korisnik L2 tokom svoje izloženosti stranoj kulturi prolazi kroz ukupno četiri stadijuma koji odgovaraju ranije utvrđenim standardima jezičke kompetencije (v. Tabelu 3.4.3.c).

Tabela 3.4.3.c – Četiri stadijuma kulturne kompetencije kroz tri nivoa razumevanja kulture prema AATF

⁴⁰ Meißner (1996, 165) za ova dva registra navodi više primera, ali najzanimljiviji bi mogli biti, na primer: oficijelnost, socijalna distanca, stranost bez emocionalnog učešća naspram privatnosti, poverenja, emocionalnog učešća; često velika fizička distanca (prostorna i vremenska) naspram odnosa *lice-u-lice* uz vizuelnu i situacionu podršku i uz proksemiku u vidu gestikulacije, mimike i kinetike i dr.

1. stadijum (osnova)	2. stadijum (bazične interkulturalne veštine)	3. stadijum (socijalna kompetencija)	4. stadijum (socioprofesionalna sposobnost)
----------------------	---	--------------------------------------	---

Empatija prema drugim kulturama. Indikatori kompetencije – nakon postizanja stadijuma, učenik...

<ul style="list-style-type: none"> ▪ se interesuje za sličnosti i razlike između polazne i ciljne kulture. ▪ pokazuje spremnost da razume razlike sa kojima se susreće. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ je tolerantan prema razlikama između polazne i ciljne kulture. ▪ je otvoren i prihvata drugačije ljude. ▪ prepoznaje dubinu i kompleksnost kulturnih razlika. ▪ pokazuje aktivno interesovanje u potrazi za razumevanjem ciljne kulture. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ je svestan problema koji nastaju prihvatanjem normi druge kulture zadržavajući sopstvene vrednosti i identitet. ▪ je fer i tolerantan u pokušaju da reši posramljujuće situacije u konfliktu između kultura. ▪ može da podesi ponašanje i način priče shodno kontekstu situacije i očekivanjima učesnika. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prepoznaje značaj razumevanja manifestovanja ciljne kulture u odnosu na sopstveni kontekst. ▪ svestan je sopstvene kulturne perspektive i toga kako ta perspektiva utiče na nečije shvatanje fenomena. ▪ može da se ponaša i da reaguje na kulturno primeren način dok je svestan sopstvene „drugosti“.
---	---	---	---

Mogućnost osmatranja i analize kulture. Indikatori kompetencije – nakon postizanja stadijuma, učenik...

<ul style="list-style-type: none"> ▪ može da na-vede primere veze između jezika i kulture. ▪ može da identifikuje nekoliko karakteristika ciljne kulture kao kulturne obrasce. ▪ može da identifikuje nekoliko opštih kulturnih razlika između polazne i ciljne kulture. ▪ može da identifikuje neke uobičajene slike o ciljnoj kulturi kao stereotipe. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ može da pokaže razumevanje za to da kulturne vrednosti, obrasci i institucije ne mogu biti korišćeni za predviđanje ponašanja svih pojedinaca. ▪ može da na-vede primere u kojima kulturne predrasude nekog posmatrača ometaju razumevanje ciljne kulture. ▪ može da na-vede primere za to kako se kulture s vremenom menjaju. ▪ može da diskutuje o načinima na 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ može da na-vede primere društvenog ponašanja koje izražava osnovne sisteme vrednosti ciljne kulture. ▪ može da opiše i objasni važne elemente bitnih institucija u ciljnoj kulturi. ▪ može da interpretira društvene fenomene u kontekstu ciljne kulture. ▪ može da opiše više slučajeva velikih promena u okviru ciljne kulture. ▪ može da opiše 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prepozna je da kultura nije jednolična i može da identifikuje glavne supkulture u okviru ciljne kulture. ▪ može da kritikuje fenomene ciljne kulture uz minimum predrasuda. ▪ može da interpretira društvene fenomene na više nivoa generalizacije. ▪ može da opiše višestruki karakter sociokulturnih fenomena.
---	---	---	---

	<p>koje se kulturne norme i vrednosti prenose.</p> <ul style="list-style-type: none"> može da navede primere za uticaj jedne kulture na drugu. 	<p>neke bitnije sile koje utiču na kulturu i kulturne promene.</p>	
--	---	--	--

Komunikacija u kulturnom kontekstu. Indikatori kompetencije – nakon postizanja stadijuma, učenik...

<ul style="list-style-type: none"> zna koje verbalno ponašanje je primereno za koju pozdravnu rutinu. zna da postoje bliske i učtive forme obraćanja. prepoznaje neke lako prepoznatljive gestove. je svestan razlike u ponašanju u formalnom i 	<ul style="list-style-type: none"> koristi primerene titule i formule na nivou osnovnih situacija. može da koristi bliske i učtive forme obraćanja. pokazuje poznavanje nekih opštih komunikativnih formula. je svestan razlike u rastojanju prilikom razgovora u 	<ul style="list-style-type: none"> može da izrazi stavove prema ljudima uzimajući u obzir društveni kontekst. poseduje izvesno znanje o regionalnim varijetetima u ciljnoj kulturi. može da interpretira neke česte francuske gestove koji se ne koriste u američkoj kulturi. 	<ul style="list-style-type: none"> je u mogućnosti da pravilno funkcioniše u širokom spektru društvenih i profesionalnih konteksta. može da razume i objasni humor ili ironiju u kulturnom kontekstu. može da koristi tipične francuske gestove i tonove. razume neke trenutne fizičke gestove koji prate tradicionalne
---	---	--	---

neformalnom društvenom okruženju.	SAD i u Francuskoj.	▪ može da uspostavi i održava primereno rastojanje u razgovoru sa Francuzima.	kolokvijalizme ili izazivaju tradicionalni kolokvijalizmi.
-----------------------------------	---------------------	---	--

(AATF 1995, 2–4)

Kao dodatak razumevanju kulture, AATF navodi i drugi element kulturne kompetencije – znanje o frankofonim društvima. U okviru tog znanja navodi se ukupno sedam kategorija: (1) kulturni kontekst komunikacije, (2) sistem vrednosti, (3) društvene matrice (*patterns*) i konvencije, (4) društvene institucije, (5) geografija i životna sredina, (6) istorija, kao i (7) literatura i umetnost. Ove kulturne kategorije, kako ih tretira AATF, bi zapravo mogle da budu interpretirane kao sastavni delovi kurikuluma, čijim bi adekvatnim kombinovanjem učenici imali mogućnost da prolaze iz stadijuma u stadijum razumevanja strane kulture. Ipak, zaključujemo da pored prostog konstatovanja šta čini tih sedam kulturnih kategorija, AATF ne navodi nikakve dodatne preporuke ili informacije.

3.4.4 Preko Byramovog modela do mogućeg kurikuluma interkulture nastave nemačkog kao L2: *Auf geht's!* i *Weiter geht's!*

Pored pokušaja pomenutih američkih institucija, od početka diskusije o interkulturnoj nastavi L2 javilo se i više manjih istraživanja i pokušaja da se izrade kurikulumi za interkulturnu nastavu. Naročito interesantan može biti, recimo, primer jednog omanjeg istraživačkog tima iz SAD u kojem su bili David Antoniuk, Lee Forester, Pennylyn Dykstra-Prium i Anne Green i čiji zadatak je bio da razviju interkulturni kurikulum za početni i srednji nivo nemačkog jezika na severnoameričkim univerzitetima.

Rad na razvijanju kurikuluma i materijala koji ga prate trajao je od 1999. do 2007. i inkorporirao je tumačenje o interkulturnoj kompetenciji, onako kako ga daje

Michael Byram. Cilj implementiranja ovakvog kurikuluma i uz njega specijalno pripremljenog materijala, *Auf geht's! (Beginning German)* za početni nivo učenja i *Weiter geht's! (Intermediate German)* za nastavak na (američkom) „srednjem“ nivou⁴¹, bilo bi dostizanje četiri interkulturene veštine: (1) faktičkog kulturnog znanja (bazični repertoar informacija neophodnih za razumevanje većine kulturnih koncepcija strane kulture), (2) kulturne svesti (engl. *cultural awareness*), (3) interkulturene komunikativne kompetencije (razvijanje tzv. interkulturenog govornika) i (4) upravljanja kulturnim prazninama (engl. *culture gaps*), odnosno treninga uz pomoć kritičnih događaja (engl. *critical incidents*) (Dykstra-Pruim 2008, 72–76).

Ovako oblikovano razvijanje učenika L2 kao interkultureno kompetentnog govornika na univerzitetskom nivou predstavlja dobar primer prakse koja, doduše, cilja na samo jedan određeni nivo obrazovanja i, shodno tome, ima ograničenu fokusnu grupu. Ipak, u tom istom kontekstu autori su sredinom 2000-ih godina uočili značajnu zainteresovanost američkih univerziteta i drugih obrazovnih institucija (upor. Dykstra-Pruim 2008, 77–78) za implementiranje interkulturenih segmenata u svoju nastavu nemačkog kao L2.

3.4.5 Pluralistični pristupi jezicima i kulturama. Deskriptori „mekih“ veština

Pored predstavljenih alternativnih „modela“, u ovom momentu najaktuelniju i svakako najkompleksniju alternativu, ili bolje rečeno dopunu ZEO-u predstavlja *Referentni okvir za pluralistične pristupe jezicima i kulturama* u nastavi L2 (u originalu CARAP/(F)REPA⁴²), izrađen pod okriljem Saveta Evrope u Evropskom centru za strane jezike u Gracu. Osnovna ideja projekta čiji rukovodilac je bio Michel Candelier i koji je, barem u kontekstu nemačkog kao L2, i dalje u završnoj fazi⁴³, jeste upravo prihvatanje činjenice da je savremena nastava L2 orijentisana ka usvajanju pojedinačnih kompetencija, te je stoga neophodno „ponuditi“ njihovu detaljnu razradu i za

⁴¹ Detaljne informacije kao i probni materijal dostupni su na <http://internet.aufgehts.com> odnosno <http://internet.weitergehts.com> (pristupljeno 23. novembra 2014.).

⁴² Prvi akronim predstavlja francusku verziju naziva, drugi se odnosi na engleski, tj. nemački naziv: *Cadre de référence pour les approches plurielles, Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures* odn. *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*.

⁴³ Stanje zabeleženo 01. novembra 2015.

potrebe interkulturalnog učenja L2 – dakle sve ono što ZEO nije bio u mogućnosti da pokrije i tako praktičarima u organizovanju nastave i omogući. Taj nedostatak ZEO vidljiv je na više nivoa, a u kontekstu našeg interesovanja primetićemo da su posebni nedostaci uočljivi naročito u domenu produkcije udžbenika. Stoga je jedan od bazičnih ciljeva ovog projekta bio usmeren i na izradu svojevrzne baze dodatnog nastavnog materijala koji ne mora nužno biti vezivan za određeni L2, već se može primenjivati u nastavi L2 generalno⁴⁴.

Pluralistični pristupi (nem. *plurale Ansätze*, engl. *pluralistic approaches*) koje predlaže ovaj model bazirani su na četiri osnovna aktuelna pristupa savremenom učenju L2 – na interkulturalnom učenju, na senzibilizaciji za jezički i kulturni diverzitet, kao i na interkomprehenziji i integrativnoj glotodidaktici (čemu smo se detaljnije posvetili u poglavljima o evropskoj višejezičnosti, tercijarnim jezicima i sl.) (upor. Candelier et al. 2012, 6–7). Uz ovo, vidljiv je uticaj i samog ZEO, barem kada je okrenutost ka usvajanju kompetencija u pitanju; međutim, ono što u najvećoj meri razlikuje ZEO od ovakvog pristupa jeste upravo fokusiranost ne na isključivo jedan ciljni jezik i sa njime korespondirajuću ciljnu kulturu, već pre na više jezika, jezičkih varijeteta i kultura odjednom. Na taj način, REPA predstavlja, kao što smo naglasili, svojevrсну dopunu deskriptora iz ZEO, upotpunjujući takav pristup nastavi L2 deskriptorima i za tzv. „meke“ veštine (engl. *soft skills*, nem. *weiche Fertigkeiten*), koji u njemu nisu zastupljeni.

„Meke“ veštine pretočene u deskriptore autori REPA dele u ukupno tri globalne kategorije: (1) deklarativno znanje, (2) stavovi i ubeđenja i (3) proceduralno znanje. To bi, nešto detaljnije, izgledalo ovako:

- (1) **deklarativno znanje** (Byramov pojam *savoir*) obuhvata 15 područja iz domena „poznavanja“ jezika i kulture: (1) jezik kao semiotički sistem, (2) jezik i društvo, (3) verbalna i neverbalna komunikacija, (4) razvoj jezika, (5) jezička raznovrsnost, diverzitet, mnogojeziknost i višejezičnost, (6) sličnosti i razlike između jezika, (7) jezik i usvajanje/učenje jezika, (8) kulture: opšte odlike, (9) kulturni i socijalni diverzitet, (10) kulture i interkulturalni odnosi, (11) razvoj kultura, (12) kulturni diverzitet, (13) kulturne sličnosti i razlike,

⁴⁴ Pristup toj bazi omogućen je zainteresovanim praktičarima preko strane <http://carap.ecml.at/CARAPTeachingmaterials/DB/tabid/2700/language/en-US/Default.aspx> (Pristupljeno 01.11.2015.).

(14) kultura, jezik i identitet, (15) usvajanje kulture/učenje o kulturi (za detalje upor. Meißner 2013, 26–38); na primer, domen *Sličnosti i razlike između jezika*: „K 6.2 – Znanje da svaki jezik na specifičan način obuhvata i organizuje stvarnost“ (Candelier et al. 2012, 28; Meißner 2013, 30);

- (2) **stavovi i ubeđenja** (Byramov pojam *savoir-etre*) obuhvataju, nešto globalnije posmatrano, sledećih šest područja: (1) pažnja / senzibilitet / zainteresovanost / prihvatanje / otvorenost / poštovanje / obraćanje pažnje na raznolikost jezika i kultura, (2) spremnost / motivacija / volja / želja za postupcima u skladu sa jezicima i jezičkom i kulturnom raznolikošću, (3) stavovi / ubeđenja: preispitivanje, distanciranje, promena perspektive, relativizacija, (4) volja za prilagođavanjem / samopouzdanje / osećanje bliskosti, (5) identitet, (6) stavovi o učenju (za detalje upor. Meißner 2013, 39–49); na primer, domen *Stavovi/ubeđenja: preispitivanje, distanciranje, promena perspektive, relativizacija*: „A 12.1 – Spremnost za relativizaciju sopstvenih kulturnih pogleda i istovremeno obraćanje pažnje na to da ovakav stav može imati posledica na doživljaj kulturnih fenomena“ (Candelier et al. 2012, 41; Meißner 2013, 46);
- (3) **proceduralno znanje, tj. veštine** (Byramov pojam *savoir-faire*) obuhvataju sedam različitih kategorija: (1) mogućnost posmatranja / mogućnost analize, (2) mogućnost identifikacije / mogućnost prepoznavanja, (3) mogućnost poređenja, (4) mogućnost razgovora o jezicima i kulturama, (5) mogućnost upotrebe znanja iz jednog jezika kako bi se razumeo drugi jezik ili kako bi se produktivno koristio, (6) mogućnost interakcije, (7) mogućnost učenja (za detalje upor. Meißner 2013, 50–58); kao primer možemo navesti deskriptor iz domena *Mogućnost poređenja*: „S 3.10 – Mogućnost poređenja kulturnih fenomena (mogućnost doživljaja kulturne bliskosti ili distance [...] S 3.10.2. – Mogućnost doživljaja pojedinih razlika i sličnosti koje se odnose na različite segmente socijalnog života (životni uslovi, poslovni život, život u udruženjima, odnos prema okolini...)“ (Candelier et al. 2012, 55; Meißner 2013, 54).

Iz priloženog možemo zaključiti da je ovakvim pristupom savremena nastava L2 poslednjih godina konačno dobila dugo očekivane i preko potrebne deskriptore

kojima su oblikovanje interkulturalnog učenja u okviru nastave L2 i njegova eventualna evaluacija postali daleko izvodljiviji. Međutim, primećujemo da je i dalje neophodna popularizacija ne samo ovakvog jednog pristupa i njegovih direktnih produkata, već interkulturalnog učenja uopšteno, kao sastavnih delova najpre savremenog školstva, a zatim i učenja i nastave L2.

3.5 Nastava kao mesto interkulturalnog susreta. O interkulturalnoj pedagogiji

Interkulturalnost kao društvena težnja u promenjenoj političkoj i demografskoj slici savremene Evrope, ali i kao komunikativna kompetencija, indicira jednu promenu perspektive u kojoj je pojedinac spreman da bude otvoren, zainteresovan, radoznao, ali i empatičan prema pripadnicima drugih kultura. Ukoliko ovaj princip posmatramo kao vodeći princip savremenog obrazovanja, postavljamo pitanje šta on sa sobom nosi u konkretnoj nastavnoj praksi i koje su njegove implikacije ne samo na naše polje interesovanja, nastavu i udžbenike L2, već i uopšteno, na celokupni savremeni koncept obrazovanja.

Prve značajnije teorije interkulturalne pedagogije⁴⁵ nastale su mahom posle Drugog svetskog rata i to iz bavljenja migracijom i njenim posledicama (Gogolin i Krüger-Potratz 2010, 134). Osnovni princip im je, kao uostalom i u današnjim teorijama, bio praktično identičan – „zalaganje za jednakost bez obzira na poreklo, poštovanje drugosti, osposobljavanje za interkulturalno razumevanje i [...] interkulturalni dijalog“ (Auernheimer 2005, 21 citirano u Schür 2013, 82). Međutim, za razliku od glotodidaktike za koju je od naročitog interesa komunikativna komponenta interkulturalne kompetencije, ideje, ali i interesovanja interkulturalne pedagogije usmereni su ka više pojedinačnih, mahom razgraničenih, ali opet izrazito interkulturalnih konteksta, koji su shodno „duploj pripadnosti“ interkulturalne kompetencije, kako opštim tako i predmetno specifičnim školskim ciljevima“ (Caspari i Schinschke 2009, 275), zapravo od globalnog značaja. Ovde mislimo na dimenzije poput kulturalnog, stručnog, socijalnog, medijskog, ali i obrazovanja odraslih (Yousefi 2014, 136–137). Pomenuti konteksti su zapravo dimenzije današnjeg generalnog pedagoškog pojma interkulturalnog obra-

⁴⁵ Za detalje o idejama, teorijama i najznačajnijim predstavnicima nemačke interkulturalne pedagogije od Drugog svetskog rata naovamo, v. Stephanie Schür (2013, 55–82).

zovanja, odnosno činioci jedne opšte interkulturene senzibilizacije, čiji je cilj da pedagogizacijom socijalnih i političkih problema (Schür 2013, 62) kod učenika inicira nova iskustva, razvoj безусловne empatije i spremnost na kritiku (Yousefi 2014, 144). Uz sve to, od velikog je značaja iskoristiti to što se učenici, naročito u mlađem dobu i to u fazi kreiranja sopstvenog identiteta i slike o sebi, mogu lakše suočiti sa stranim i drugim, iz čega neće proisteći samo senzibilizacija za strano i drugo, već će nesvesno oblikovati i sebe i svoj još neizgrađen identitet.

Sa socijalno-obrazovnog aspekta, učenici treba da nauče da posmatraju, analiziraju i obrazlažu sve čovekove životne uslovljenosti, njegovo socijalno okruženje, ali i lične sposobnosti i iskustva. S ovim kontekstom u tesnoj vezi je i kulturno-obrazovni momenat jer su određene vrednosti, tabui, norme, navike i sl. deo svake pojedinačne socijalne grupe, a susret sa tom činjenicom olakšaće učenikovo poimanje dinamičnih kulturnih procesa u budućim susretima. Ovome treba pridodati i sve izazove i opasnosti upotrebe medija, kao i njihov uticaj na procese učenja, zatim na razvoj poštovanja i tolerancije, njihov kritički odnos prema spoljašnjem svetu i sl. U tome leži zapravo medijska odnosno medijsko-obrazovna dimenzija interkulturene pedagogije. Trima predstavljenim komponentama može se po potrebi dodati i stručno-obrazovna kako bi učenici bili upoznati sa načinima poslovanja, mentalitetom i odnosima u poslovnom interkulturalnom kontaktu. Katkad je, međutim, bitan i pristup, pogotovo sa odraslim učenicima, kao i spretno, oprezno prenošenje novog znanja ljudima koji traže novu orijentaciju. Stoga bi jedna takva dimenzija interkulturene pedagogije mogla igrati značajnu ulogu (upor. Yousefi 2014, 138–141).

Imajući sve ovo u vidu, ne postavlja se pitanje da li je interkultura kao cilj i težnja savremene škole neophodna, već pre na koji način i kako je realizovati. Stoga se u nastavku posvećujemo nekim od ključnih pojmova koji učestvuju u izgradnji interkulturene pedagogije.

3.5.1 O pojmu tolerancije u kontekstu interkulturalnog društva i obrazovanja

U debati o odnosima između stranog i sopstvenog, kao i u korelacijama internacionalnosti i interkulturalnosti, jednim od najmarkantnijih, ali i najfrekventnijim, čini se pojam tolerancije. Međutim, kao i pojam kulture, i tolerancija se može

sagledavati na više načina – najpre zbog njene kompleksnosti, a zatim i ako imamo u vidu različita teorijska i to prevashodno filozofsko-antropološka stanovišta. Uz to, u kontekstu našeg interesovanja, ovo je pojam koji se intenzivnije javlja od početka 90-ih godina XX veka i to prvenstveno na inicijativu profesora Aloisa Wierlachera, kao sastavni deo interkulture germanistike, kao i proučavanja interkulture nastave L2. Wierlacher je 1991. godine, na Drugom internacionalnom kongresu Društva za interkulture germanistiku (nem. *Gesellschaft für interkulturelle Germanistik, GIG*) praktično uveo pojam tolerancije u okvire proučavanja interkulture germanistike, discipline koja je u to vreme još bila u povoju. Tokom 1994. su usledili prvi radovi sa ovom temom u okviru tematskog dela časopisa *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* nazvanog *Kultura tolerancije*, da bi 1996. bila objavljena jedna od najznačajnijih publikacija sa ovom temom – *Kulturthema Toleranz* (Wierlacher 1996b).

Međutim, na koji način definisati pojam tolerancije, tu tešku reč koja je svakojakom upotrebom i zloupotrebom praktično već (odavno) izlizana (Harth 1996, 103)? Polazeći od pretpostavke da prihvatanje drugog i drugačijeg bez straha da će nas ugroziti i bez cilja ili potrebe da ih sebi potčinimo jeste jedna od osnovnih karakteristika demokratskih i interkulture orijentisanih društvenih stremljenja, mogli bismo da zaključimo da je osnovni mehanizam takvog jednog procesa, zapravo, tolerancija. Shodno tome bismo mogli da tumačimo i da je tolerancija pasivno i harmonizujuće povinovanje ili trpljenje drugačijih stavova ili radnji (upor. Wierlacher 2003b, 318), mirni odgovor na isprepletanost kultura i stavova. Istina je, ipak, da je ona jedna daleko kompleksnija kategorija tematizovana i realizovana na multidisciplinarnom nivou, sačinjena od više različitih aspekata i, kao takva, sadrži više dimenzija. Ona je domen društvenih nauka, ustavno-teorijskog prava, političkih nauka, socijalne psihologije i teologije i, kao takva, biva shvatana, između ostalog, i „kao figura prava koja teži ka miru, pojam reda i životni princip savremene ustavne države, kao kategorija ekonomske svrsishodnosti, komunikaciona i kategorija poimanja, kao sredstvo kritike stereotipa, vrednost pomoću koje se orijentišemo i vaspitni cilj, kao pojam kompleksnosti i kao hermeneutički pojam“ (Wierlacher 1996a, 64). Tolerancija ima takođe zadatak da se bori i protiv težnji, osećanja i želja, ona zahteva moralne napore i posledica je kulturne obojenosti društva (Wollgast 2013, 18) i, kao takva, ona je esencijalni uslov našeg samoopredeljenja i hrabrosti da drugome dozvolimo da ostane drugo i strano (Wierlacher 1996a, 77). Na taj način shvatamo da biti tolerantan ne znači

automatsko i nekritičko prihvatanje i trpljenje svega drugačijeg ili stranog, već pre stvaralačko-produktivnu, praktično orijentisanu i humanu kategoriju konstruisanja međuljudske stvarnosti (Wierlacher 1996a, 63), kao priznavanje i omogućavanje individualnih i kolektivnih razlika (upor. Jonas i Beelmann 2009, 23). Ako je shvatimo kao „neimenovano osnovno (ljudsko) pravo“, onda tom stanovištu odgovara i pojam tolerancije kao neophodne demokratske kompetencije u ophođenju sa pluralitetom (upor. Otto 2002, 503).

Kao takva, tolerancija mora biti jedan od sastavnih elemenata školstva uopšte, ali i nastave kulture i L2, naročito zbog činjenice da je učionica L2 defakto pogodno, ponekad i u nekim vremenima nažalost i jedino moguće mesto interkulture razmene i uvežbavanja interkulturnih veština. Jedan od segmenata tih veština, dakle, jeste i tolerancija: tolerancija prema drugom, stranom, prema novom, još nejasnom i, možda, neshvatljivom, tolerancija prema novoj, drugačijoj, stranoj kulturi, stranom narodu i njegovim vrednostima kao i svim pojavnim oblicima koje to sa sobom nosi. A tolerancija je naročito danas tema jer nam ona nedostaje i to je u savremenom glotodidaktičkom diskursu shvaćeno kao problem – baš kao što u prvoj od svojih 10 teza o intoleranciji i poteškoćama učenja toleranciji ističe Karl-Peter Fritzsche (Fritzsche 2002, 510). Zbog toga i jeste upravo nastava L2 ta koja jezičku i kulturnu raznolikost posmatra kao nešto što se podrazumeva i, na taj način, može da pomogne da se prevaziđu etnocentrične fiksacije zarad otvaranja prema raznolikosti (Krumm 2008a, 37). Ali takva jedna aktivna tolerancija ne znači per se prihvatanje socijalne nepravde ili odustajanje od sopstvenih ubeđenja ili njihovo slabljenje, ona pre podrazumeva priznavanje činjenice da svi ljudi sa svim svojim razlikama u pojavnim oblicima, situaciji, jeziku, načinu ponašanja i vrednostima imaju pravo da žive u miru i da ostanu onakvi kakvi jesu (Wollgast 2013, 19), i nju, stoga, treba razumeti kao ponašanje pomoću kojeg se aktivno prihvataju razlike na individualnom i kolektivnom nivou bez pokušaja da se te razlike umanje (Jonas i Beelmann 2009, 23). Razvijanjem jedne tako kompleksne kategorije kompetencije u okviru nastave L2 bavi se didaktika tolerancije.

3.5.1.1 Didaktika tolerancije

Kao odgovor na toleranciju u okviru interkulture germanistike, i didaktika nemačkog kao L2 i, uopšteno, glotodidaktika, koriste pojam tolerancije kao jednu od centralnih kompetencija koja bi mogla biti produkt interkulture orijentisane nastave L2. Takva kompetencija se, kao i pomenuta tolerancija kao politička, demokratska kompetencija, doživljava kao neophodna pretpostavka za svesno i odgovorno ophođenje u konfliktima (Feldmann, Heuschel, i Ulrich 2002, 21), ali i kao jedna od ključnih kompetencija za uspešnu političku i privrednu aktivnost, postavljena i shvaćena kao kulturni standard u zapadnoj demokratskoj civilizaciji (Thomas 2002, 431). Upravo ta interkulture tolerancija viđena je kao spona između multikulturenog trpljenja i interkulturenog suživota u demokratskim multikultureno obojenim društvima (upor. Roche 2013, 5). Međutim, s obzirom na to da ovde govorimo ipak o didaktici i nastavi L2, čini se da bi prikladnije bilo psihološko tumačenje pojma tolerancije, pogotovo imajući u vidu neophodnost poimanja pedagoško-psiholoških procesa na koje bi jedna didaktika tolerancije mogla da ima značajnog uticaja. Ipak, Jonas i Beelmann konstatuju da je skoro nemoguće bavljenje pojmom tolerancije sa psihološkog aspekta, s obzirom na činjenicu da ona nije čisto psihološki koncept, već da se često opisuje kao društvena vrednosti ili standard, te da bi takvo stanovište bilo normativno problematično (upor. Jonas i Beelmann 2009, 26–27). S druge strane, tolerancija jeste proces kako individualnih, tako i socijalnih procesa učenja koje se odvija kroz sučeljavanje sa fundusom kolektivnih stereotipa, predrasuda i neprijateljskih predstava koji postoje unutar društva (upor. Fritzsche 2002, 511).

Kao gore pomenuta kategorija kompleksnosti, tolerancija zapravo teži tražanju za identitetom, distinkcijama i diferencijacijama, ne ka nivelisanju. Njena uloga je da predvodi otkrivanje i spoznanju kompleksnosti pojedinačnog i individualnog (Wierlacher 2003b, 324), i upravo u tom momentu raspoznajemo i njenu pedagošku dimenziju koja će postati osnov jedne nove didaktike, a čija će saznanja koristiti i savremena interkulture nastava L2. Kao nastavni cilj, tolerancija nas uči da ljude i činjenice sagledavamo i razumemo u svoj njihovoj kompleksnosti, bez prebrzog donošenja sudova o njima, ocenjivanja i procenjivanja (upor. Otto 2003, 593). Pretpostavljajući da je jedan od osnovnih, ako ne i osnovni segment savremene nastave L2 strana, nova kultura, onda didaktika tolerancije u tome vidi značajan prostor za

oprobovanje i eksperimentisanje, za uvežbavanje tolerantnog ophođenja u susretu između kultura. Na ovaj način se omogućavaju prvi susreti sa tolerancijom, odnosno kako ih Otto (2003, 593) naziva „iskustva tolerancije“, koji u idealnom slučaju treba da vode ka spoznaji sebe samog, baš kao što Wierlacher u toleranciji vidi rad na sebi samom, čiji će pojavni oblici biti rad na priznavanju, rad na razumevanju, rad na odnosima, rad na spoznaji (Wierlacher 2003b, 324). Tako bi se jedan konstrukt poput tolerancije lako mogao upotrebiti u interkulturno pedagoške svrhe u okviru nastave L2, pogotovo imajući u vidu činjenicu da aktivna tolerancija zahteva zauzimanje stavova i donošenje odluka, ali i razvija fantaziju i obilkovanje socijalnog života (Wierlacher 1996a, 76).

Didaktika tolerancije u susretu kultura na nivou nastave i u učionici L2 pronalazi idealno okruženje za razvoj ove socijalne kompetencije, pogotovo imajući u vidu da bi se tolerancija mogla pronaći i razvijati na svakom od nivoa nastave – na pragmatičkom, kognitivnom i emocionalnom nivou. Naročito važan, ako ne i glavni zadatak didaktike tolerancije bilo bi uvežbavanje promene perspektive kao osnovnog mehanizma interkulturnog razumevanja. Ovo Otto definiše kao „recipročno poimanje i aktiviranje kulturnih perspektiva u svim mogućim formama komunikacije tako što bi određeni kulturno-specifični faktori koji učestvuju u ovim procesima razmene postali transparentni kao faktori intolerantnog odnosno tolerantnog delovanja“ (Otto 2003, 590). Osnovni nastavni ciljevi ovog procesa bili bi: unapređivanje uvida u okvir poimanja strane i sopstvene kulture, otkrivanje i priznavanje drugosti, unapređivanje kompromisne i kompetencije za rešavanje problemskih situacija, kao i diskusija o vrednostima (Otto 2003, 592–593). Međutim, kako bi se u okviru nastave L2 moglo doći do ostvarenja jednog tako kompleksnog nastavnog cilja?

Na društvenopolitičkom nivou, pojmovni kompleks tolerancije sadrži principijelno tri činioca ili kriterijuma koji moraju biti ispunjeni da bismo uopšte govorili o mehanizmima tolerancije: konflikt kao polazni kriterijum, zatim nenasilje i, na kraju, priznavanje jednakosti. Ukoliko nije zadovoljen polazni kriterijum – konflikt, ne možemo govoriti o toleranciji već pre o ravnodušnosti (Feldmann, Heuschel, i Ulrich 2002, 15) – to je najuočljivije na primeru reakcije na određeni impuls kao promenu u polju percepcije. Ukoliko taj impuls izazove odbijanje, onda govorimo o konfliktu, ukoliko izazove ravnodušnost, zainteresovanost ili pak odobrenje, onda u

datoj situaciji nije reč o konfliktu, te s tim u vezi nema ni govora o potrebama za aktiviranje određenih mehanizama tolerancije. A kada je reč o mehanizmima tolerancije, onda govorimo o trpljenju i podnošenju (koje za rezultat ima prividnu toleranciju), ili o uviđavnom odobrenju i nenasilnom rešavanju, čiji je cilj principijelno priznavanje podjednakih prava na slobodno razvijanje, a što sigurno vodi ka toleranciji (Feldmann, Heuschel, i Ulrich 2002, 18). Ovaj društvenopolitički model ophođenja u konfliktima kakav treba da bude u tolerantnom, demokratskom društvu svakako bi trebalo da bude i element obrazovanja i, u nešto modifikovanom smislu, nastavni model didaktike tolerancije koji bi mogao da se sprovede uz pomoć kreativnih i iskustveno, spoznajno i produktno orijentisanih nastavnih sadržaja. Model jedne takve nastave sastojao bi se iz četiri koraka: (1) osvešćenje o sopstvenim obrascima interpretacije i postupanja, (2) dovođenje u pitanje sopstvenih obrazaca interpretacije i postupanja, (3) nuđenje alternativnih, demokratskih puteva za mirno ophođenje u konfliktima i (4) konstruisanje novih interpretativnih obrazaca (Feldmann, Heuschel, i Ulrich 2002, 33).

Imajući sve ovo u vidu, zaključujemo da je tolerancija jedna kako kolektivna, tako i individualna vrlina kojoj je svakako mesto u školskim okvirima i, naročito, u okviru (interkulture) nastave L2. Ona može ili, bolje rečeno, mora biti njen centralni predmet, oruđe i u isto vreme krajnji cilj kome teži. Jasno je da nastaje, razvija se i po potrebi menja u okviru javnog diskursa, i kao takvoj joj je potrebna sposobnost kritike (upor. Fritzsche 2002, 513). Svi ti elementi čine je neizbežnim i vrlo poželjnim segmentom nastave L2, ali pored opisanog modela od četiri koraka, literatura ne nudi nikakve značajnije nastavne modele niti konkretne predloge za njih. Dodatno otežavajući faktor bila bi činjenica da ni didaktika, a ni (pedagoška) psihologija i dalje nemaju merne instrumente kojima bi se postignuće u okviru ove kompetencije moglo izmeriti (upor. Jonas i Beelmann 2009, 27). Očigledno da i ovde ostaje autorima kurikuluma, udžbenika i samim praktičarima nastave da iznađu što uspešniji, ili barem što prijemčiviji model za pokušaj da unaprede i neguju kompetenciju tolerancije. I pored svega ostaje pitanje u kojoj meri, u kom momentu, kako i na koji način.

3.6 Interkulturalna nastava L2

U savremenoj literaturi je prisutno više stavova u vezi sa pojmom interkulturalne nastave L2. Pre svega treba napomenuti da postoji određena, u značajnoj meri opravdana, terminološka nedoumica da li ovako formulisan „modus“ nastave L2 treba doživljavati kao poseban metod (poput, recimo, gramatičko-prevodnog, audio-linvalnog i sl.), ili je pre u pitanju nadogradnja već postojećeg komunikativnog metoda. U tom slučaju bi možda bilo ispravnije koristiti odrednicu *interkulturalni pristup*. S druge strane, u pedagogiji se generalno postavlja pitanje da li je interkulturalna (komunikativna) kompetencija opšti obrazovni cilj, te ga je kao takvog neophodno uključiti, kao što smo već videli, u sve tokove i dimenzije savremenog obrazovanja, ne dajući tako nastavi L2 ekskluzivno pravo ali i, pre svega, obavezu da radi na njenoj izgradnji kod učenika. Pored svega ovoga, još jedno pitanje je otvoreno otkako se intenzivnije govori o interkulturi kao segmentu ili principu nastave L2 – njena ostvarljivost i funkcionalnost u okvirima institucionalizovanog učenja. Tako su se s vremenom čuli stavovi da je usvajanje jedne takve kompetencije praktično utopija, osuđeno na propast. Svoju nešto radikalniju tvrdnju da se strana kultura nikako ne može naučiti u okviru školske nastave L2, Hagen Kordes (1991, 302) potkrepljuje činjenicom da situacija u kojoj se učenici sa njom susreću nije prirodna i realna. Stoga se, prema njegovom mišljenju, ni interkulturalna kompetencija ne može izgraditi, već je moguć samo određeni stepen senzibilizacije za ono što je učeniku strano i daleko u odnosu na polaznu, sopstvenu kulturu. Na taj način Kordes shvata nastavu L2 skoro isključivo kao mesto pripreme za interkulturalnu komunikaciju, a razvoj interkulturalne kompetencije može se očekivati tek u konkretnom susretu sa stranim i u doživljaju autentičnih kulturnih šokova (Kordes 1991, 294).

Ipak, neosporiva je činjenica da se upravo u (opštem) obrazovanju vidi značajan doprinos društvenom razumevanju i toleranciji, što su pokazale i generalne demokratske težnje, naročito u zapadnoevropskoj politici druge polovine XX veka. Tu uočavamo konkretne težnje da se u okviru obrazovnih sistema asimiluju stranci, što je iniciralo nastanak već pomenutih primera pedagoških teorija, ali i različitih hipoteza, poput one o deficitu. Prema ovoj hipotezi, polazi se od pretpostavke da stranoj deci nedostaju kako jezička, tako i znanja iz oblasti kulture kako bi mogla da funkcionišu u novom, za njih stranom okruženju. Međutim, kao reakcija na ovakav

trend pojavile su se i druge hipoteze, poput hipoteze o diferentnosti, koja ukazuje na to da u zajednički proces učenja treba da budu uključene sve kulture i svi jezici sa kojima deca dolaze u kontakt (upor. Krumm 2003, 413). Ovaj opštepedagoški princip postaće i jedan od principa savremenog učenja L2.

Danas polazimo od činjenice da je svako ko uči neki L2, bilo u kulturno heterogenom ili homogenom okruženju, sa svih strana okružen stranošću. Bredella i Christ u tome, kao što smo već govorili, vide jednu trostruku stranost, odnosno činjenicu da je predmet učenja sam *strani* jezik, zatim učenikova izloženost *stranoj* kulturi iz koje i proizlazi jezik koji se uči i, na kraju, susret sa *stranim* ljudima koji su strani jer pripadaju stranoj kulturi i stranojezičkoj govornoj zajednici (Bredella i Christ 1995, 11). Ova trodimenzionalnost stranosti u okviru nastave L2 za cilj ima da putem izlaganja učenika toj stranosti od njega načini interkulturno svesnog govornika L2. Uz to se očekuje i da korišćenjem povećane svesti o drugosti učenik stupa u kontakt i komunicira sa drugima i potencijalno saraduje sa njima. On takođe treba da evaluira svoje svakodnevne obrasce percepcije, misli, osećanja i ponašanja kako bi bolje upoznao i razumeo sebe samog. Uz to, učenik treba da preuzme i ulogu medijatora među pripadnicima različitih kultura kako bi objasnio i interpretirao različite perspektive. Ipak, to ne znači da će on morati da se identifikuje sa drugom kulturnom grupom i da prihvati njene kulturne prakse (upor. Byram 2009b, 6). Suočavanje sa ovim procesima i njihovo uvežbavanje upravo bi i trebalo da predstavljaju sastavni element današnje nastave L2.

Iako ovako uobličen, ovaj globalni cilj nastave L2 može zazvučati kao nešto relativno novo, ali uprkos tome ne treba prevideti da su sastavni elementi interkulture glotodidaktike zapravo oduvek bili prisutni kao konstitutivni elementi učenja L2. Ovde prevashodno mislimo na sekvence iz strane kulture koje su mahom bile prezentovane uz pomoć književnosti ciljne kulture, pomoću realija i sličnog materijala. Promena koju danas doživljavamo kao toliko značajnu i označavamo je kao fundamentalni zaokret u razmišljanju zapravo bi se mogla objasniti kao reinterpretacija bazičnog cilja koji je učenje L2 oduvek imalo – približavanje stranom. Stoga interkulturnu glotodidaktiku karakterišu pokušaji da strano učini ne toliko stranim upravo povezivanjem sa sopstvenim, te iniciranjem refleksije kako o stranom, tako i o sopstvenom. Osnovni zadatak interkulture glotodidaktike biće zato ostvarivanje

cilja koji nazivamo interkulturalna kompetencija, ali i paralelno razvijanje nastavnih formi koje bi omogućile ostvarenje tog cilja (upor. Krumm 2003, 415–416).

Međutim, u ovoj novoj paradigmi značajno mesto zauzima i nešto izmenjena uloga nastavnika kao medijatora u procesu usvajanja interkulturalne kompetencije. Najpre treba konstatovati da nastavnici L2 „treba da odbace ulogu ambasadora strane kulture i koncept statične, samostalne i strane kulture. Umesto toga, oni bi morali da priznaju interaktivnu prirodu i društvene, političke i etičke implikacije učenja/poučavanja kulture“ (Guilherme 2013, 348). Takođe, nastavnici u ovom promenjenom ambijentu imaju (ne toliko zahvalnu) obavezu da praktično izazovu proces razvijanja identiteta učenika i da njime „rukovode“, da probude njihovu znatiželju i iskoriste je za upoznavanje druge kulture i drugosti uopšte i za intenzivno bavljenje njome. S obzirom na kompleksnost ovog zadatka, posebna pažnja mora biti usmerena ka izboru materijala, za koji je sigurno da u interkulturalno orijentisanoj nastavi ne sme da bude zasnovan isključivo na usvajanju lingvističke kompetencije, već na veštom kombinovanju više aspekata koji, shodno tome, vode ka paralelnom razvoju više pojedinačnih kompetencija. Ovo konkretno znači da se kroz određeni leksičko-gramatički materijal učenici mogu konfrontirati i sa kulturnim aspektima određene zajednice (tj. određenih zajednica) kako bi bili aktivirani procesi interkulturalne refleksije i analize. Ipak, ovaj momenat zahteva pažljivu pripremu i veliku posvećenost jer uključivanje prostih kulturnih ili kulturno-političkih specifikuma određene zajednice čiji se jezik uči neće značiti automatsku refleksiju ili analizu. Pritom, ovakav simplifikovan način uvođenja (inter)kulturnih elemenata može sa sobom nositi i značajnu pedagošku opasnost jer kognitivna obrada pojedinačnih kulturnih datosti određene zajednice i njihovo „učenje“, kao i drugih segmenata L2, poput leksike i gramatičkih struktura, neće proći kroz sistem refleksije i analize i samim tim neće moći da vode do decentriranja sopstvene perspektive, do jačanja tolerancije i empatije i, u krajnjem stadijumu, do izgradnje interkulturalnog senzibiliteta. Zato je neophodno uzeti u obzir sva (pred)ubeđenja u formi stereotipa i predrasuda sa kojima učenici pristupaju učenju L2, iskoristiti ih u nastavnom procesu i nikako ih ne ignorisati. Upravo kombinovanjem svih navedenih elemenata nastavnici stvaraju ambijent interkulturalnog učenja u okviru nastave L2 kao pripremu za interkulturalne susrete i kao prevenciju drastičnih kulturnih šokova.

Iz svega navedenog zaključujemo da je konačno neophodan nešto drugačiji, savremeniji i ne više isključivo filološki pristup obrazovanju nastavnika L2, koji bi trebalo da budu „kulturni posrednici [...] koji, pored stručne, poseduju i interkulturnu kompetenciju“ (Krumm 2003, 416), a koji bi sva ta znanja koristili za rukovođenje procesom interkulturnog učenja, počev od planiranja i izbora tema i materijala, preko izbora adekvatnih metoda i oblika rada sve do same izvedbe u praksi i refleksije o njoj odnosno evaluacije.

Ipak moramo napomenuti da sve ove činjenice ne treba da upućuju na izvesnu radikalizaciju nastave L2. Ne treba očekivati da se iz korena promene sastav, predmet i oblik nastave L2, da sam output bude nešto značajno drugačije od onoga što se od nastave L2 generalno očekuje. Tokom istorijskog razvoja glotodidaktike i pojedinačnih metoda, lako se da uočiti kako radikalni pristupi završavaju. Takođe, imajući na umu i sudbinu nastavnih materijala koji su konsekventno pratili početnu interkulturnu euforiju 80-ih i 90-ih godina, pre želimo da ukažemo na potrebu, ali i na mogućnosti kombinovanja metoda i pristupa kako bi se proces učenja L2 što je moguće više optimizovao. U suprotnom bismo bili primorani pre da razmišljamo o promeni naziva predmeta o kojem je ovde reč⁴⁶.

3.6.1 Šta čini predmet (interkulture) nastave L2

Imajući u vidu to koji su očekivani ishodi interkulturno orijentisane nastave L2, postavlja se pitanje koji su to sadržaji koji bi mogli biti upotrebljeni zarad ostvarenja zacrtanih ciljeva. Meißner i Bär (2007, 115) kao ključna tri elementa na kojima bi trebalo da se bazira i po kojima bi trebalo da bude organizovana nastava navode lingvopragmatiku (odnosno specifično nemački termin *Landeskunde*, koji grubo prevedeno označava znanje o ciljnoj zemlji, tj. ciljnim zemljama), zatim principe interkulturnog učenja i didaktiku razumevanja stranog. U idealnom slučaju, ova tri elementa trebalo bi da svoje mesto nađu u kurikulumima i planovima, te da se nastavni

⁴⁶ Razmišljači u tom pravcu, englesko-nemački lingvista i didaktičar Willis Edmondson ironično je predložio da se taj novi predmet nazove „[...] 'interkulturno učenje', 'svet jezika', 'jezička svest' i sl.“ (Edmondson 2002, 357).

materijal i pojedinačne metode rada temelje na saznanjima iz ovih domena, ali uvek u vidu njihove kombinacije i nikako pojedinačno.

Da bismo pojasnili njihov odnos u savremenoj glotodidaktici, neophodno je načiniti kratak istorijski osvrt. Tako posmatrano, sadržaje konvencionalnog lingvopragmatičkog tipa u vidu informacija iz geografskog, demografskog, političkog, ali i opštekulturnog domena, pronalazimo u nekom od njihovih pojavačkih oblika zapravo od samih početaka nama poznatog i bliskog učenja L2. Ovakva znanja podrazumevala su se međutim pre za obradu lingvističkih i literarnih tema, a uz to i za razumevanje i adekvatno prevođenje literarnih tekstova, pa početke ovog „principa“ možemo tražiti i u gramatičko-prevodnom metodu. Međutim, koliko god ovaj princip proglasili za istorijski, star ili zastareo, sa njime se susrećemo i danas, s tim što sada na njega gledamo drugačije. Iz današnje perspektive, osnovni problem je zapravo u pukoj jednodimenzionalnosti ovog principa, u mahom receptivnom karakteru i zasnovanosti na faktografiji, koja apriori isključuje poziciju posmatrača iz procesa učenja, pa danas sve češće postavljamo pitanje o njenoj svrsishodnosti. Uz sve to, doskoro je nastava L2 (u poznatoj tradiciji gramatičko-prevodnog metoda čak sve do sredine XX veka) nudila jednu tipičnu sliku ciljne kulture, oslobođene svakog konflikta (upor. Majjala 2010, 14). Zbog toga segmenti koje nam lingvopragmatika danas nudi za potrebe nastave L2 i strane kulture moraju imati i jednu dodatnu, interkulturnu dimenziju kako bi mogli da se primene u svrhu daleko dubokosežnijeg učenja – interkulturnog učenja. S obzirom na to da takvo učenje u okviru L2 podrazumeva uvid u stranu stvarnost i saznanje o faktorima koji na tu stranost utiču, kao i zauzimanje sopstvene pozicije u odnosu na nju, možemo očekivati da i sama lingvopragmatika tome dâ svoj doprinos. Ovo očekivanje u najvećoj meri počiva na činjenici da lingvopragmatika i interkulturno učenje ne isključuju jedno drugo, već da stoje pre u komplementarnom odnosu (Bliesener 2002, 37). I upravo na tom mestu preseka između ove dve dimenzije nastaje i treća – didaktika razumevanja stranog. Njen suštinski cilj je, kao što smo ranije imali priliku da vidimo, da produbi i proširi interkulturnu komunikaciju i interkulturno učenje, s obzirom na to da ona zahteva intenzivno bavljenje *stranim*, i to naročito kroz svoju osnovnu metodu – promenu perspektive i s time povezano poimanje stranosti i njenog uticaja na sopstvenu ličnost (upor. Meißner i Bär 2007, 115–116).

Ovako postavljene, ove tri dimenzije institucionalizovane nastave L2 povezuje, između ostalog, i zajednički nadređeni cilj – osposobljavanje za izgradnju adekvatnog odnosa sa ljudima drugačijeg kulturnog porekla. Za dostizanje tog cilja, nemački didaktičar Peter Doyé, koji je među prvima govorio o značaju lingvopragmatičkog obrazovanja u savremenoj interkulturnoj nastavi L2⁴⁷, predlaže pet „puteva“, zapravo predmeta i sastavnih delova nastave L2, koje ćemo ovde tumačiti i kao pet dodatnih ciljeva nastave L2 u obliku u kojem smo je ranije opisali: (1) relativizacija opozicije *mi i oni*, (2) učenje za zauzimanje perspektive, (3) modifikovanje stereotipa, zatim (4) odučavanje od predrasuda i (5) prevencija diskriminacije (Doyé 2008, 59–74).

3.6.2 Ciljevi interkulture nastave L2. Ciljevi i konkretizacija

Ukoliko nešto detaljnije zađemo u pojedinačne predmete i ciljeve svake od tri globalne dimenzije nastave L2, naići ćemo zapravo na nešto razrađene globalne ciljeve koje predlaže Doyé. Takva jedna, za potrebe nastave L2 izvršena diferencijacija moglo bi da izgleda, između ostalog, ovako:

- (1) **Lingvopragmatički ciljevi.** (1) Kako izgleda stvarnost u reprezentativnim isečcima ciljne kulture? Mogućnost njihovog predstavljanja. (2) Koje su to „dubinske strukture“ ciljnog društva? Ovo se odnosi na religiju, toleranciju, sisteme vrednosti, konvencije, istorijske prakse, unakrsne odnose geografije i kulture i sl., ali i na način interkulturnog ophođenja u kontaktu sa tim vrednostima. (3) Poznavanje tabu zona i tzv. zona mirande⁴⁸ u okviru ciljnog društva (ovo podrazumeva i definiciju političke korektnosti u odnosu na različite grupe), pri čemu to ne implikuje i njihovo razumevan-

⁴⁷ U istorijskom pregledu istraživačkih radova i članaka koji su se bavili kulturnom dimenzijom učenja i poučavanja L2, Karen Risager (2011, 487) navodi da je Peter Doyé među pionirima ovog polja u savremenoj glotodidaktici, te da je prvi didaktičar koji je formulisao politički cilj kulturnog učenja i to u *Politische Erziehung im neusprachlichen Unterricht* iz 1966. On je taj cilj zapravo tada nazvao *politische Bildung*, što će kasnije i Byram vrlo često koristiti kao originalni termin i razrađivati u svom modelu.

⁴⁸ Za razliku od tabu zona, tj. tema o kojima se u određenom društvu nerado priča jer uživaju status zabranjenog, čak katkad i mističnog, zonama mirande se označavaju one teme o kojima se u okviru određenog društva vrlo rado priča, često i sa ponosom ili pak određenom pozitivnom emocijom i naklonošću.

je. (4) Šta misle i kako razmišljaju veliki delovi ciljne kulture ili ciljnog društva? Koje su „njihove“ javne teme? (5) Šta i kako ona misli o mojoj kulturi i mom društvu? (upor. Meißner i Bär 2007, 116–117)

- (2) **Interkulturni ciljevi** (pragmatika ciljne kulture i interkulturna pragmatika, odnosno strategije interkulture komunikacije). (1) Kako se to čovek „prototipski“ ponaša u ciljnoj kulturi u odnosu na određene situacije ili kulturne datosti? Kao primer mogu se uzeti specifične navike pri jelu i piću. (2) Kako se čovek ponaša u „internacionalnoj grupi“ koja za komunikaciju bira engleski kao *lingua franca*? Da li neutralnost fiksiranih nacionalnokulturnih kodova ponašanja, kulturno oslobođena komunikacija i situativna verodostojnost postaju pravilo pragmatičke dimenzije? (3) Procene heterokulturnog partnera u vezi sa njegovom pragmatičkom i transkulturnom kompetencijom u „mojoj“ kulturi. (4) Perceptivni trening ciljne kulture: šta je meni toliko strano u drugoj kulturi i u odnosu na manire heterokulturnih osoba? Na kojim mestima ja delujem pripadnicima ciljne kulture strano? (5) Jezički stereotipi: značenje određenih pojmova u zavisnosti od kulture; mogućnost čitanja jezika između redova; konotativni slojevi i sl. (6) Strategije reparacije u slučaju interkulturnih nesporazuma ili povrede očekivanih shema (upor. Meißner i Bär 2007, 117).
- (3) **Ciljevi razumevanja stranog**. (1) Spremnost da se strano opazi u mreži sopstvenih kulturnih i ekonomskih uslova. (2) Identifikacija sopstvenih i stranih obrazaca vrednosti i postupaka. (3) Empatija: sposobnost i spremnost za promenu perspektive, za preispitivanje sopstvenog stava i za njegovo eventualno menjanje. (4) „Kritička tolerancija“ ali i spremnost da se zalaže za određene vrednosti i neotuđiva prava „svih“ ljudi. (5) Razumevanje stranog, odnosno razumevanje „drugog“, kao potencijal za uticaj (na druge) sa aspekta sopstvenih vrednosti. (6) Spremnost da se susret sa kulturnom stranošću shvati kao dimenzija moguće promene sopstvene samokonstrukcije. (7) Spremnost da se strano najpre „istrpi“. (8) Spremnost da se sopstvene predrasude u susretu sa stranim obustave (upor. Meißner i Bär 2007, 117–118).

U ovom pregledu pojedinačnih elemenata interkulture nastave L2 uviđamo dve dodatne dimenzije: principe (na primer, obrazovanje u svrhu tolerancije i društvenog razumevanja) i elemente njihove konkretizacije (na primer, šta su zabranjene zone tabua ili poželjne zone mirande). Principi tako predstavljaju interkulturno učenje i veštinu razumevanja stranog, dok će se u okviru nastavne prakse zapravo raditi sa konkretizacijama tih principa kako bi se oni mogli ostvarivati u realnim životnim situacijama. Ovo, drugim rečima, znači da se, na primer, sudovi i predrasude, kao i simpatije i antipatije, mogu smatrati prvim realnim materijalom u učenju nekog L2 u formi interkulturnog učenja (Kordes 1991, 299). Međutim, prvi susret koji učenici doživljavaju sa stranom kulturom jeste najčešće upravo u obliku lingvopragmatike, te ćemo u nastavku dati nešto detaljniju analizu njenih mogućih koncepata, pojavnih oblika i, u krajnjoj liniji, osnovnih ideja.

3.7 Lingvopragmatika – Langeskunde – Cultural studies – Civilisation

Temin *lingvopragmatika* koji smo uveli na prethodnim stranama zapravo je pojam mahom slavofone provenijencije, te stoga najčešće prisutan u ruskoj ali i u domaćoj literaturi⁴⁹, međutim, katkad i na engleskom jeziku u obliku *linguapragmatics*. Ipak, on označava (skoro) identičan pojam kao i anglofoni termini *cultural studies* (obično sa odrednicom o kojoj državi odnosno kulturi je reč, na primer, *British cultural studies*, ali često i bez odrednice *cultural*, kao u *American studies*), *cultural anthropology* i *background studies* – oba doduše ne više toliko primenljiva u kontekstu koji nas interesuje – zatim *cultural learning*, *teaching of culture*, *international studies* i *area studies*. Uz to, u okviru frankofonog ali i hispanofonog područja nailazimo na *civilizaciju* kao adekvatan pandan – *civilisation* odnosno *civilización* (na primer, *civilisation française*). Pored ovog primarnog termina, u frankofonoj didaktici zastupljeni su i nazivi poput *culture étrangère*.

Na germanofonom području zatičemo specifičan pojam *Landeskunde* kao znanje ili učenje o određenoj zemlji, s tim što će ovaj „nautralni“ pojam ostati rezervisan isključivo za germanofone zemlje i kulture, dok će „disciplina“ koja, na primer, za predmet ima Ameriku i njenu kulturu, biti nazvana *Amerikakunde*. Slično terminu

⁴⁹ Pored ovog, u domaćoj literaturi u upotrebi je i termin *lingvokulturologija* (upor. Durbaba 2011, 47–49).

cultural studies katkad se i u nemačkoj didaktici javljaju termini poput *Kulturstudien*, *Kulturwissenschaften*⁵⁰ ili u vidu nešto problematičnijeg pojma *Kulturkunde*, ali i kao *Deutschlandstudien*⁵¹. Svi ovi, ali i mnogi drugi, (uglavnom) srodni pojmovi⁵² idu zapravo u najvećoj meri u istom smeru, označavajući tako onaj segment nastave L2 čiji je cilj, relativno uopšteno govoreći, upoznavanje učenika sa stranom realnošću (Simon-Pelanda 2001, 931) i njegova senzibilizacija na nju.

Za koji god termin se odlučili, jasno je da ova dimenzija učenja i nastave L2 mora pokrivati sva ona znanja, pored lingvističkih, koja su preduslov za kompetentno ovladavanje komunikativnim situacijama jer to je svakako jedna kompleksna dimenzija nastave L2, izrazito sintetičkog karaktera, u okviru koje kao produkt do izažaja dolazi uzajamna povezanost kulture i jezika. Ovde zapravo mislimo na sva ona znanja koja su u novije vreme u okviru ZEO označena kao sociolingvistička i pragmatička kompetencija, tj. poznavanje s jedne strane sociokulturnih okvira primene jezika u vidu društvenih konvencija i, sa druge strane, kompetentno korišćenje interakcionalnih scenarija i skriptova koji regulišu funkcionalnu upotrebu jezičkih resursa (Europarat 2001, 25).

Lingvopragmatika je, međutim, pored svog neosporivog značaja za nastavu L2, najčešće nesistematičan dodatak nastavi L2 (Erdmenger 2009, 434) koji se, s obzirom na to da mahom ne poseduje sopstveni kurikulum, vodi i uklapa u postojeće okvire i načela, ali i praktična „ograničenja“ poput udžbenika, (dodatnog) didaktičkog materijala, pojedinačnih metoda, kao i nastavnikovih ličnih iskustava iz prakse i sl. Lingvopragmatički materijal je po pravilu u većini slučajeva nelingvističkog karakte-

⁵⁰ U ovom pojmu problematična je odrednica *Wissenschaft* (nauka), s obzirom na to da se često opovrgava njeno funkcionisanje kao posebne discipline.

⁵¹ Slično ovom pojmu, u poslednje vreme je prisutan, na primer, i pojam *Österreichsstudien* ili *Austrian Studies*, međutim pre kao studijski program.

⁵² Pored svih navedenih pojmova, neophodno je naglasiti da postoji zapravo čitav niz srodnih pojmova, što umnogome svedoči o velikoj teorijskoj razuđenosti ove oblasti glotodidaktike. Lingvopragmatika je, poput same nastave L2, prolazila kroz različite faze i uvek se vezivala za određene trendove. U kontekstu savremene nastave L2, Erdmenger (2009, 434) navodi, na primer, *interkulturene studije*, *transkulturalnu poredbenu lingvopragmatiku*, *interkulturni trening*, *interkulturni menadžment* i dr. Međutim, sve ove pojmove bi trebalo uzeti s rezervom s obzirom na katkad i pomodarski karakter pojedinih relativno srodnih „disciplina“ koje nastoje da dobiju taj status i da se dalje se etabliraju.

ra, pa se shodno tome lako može učiniti irelevantnim za napredak koji učenici treba da načine u okviru nastave L2, što bi, razume se, bilo kobno po učenikovo osposobljavanje za interkulturalni kontakt. U ovome se, stoga, može tražiti razlog zbog kojeg ga ni nastavnici, ni učenici – a ne bismo pogrešili ni kada bismo to preneli na opšti nivo glotodidaktike – ne doživljavaju uvek i nužno ozbiljno. Upravo ta promenljivost relevantnih sadržaja shodno udžbeniku i intencijama autora, trenutnom nastavnom momentu, ciljnoj grupi, aktuelnim interesovanjima, ali i mestu i vremenu nastave, doprinosi nestabilnosti predmeta lingvopragmatike, kako u dijahronom, tako i u sinhronom smislu.

Jedan od pomenutih faktora koji možda i u najznačajnijoj meri određuje oblik ali i obim lingvopragmatičkih sadržaja, mesto učenja tj. „susreta“ s kulturom, svoj uticaj ispoljava kako u pogledu na formu, tako i s aspekta sadržaja. Hackl, Langer i Simon-Pelanda (1998, 5) stoga razlikuju tri tipa lingvopragmatike sa stanovišta pozicije učenja: (1) u ciljnoj zemlji, gde postoji mogućnost za direktni kontakt sa „stranim kodovima, nenaviknutim perspektivama, nepoznatim 'slikama'“ u vidu tzv. doživljene lingvopragmatike; (2) u susednim zemljama u vidu tzv. konfrontativne lingvopragmatike, s obzirom na teritorijalnu bliskost zemalja i kultura i relativno laku uporedivost funkcionisanja života i kulturnih tokova; i na kraju (3) u (daleko) udaljenim zemljama, gde se nedostatak direktnog kontakta u okviru nastave L2 nadomešta uz pomoć udžbenika i dodatnog didaktičkog materijala s ciljem da se inscenira susret sa stranom kulturom.

Poslednji tip susreta sa stranom kulturom odnosi se dakle isključivo na nastavu L2 i ne bi podrazumevao per se direktan kontakt sa njenim predstavnicima. Udžbenici, dodatni didaktički materijal, nastavne forme, ali i stav, tj. aspiracije nastavnika, pri tome igraju krucijalnu ulogu. Iz tog razloga, reflektujući o mogućnostima i posledicama „angažovanja“ kulture u nastavi L2, američki didaktičar Ned Seelye (1987, 49–57) navodi sedam tzv. super-ciljeva poučavanja kulture, i to prema sledećim funkcionalnim poljima:

- (1) **Smisao i funkcionalnost kulturno uslovljenog ponašanja.** Ovde učenik L2 treba da pokaže razumevanje za određeni način ponašanja ljudi jer koriste opcije koje im društvo stavlja na raspolaganje za zadovoljavanje bazičnih fizičkih i psiholoških potreba (Seelye 1987, 49).

- (2) **Interakcija jezika i socijalnih varijabli.** U okviru ovog cilja, učenik bi trebalo da pokaže razumevanje za to da socijalne varijable, poput godina, pola, društvenog sloja i mesta stanovanja, utiču na način na koji ljudi govore i ponašaju se (Seelye 1987, 50).
- (3) **Konvencionalno ponašanje u svakodnevnim situacijama.** Na ovom „nivou“ učenik treba da pokaže naznake razumevanja za ulogu koju konvencija igra u oblikovanju ponašanja, tako što će pokazati kako se u ciljnoj kulturi ljudi ponašaju u normalnim, a kako u kriznim situacijama (Seelye 1987, 53).
- (4) **Kulturne konotacije reči i fraza.** Ovim ciljem učenik dostiže mogućnost da pokaže svest o tome da kulturno uslovljene slike korespondiraju i sa najfrekventnijim rečima i izrazima u ciljnom jeziku (Seelye 1987, 54).
- (5) **Evaluacija tvrdnji o društvu.** Ovde se dokazuje da je učenik u stanju da evaluiira relativnu vrednost pojedinačne generalizacije u vezi sa stranom kulturom i to na osnovu količine dokaznog materijala na kojem se bazira tvrdnja“ (Seelye 1987, 55).
- (6) **Proučavanje druge kulture.** Ovde bi trebalo da je učenik L2 tr u stanju da sakupi i organizuje informacije o ciljnoj kulturi koristeći biblioteke, medije, uz pomoć intervjuisanja ljudi i ličnog posmatranja (Seelye 1987, 56).
- (7) **Stav o drugim kulturama.** Ovim poslednjim ciljem treba da se dokaže da je učenik u stanju da demonstrira intelektualnu znatiželju prema ciljnoj kulturi i empatiju prema njenim ljudima“ (Seelye 1987, 57)

Seelye sa ovih sedam ciljeva ili aspekata poučavanja kulture u okvirima institucionalizovanog učenja L2 u velikoj meri definiše jedan globalni cilj – interkulturalno razumevanje kao vodeću smernicu savremene lingvopragmatike. Ono je, kao što se može zaključiti, jedna izuzetno kompleksna, višedimenzionalna kategorija.

3.7.1 Istorijski razvoj koncepta *Landeskunde* kao specifično nemačke lingvopragmatike

Landeskunde kao pojam od značaja za nastavu L2 prvi put je pomenut oko 1873. u vezi sa delom *Frankreich und die Franzosen (Francuska i Francuzi)* nemačkog kulturologa Karla Hillebranda (upor. Lüsebrink 2007, 60–61). Hillebrand ovom publikacijom u šest tematskih poglavlja (Običaji i društvo, Obrazovanje, Provincija i Pariz, Duhovni život, Politički život, Vladari) daje pregled potrebnog znanja o tada omraženom neprijatelju koji je nedugo pre momenta pisanja i objavljivanja ovog materijala potpuno poražen i ponižen u Francusko-pruskom ratu (1870–1871). U maniru interkulturne refleksije, Hillebrand konstatuje da „ko je dugo živeo pod francuskim oblacima – doduše ne u kafeima, na balovima i u pozorištima, već u porodici, u službama, u građanskoj aktivnosti – rado će priznati da i naši susedi imaju vrline“, kao i to da „će morati da prizna da oni u principu ne zaslužuju niti ovaj višak časti, niti ovo poniženje“ (Hillebrand 1873, 5). Informacije koje je autor ovde izneo predstavljale su praktično jedan kompendijum znanja o Francuskoj, ispisan više u esejističkoj tradiciji a manje u vidu faktografskog prezentovanja informacija – otuda dakle njegov značaj za didaktiku nastave L2 u nemačkom kontekstu.

Nešto ranije smo konstatovali da su lingvopragmatički sadržaji u vidu enciklopedijskih geografsko-političkih informacija od značaja za kompetentno bavljenje, recimo, književnošću još od samih početaka učenja i nastave L2, pogotovo kada je reč o klasičnim jezicima, činili njen esencijalni deo. Ipak, pitanje je u kojoj meri, na koji način i u koju svrhu su takva „znanja“ bila nuđena i, shodno tome, očekivana od učenika. Publikacije poput Hillebrandove svakako su pomagale u informisanju kako nastavnika tako i učenika o relevantnim tekovinama i tokovima strane kulture, ali malo je verovatno da bi one ikada mogle postati sastavni deo nastave. Najpre zbog kompleksnosti, a zatim i zbog načina prezentacije informacija. Takođe, u ovom načinu prezentovanja kulturnih datosti određene zajednice veoma je problematičan, barem iz današnje perspektive, pojam visoke kulture kao tipično elitističke tvorevine.

Danas smatramo da savremeni koncept *Landeskunde*, karakterističan za didaktiku nemačkog kao L2, seže u poslednje decenije XIX veka, kada su na osnovu zahteva iz školskih okvira, ali i izvan njih, kreirane poddiscipline *Realienkunde*, učen-

je⁵³ o realnim datostima određenog društva, kao i *Kulturkunde*⁵⁴, učenje o kulturi (Lüsebrink 2007, 60). Ova distinkcija svedoči o tome da je, barem u teoriji, pokušano razdvajanje informacije i znanja o kulturi i umetnosti kao kreativnom produktu zajednice čiji jezik se uči, od činjenica iz oblasti poput istorije, geografije, političkog života i socijalnih struktura, saobraćaja i turizma i sl. *Realienkunde* je ciljala, dakle, prvenstveno na utilitarističko znanje o zemljama i ljudima, dok je *Kulturkunde* pre imala komparativni karakter, te je kao takva izuzetno lako postala disciplina za veličanje arijevske rase i njihove superiornosti u odnosu na pripadnike drugih kultura tokom perioda nacionalsocijalizma između 1933. i 1945. U to vreme bila je nazivana i *Volkstumkunde* (Koreik i Pietzuch 2010, 1444–1446). *Landeskunde* u obliku u kojem je delimično i danas poznajemo javiće se ponovo tokom 60-ih i 70-ih godina, najviše zahvaljujući komunikativnom ali i kulturnom obrtu. Tako će zameniti „ideologije“ posleratnog vremena u dvema nemačkim republikama – *Re-Education* u SRN i *Vaspi-tanje socijalističke ličnosti* (nem. *Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit*) u NDR (upor. Koreik i Pietzuch 2010, 1444), a od 70-ih godina će „prevazići“ i strukturalističku dogmu i biti praktično redefinisana za potrebe komunikativne nastave, čime će joj biti vraćen utilitaristički karakter – sada doduše u svrhe razvijanja komunikativne kompetencije i što uspešnijeg ovladavanja autentičnim komunikativnim situacijama u ciljnoj kulturi. Krajem XX veka, paralelno sa razvojem interkulture nastave L2, počćeće i razvijanje interkulture *Landeskunde*.

3.7.2 Koncepti nemačke lingvopragmatike

S obzirom na to da *Landeskunde* (ovde upotrebljeno kao specifično nemačka lingvopragmatika) principijelno služi za doživljaj stranih datosti i, shodno tome, poziva na poređenje sa datostima sopstvene zajednice, države i kulture (upor.

⁵³ Ovde svesno izbegavamo odrednicu *nauka* jer se ona, barem u Nemačkoj, ne smatra time. Možda bi prikladnije bilo definisati je prosto kao oblast glotodidaktike (upor. Erdmenger 2009, 434).

⁵⁴ Višestruko primenljiv pojam *Kulturkunde* oslanja se u velikoj meri na istoimeni pokret s početka XX veka u Nemačkoj, ali i na školski predmet koji je uveden nakon obrazovne reforme 1924/25. sa ciljem da podstakne bolje razumevanje sopstvenog kroz upoznavanje sa stranim. Međutim, ovaj ideal ubrzo je zamenjen drugim zarad širenja nacionalsocijalističke ideologije i podsticanja ratne atmosfere (upor. Gnutzmann i Salden 2010, 121).

Erdmenger 2009, 435), ona je praktično u suštini oduvek bila forma kulturnog učenja ili, ukoliko ne prihvatimo tu moguću karakterizaciju, svakako joj pripada status preteče interkulturalnog pristupa. Ipak, iz istorijskog preseka njenog nastanka proizlaze i tri osnovne koncepcije koje ne bi trebalo posmatrati isključivo kao produkt trenda i epohe jer su katkad prisutne i u amalgamskom obliku u sinhronom smislu. Govoreći o osnovnim konceptima lingvopragmatike, barem u kontekstu nemačkog kao L2, danas nailazimo na sledeće tri „opcije“⁵⁵:

- (1) **Kognitivna/faktička/eksplicitna lingvopragmatika** (okvirni period relevantnosti: 1950–1980) čiji je cilj sistematično usvajanje i reprodukcija interdisciplinarnog faktografskog, enciklopedijskog znanja kao bazičnog znanja o „razvoju i strukturi jednog specifičnog društva“ (Lüsebrink 2003, 488), te s tim povezano stvaranje što konkretnije i objektivnije slike o ciljnoj kulturi i društvu čiji jezik se uči. Često i u vidu posebnog predmeta ili u okviru nastave L2 kao posebna nastavna jedinica (upor. Pauldrach 1991, 6; Weimann i Hosch 1993, 515). Jedan od osnovnih specifikuma jeste i činjenica da je i u današnje vreme izuzetno prihvaćena i u očima određenog broja učenika i nastavnika i dalje osnovni vid lingvopragmatike.
- (2) **Komunikativna lingvopragmatika** (započinje okvirno sredinom 70-ih godina) koja se rukovodi idejom da u okviru nastave (za razliku od prethodnog koncepta, ona je sada integrativni deo nastave L2) unese konkretne elemente ciljne kulture kako bi olakšala ovladavanje kulturnospecifičnim komunikativnim situacijama u susretu sa predstavnicima određene strane jezičke zajednice. Sadržaji koji bi pripadali takvoj jednoj lingvopragmatici rukovode se pitanjima kako ljudi u ciljnoj kulturi žive, kako se zabavljaju, kako stupaju u kontakt jedni s drugima, kako učestvuju u izgradnji zajednice i duha zajedništva, kako se obrazuju i sl. Kao takva, ona polazi najpre od tipologije razgovornih situacija (kontaktne, ciljne, instruktivne, funkcionalne, odnosne razgovori) i razvija adekvatne strategije za uspešno komunikativno postupanje u njima. Osnovni cilj je, dakle, ovladavanje

⁵⁵ Ovu tipologiju zasnovali su Weimann i Hosch 1991. godine. Ona je ubrzo prihvaćena, višestruko preuzimana i dalje „dorađivana“ (upor. Altmayer 2006, 45), iz čega proizlazi i nedoslednost u nazivima pojedinačnih pojava oblika.

čitavim repertoarom razgovora i tema zarad što lakše komunikacije u autentičnom kulturnom ambijentu.

- (3) **Interkulturalna ili komparativno-interkulturalna lingvopragmatika** (startuje tokom 90-ih godina) predstavlja zapravo nadogradnju komunikativnog koncepta sa posebnim ciljem da se povežu znanja o stranom društvu i stranoj kulturi sa znanjima o sopstvenom, ali i o drugim društvima i kulturama. Posebno značajan momenat ovog koncepta zapravo su dve izvorno interkulturalne kategorije – poređenje i empatija (Lüsebrink 2003, 488). Princip kojim se interkulturalna lingvopragmatika rukovodi bazira se zapravo na osnovnoj pretpostavci interkulturalnog učenja da čovek uči posmatrajući novo, analizirajući ga, poredeći i, na kraju, relativizujući sopstvenu poziciju, odnosno, u ovom slučaju, elemente sopstvene kulture. Tako ustrojenoj interkulturalnoj lingvopragmatici cilj neće biti puko prenošenje informacija, već razvijanje pomenutih strategija iz domena interkulturalne kompetencije. U pogledu sadržaja, ovakva lingvopragmatika polazi od toga da sve reprezentacije ciljne kulture moraju biti zastupljene u nastavi, s obzirom na to da imaju određeni značaj za ciljnu kulturu a, samim tim, i za učenika (upor. Pauldrach 1991, 6).

Mogli bismo reći da je interkulturalno učenje u lingvopragmatici pred kraj XX veka i naročito u današnje vreme dobilo jednog značajnog saveznika, kojoj je ono doprinelo integrisanjem socijalne i pedagoške dimenzije koja je „audiolingvalnom i delimično komunikativnom pristupu nedostajala, [čime se nužno podstiču] razvoj empatije, kritičke tolerancije i sposobnost savladavanja konflikta“ (Krumm 1995, 159). No ipak postoje i stavovi prema kojima je lingvopragmatika zapravo kameleon koji je „otkrićem“ interkulturalnog učenja samo promenio boju, ali je u suštini ostao ista životinja (Solmecke 1994, 165). Mi ćemo se ovde ipak prikloniti prvom stanovištu, te ćemo stoga pokušati da damo pregled najznačajnijih momenata u razvoju interkulturalne lingvopragmatike kako u Nemačkoj generalno, tako i u kontekstu nemačkog kao L2.

3.7.2.1 Štutgartske teze

Jedan od prvih značajnijih doprinosa nemačke glotodidaktike postavljanju lingvopragmatike u prvi plan komunikativne nastave L2 predstavljale su tzv. *Štutgartske teze o ulozi lingvopragmatike u nastavi francuskog jezika* (nem. *Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht*) iz 1982. godine. Iako su ih koncipirali u kontekstu nastave francuskog kao L2, autori su u startu imali nadu da će njihove preporuke doprineti novoj orijentaciji nastave L2 i na evropskom nivou. U svom centralnom delu, ovaj dokument se sastojao iz tri poglavlja sa ukupno 22 koncizno definisane teze koje su u nastavku detaljnije opisivane i obrazlagane⁵⁶; tri poglavlja praktično su predstavljala tri osnovna cilja *Štutgartskih teza*:

- (1) **Obrazovno-politički i pedagoški legitimitet nastave francuskog jezika**, gde se ističe da nastava L2 može i mora da pruži doprinos suživotu ljudi koji se bazira na ravnopravnosti i miru, te da bi samo učenje L2 trebalo da vodi ka otvorenosti prema predstavnicima drugih jezika i kultura, do uviđanja mogućnosti i načina komunikacije sa njima i do formiranja stavova i obrazaca ponašanja čiji će cilj biti izbegavanje socio-kulturnih nesporazuma (upor. Robert Bosch Stiftung i Deutsch-Französisches Institut 1982, 9, 12–19). Prvi definisani globalni cilj, vidljiv u ovom poglavlju, upućuje na dodeljivanje nove, znatno značajnije uloge učenju L2 jer ono treba da doprinese razvoju tolerancije i razumevanja među ljudima.
- (2) **Individualni i društveni faktori lingvopragmatičkog učenja u nastavi francuskog jezika**, gde se, između ostalog, konstatuje kako koncipiranje nastave L2 mora konstatno imati u vidu faktore koji se odnose na uzrast učenika i s tim povezano doživljavanje drugih zemalja (upor. Robert Bosch Stiftung i Deutsch-Französisches Institut 1982, 10, 20–23). Iz ovoga se nazire i drugi osnovni cilj *Štutgartskih teza*: obraćanje posebne pažnje na razvojne i obrazovne potencijale nastave L2 i, naročito, lingvopragmatike.
- (3) **Perspektive didaktike lingvopragmatički orijentisane nastave francuskog jezika**, gde se posebno diskutuje o značaju pripreme za autentičnu

⁵⁶ U nastavku će biti dat pregled za naše polje interesovanja najinteresantnijih segmenata. Sam dokument sadrži, podrazumeva se, daleko više materijala.

komunikaciju, ali i o značaju autentičnih tekstova u udžbenicima i didaktičkom materijalu od samog starta učenja L2 (upor. Robert Bosch Stiftung i Deutsch-Französisches Institut 1982, II–12, 24–33). Ovim dolazimo i do trećeg globalnog cilja – integrisanje lingvopragmatičkih sadržaja u nastavu L2.

Uz pomoć ovog programa, koji je u startu povezivao raznovrsne naučne, pedagoško-didaktičke i metodičke aspekte, ukazano je na značaj integrisanja lingvopragmatičkih sadržaja u nastavu zarad ostvarivanja, prema mišljenju autora, ultimativnog cilja učenja L2 – transnacionalne komunikativne sposobnosti (u čemu, dakle, vidimo terminološkog preteču interkulturene kompetencije), gde je odrednica *transnacionalna* tada trebalo da ukaže na to da pri ovom učenju nacionalne granice treba da budu, s jedne strane, uočene i prihvaćene, ali paralelno i prevaziđene kako bi se dostigao određeni kvalitet komunikacije (Firges i Melenk 1989, 436). Da bi se taj postavljeni cilj i dostigao, neophodno je da „lingvopragmatika [tokom nastavnog procesa] uspostavlja [kod učenika] odnos kako prema stranoj, tako i prema sopstvenoj stvarnosti“ (Robert Bosch Stiftung i Deutsch-Französisches Institut 1982, 5). U posebnom obraćanju pažnje na taj globalni cilj nastave L2, autori su videli modus pripreme za autentičnu komunikaciju sa pripadnicima drugih društava i sa strancima u sopstvenoj zemlji, kao i za razumevanje i diskusiju o stranoj i sopstvenoj stvarnosti (upor. Robert Bosch Stiftung i Deutsch-Französisches Institut 1982, 11), dok su doživljaj stranosti označili kao jedan od novih zadataka nastave L2 (Robert Bosch Stiftung i Deutsch-Französisches Institut 1982, 15).

Iako za početak 80-ih svakako revolucionarne, Štutgartske teze su nailazile, naročito kasnije, na određenu kritiku. Zamereno je zbog pojma *transnacionalni*, što se moglo i očekivati. Takođe, autori nisu ni u jednom momentu definisali pojam kulture, što je umnogome ostavilo prostora za diskusiju o tome šta se podrazumeva pod sadržajima *kulturnog* karaktera u udžbenicima (francuskog kao) L2 (upor. Abendroth-Timmer 1998, 38).

3.7.2.2 **ABCD-Thesen**

Početak konkretizacije komunikativno-interkulturene orijentisanosti lingvopragmatike u kontekstu predmeta nemački kao L2 vezuje se u najvećoj meri za minhenski simpozijum pod nazivom *Lingvopragmatika država nemačkog govornog područja* (nem. *Landeskunde der deutschsprachigen Länder*) od 27. oktobra 1988, kada su sačinjene i, od maja 1990. u više navrata u okviru stručnih publikacija objavljene, tzv. *ABCD teze o ulozi lingvopragmatike u nastavi nemačkog jezika* (nem. *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht*). Radi se o ukupno 22 teze, odnosno načela ili preporuke za rad sa lingvopragmatikom koje je sačinila ekspertska grupa sačinjena od predstavnika relevantnih udruženja iz tada četiri države nemačkog govornog područja: Austrije (A), Savezne Republike Nemačke (B od *Bundesrepublik Deutschland*), Švajcarske (C od *Confoederatio Helvetica*) i Nemačke Demokratske Republike (D od *Deutsche Demokratische Republik*). Jedan od osnovnih povoda za njihovo objavljivanje bio je motivisan traganjem za sličnostima ali i kompromisima među tada izuzetno izraženim ideološkim blokovima (upor. Bettermann 2010a, 1). Autori programa su 22 teze grupisali u ukupno tri kategorije, i to:

- (1) **opšta načela** – na primer: o doprinosu nastave nemačkog kao L2 mirnom suživotu ljudi shodno povelji Ujedinjenih nacija; o značaju nastave koja se orijentiše prema principima interkulturene komunikacije; o ulozi lingvopragmatike, ne kao sredstva informisanja, već pre kao sredstva za senzibilizaciju i razvoj sposobnosti, veština i strategija za adekvatan odnos prema stranim kulturama; o neophodnosti ravnopravne zastupljenosti informacija o svim zemljama nemačkog govornog područja u udžbenicima i dodatnom didaktičkom materijalu i dr. (za detalje upor. ABCD-Expertengruppe 1990b, 306–307); zatim
- (2) **didaktičko-metodička načela** – na primer: o značaju buđenja volje i radoznalosti za aktivno konfrontiranje sa stranom kulturom kroz lingvopragmatičko učenje; o značaju autentičnog materijala; o značaju podjednake zastupljenosti kako „zanimljivosti“, tako i kritičkih i kontroverznih informacija; o značaju literarnih tekstova; o potrebi obraćanja podjednake pažnje na sve regione nemačkog govornog područja s obzirom na njihovu raznolikost i dr. (za detalje upor. ABCD-Expertengruppe 1990b, 307); i

- (3) **moogućnosti kooperacije** – na primer: o neophodnosti jačanja saradnje među ekspertima iz zemalja nemačkog govornog područja; o potrebi snabdevanja nastavnika adekvatnim lingvopragmatičkim materijalom; o organizovanju obrazovanja i usavršavanja nastavnika na polju lingvopragmatike i dr. (za detalje upor. ABCD-Expertengruppe 1990b, 307–308).

Cilj „nove“ lingvopragmatike ostvarene u vidu ovog programa bilo je, kao što se vidi, pored izrade konkretnih i praktično obavezujućih zaključaka o značaju lingvopragmatike i njenom pravilnom implementiranju u nastavu nemačkog kao L2, i planiranje edicije o zemljama nemačkog govornog područja⁵⁷, kao i jačanje saradnje u oblasti obrazovanja i usavršavanja nastavnika nemačkog kao L2 (Hackl, Langner, i Simon-Pelanda 1998, 7). Veoma značajan momenat za didaktiku nemačkog kao L2 označen je tezama 5, 7, 12 i 15 koje su se odnosile na u to vreme zanemarenu pluricentričnost nemačkog govornog područja, kako u istorijskom, političkom i kulturnom, tako i u fonološkom, leksičkom i morfosintaksičkom smislu. Ovim merama je prvi put eksplicitno ukazano na neophodnost ravnomerne zastupljenosti svih germanofonih područja u nastavi čiji je cilj celovito komunikativno osposobljavanje budućih govornika nemačkog jezika. Ta ideja prerašće u koncept koji je ubrzo nakon objavljivanja teza postao poznat pod nazivom *D-A-CH-Konzept* (odnosno nešto kasnije i kao *D-A-CH-L-Konzept*).

⁵⁷ Edicija se sastojala iz tri toma, sa dodatnim didaktičkim materijalima o celokupnom germanofonom području, objavljena 1998. godine pod nazivom *Landeskunde – deutschsprachige Länder* (uz dodatnu odrednicu o kojoj je od tri države konkretno reč). Uz to, objavljen je i prateći tom sa informacijama i materijalom za nastavnike. Pored generalnog problema prilikom objavljivanja udžbenika i materijala za nastavu – aktuelnosti prezentovanih informacija, kritika je kao problematičan videla pre svega postavljeni jezički nivo, koji je očigledno (nesmotreno) ciljao ka naprednijem znanju (Bayer 2000, 187; Koppensteiner 2001, 200), te je upotrebnost ovog materijala u startu dovedena u pitanje. Pored toga, određene aktuelne teme nisu našle dovoljno prostora – poput pitanja stranaca u društvima nemačkog govornog područja (Koppensteiner 2001, 200), a druge su, opet, obrađene na prilično stereotipiran način – na primer, omladinska kultura (Bayer 2000, 187). Takođe je problematičan i faktografski odnosno enciklopedijski karakter prezentovanog lingvopragmatičkog materijala, pa tako Rott konstatuje da „isečci iz novina, intervjui i drugi materijal ne podstiču na razmišljanje i ne vode do dubinskog posmatranja ili razumevanja [...] kulture i kulturnih odlika“ (Rott 2000, 186). Ipak, materijal je predstavljao dobru polaznu tačku za razvijanje novih, drugačijih, vizuelno atraktivnijih i multimedijalnih zbirki, pri čemu će jedan od prvih takvih primera biti *Dreimal Deutsch* (Matecki i Adler 2000).

3.7.2.3 D-A-CH-Konzept

Nastavu L2 odlikuje katkad jedan nesvakidašnji paradoks. S jedne strane, od učenika se zahteva intenzivno bavljenje stranim, dubinsko razmatranje kulture i pokušaj refleksije o uočenim sličnostima i razlikama sa sopstvenom i drugim kulturama, a s druge strane, sam nastavni materijal, ali ni nastavnici, mahom ne prezentuju jezik i kulturu u svoj pluricentričnosti koja ih karakteriše. U kontekstu nemačkog kao L2, ranije je centralni ali i polazni segment u lingvopragmatičkom pogledu činila mahom SR Nemačka, dok su ostale (tada još tri, danas dve ukoliko za trenutak izostavimo nešto manje teritorije na kojima se takođe govori nemački) države predstavljale praktično nevidljiv teren, kako u teritorijalnom, tako i u širem kulturnom i čak lingvističkom smislu. Sličan „scenario“ može se zamisliti i za ostale L2 koji se uče institucionalizovano – prevashodno kada je reč o jezicima sa velikom teritorijalnom rasprostranjenošću. Posledica ovog sleda jeste nikako sistematsko, već pre anegdotsko integrisanje tih drugih zemalja u udžbenike i nastavu (upor. Fischer, Frischherz, i Noke 2010, 1500), kao i njihovo redukovanje na turistički kontekst uz obilje faktografskih informacija i uz potpuno nekritičku, pre bi se reklo „eufemističku samoprezentaciju“ (Nitzschke 1998, 5).

Stoga je, kao što smo videli, u okviru *ABCD teza* u više navrata ovaj konflikt prepoznat kao relevantan, iz čega je usledila neka vrsta preformulacije stavova o značaju pluricentričnosti nemačkog govornog područja u pravcu „priznavanja raznolikosti nemačkog govornog područja u nastavi, u prenošenju lingvopragmatičkog znanja, prilikom izrade nastavnog materijala i u obrazovanju i usavršavanju nastavnika“ (Bettermann 2010b, 41). Kao posledica je trebalo da tri⁵⁸ države nemačkog govornog područja – Nemačka (D), Austrija (A) i Švajcarska (CH) – dobiju podjednak status u nastavi nemačkog kao L2, ali i izvan nje. Iz ovog sleda saobraćajnih oznaka pojedinačnih zemalja nastao je popularni naziv D-A-CH. Iako specifična metodika bazirana na ovom konceptu i dalje ne postoji (upor. Fischer, Frischherz, i Noke 2010,

⁵⁸ Usled nesklada u pogledu na geopolitički „kontinuitet“ možda je neophodno dodatno pojašnjenje. Naime, prvi susret tzv. ABCD ekspertske grupe desio se godinu dana pre rušenja Berlinskog zida (1989) i tačno dve godine pre proglašenja ponovnog ujedinjenja (3. oktobar 1990). S obzirom na to da je tzv. *D-A-CH-Konzept* neformalno proizašao iz *ABCD teza* koje su objavljene u prvoj polovini 1990, razumljivo je što nedostaje i Nemačka Demokratska Republika.

1509), ipak bismo mogli da navedemo osnovne principe kojima bi trebalo da se rukovodi nastava lingvopragmatike:

(1) lingvopragmatika koja bi odgovarala kulturnoj raznovrsnosti nemačkog govornog područja trebalo bi da bude uzor, a ne dodatak; (2) zasnivanje projektnog rada kao centralne metode autonomnog učenja; (3) podsticanje autonomije učenika kroz kreativan, kooperativan rad i s time povezanu zamenu čistog prenošenja informacija kritičkom perspektivom učenika; (4) kompleksno preorijentisanje lingvopragmatike koje reaguje na promene u glotodidaktici (u smislu, na primer, promenjene uloge nastavnika, novih metoda rada i sl.); (5) kreiranje lingvopragmatičkih projekata koje odlikuje višeperspektivnost, relevantnost za javni život, nevezanost za granice i dr. (upor. Bettermann 2010b, 41 u velikoj meri oslonjeno na Hackl et al. 1998).

Ovo je uglavnom stanje stvari u teoriji; međutim, udžbenička i nastavna praksa često pokazuju drugačiju situaciju, pri čemu se katkad apsolutna dominacija SR Nemačke može višestruko „opravdati“ – najpre kad je reč o (atraktivnoj) ponudi kako za nastavnike, tako i za učenike, naročito u vidu stipendija za seminare, ali i u izobilju izvora i materijala. To je razlog što ne samo lokalni, već i internacionalni udžbenici renomiranih nemačkih obrazovnih izdavača kao da sami učestvuju u jednoj opštoj stereotipizaciji pluricentričnosti; vrlo često smo u poslednje vreme suočeni sa komentarima o tome šta zapravo kvazipluricentrično nastrojani udžbenici nude – bazičan vokabular i znamenitosti koje su u reizdanjima samo zamenile one nemačke, dok suštinske „kulturne razlike u zemljama nemačkog govornog područja retko bivaju tematizovane“ (Fischer, Frischherz, i Noke 2010, 1509).

Još jedan, naročito intrigantan problem, izazvala je trivijalizacija samog pojma i principa D-A-CH njegovim dodatnim opterećivanjem zarad potpunosti. Ovde je naime reč o sugestijama, prvi put oficijelno ispoljenim 1999. godine⁵⁹, da se sam koncept dopuni i ostalim regionima u kojima se govori nemački, prvenstveno misleći na

⁵⁹ To se desilo na *Bečkoj konferenciji* od 17. do 22. februara 1998, što je kasnije rezultiralo dokumentom pod nazivom *Wiener Erklärung zur Sprachförderung und Zusammenarbeit in Mittel- und Osteuropa*. Ovde se poziva, između ostalog, na jaču saradnju svih regiona i na podjednako i koordinirano angažovanje svih država nemačkog govornog područja (Hufeisen 2000, 3).

Lihtenštajn i Luksemburg, te bi shodno tome bila neophodna i dopuna naziva u vidu *D-A-CH-L-Konzept*⁶⁰.

3.7.2.4 Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde

Model integrativne lingvopragmatike (nem. *Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*) bio je, pored tzv. *Štutgartskih teza*, još jedan od projekata koji je finansirala *Robert Bosch Stiftung*. Odrednica *integrativna* uz lingvopragmatiku zapravo je reakcija na stanje na ovom polju nastave L2 u drugoj polovini 80-ih i početkom 90-tih godina, kada je već uveliko bilo jasno da se lingvopragmatika iz korena menja, pogotovo imajući u vidu njenu tada već prilično učvršćenu interkulturnu fokusiranost. Uprkos tome, lingvopragmatičke sadržaje činile su i dalje skoro isključivo visoka i svakodnevna kultura povezane sa već „oprobanom“ enciklopedijskom faktografijom, te je u tome pronađen razlog za jaču interdisciplinarnu kooperaciju, ne bi li se kombinacijom uskospecifičnih saznanja dobili osnovni obrasci za kreiranje tema i ciljeva jedne nove, revidirane lingvopragmatike i za prevazilaženje isključivo „kulturnog“ domena.

U ovome je viđena neophodnost da se angažuje grupa stručnjaka iz različitih oblasti (poput politikologije, sociologije, istorije, kulturologije, filologije i germanistike) sa više namačkih univerziteta i institucija koja bi se povezala sa praktičarima, između 1986. i 1990. na Univerzitetu u Tübingenu (nem. *Universität Tübingen*). Cilj je bilo stvaranje novog modela lingvopragmatike za potrebe nastave nemačkog kao L2, naročito u kontekstu tzv. *German Studies* u Americi. Ipak, produkt ovog povezivanja nije trebalo da bude izgradnja potpuno nove lingvopragmatičke teorije, već promena pristupa čiji bi cilj, dakle, bila interdisciplinarna saradnja; tako bi se u nastavi L2 sa što više aspekata sagledavao mentalitet jednog naroda, pogotovo u interakciji sa nekim drugim narodom – u ovom slučaju nemačkog i američkog.

⁶⁰ Ovo je umnogome opravdan korak, međutim, suštinska trivijalizacija ovog koraka započela je diskusijom u relevantnoj literaturi, na primer kod Hägi (2011, 10), o tome da li bi L u D-A-CH-L moglo da stoji i za Belgiju i Južni Tirol, s obzirom na to da u svojim nazivima ove teritorije poseduju slovo L. Takvi koraci zasigurno ne mogu doprineti ozbiljnijem posmatranju ovog fenomena sa svim njegovim problemima, već banalizuju čitavu diskusiju.

Konkretan produkt tog višegodišnjeg rada ekspertskeg tima bio je teorijski okvir uobličen u publikaciji *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrierten Landeskunde* (Mog 1992), kao i zbirka konkretnog nastavnog materijala *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität* (Behal-Thomsen, Lundquist-Mog, i Mog 1993). Potonja publikacija je sadržavala ukupno 50 tematskih radnih listova kao „kulturnokontrastivnih nastavnih jedinica“ (Althaus i Mog 1992, 11) podeljenih u tri bloka: (1) nemačko-američki odnosi i obrasci percepcije (neki od primera tema: mentalitet, nemačko-američka komunikacija, Amerika iz „nemačkog ugla“, amerikanizacija nemačkog jezika, nemačko u Americi i dr.), (2) dihotomija javno–privatno (neki od primera tema: međuljudski odnosi, persiranje, tabu, Božić, red, kontrola i dr.) i (3) prostor (neki od primera tema: granice, dijalekti, nemačka šuma, prostorni kontrasti i dr.). Iako obimna, ova zbirka materijala je u startu bila zamišljena da ima isključivo egzemplarni karakter, s obzirom na to da je većina polja pokrivenih programom intergrativne lingvopragmatike i teorijski razrađenih u prvom tomu ostala neobrađena u vidu konkretnih nastavnih jedinica (na primer: vreme, stilovi života, obrazovanje i sl.) (za detalje upor. Mog 1992). Takođe, odnos koji je uspostavljen na relaciji Nemačka–SAD nije odbijao mogućnost prenošenja materijala i na druge zemlje jer je osnovni cilj zapravo dekontekstualizacija nemačke kulture i podsticanje strane perspektive (Behal-Thomsen, Lundquist-Mog, i Mog 1993, 7).

3.7.2.5 Kulturološki pristup lingvopragmatici. Kulturno interpretativni obrasci

Smatrajući da je učenje stranog jezika i s time povezani susret sa kulturnim datostima strane jezičke zajednice kroz lingvopragmatičke sadržaje u okviru nastave L2 samo po sebi kompleksan proces u kojem se porede kulture i mentaliteti i postavljaju naspram postojećih, sopstvenih kulturnih datosti, nemački kulturolog i didaktičar Claus Altmayer odbacuje kao suvišnu odrednicu *interkulturalna* uz pojam lingvopragmatika. On pledira pre za kulturološku transformaciju ove discipline i za dublja kulturološka istraživanja koja bi uključila izgradnju njene teorije, kulturnu analizu i empirijska istraživanja (Altmayer 2006, 57). U jednoj od svojih osam teza kojima poziva na iniciranje kulturološkog pristupa predmetu nemački kao L2, Altmayer kaže: „Kulturologija nije nikakva referentna disciplina, već sastavni i izvorni deo predmeta nemački kao L2. Ona se bavi kulturom nemačkog govornog područja pod spe-

cifičnom perspektivom njenog prenošenja u interkulturalnim procesima učenja i nastave“ (Altmayer 2005, 155).

U kontekstu nastave L2, Altmayer pod terminom kulturologija podrazumeva nauku o tekstu i komunikaciji koja se rukovodi činjenicom da je lingvopragmatičko učenje zapravo bazirano na radu sa izvornim tekstovima i diskursima (počev od nešto „klasičnijih“ vrsta teksta, poput novinskog članka, pesme, priče, ali i u nešto širem smislu kao, na primer, strip, plakat, karikatura, televizijska emisija, tekst zakona i dr.) koji sadrže za jednu kulturu podrazumevajuća i u njoj opštepoznata i važeća fakta, te ih kao takve rekonstruiše i čini očiglednima (Altmayer 2004, 6). Ovo nam ukazuje i na činjenicu da je diskurs kao ključni pojam ove teorije shvaćen dosta šire od načina na koji ga definiše lingvistika. Zbog te kompleksnosti, Altmayer kulturu doživljava kao hipertekst. Lingvopragmatika, dakle, treba učenicima da omogući sticanje i razvijanje jedne dubokosežne kompetencije za razumevanje hiperteksta kao kompleksnog produkta jedne kulture. S druge strane, zadatak literarnog teksta i same kulturologije u okviru nastave L2 jeste da se suprotstave aktuelnim tendencijama standardizacije i orijentacije ka ishodima (kao, na primer, u vidu efekata ZEO), te da vode ka višim obrazovnim ciljevima (upor. Altmayer 2014, 35).

Ključnim elementom tako ustrojene lingvopragmatike za nastavu L2 Altmayer označava tzv. kulturne interpretativne obrasce (nem. *kulturelle Deutungsmuster*)⁶¹ kao nasleđene, u kulturnom pamćenju grupe pohranjene obrasce koji se lako aktiviraju i predstavljaju zalihe kulturnog znanja koje, kao takve, zajednici daju sigurnost i orijentir a životu smisao (upor. Altmayer 2006, 51; Altmayer 2010, 1409). I pored toga što su implicitni, ovi unapred „trasirani obrasci interpretacije sveta i stvarnosti“ (Altmayer 2005, 156) igraju „barem podjednako veliku ulogu [...] kao i ono što je eksplicitno rečeno“ (Altmayer 2003, 131). Međutim, iako su često poređeni sa tzv. *kulturnim standardima* koje je kao „načine poimanja, mišljenja, vrednovanja i postupanja“ (Thomas 1993, 380–381) iz Hofstedeove teorije kulture definisao nemački psiholog kulture Alexander Thomas, Altmayer to poređenje odbacuje jer u standardima vidi,

⁶¹ Ključni termin Altmayerove teorije, *Deutungsmuster*, odnosi se na već odranije prisutan kulturološki termin *Wahrnehmungsmuster* ili *Perzeptionsmuster* (srp. obrasci opažanja/percepcije). U *Modelu integrativne lingvopragmatike* korišćen je, na primer, termin *Wahrnehmungsmuster*. Za predlog prevoda Altmayerovog termina *kulturelle Deutungsmuster* konsultovali smo disertaciju Katarine Krželj (2013, 33).

između ostalog, mogućnost stereotipizacije što, s druge strane, ne sme biti slučaj sa kulturnim interpretivnim obrascima, s obzirom na to da su, primera radi, „nemački interpretativni obrasci [...] oni obrasci koji se u nemačkim jezičkim diskursima primenjuju zarad interpretativnog konstruisanja stvarnosti i to nezavisno od njihovog 'prvobitnog' porekla“ (Altmayer 2006, 52).

Iz svega iznetog proizlazi da je zapravo centralni zadatak nastave u kontekstu kulturnog procesa učenja pod okriljem kulturološke lingvopragmatike da se implicirani kulturni interpretativni obrasci koje pripadnici ciljane kulture koriste rekonstruišu, tj. uzdignu do nivoa eksplicitnog, kako bi postali vidljivi i time naučljivi (Altmayer 2010, 1409). Međutim, osnovni preduslov za uspešnost ostvarenja ovog cilja leži u načinu i uspešnosti insceniranja učenikovog učešća u životu druge kulture, zbog čega se može očekivati da budu aktivirani procesi osveščivanja, refleksije, preispitivanja i po potrebi korekcije, zatim daljeg razvoja i restrukturisanja njemu poznatih obrazaca i njihovo zamenjivanje novim (Altmayer 2006, 56).

3.7.2.6 Ekskurs: Inicijative i koncepti izvan striktno glotodidaktičkog konteksta. Projekat LIFE

Naročito od sredine 90-ih godina nastavnici raznih oblasti stajali su na raspolaganju različiti materijali za (opšte) interkulturno učenje koji nisu nužno bili povezani sa samom glotodidaktikom i trendovima u kontekstu učenja L2. S obzirom na karakter ali i „ugled“ samog pojma interkulture tokom 90-ih godina, i interkulturno učenje je profitiralo u vidu posebnog angažovanja različitih institucija i fondacija. Uz to, a shodno svojim težnjama i principima kako u političkom, tako i u lingvističkom smislu, Savet Evrope bio je jedan od vodećih izdavača takvih materijala. Tako je, na primer, *All different – All equal. Education Pack* (Brander et al. 1995) predstavljao jednu od prvih zbirki ideja, izvora, metoda i aktivnosti za (neformalno) interkulturno obrazovanje.

Pod pokroviteljstvom BMW grupe (*BMW Group*), a pod okriljem programa *BMW Group Award für Interkulturelles Lernen*, u okviru kojeg su od 1997. redovno nagrađivani najinovativniji i najkreativniji radovi škola, nastavnika i eksperata iz celog sveta na planu interkulturnog obrazovanja, razvijena je i iste godine započeta

edicija *LIFE* (odnosno *LIFE. Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen*). To je i iz današnje perspektive kapitalni didaktički koncept, koji je predstavljao teorijski utemeljenu i za nastavnu praksu izuzetno opremljenu zbirku ideja i materijala za interkulturno obrazovanje izvan granica jednog predmeta. Bazu je činio praktični registrator sa osnovnim teorijskim prikazom o osnovama interkulturnog učenja i sa uvodnim informacijama za nastavnike, uz koji su dolazili bazični materijali i didaktički modeli za različite interkulturno motivisane teme i to u vidu višestruko didaktizovanog materijala – radni listovi u vidu predložaka za kopiranje, folije za grafoskop, perforirane kartice za didaktičke igre, predlozi asociograma, predlozi za rad sa slikama i za kreativno pisanje.

Prvo, osnovno izdanje (tzv. *Grundwerk*) sadržavalo je osnove interkulturnog kurikuluma, teorijski okvir i predloge za praksu. Nešto kasnije, usledili su i „tematski blokovi“ koji su dopunjavali bazu: *Razumevanje i sporazumevanje* (nem. *Verstehen und Verständigung*, objavljen 1999), *Jezici kultura* (nem. *Sprachen der Kulturen* iz 2000) i *Slike kultura* (nem. *Bilder der Kulturen* iz 2001). Materijal je upotpunjavao i video *REE! Učenje iz zajedničkih razlika* (nem. *REE! Von gemeinsamer Verschiedenheit lernen*, objavljen 2000. godine), a tokom vremena su objavljivane i dopune u skladu sa aktuelnim temama ili „problemima“ sa interkulturnom pozadinom. Uz to, postojao je i internet sajt www.grenzenlos-life.de koji je u međuvremenu deaktiviran (stanje iz februara 2015).

Posebno značajna bila je činjenica da su materijali, izrađeni u okviru internacionalne kooperacije naučnika i pedagoga, bili namenjeni ne samo jednom školskom predmetu ili uzrastu, već su pokrivali najšire oblasti od globalnog značaja: strani jezik i kulturu, književnost, prirodne nauke (poput biologije, hemije), sociologiju i političko obrazovanje i dr. Kao osnova za izradu ovih materijala poslužio je *Internacionalni kurikulum za interkulturno učenje* koji je izradio minhenski institut ISB (nem. *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung*).

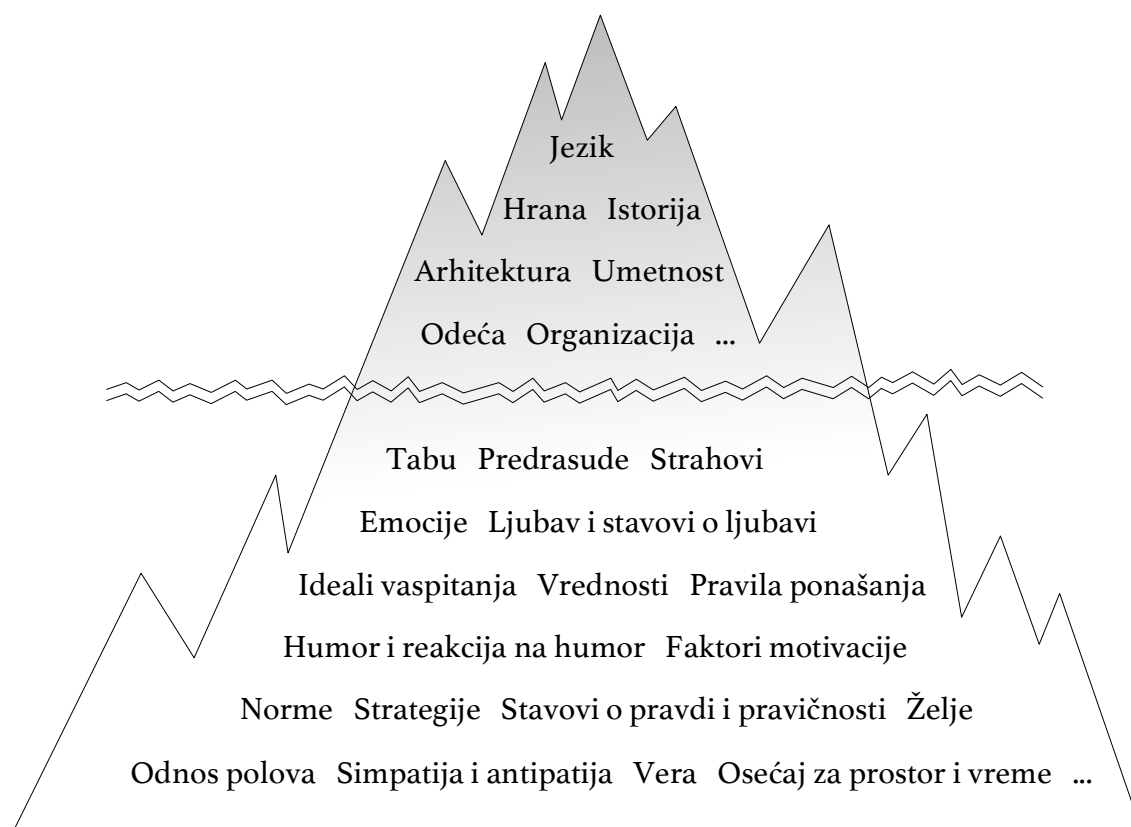
Ubrzanim razvojem novih medija, informacionih tehnologija i, naročito, interneta, materijali za interkulturno učenje su posle 2000. premeštani u virtuelni domen, te je sve manje bilo tzv. print izdanja. Jedan od glavnih razloga svakako treba tražiti i u finansijskom domenu. Paradoksalno je, ipak, da je u momentu kada je interkulturno učenje naročito počelo da dobija u značaju, značajan broj ovakvih materijala i izvora s vremenom prosto izgubio u značaju kod svojih izdavača i donatora,

kao što ilustruje primer edicije *LIFE*, koja je usled prestanka finansiranja od strane BMW Group prosto obustavljena – kako u štampanom, tako i u elektronskom odnosno onlajn obliku⁶².

3.7.3 Šta je sve predmet (interkulture) lingvopragmatike. Tipologija lingvopragmatičkih tema i sadržaja

Govoreći uopšteno o tome šta se može nazvati lingvopragmatičkim sadržajem, često se susrećemo sa grubom podelom na jezičke i kulturološke sadržaje, kao i na one koji, naročito u poslednje vreme, imaju direktnog dodira sa treningom interkulture kompetencije ili predstavljaju jedan od njegovih načina. Stoga bi svaka detaljnija tipologija ovakvih sadržaja možda bila umnogome i pretenciozan poduhvat, s obzirom na otvorenost svih ovih pojedinačnih segmenata. S druge strane, svest o tome koji su to kulturološki, politički, socijalni i drugi faktori relevantni za komunikaciju sa predstavnicima ciljne zajednice daje nam povod da i dalje praktično tragamo za odgovorima. Pogotovo ukoliko u startu imamo svest o tome da nisu svi segmenti kulture jedne grupe ili društva vidljivi pripadnicima druge grupe ili društva. Ovaj fenomen je poznat i kao *Model ledenog brega* kulture, odnosno činjenica da je „samo mali deo kulture vidljiv i [kao takav se nalazi] iznad površine vode. To je primarni predmet lingvopragmatike. Veći deo je nevidljiv i često nesvestan“ (Caspari 2007, 70). Površinski elementi kulture biće, shodno tome: jezik, istorija, tipična hrana i piće, bazični i prepoznatljivi rituala i dr., dok će ispod površine vode ostati zapravo kulturnoimantentni razlozi za navedene fenomene, ali i neki drugi slabo vidljivi elementi:

⁶² Autorov zaključak iz elektronske korespondencije sa *BMW Group Presse- und Öffentlichkeitsarbeit* od 04. marta 2015.



Slika 3.7.3 – Model kulturnog ledenog brega: vidljivi i nevidljivi elementi kulture

Cilj ove kulturološke vizuelizacije pojedinačnih kulturnih datosti jedne zajednice uz pomoć simbolike ledenog brega jeste da predoči, s jedne strane, procentualni nesklad u odnosu između vidljivih odnosno svesnih i nevidljivih, skrivenih i samim tim nesvesnih kulturnih činilaca jedne zajednice. Opet, upravo su ti skriveni delovi najkompleksniji jer u značajnoj meri određuju one vidljive i na njih utiču, a u susretu kultura upravo na ovom polju najlakše dolazi do neslaganja i kolizija, dakle na praktično nevidljivom terenu, ispod „površine vode“. Imajući tu činjenicu na umu, neophodno je da upravo ti nevidljivi, skriveni i nesvesni delovi kulturnog ledenog brega budu intenzivnije zastupljeni u nastavi L2 jer, s obzirom na svoj status, često vode ka uopštavanju, stereotipizaciji i utvrđivanju odnosno jačanju predrasuda kod pripadnika druge kulture. Opet, postepeno sticanje znanja o ovim elementima kulture, vodiće do potpunijeg i kompetentnijeg poznavanja strane kulture i do uspešnijeg ovladavanja interkulturalnim komunikativnim situacijama.

Shodno fenomenu skrivenih i neskrivenih kulturnih elemenata, otvara se pitanje o eventualnoj tipologiji lingvogramatičkih sadržaja. S obzirom na kom-

pleksnost ovog polja, ne možemo sa sigurnošću tvrditi da postoje bilo kakvi „recepti za određene postupke“, kao što smo sigurni da ne postoji ni „kanon naročito pogodnih tema“ (Hackl, Langner, i Simon-Pelanda 1998, 10). Međutim, ono što bi u ovom kontekstu svakako bilo izvoljivo jeste da se pri oblikovanju kurikuluma i samih nastavnih materijala, te pri planiranju i organizovanju nastavnih jedinica rukovodimo određenim smernicama, poput kataloga tema koji je dat u okviru projekta *ABCD-Landeskunde*:

(1) teritorija: položaj, granice, podela prirodnih područja; evropska dimenzija; specifičnosti u geografskom i istorijskom smislu; (2) stanovništvo: porodica; manjine; religije; socijalni slojevi; jezici, jezički regioni, jezičke grupe; odnos prema strancima; (3) javni život: izgradnja stava i donošenje odlika, štampa; političke strukture, partije; položaj žene i muškarca; (4) materijalni životni odnosi, svakodnevnica: posao, zarada i dohodak, svet posla; život, ishrana, odeća, kupovna moć, novac; zdravlje; (5) obrazovanje: škola, univerzitet, zanimanje, izbor zanimanja; poslovne perspektive; aspekti u vezi sa nastavom L2; nova nepismenost, deficiti u obrazovanju; (6) kultura i oblikovanje slobodnog vremena: omladinska kultura; etablirana kultura/autonomna kultura, nega kulture, kulturne institucije; sport; potrebe za slobodnim vremenom; narodna kultura; (7) saobraćaj, putovanja, turizam: oblici turizma, mobilnost; građani kao turisti; selo kao turistička destinacija; problemi u tranzitu; održivi turizam; saobraćajni i tranzitni putevi, unutrašnji saobraćaj, (saobraćajne) veze; (8) životna sredina: ekologija/ekonomija; ekologija u odnosu na nauku i tehniku; institucije koje se bave životnom sredinom (udruženja i sl.); ponašanje u vezi sa životnom sredinom; problemi životne sredine na državnim granicama; (9) mi i zemlje „trećeg sveta“: blagostanje i siromaštvo – lokalno, nacionalno, regionalno, globalno; problemi sa azilom; (10) slobodna tema, na primer, shodno određenoj zemlji; (11) hronološka tablica evropske istorije četiri države nemačkog govornog područja (ABCD-Expertengruppe 1990a, 20–21).

Ovaj katalog tema zapravo se u svojoj izvornoj nameri odnosi na publikacije na kojima je od početka 90-ih godina radila ABCD ekspertska grupa, a čiji cilj je bilo popunjavanje nedostataka u pogledu adekvatnog, pluricentrično zasnovanog

lingvopragmatičkog nastavnog materijala. Svakako da ovo nije konačan skup tema pogodnih za nastavu, pogotovo u pogledu na interkulturalnu komunikaciju. Zbog toga moramo tragati za dodatnim klasifikacijama i tipologijama.

Rezimirajući, kako u starijoj, tako i novijoj relevantnoj literaturi prisutne ideje u pravcu tipologije tema od koristi i naročitog značaja za lingvopragmatiku, Erdmenger konstatuje da bi početnu tipologiju prikladnih sadržaja mogle činiti sledeće teme:

(I) pravila ponašanja; (2) informacije o geografiji, društvu i istoriji; (3) znanja o zemljama u kojima se L2 koristi kao L1 ili kao službeni jezik; (4) društveni i politički odnosi; (5) sadržaji koji se prenose jezičkim sredstvima; (6) kulturna situacija – od zahtevne literature do čitanja novina, od slikarstva do svakodnevnih reklama, od koncertne muzike do diskoteka, od pozorišta do bioskopa; (7) načini stanovanja, arhitektura, predeli onako kako ih je čovek formirao; (8) komunikativne navike u jeziku i gestici; (9) aspekti istorije koji bi mogli biti relevantni za jezičku svakodnevnicu; (10) institucije, službe, poznatije religiozne grupe, kulturne i svakodnevne institucije, železnica, autobuski saobraćaj, sredstva komunikacije, policija, zdravstvo, valuta, privreda, socijalne institucije; (11) aktuelnosti iz ciljane zemlje (upor. Erdmenger 2009, 435)⁶³.

Međutim, iako je u određenim segmentima izuzetno detaljna i kao takva može predstavljati značajno polazno uporište, ova tipologija, osim na nekoliko relativno neprimetnih mesta, ne predviđa decidirano interkulturalne teme ili, drugim rečima, teme koje bi bile pogodne za obradu u pedagoškom ambijentu.

Zeuner, s druge strane, pokušava da načini petodelnu tipologiju fenomena od posebnog značaja za razvoj interkulturalne kompetencije. Tu svoje mesto, prema njegovom mišljenju, nalaze:

(1) jezički indikatori kulturnog poređenja: pitanja o sadržaju pojma, tokovi komunikacije i komunikativni stilovi, registar i vrste teksta; (2) neverbalno komunikativno ponašanje; (3) rituali interakcije; (4) interpersonalni doživljaji i

⁶³ S obzirom na to da se ovde, kao što smo naglasili, radi o pokušaju rezimiranja postojećih ideja u vezi sa mogućim pogodnim lingvopragmatičkim temama, Erdmenger se na ovom mestu poziva na više drugih autora. Za detalje konsultovati navedeni izvor.

njihov uticaj na tokove komunikacije; (5) jezička sredstva i tokovi metakomunikacije za ovladavanje komunikativnim situacijama i njihovu analizu (Zeuner 2010, 1474–1475).

Heringer ove ključne fenomene doživljava kao „vruće tačke u interkulturalnoj komunikaciji“ (Heringer 2014, 165) označavajući ih u originalu engleskim terminom *hotspots*. To su oni aspekti i situacije interkulturalne komunikacije kod kojih je moguć najviši nivo nekompatibilnosti i neslaganja između kultura koje u njoj učestvuju, pa kada jedna od tih tačaka postane vruća, „neophodno je uzeti krpu i pažljivo postupiti u datoj situaciji kako bi se izbegle bolne opekotine“ (Heringer 2012, 41). Njih, prema Heringeru, nije moguće u potpunosti savladati, ali možemo pretpostaviti da onaj ko je upoznat sa njima ima bolje šanse u komunikaciji, te se stoga nastava može posmatrati kao vid senzibilizacije i pripreme za njih. S obzirom na relativnu „širinu“ ovih osetljivih tačaka komunikacije, *hotspots* možemo tumačiti i kao pojedinačne teme, a Heringer, između ostalog, navodi i:

uspostavljanje kontakta, rukovanje, predstavljanje, imena i načini oslovljavanja, lična pitanja, izbor jezika, izbor tema, tabui, tok razgovora i preuzimanje reči, potvrđivanje i negiranje, navike prilikom slušanja, ćutanje, formulisanje pozivnica/pozivanje, pokloni, vaspitanje, kritikovanje, izvinjenje, jezik tela, način ubeđivanja, plaćanje računa, okončavanje kontakta (Heringer 2012, 41; Heringer 2014, 161)

Uz koncept tzv. vrućih tačaka, Heringer navodi i tzv. vruće reči, *hotwords*, koje će predstavljati vid njihove realizacije, te kao takve u nastavi mogu predstavljati odličan izvor lingvopragmatičkog materijala.

Kao interkulturalno naročito pogodne, *LIFE* navodi tridesetak tema koje bi, shodno njegovom nazivu, činile život, onakav kakav se razlikuje od kulture do kulture i kakav se među kulturama može i porediti. To su, prema oblastima, sledeće teme:

- (1) slike, pevanje, igra, muziciranje, sve počinje s jezikom, čitanje tekstova, pisanje tekstova;
- (2) potraga za domom, rat, potraga za smislom života, istorija;
- (3) rad, žene i devojke, rituali, običaji i tradicija, metropole, igre, jelo i piće;
- (4)

biti drugačiji, putovanja, proslave, susedi i dr.; (5) porodica, ja, starost, stanovanje, slobodno vreme, učenje (BMW Group 1999, 1)

3.7.4 Izvori (interkulturalnog) lingvopragmatičkog materijala

Uz pitanje šta čini lingvopragmatički korpus, veoma značajno je imati u vidu i koja su to mesta naročito pogodna za crpljenje odgovarajućeg materijala. Pored različitih realija, slika i drugih vizualizacija kulture, svakako osnovni izvor predstavljaće tekst, koji je u osnovi i neprikosnoveni činilac nastave L2 i praktično, metodički posmatrano, najstariji nastavni materijal kada je reč o učenju L2. Tokom vremena su se, međutim, menjali pogledi na pitanje autentičnosti teksta, tj. da li je opravdano, pogodno, u kojoj meri i na kom nivou da tekst bude preuzet iz nekog drugog komunikativnog konteksta koji nije povezan sa samom nastavom L2. Tek od uspostavljanja komunikativnog metoda postoji načelna saglasnost o neophodnosti čisto autentičnih tekstova koji, poput realija, pripremaju na realne komunikativne situacije jer naročito u interkulturalnom smislu „prenose korisne činjenice, ukoliko su pažljivo izabrani i prezentovani što je više moguće sa fokusom na učenika“ (Rück 1995, 252), pri čemu će uspeh same prezentacije i očiglednost postignutih rezultata zavisiati svakako od izabranog načina didaktizacije, odnosno od pristupa samom autentičnom tekstu, ma koje vrste on bio. Doduše, od etabliranja komunikativnog metoda razlikujemo nešto više tipova autentičnih tekstova, te bi kao pogodan materijal mogli biti korišćeni, pored književnih, i funkcionalni, stručni, naučni i, nešto šire obuhvaćeni tekstovi sa interneta (upor. Durbaba 2011, 45). Sam medij internet u današnje vreme može biti shvaćen i kao neiscrpan izvor realija, doduše virtuelnih, koje odlikuju aktuelnost, atraktivnost i relevantnost.

Ipak, tokom zasnivanja interkulturalne nastave i definisanja interkulturalne lingvopragmatike, a delimično i sa ciljem razdvajanja od čisto komunikativnog, pragmatički ustrojenog metoda, često je (isključivo) pominjana književnost kao idealno tekstualno „okruženje“ od naročitog značaja za doživljaj i interpretaciju drugog i stranog, za interkulturalnu refleksiju i poređenje (upor. Wierlacher i Albrecht 1995; Schinschke 1995; Müller-Hartmann 1999; Loescher 2007; Bredella 2010b; Altmayer 2014). U njoj je viđen idealan izvor simbola određene kulture i zajednice i veliki po-

tencijal kako za lingvističko učenje, tako i za interpretaciju u „smislu kritičke hermeneutike, kako se, s jedne strane, razgovor o tekstu ne bi završio u subjektivnoj proizvoljnosti, i kako, s druge strane, recepcija ne bi bila ograničena unapred datom interpretacijom“ (Biechele 2010, 203). Uz pomoć fiktivnih priča saznajemo i doživljavamo kako drugi konstruišu svoj život, „kroje planove, kako obrazlažu svoje postupke, kako dospevaju u konfliktne situacije i kako traže rešenja“ (Bredella 2010b, 115), te nas sve to navodi ne samo da učestvujemo u životu fiktivnog karaktera već i da damo svoj sud, da kritikujemo, da hvalimo, da pokušamo da „pomognemo“, da zajedno tražimo rešenje i, samim tim, da ne doživimo samo stranu kulturu, već uz to i mnoštvo ljudskih karaktera, ljudskih sudbina i životnih situacija koje će nas senzibilizovati za susret sa svime što je drugo i drugačije, što nismo mi.

S druge strane, evidentno je da učenici L2 drugačije čitaju i tumače tekst na njima stranom jeziku i u odnosu na njima stranu kulturu. Čitanje na L2 protiče sporije, ali kvalitativno drugačije, čita se obazrivije i pažljivije (Wierlacher 1985, 17). Međutim, to ne treba doživeti ni u kom slučaju kao ograničavajući faktor, naprotiv, s obzirom na dodatne procese razumevanja koji se kod takvih „tumača kulture“ aktiviraju, nastava predstavlja mogućnost za interkulturnu razmenu, podstiče na poređenje i ohrabruje interpretaciju stranosti. Tako učenje postaje tumačenje, a „rad u glavi svakog učenika stranog jezika može se opisati kao postavljanje hipoteza i transformacije u odnosu na iskustvo sa stranim“ (Loescher 2007, 56). Pod „radom u glavi“ Loescher podrazumeva procese učenja i refleksije koji kod učenika L2 bivaju inicirani univerzalnim simbolima na kojima se bazira interkulturno učenje. Univerzalni, opštekulturni simboli bivaju preformulisani odnosno prelaze pomoću kognitivnog procesa prisvajanja (zbog toga „u glavi“) u domen sopstvene kulture, pa od tzv. stranog *imaga*⁶⁴ u sopstveni *imago* (Loescher 2007, 57). Najbolji izbor stranih imaga Loescher nalazi upravo u književnosti, koju opisuje kao vrhunskog nosioca kulturnih simbola koji nudi punu slobodu u tumačenju i ostavlja, s druge strane, naše kognitivne i kulturne transformacije nesigurnim. Upravo to i ima veliki značaj za nastavu.

Implementacija literarnih tekstova u nastavu L2 mogla bi da predstavlja pripremu za susret sa stranošću u konkretnoj stvarnosti (Hunfeld 1995, 23), te bi sho-

⁶⁴ Loescher koristi termin *imago* (nem. *Imago*), kako sam objašnjava, iz krajnje nužde, s obzirom da u srodnim pojmovima poput *kliše*, *stereotip* ili *koncept* ne nalazi dovoljno prostora.

dno tome s pravom trebalo očekivati i od udžbenika da podrži taj proces, da podstakne na interkulturalno čitanje, te da se tekstovi biraju u skladu sa pomenutim principima. Potpuno bi neshvatljivo bilo ne omogućiti učeniku iskustvo susreta sa drugim ili stranim, poređenje poznate sa nepoznatom kulturom, traganje za sličnostima i razlikama između polazne i drugih kultura, te konstruisanje *tertium komparationisa* koji će poput međujezika proizići iz ovih konstrukata, a do čijeg nastanka će doći upravo u učionici L2. Na taj način bi nastava jednog L2 bila povod za diskusiju izvan kulturnih granica te, jedne, strane kulture i u ksenološkom smislu, s aspekta njene terapeutsko-katarzičke funkcije (Bödeker et al. 2004, 182) povod za prevazilaženje straha od drugog i stranog. Ipak, udžbenička stvarnost je sasvim drugačija, a doprinos ksenološki orijentisanih nastavnih materijala je zanemarljiv⁶⁵.

Međutim, u jednom momentu je i svakodnevni život kao korpus specifičnih datosti strane kulture i jezičke zajednice favorizovanjem književnosti praktično zanemaren. Razlozi za to mogu se tražiti najpre u uverenju da svakodnevica ne mora nužno imati dodira sa (visokom) kulturom, pa kao takva i ne predstavlja pedagoški pogodan predmet. Takođe, istoriografske, političke i sociološke činjenice smatrane su pogodnijim materijalom za upoređivanje kultura. Ipak, prilikom detaljnijeg posmatranja ustanovićemo da „svakodnevica nije [...] nikako svakodnevna“ (Picht 1995, 69), već da pruža dovoljan i zapravo isto toliko pogodan materijal za interkulturalnu refleksiju. Uz to, u prilog angažovanju više različitih izvora govori i pretpostavka da tokovi u nauci, književnosti i umetnosti mogu biti daleko uporediviji među kulturama, u smislu sličnosti, nasuprot datostima iz svakodnevnog života koji je ispunjen kompleksom mahom nesvesnih kulturnih isprepletanosti (upor. Picht 1995, 70). Samo ljudsko ponašanje, uobičajene svakodnevne aktivnosti, organizacija dana, obaveza, porodice i sl. može biti od samog starta učenja idealan materijal za interkulturalnu refleksiju, koji, za razliku od književnosti, ne zahteva naprednu jezičku kompetenciju.

Na ovom mestu moramo konstatovati da aktuelna glotodidaktička stremljenja u najvećoj meri trasira ZEO, koji je sam po sebi izuzetno pragmatički nastrojen, te se shodno tome i sam izbor tekstova prilično sužava. Nesumnjivo je, dakle, da se u pogledu izvora i izbora adekvatnog lingvopragmatičkog materijala mora naći od-

⁶⁵ Alois Wierlacher i Corinna Albrecht sastavili su i 1995. objavili tematsku zbirku tekstova *Fremdgänge* baziranu na ksenološkim istraživanjima i namenjenu interkulturalnoj nastavi nemačkog kao L2.

ređena mera pri čemu posebno obraćanje pažnje na potrebe i interesovanja učenika mora biti u prvom planu.

3.7.5 Rich points / Hot words kao sastavni deo interkulture lingvopragmatike

Nešto ranije smo pomenuli kulturno specifičnu leksiku koja pre svega ima mogućnost da reflektuje određene ritualno motivisane postupke jer mogli bismo generalno reći da su zapravo „svaki postupak i svaka reč jednog jezika kulturno konotirani“ (Huneke i Steinig 2010, 85). Pozdravni rituali, držanje tela i drugo nose isto toliko kompleksne slike o kulturi kao i određene specifične reči ili izrazi. Zbog toga bi se moglo reći da je od podjednakog značaja učenike, na primer u slučaju nemačkog kao L2, upoznati kako sa ritualom (relativno bliskog) pozdrava sa grljenjem bez poljupca, tako i sa značenjem pojma *Hartz IV*⁶⁶, s obzirom na nedovoljne mogućnosti poznavanja tih datosti na osnovu sopstvene kulture.

Opisani fenomeni su nedvosmisleno svakodnevni, u najvećoj meri nesvesni činioci određene kulture, te nije čudo što su se u klasifikaciji koju daje Zeuner (2010, 1474) specifično interkulturelnih tema lingvopragmatike na prvom mestu našle reči i pojmovi za koje se u startu može pretpostaviti da variraju od kulture do kulture usled svoje značenjske „neusklađenosti“ i neuniverzalnosti. Sve ovo ima ozbiljnu ulogu pri oblikovanju komunikacije u susretu predstavnika različitih kultura i bez sumnje može vrlo lako voditi u pogrešnom smeru. Razlog leži u tome što u susretu kultura neke stvari prosto odudaraju zbog „svoje težine, kompleksnosti [i] nemogućnosti da se uklope u resurse koje [čovek poseduje] kako bi svetu dao smisao“ (Agar 1994b, 231).

Te mahom emocionalno napunjene činioce komunikacije koji nastupaju usled (ne nužno negativno konotiranog) „nesklada“ između ali i unutar pojedinačnih

⁶⁶ Kao predmet česte oštre diskusije i veoma osetljiv pojam, *Hartz IV* označava paket ekonomskih mera za nezaposlene (na primer, finansijska sredstva, osiguranje, pomoć pri traženju posla i sl.), namenjen prvenstveno najnižim slojevima društva u Nemačkoj. Na snazi je od 2002. godine i od tada je svoje mesto našao i u jeziku kao pojam izrazito diskriminatornog karaktera.

kultura Agar (1991, 176) naziva *rich points* (grubo prevedeno *obilne tačke*)⁶⁷, svesno birajući odrednicu *rich* u svim njenim mogućim konotacijama na engleskom jeziku – kao *tasty* (atraktivno; slasno), kao *thick* (bujno; duboko; intimno), ali i kao *wealthy* (bogato) (Agar 1994a, 100). Međutim, *rich points* nemaju nužno ulogu destruktora koji ciljaju ka remećenju komunikacije i razumevanja, one pre fungiraju kao tačke susreta između kultura, predstavljajući izvesni orijentir, tj. put do druge kulture, i omogućavajući nam uvid u nju; istovremeno one uzrokuju preispitivanje naših sopstvenih stavova putem same komunikacije. Ipak, kao „lingvistički vrhovi kulturnog ledenog brega [i] mesta u diskursu na kojem se signalizuju najveće kulturne razlike“ (Agar 1994b, 232), te reči su nezgodne, katkad nepredvidive, i prete da usled konotiranosti i markiranosti eksplodiraju. I upravo zbog te njihove „toplote“ i opasnosti, Heringer ih naziva, kao što smo ranije ukazali, *hotwords*. Te reči su *vruće* jer obrađuju „goruće“ teme jedne kulture, jer mogu biti sporne, jer imenuju kulturna žarišta i jer su aktuelne (Heringer 2014, 174). Tako već pomenuta reč *Hartz IV*, kao zapravo specifična, relativno nova i poslednjih godina vrlo prisutna, dakle aktuelna i često diskutovana mera socijalne pomoći u SR Nemačkoj, predstavlja pravi primer jedne *vruće* reči *obilnog* značenja, koja izaziva mahom antipatije i biva često tako i konotirana u svakodnevnom diskursu.

S obzirom na njihov status, može se očekivati da će se *rich points* odnosno *hot words* javljati u mnogim oblicima i na mnogim nivoima nastave L2. Prilikom rada na tekstu, na primer, neophodno je posebno obratiti pažnju na ovu kulturno specifičnu leksiku. Samo ukoliko je učenicima apsolutno jasno značenje takvih pojmova (ovde se mora postaviti pitanje o ostvarivosti ovog cilja!), možemo računati sa potpunim i kompetentnim razumevanjem stranog, u suprotnom rizikujemo stvaranje predrasuda. Jer, tek kada učenici nauče da svet posmatraju tuđim očima i tako relativizuju

⁶⁷ Agar na osnovu tzv. *rich points* zasniva svoj model *Linguaculture* (modifikujući tako termin *linguaculture* američkog lingvističkog antropologa Paula Friedricha), pri čemu zapravo akcentuje nerazdvojjivost jezika od kulture: „[...] the separation between *language* and *culture* makes no sense [...] it makes more sense to think of *linguaculture* [...] rather than just a bit of language or just a bit of culture“ (Agar 1994b, 232 naznačeno u originalu). Danska lingvistička antropološkinja Karen Risager u kompleksu *linguaculture* vidi tri moguće dimenzije: (1) semantički i pragmatički potencijal, (2) poetski potencijal i (3) identifikacioni potencijal (Risager 2005, 191).

dogmatizam tipičan za svaku kulturu, i sam uvid u drugu kulturu biće omogućen (Bredella i Christ 1995, 18).

Međutim, pored ovih leksičkih „žarišta“ ne treba zaboraviti ni leksičke „rupe“ u vidu lakuna o kojima smo već raspravljali. Ova pojava, ustanovili smo, može takođe imati bitan značaj za interkulturalnu komunikaciju i uticati na njen ishod.

3.7.6 Stereotipi i predrasude u interkulturalnoj nastavi L2

Dostizanje vrhunskog cilja nastave L2, odnosno, tehničkim rečnikom izraženo, konstruisanje interkulturalno kompetentnog govornika i samim tim člana zajednice počiva na razvoju tolerancije za drugo, drugačije i strano, kao jedne od primarnih normi civilnog društva. I upravo ako toleranciju shvatimo kao određenu prevenciju nasilja koje u svom dvosmislenom značenju zapravo označava svaku (nad)moć ali i agresiju (upor. Harth 1996, 103), postavljamo sebi pitanje u kojoj se meri nastava L2 može izboriti sa kulturnom dominacijom, kulturnim nasiljem, odnosno nedostatkom tolerancije za ono što nama samima nije imanentno, što se čini drugačijim i u određenim slučajevima pretili da nas ugrozi. U ovom kontekstu govorimo zapravo o osnovnim pojavnim oblicima kulturne netolerancije i (prividne) nadmoći jedne nad drugom kulturom, koji su ujedno i sastavni elementi didaktike razumevanja – stereotipi i predrasude. Oni su u kulturološkim istraživanjima prisutni od 30-ih godina prošlog veka, otkada datira i prvo široj naučnoj populaciji poznato istraživanje koje je uključilo stereotipe⁶⁸, dok u glotodidaktičkom smislu postoji još nerazjašnjenih momenata, te se stereotipi i predrasude mogu smatrati uvek aktuelnom temom – pogotovo kada je reč o interkulturalnoj nastavi L2.

⁶⁸ Prvo u nauci poznato istraživanje na temu stereotipa potiče iz 1933. kada su Daniel Katz i Kenneth Braly u okviru glavnog dela svog istraživanja pokušali da ustanove stereotipne stavove koje poseduju studenti Univerziteta u Prinstonu u pogledu na 10 grupa. Njima su stavljene na raspolaganje 84 osobe koje je trebalo dodeliti određenim grupama (Amerikanci, crnci, Turci, Nemci, Englezi, Jevreji, Italijani, Irci, Japanci i Kinezi). Nakon toga studenti su markirali po pet osobina koje po njihovom mišljenju najbolje reprezentuju određenu grupu, te su tako Nemci doživljeni kao naučni umovi, industrijski nastrojani i tvrdoglavi (na šestom mestu se nalazila odrednica „ekstremno nacionalistički“). Nasuprot tome, same sebe Amerikanci su tada videli isključivo kroz pozitivne osobine, sa izuzetkom jedne – agresivnosti, koja se našla na devetom mestu.

3.7.6.1 Stereotipi i predrasude – definicija i pokušaj razgraničenja

U definiciji ovog pojmovnog para polazimo najpre od poređenja koje možemo tumačiti kao jednu od elementarnih misaonih operacija (Matthes 2003, 327), te kao takvu jedan od bazičnih interkulturalnih fenomena. Svako mišljenje i razmišljanje paralelno je i rad na određenom poređenju – otkrivanje novog u osnovi predstavlja poređenje sa postojećim, razmišljanje o vezama između stvari i osoba zapravo bi se moglo interpretirati kao poređenje uspostavljenih sa neuspostavljenim vezama i sl. U kontekstu našeg interesovanja svaki kulturni stereotip ili predrasuda mogli bi biti tumačeni kao nedostatak ili posedovanje određenih osobina – dakle evidentno kao produkt poređenja. Poređenje se stoga čini kao društveni i kulturni proces u okviru kojeg se sopstvena, doživljena iskustva porede sa stranim i drugačijim, ona se, uz to, savnjaju i stilizuju (Matthes 2003, 329) prema određenim kriterijumima. Ovo bismo mogli protumačiti i kao objašnjenje za nastanak stereotipa i predrasuda. Međutim, to ne bi trebalo da znači da su oni produkt intenzivnog misaonog bavljenja i analize određenih kulturnih datosti, već nastaju, paradoksalno, upravo usled nedostatka informacija ili apriori preuzimanja određenih obrazaca, što nas vodi do zaključka o kognitivnom poimanju nastanka stereotipa i predrasuda, pri čemu na umu imamo i njihovu ulogu kao pomoć pri orijentaciji, podršku izgradnji sopstvenog identiteta i sl.

Sa sociokulturološkog aspekta bismo mogli reći da stereotipi i predrasude predstavljaju bitan faktor socijalizacije, te se usled toga lako prenose preko instanci poput porodice, škole, društva i sl., podupirući na taj način nastanak ili održavanje konflikata između sopstvene i strane grupe (Löschmann 1998, 15). Bitnu ulogu u ovom procesu igra postizanje konsenzusa pomoću komunikacije, pri čemu se određene subjektivne informacije doživljavaju kao opšte istine ukoliko se dožive kao prihvatljive unutar određene grupe (Keller 1998, 145). Do ovih subjektivnih informacija dolazi se najčešće emocionalnim procenjivanjem pojedinačnih datosti i često vrlo neopravdanim transponovanjem istog na celu grupu (upor. Keller i Jung 2009, 446). Na taj način određene društvene i grupnospecifične subjektivizacije postaju opštevažeći principi.

Razlog za nastanak stereotipa može se tražiti i u psihohigijenskoj funkciji ksenofobije. U tome Harth primećuje motivaciju za apsolutizovanje sopstvenog kulturnog poretka (Harth 1996, 104), koja će svakako biti podsticaj za izgradnju stereotipa prema svemu što je drugačije. Proučavajući važeće stereotipne pojave među učenicima u višim razredima gimnazije, Keller je mogao da uoči tri različita ubeđenja u interkulturnom pogledu: (1) pragmatičko razmišljanje (pojedinstvo strane kulture mogu biti od koristi), (2) rivalizirajuće razmišljanje (strana kultura kao konkurent) i (3) etnocentrizam (jaka identifikacija sa sopstvenom kulturom, strana kultura se posmatra samo kroz negativne pojavne oblike) (upor. Keller, 1983 cit. prema Keller i Jung 2009, 447). Prva dva načina poimanja odnosa sopstvene i strane kulture mogla bi pružiti materijal za razvoj interkulturnog dijaloga, dok bi etnocentrizam imao isključivo destruktivne posledice po izgradnju takvog jednog odnosa.

Shodno pomenutim mogućnostima za nastanak stereotipa i predrasuda, postavlja se pitanje da li oni predstavljaju nešto što se prenosi sa generacije na generaciju, nešto apriori dato, što manje-više pasivno prihvatamo. Sa sigurnošću možemo tvrditi da su oni mnogo više od toga – izraz kognitivnih ali i afektivnih procesa koji se ogledaju u jeziku (Löschmann 1998, 9), ali i slike u našim glavama i izrazi socijalnih konflikata uz pomoć jezika (Veith 2005, 42–43) koji nastaju usled preterane generalizacije u pogledu na određene subgrupe, što može ali i ne mora nužno da bude bazirano na niskom stepenu istine (Swann et al. 2004, 298) i može, ali i ne mora, značajno zavisiti od socijalne grupe⁶⁹. U navedenim konfliktnim situacijama, stereotipi i predrasude dodatno ispunjavaju i veoma značajnu funkciju pražnjenja (Bußmann 2008, 683) iako nastaju principijelno nesvesno, nekad i neželjeno i suprotno očekivanjima u ubeđenjima; kao takvi stereotipi i predrasude su, moglo bi se konstatovati, gotovo automatizovani procesi obrade informacija i na taj način imaju mogućnost da utiču na mišljenje, prosuđivanje i ponašanje, i to bez namere, svesti i

⁶⁹ U jednoj longitudinalnoj studiji Instituta za interdisciplinarno proučavanje konflikata i nasilja Univerziteta u Bielefeldu (nem. *Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung*), u kojoj je svake godine od 2002. do 2012. bilo ispitano po 2000 osoba na teme iz domena grupnospecifične ljudske netrpeljivosti, ustanovljeno je da su do pojave svetske finansijske krize „klasični“ stereotipi najveću frekventnost i značaj imali među osobama starijim od 66 godina i kod osoba sa niskim primanjima. Od pojave finansijske krize 2008, ispitivači su uočili porast vrednosti i među osobama sa većim mesečnim prihodom (Six 2013, 1650).

mogućnosti kontrolisanja (upor. Degner, Meiser, i Rothermund 2009, 90). Ova poslednja karakteristika stereotipa i predrasuda mogla bi se dovesti u pitanje, ali i činjenica da se njihovim integrisanjem u nastavu L2 ta visoka rezistentnost na promene može ublažiti jer, iako negativno markirani, stereotipi i predrasude mogu igrati značajnu ulogu u interkulturno orijentisanoj nastavi L2. Ova na prvi pogled paradoksalna činjenica zapravo ukazuje na značaj određenih šema, konstrukata i stereotipa za, s jedne strane, poimanje i izgradnju stvarnosti, ali i za, s druge strane, dekonstruisanje etnocentrizma.

Diskusiju o definiciji stereotipa i predrasuda nastavljamo pokušajem razgraničenja ova dva pojma koja se ponekad i u današnje vreme, doduše sve ređe u naučnom diskursu, doživljavaju sinonimno. Ipak, određeni vid sinonimije nije isključen, pogotovo u pogledu na činjenicu da oba pojma označavaju stavove predstavnika jedne zajednice (u našem kontekstu to bi bila jezička ili kulturna) prema sebi suprotstavljenim pripadnicima neke druge zajednice. Upravo iz tog razloga neki autori ne žele da ovaj pojmovni par previše i nepotrebno razdvajaju, te ga doživljavaju pre kao „dve strane jedne medalje“ (Hu 1995, 406). Ipak, s obzirom na postojanje kako afektivne tako i kognitivne komponente, možda bi pokušaj razdvajanja po toj liniji doneo pojmovnu diferencijaciju. Upravo sa tim ciljem, od 70-ih godina prošlog veka uočavamo nešto preciznije određivanje praćeno razdvajanjem ovih pojmova (upor. O'Sullivan i Rösler 2010, 298), te u tom smislu Doyé (1993, 408) stereotipe smatra kognitivnim saznavnim i iskustvenim modusom, dok predrasude doživljava pre kao afektivne, moralne stavove. Allport, na primer, u predrasudama vidi antipatiju koja se zasniva na pogrešnim ili krutim generalizacijama prema celoj grupi ili pojedincu zbog pripadanja toj grupi, koja se može izraziti ili samo osećati (Allport 1971, 23).

S druge strane, razliku između ovih pojmova mogli bismo tražiti i u činjenici da stereotipi predstavljaju sadržaje i strukture mentalnih reprezentacija kod kojih najpre nije značajno da li su ti sadržaji prošli kroz neki mehanizam filtracije i evaluacije, dok će prerasude pre biti direktne i jake asocijacije između socijalnih kategorija i pocene bez bliže sadržajne specifikacije (upor. Degner, Meiser, i Rothermund 2009, 76). Ipak, zbog didaktičke primene i upotrebe stereotipa i predrasuda možda bi bilo

poželjnije ne razdvajati ih definitivno (Löschmann 1998, 21), već ih pre doživeti i interpretirati kao širi pojmovni kompleks⁷⁰.

Usled afektivne napunjenosti, predrasude i stereotipi se najčešće, naročito u kolokvijalnoj upotrebi, smatraju negativnim asocijacijama (Jonas i Beelmann 2009, 24), kao, na primer, u na prostoru bivše Jugoslavije zastupljenoj tvrdnji „Crnogorci su lenji“, ali je ipak evidentna i njihova pozitivna, neutralna ili čak čisto deskriptivna upotreba (Degner, Meiser, i Rothermund 2009, 76), kao npr. u globalnoj tvrdnji „Japanci su vredan narod“. U oba slučaja primećuje se kategorizacija kao osnovni princip funkcionisanja stereotipa i predrasuda, pri čemu je, uprkos pokušaju da se određene stvari definišu, markiraju ili opišu, posredi zapravo izgradnja pogrešnih, nepotpunih slika i predstava o stvarnosti, evidentno istrgnutih iz konteksta. Na taj način njihov kvazinormativni karakter dovodi zapravo do određenih pojednostavljivanja, generalizacija, izdvajanja određenih osobina ili članova zajednice i sl. Takve informacije postaju opšte prihvaćena „znanja“ o drugom ili stranom. Ipak, i pored toga, interesantna je činjenica da je više istraživanja uspeo da dokaže da se informacije koje negiraju stereotipna očekivanja bolje pamte od onih informacija koje ta očekivanja potvrđuju (za detalje upor. Degner, Meiser, i Rothermund 2009, 84).

Kao element kulturnog poređenja sa ishodom u vidu razumevanja, orijentacije i ponašanja u skladu sa datom kulturom, stereotipi nastaju kao doživljaji koji prolaze kroz više faza ne bi li se kasnije zadržali u nekom nama prihvatljivom obliku. Preko afektivne obrade i povezivanja sa eventualnim predznanjima, stereotipi prolaze put preko generalizacije ili diferencijacije kako bi se našli u obliku nekog od tri moguća načina poimanja strane kulture, o kojima je nešto ranije bilo reči – dakle u vidu pragmatičkog, rivalizujućeg ili etnocentričnog stava (Keller 1998, 149). U neurobiološkom smislu, za ovaj proces je najznačajniji talamus koji svodi čulne opažaje na individualno svojstven sadržaj (Keller i Jung 2009, 445), no zbog svojih genetskih ograničenja mozak nije u stanju da reprodukuje egzaktnu sliku kulturne stvarnosti, već samo određene konstrukte (Singer 1999, citirano u Keller i Jung 2009, 449). Ti

⁷⁰ Ovde se naročito pozivamo na lingvopragmatičku literaturu koja principijelno ne insistira na razdvajanju ovih pojmova, te pojam *stereotip* prihvata u njegovom nešto univerzalnijem, kolokvijalnom značenju (upor. Schinschke 1995, 31–36).

fragmenti strane kulture, s druge strane, daju pojedincu dovoljno materijala da izgradi neku sebi svojstvenu, na prethodnim iskustvima i doživljajima zasnovanu, sliku o stranom, tj. drugom, ali i o sebi samom ili o svom okruženju. Zbog toga govorimo u ovom kontekstu o dve osnovne vrste stereotipa prema kriterijumu usmerenosti: o autostereotipima, koji se odnose na sopstvenu kulturu, tj. sopstveno okruženje, i heterostereotipima, koji se odnose na strane kulture i strano okruženje. U okviru didaktike razumevanja i uopšte u sklopu interkulturene komunikacije, dodatno je interesantan tzv. strani heterostereotip kao stav drugih o sopstvenoj grupi, odnosno mišljenje i tumačenje drugih o našoj kulturi i našoj grupi (Keller 1998, 157). Ovom osnovnom spletu stereotipa treba dodati i čitav spektar socijalnih stereotipa poput etničkih, rasnih i regionalnih stereotipa, ali i polne, starosne, ideološke, te stereotipe koje vezujemo za određene profesionalne grupe (odnosno zanimanja) i jezike i njihove govornike.

3.7.6.2 Stereotipi i predrasude u nastavi – implikacije na praksu

Da bi se šablonsko i nekorektno markiranje određenih pojava ili grupa svelo na neki prihvatljivi minimum, potrebno je ovim pojavama u interkulturalnoj nastavi L2 dati što veći značaj – i to uz pomoć njihove tematizacije i relativizacije (Schinschke 1995, 36). Cilj ovih postupaka je, šire gledano, postizanje određene fleksibilnosti stavova i mišljenja, te senzibilizacija za sopstveni kulturni sistem orijentacije i integracije (tzv. *self-awareness*), za kulturnospecifičnu determinisanost kako emocija tako i akcija pripadnika strane kulture (tzv. *cultural awareness*) i za ulogu kulturnih uticaja u okviru komunikativne interakcije (tzv. *cross-cultural awareness*) (Löschmann 1998, 26). Svi ovi pojedinačni elementi zajedno čine bazu za dekonstruisanje etnocentričnih stavova i izgradnju tolerancije prema stranoj kulturi. Nastava L2 na taj način potpomaže razumevanje strane kulture, sposobnost komunikacije na osnovu empatije i tolerancije, spremnost za kooperaciju i emancipaciju – što bi ujedno predstavljalo i osnovne pedagoške ishode ovog nastavnog principa (Keller 1998, 156). Ipak, često se konstatuje kako u glotodidaktici i dalje vlada izvesna nesigurnost u pogledu didaktičkog ophođenja prema stereotipima i predrasudama – pogotovo u pogledu na to da njihovo aktiviranje, pogotovo u početnoj nastavi L2, može izazvati kontraefekat u vidu dodatnog učvršćivanja izvesnih slika i predstava o stranoj kulturi i jeziku

(upor. O'Sullivan i Rösler 2010, 298) koje ne moraju nužno biti negativne, ali opet – stereotipne. Ovome treba dodati i činjenicu da je neretko slučaj da je i sam nastavnik L2 (pre)nosilac određenih (pozitivnih ili negativnih) stereotipnih predstava izlazeći na taj način zapravo u susret svim onim postojećim, u predznanju pohranjenim formulacijama i stavovima učenika o određenom L2 i njemu pripadajućoj kulturi. Na taj način postoji opasnost da se već nedovoljno fleksibilni stavovi učenika zapravo nikad neće ni izmeniti jer nailaze na potvrdu upravo u obliku sopstvenog nastavnika. Međutim, nastavnici L2 moraju imati i, pre svega, shvatiti posebnu moralnu odgovornost koja im pripada (Husemann 1993, 392) samim tim što su nastavnici *stranog* jezika i, kao takvi, manje-više predstavnici *strane* kulture, barem posmatrano iz ugla učenika. Iz ugla obrazovnog sistema ali i glotodidaktike, nastava L2 je ono mesto na kojem se stereotipi i predrasude naročito moraju tematizovati.

S druge strane, a opet u skladu sa određenim nastavnim ciljevima, zatim sa interesovanjima učenika i njihovim godinama, ali i mogućnostima razumevanja kao i izražavanja na L2, pitanje je na koji način je uopšte moguća inkorporacija ovakvih sadržaja u nastavu. U startu je svakako bitno ne ignorisati i ne isključivati sve negativne i/ili stereotipne stavove koje učenici donose sa sobom u nastavu L2. Motivisani određenim predstavama o ciljnoj kulturi i njoj pripadajućoj zajednici, a katkad i podstaknuti sopstvenim iskustvom ili čak interkulturalnim dijalogom sa predstavnicima određene kulture, učenici po pravilu vrlo često dopunjuju svoje iskustvo učenja samog jezika određenim stereotipima i predrasudama. Oni generalno poseduju vrlo bitan potencijal, a neretko mogu, iako zvuči paradoksalno, imati i značajan motivacioni karakter. Sama činjenica da učenik, iako nepotpuno, delimično istinito ili čak pogrešno, ima šta da kaže u vezi sa nekom pojavom, dragocen je momenat za nastavni proces ali i bitna (povratna) informacija za nastavnika o stavovima učenika u vezi sa predmetom učenja. U tom slučaju je neophodno da nastavnik inicira analizu i diskusiju o datoj pseudoobjektivnosti, te da podstakne dekonstruisanje postojećih elemenata koji zapravo remete razumevanje stranog. Uspeh je, smatra Hu, da se uz pomoć ovog procesa relativizuju učenikovi stavovi i sudovi, ali bez zapadanja u stanje dezorijentisanosti usled gubitka osnovnih interpretativnih oslonaca, već uz pomoć ponovne refleksije o sopstvenoj kulturnoj i istorijskoj životnoj situaciji (upor. Hu 1995, 411).

U okviru implementiranja stereotipa i predrasuda u interkulturnu nastavu L2, prema Kelleru (2009, 450), naročito je bitno obratiti pažnju na sledeće momente, tj. osnovna pitanja:

- (1) Koje to stereotipe o stranoj kulturi učenici već poseduju i kako se oni mogu dopuniti zarad dopunjavanja razumevanja stranog?
- (2) Koje je to opštevažee znanje neophodno učvrstiti (istorijske činjenice, institucije, komunikacijske obrasce)?
- (3) Kako povezati afektivno pozitivne stavove sa gradivom (interesantne priče, anegdote, društvena sukobljavanja, književno tumačenje)?
- (4) Koje se to teze i antiteze o stranoj kulturi prenose (numeričke, regionalne, društvene)?
- (5) Koje to vremenske informacije i obrazloženja učenici treba da upoznaju?
- (6) Koje bi to predstave o vrednostima mogle da se nadovežu na znanje i prihvate kao obavezujuće maksime za interkulturni suživot (kritička sposobnost, međunarodno razumevanje, tolerancija, empatija)?
- (7) Koji doprinos imaju kulturno poređenje i susreti poput učeničke razmene pri pokušaju da se strana kultura upozna iz svoje unutrašnje perspektive, odnosno kada su potrebni, s jedne strane, kritičko propitivanje o sličnostima i razlikama u poređenju sa sopstvenom kulturom i, s druge strane, neutralizacija stereotipa (životni odnosi, životne navike, socijalne strukture, sve do istorijskog i društvenonaučnog razvoja)?

Prilikom planiranja nastavnih sadržaja koji će uključiti stereotipne predstave, neophodno je pozabaviti se ovim poljima kako bismo imali predstavu o tome šta je zapravo cilj izlaganja učenika ovoj materiji i na koji način, tj. uz pomoć kojih sredstava je do tog cilja moguće doći. Tek usled nedostatka jasno definisanog, pedagoški opravdanog cilja, stereotipi i predrasude mogu postati nepoželjan ili čak opasan sadržaj nastave L2.

Pored određenog broja nastavnih aktivnosti koje bi mogle biti zasnovane na analizi i refleksiji o stereotipima, didaktika razumevanja stranog jedan od najvećih potencijala vidi u literarnim tekstovima, pri čemu ne treba zanemariti jezički nivo i

autput koji pred učenike takvim nastavnim materijalom postavljamo. Löschmann (1998, 30–31) pledira za ovaj vid tekstova jer uz pomoć otkrivanja, očitavanja i prepoznavanja stereotipa stimulišu razvoj kulturne svesti, podstiču na dublja, diferenciranija posmatranja datih stereotipnih misaonih sadržaja, omogućavaju spoznaju upotrebnih i socijalnih funkcija stereotipa, kao i poređenje datosti iz tekstualnog sveta sa datostima sopstvenog sveta. Međutim, iako je Löschmann u pravu kada ističe prednosti ovog didaktičkog materijala, ne smemo zanemariti činjenicu da rad sa literarnim tekstovima ne može biti princip na svakom stupnju učenja L2 i sa apsolutno svakom grupom učenika, te da je pitanje kako bi se izloženost toj vrsti pre svega leksičkog inputa odrazilo na motivaciju za učenje. Nastavna praksa svedoči ovde o pretežno razočaravajućim iskustvima. Možda bi daleko prikladniji bio nešto suptilniji pristup temi stereotipa i predrasuda sa aspekta teksta – na primer, uz pomoć kraćih informativnih tekstova, intervjuova, vesti i drugih (kraćih) novinskih tekstova sa težištem na najrazličitijim temama; interesantni bi mogli, zatim, biti i prikazi i određene grafički prikazane analize, statistički pregledi, grafikoni i sl. Sa aspekta rada na leksikonu i kao povod za diskusiju, od koristi bi mogli biti i najrazličitiji tipovi asociograma, različite (aktuelne) teme, ali i slike, kao verovatno najrasprostranjeniji nosioci simbola u udžbeniku L2.

U kontekstu jačeg aktiviranja učenika, od posebnog značaja bi mogle biti i igre dramskog karaktera zasnovane na scenarijskoj didaktici⁷¹, koje bi zapravo mogle biti uporedive sa igrama sa podelom uloga (nem. *Rollenspiel*)⁷² koje su u opštoj pedagogiji već duži niz godina posebno poželjne. Doduše, verzija takvih dramskih igara koje bi mogle biti upotrebljene u interkulturnoj nastavi L2 bazira se na scenarijima kao kontekstualno zasnovanim isečcima stvarnosti (Thornhauser 2010, 330) uz pomoć kojih bi učenici bili u mogućnosti da se izmeste u ulogu neke druge osobe, na primer pred-

⁷¹ Scenarijska didaktika (nem. *Szenariendidaktik*) jeste metoda koju je u okviru komunikativne nastave L2 zasnovao Hans-Eberhard Piepho prvenstveno za nastavu engleskog kao L2. Dimenzija rada sa stereotipima i predrasudama ne zauzima centralno mesto u okviru ovog načina rada; reč je pre o nenoj „nadogradnji“ radi izlaganja učenika ovim fenomenima.

⁷² Dufeu (2009, 102–103) razlikuje pet tipova igara sa podelom uloga: (1) čisto uvežbavanje jezičkih sadržaja, (2) varijacija jezičkih obrazaca, (3) igra sa ponuđenim obrascima za odgovore, (4) slobodnije preuzimanje uloga u okviru već definisanih stavova, (5) slobodno preuzimanje u otvorenim okvirima. U okviru ove potodelne podele uočljiva je progresija bazirana na samom jezičkom napretku učenika, te se i odabir određene aktivnosti može vezati za nivo znanja L2.

stavnika neke stereotipima markirane grupe (etnički, profesionalno, starosno i sl.). Ovde do izražaja dolazi jedna od najočiglednijih prednosti samih *uloga* u okviru igara sa podelom uloga – naime njena zaštitna funkcija. Učenici su uz pomoć svoje uloge u stanju da isprobaju novo ponašanje, da dožive novo iskustvo, čime će se strah od izražavanja redukovati ili, u najboljem slučaju, biti prevaziđen. Sa interkulturalnog aspekta od posebnog značaja će biti refleksija jer „igre sa podelom uloga bez kritičke analize ponašanja (argumentacija, jezička sredstva, [...] i dr.) nosioca uloge nemaju nikakvog smisla“ (Gutte 1974, 238). Pored toga, ovakve aktivnosti zahtevaju ali i unapređuju (jezičku) spontanost, fleksibilnost i, samim tim, kreativnost. Korist od njih biće prvenstveno vidljiva u realnim jezičkim situacijama jer se svaka ovakva igra sa podelom uloga principijelno zasniva na realnim životnim (i jezičkim) situacijama, te na taj način priprema za uspešno ovladavanje njima u realnim okolnostima (upor. Dufeu 2009, 99–100). Radi uspešnosti i dugoročne koristi od ovih specifičnih pedagoških aktivnosti, nastavnik planira situaciju, kontekst i scenario, obraćajući posebnu pažnju na moguće aktere tog scenarija i na potrebni inventar u određenoj situaciji. Na taj način su učenici u prilici da uvežbavaju određene komunikativne skriptove uz pomoć određenog leksičkog inventara (na primer, izražavanje mišljenja, reakcija na pozive, svađe, rasprave i sl.) „obogaćene“ iskustvom interkulturalne razmene ukoliko scenario uključuje, između ostalog, i stereotipne predstave, što za cilj ima usvajanje i utemeljenje interkulturalnih kompetencija učenika. Kod ovakvog oblika rada značajna je i promenjena uloga nastavnika, koji je u ovom procesu zapravo tihi posmatrač, s obzirom na to da je ključ uspeha u tome da učenici dobiju dovoljno prostora za što kreativnije ovladavanje ovim komunikativnim zadatkom i to od faze planiranja, izvedbe, sve do donošenja odluka⁷³.

⁷³ Konkretno ideje za nastavnu praksu nemačkog kao L2 pružaju, na primer, *55 kommunikative Spiele Deutsch als Fremdsprache* zasnovane upravo na scenarijima kojima se, između ostalog, pokrivaju i određene osetljive, stereotipima i predrasudama izložene grupe (za detalje upor. Daum i Hantschel 2013). Ovde su prisutne i ideje za „tihu ulogu“ nastavnika, odnosno konkretni saveti za nastavnike koje aktivnosti bi za njih bile pogodne u ovakvom procesu odnosno ambijentu učenja.

3.8 Didaktički koraci pri obradi interkulturalnih lingvopragmatičkih sadržaja

S obzirom na kompleksnost lingvopragmatičkih tema i na očekivanu delikatnost takvog materijala, a opet s ciljem da se omogući što kompleksnije i što uspješnije interkulturalno učenje, neophodno je omogućiti postupan način rada koji će obuhvatiti više didaktičkih faza. Ove faze treba razumeti kao korake, koji moraju biti pažljivo planirani i izvedeni kako bi se osiguralo razumevanje – kako na leksičko-gramatičkom planu, tako i sa aspekta kulturnih datosti. Stoga Roche (Hölscher, Roche, i Simic 2009, 46–47) predlaže četvorofazni proces obrade lingvopragmatičkih sadržaja:

- (1) **faza motivisanja i aktiviranja** – aktiviranje predznanja o temi; formulisanje i razvrstavanje prvih reakcija na temu prema njihovoj relevantnosti, kako u pogledu na grupu, tako i u individualnom smislu; rešavanje eventualnih spornih konceptijskih ili drugih lingvističkih pitanja;
- (2) **faza diferenciranja** – ovde se razlikuju dve potfaze: tematska i strukturna; pod tematskom fazom diferencijacije podrazumevamo ograničavanje jedne određene perspektive u vezi sa temom, koja će izazvati stav kod učenika i voditi ka daljoj eksploraciji, prilikom čega je od naročitog značaja samo etabliranje teme i prikladnog načina njene obrade; u strukturnoj fazi obraća se pažnja na izbor različitih pomoćnih sredstava za obradu zadatka (izvori informacija, metode, tehnike, strategije za što produbljenje bavljenje temom);
- (3) **faza ekspanzije** – dalje razvijanje tematske diferencijacije u odnosu na informacije, specifičnosti i/ili perspektivu; očekuje se vođenje diskusije na višem nivou, inciriranje poređenja i refleksije, kao i upoznavanje sa raznolikošću aspekata;
- (4) **faza integracije** – ovde se prethodno dostignut nivo diskusije i znanja suprotstavlja sledećoj, u značajnoj meri kontroverznoj perspektivi, što će se razlikovati od starosti učenika, interesovanja, tema i sl.; očekuje se zastupanje sopstvenog stava samouvereno i bez većih poteškoća u pogledu izraza.

Prilikom svake pojedinačne faze, dakle ne samo u okviru motivacije i aktiviranja predznanja, neophodno je posvetiti posebnu pažnju eventualnim leksičkim nedostacima, pogotovo u slučajevima kulturno specifične leksike i susreta sa mogućim *hot words* odnosno *rich points* interkulture komunikacije. Razume se da bi, u idealnom slučaju, ovi elementi mogli naći svoje mesto još u prvom koraku u kojem se aktiviraju predznanja.

3.9 Zadaci i vežbanja za uvođenje, uvežbavanje i procenu interkulture kompetencije u lingvopragmatičkom nastavnom kontekstu⁷⁴

Namera nam je bila da kroz pojedinačne tematske segmente na prethodnim stranama damo pregled, s jedne strane, elemenata koji su se tokom vremena iskristalisali kao izuzetno pogodni ili, opet, popularni u lingvopragmatičkom domenu nastave L2, ali i da, takođe, pokušamo da navedemo koji su to neizbežni i, pre svega, naročito osetljivi segmenti interkulture komunikacije – poput kulturnih interpretativnih obrazaca, *hot spots*, *rich points* i sl. Nesumnjivo je, stoga, da ti segmenti u određenim tematskim okvirima moraju biti sastavni deo savremene lingvopragmatike. No, upravo njihovo kombinovanje predstavlja daleko najzahtevniji didaktički poduhvat, naročito ako iz vida ne izgubimo činjenicu da izgradnja same interkulture kompetencije jeste težak, dugotrajan proces koji bi u idealnom slučaju trebalo da obuhvati čitav obrazovni proces, a ne samo učenje L2, u vidu izolata. Upravo iz tog razloga se i pitamo kakvu ulogu bi mogli da imaju nastavne aktivnosti iz domena učenja L2 prilikom planiranja interkulture lingvopragmatičkih aktivnosti, tj. na koji način funkcioniše fuzija ove dve sfere nastave L2 u vidu interkulture nastavnih aktivnosti (vežbanja i zadataka).

No, na samom početku diskusije o nastavnim aktivnostima koje su od posebnog značaja za interkulture učenje, moramo ukazati na pojmovnu distinkciju koju

⁷⁴ U nastavku ćemo pod lingvopragmatikom podrazumevati interkulture lingvopragmatiku, odnosno, u širem smislu, interkulture učenje. Za spajanjem ovih pojmova posežemo iz praktičnih razloga, ali i zato što u nastavku želimo da svako lingvopragmatičko učenje tumačimo kao interkulture susret u učionici L2, s obzirom na to da je i sama interkulture kompetencija kao vrhunski cilj nastave L2 zasnovana na razumevanju stranog i s time povezanom lingvopragmatikom kao njenim centralnim modusom.

smo nagovestili već u naslovu ovog poglavlja – tj. između zadataka i vežbanja. Ovde je zapravo reč o relativno frekventnoj distinkciji koja u didaktici, koliko god to paradoksalno zvučalo, nije dovoljno razgraničena⁷⁵. U kontekstu našeg interesovanja, eventualna distinkcija ne bi mogla biti poduprta određenim didaktičkim trendom, s obzirom na to da su i dalje vrlo retki radovi na temu zadataka i evaluacije interkulturalne kompetencije i interkulturalnog učenja (upor. Caspari i Schinschke 2009, 275), ali da, s druge strane, postoji određeni trend u obrazovnom izdavaštvu zahvaljujući čemu praktičari mogu redovno dobijati ideje za nastavu u obliku recepata, igara, aktivnosti i projekata za interkulturalno učenje.

Uopšteno posmatrano, pojam *zadatak* je obično shvaćen kao nadređeni pojam za obe nastavne aktivnosti, i *zadatke* i *vežbanja*, dok postoje segmenti didaktike koji se služe isključivo jednim pojmom – na primer, u okviru testiranja koristi se principijelno isključivo termin *zadatak*. Međutim, kada je u pitanju sama nastava, i zadaci i vežbanja poseduju određena distinktivna obeležja. Tako nemački didaktičar Hans-Eberhard Piepho smatra da su vežbanja neophodna kako bi učenici mogli sa što većom jezičkom suverenošću da reše pred sebe postavljene zadatke, odnosno kako bi receptivno i produktivno mogli da savladaju ono što je samim zadatkom implicirano (Häussermann i Piepho 1996, 195). Ovo zapravo znači da u nastavnom procesu vežbanja prethode zadatku kako bi se osigurala uspešnost njegovog izvršenja. Vežbanjima se tako može smatrati svaki vid ponavljanja i primene novouvedenih i tek stečenih znanja u procesu učenja, odnosno uvežbavanje i jačanje stečenih strategija i kompetencija⁷⁶. To bi dalje moglo da implicira zaključak da se pod terminom

⁷⁵ Utisak o tome pojačava i dodatna činjenica da u velikom broju renomiranih nemačkih pedagoških i didaktičkih priručnika i leksikona ovaj pojmovni par uopšte nije zastupljen. Negde se definiše isključivo odrednica *vežba* ili *vežbanje* (nem. *Übung, Üben*), i to na katkad, čini se, vrlo trivijalan način kao „svakodnevni, kod učenika po pravilu nepopularan, ali neophodan element nastave [...] čime se utvrđuje naučeno i prevodi u dugoročno pamćenje“ (Tenorth i Tippelt 2012, 723).

⁷⁶ Interesantno je da mnogi radovi na temu *zadataka* (nem. *Aufgaben*, engl. *tasks*) i *vežbanja* (nem. *Übungen*, engl. *exercises*) zapravo ne insistiraju na detaljnijoj distinkciji, što ukazuje na to da na ovom polju i dalje vlada određena terminološka neusklađenost. Takođe zapada za oko da poneki autori u naslovima radova razdvajaju ove pojmove, dok u samom tekstu nema detaljnijeg prikaza eventualnih razlika (upor. Bachmann, Gerhold, i Wessling 1996; Bredella 2010b); kod drugih se pak javlja isključivo jedan ili drugi pojam (upor. Grau i Würffel 2007; Caspari i Schinschke 2009). Takođe uočavamo i nešto

zadatak smatra proces koji bi se u okviru nastave izvodio principijelno samo jednom, dok se u vežbanju može videti svaka i više puta ponovljena primena strukturno i funkcionalno identičnih (jezičkih) operacija, kao što to u kontekstu nastave L2 vidi Desselmann (1987, 8).

Kada je nastava L2 u pitanju, a naročito od razvoja komunikativne nastave, a u novije vreme i od ZEO, pod pojmom (komunikativni) zadatak podrazumevamo zapravo svaku aktivnost u smislu komunikativne situacije pri čijem rešavanju učenik mora primeniti odgovarajuće komunikativne postupke kako bi osigurao uspešnost komunikacije (Europarat 2001, 62), te zbog toga i ne čudi shvatanje zadatka kao one jezičke aktivnosti koja ima uporište u životu, odnosno kao takva ne mora biti tipična i vezana isključivo za učionicu L2, s obzirom na to da treba da predstavlja realnu, iz života istrgnutu komunikativnu situaciju. *Komunikativni* zadaci tako dobijaju u značaju, ali i u kompleksnosti u smislu same glotodidaktike i pedagogije, jer u konstrukcionom smislu na ovaj element nastave sada možemo gledati sa daleko više aspekata: kroz ciljeve i ishode, kroz potrebno angažovanje pojedinačnih jezičkih veština zarad njegovog izvršenja, kroz kognitivne procese koji se podstiču tokom realizacije zadatka i dr. (upor. Ellis 2003, 2)⁷⁷. Kao priprema za izvođenje komunikativnog zadatka, u nastavi se poseže za većim brojem vežbanja kako bi se dodatno trenirala i automatizovala znanja (najpre iz domena vokabulara i struktura), strategije i veštine i, samim tim, uspešnije rešio zadatak. S obzirom na ovaj cilj, vežbanja su kontrolisane aktivnosti koje počivaju na ponavljanju i čijim procesom principijelno uvek rukovodi nastavnik, a izvode se najčešće uz pomoć didaktičkog aparata samog udžbenika ili uz dodatni materijal. Nasuprot tome, zadaci mogu često biti (čak i ekstremno) otvorenog karaktera, nereproduktivni, kreativni i ne nužno vezani za udžbenik ili drugi tradicionalni materijal ili medij. Kao takvi, oni za cilj imaju da motivišu učenike da i sa

„pragmatičniji“ naziv *tehnike* ili *aktivnosti* kao, na primer, kod mađarske didaktičarke Ildikó Lázár (2007) i uopšteno u publikacijama Saveta Evrope, mahom od 2000. godine naovamo.

⁷⁷ Na ovom mestu, dakle u kontekstu komunikativnih zadataka, upućujemo i na termin *task based learning/teaching/approach* i sl., oko čijeg prevodnog ekvivalenta srpska glotodidaktika nije ujedinjena (zapravo, često se i u kontekstu nemačke glotodidaktike poseže za engleskim terminom). *Učenje po zadatku* jedan je od načina shvatanja ovog termina. Detaljnije o ovom elementu komunikativne, praktično orijentisane nastave L2 u Ellis (2003).

katkad prilično ograničenim jezičkim repertoarom ostvaruju određenu jezičku produkciju, tj. da dolaze do ostvarenja pred njih postavljenog komunikativnog cilja.

3.9.1 Od komunikativnog do interkulturalnog zadatka

Imajući na umu distinkciju između zadataka i vežbanja, a pogotovo posmatrajući zadatak principijelno kao svaki komunikativni čin, u interkulturalnoj nastavi L2 pod ovim terminom bismo mogli da podrazumevamo svaku nastavnu aktivnost čiji je cilj uvođenje, obrada i kontrola nivoa usvojenosti određenog interkulturalnog sadržaja, odnosno, interkulturalne kompetencije. Ukoliko se za trenutak vratimo do jedne od osnovnih teza interkulturalnog učenja koja implicitno uključuje i ulogu nastavnika i kaže da „samo svesna i fundirana interkulturalna orijentacija nastave L2 može sprečiti da učenje jezika [dodatno] doprinese izgradnji klišeja odnosno da pojača već postojeće klišeje“ (Krumm 1995, 158), uviđamo da su jedan od osnovnih preduslova za dostizanje tog cilja kompetentno, ciljano i pažljivo odabrani i (uz puno svesti) izvedeni zadaci i aktivnosti lingvopragmatičkog karaktera. Ne treba, pritom, gubiti iz vida da je i u današnje vreme primarni cilj nastave da se učenici bave određenim originalnim tekstom, ma koje vrste, kako bi nakon te aktivnosti bili u stanju da obrade određene zadatke. Lingvopragmatičko znanje koje tom prilikom nastaje neretko je, zapravo, slučajnog karaktera, prepuno praznina (Firges i Melenk 1989, 439), ali i površno – te se upravo u ovome može tražiti razlog za zabrinutost koju imamo kada su iniciranje i/ili intenzifikovanje stereotipizacije i generalizacije u pitanju. Zbog toga je neophodno naći odgovarajući modus za rad sa ovakvim sadržajima, pa tek tada možemo razmišljati o kompleksnijim interkulturalnim zadacima, poput strategija kulturalnokulturalnog karaktera, razvijanja samorefleksije i sl.

3.9.2 Kriterijumi za odabir interkulturalnih nastavnih sadržaja i za pripremu zadataka i vežbanja

Traganje za adekvatnim interkulturalnim sadržajem zapravo je traganje za idealnim načinima za povezivanje jezičkog sa interkulturalnim učenjem. Zbog toga je neophodno da se, pre nego što se odlučimo za sam lingvopragmatički sadržaj, zapitamo

o njegovoj prikladnosti. Dieter Buttjes (1995, 146) za tu početnu analizu predlaže sledeća četiri nivoa odnosno četiri ključna pitanja (ili kriterijuma) koja nastavniku mogu poslužiti kao orijentir prilikom odabira odgovarajućeg materijala:

- (1) **realnost**, tj. odgovara li izabrani materijal istorijskom razvoju i društvenoj diferencijaciji stranog društva;
- (2) **konkretnost**, tj. da li su izabrana činjenična stanja tako jezički artikulisana da budu prepoznatljiva u stranom okruženju i kao shvatljivo iskustvo;
- (3) **transfer**, tj. da li se izabrane teme mogu prepoznati i u drugim društvima i, naročito, u sopstvenom okruženju;
- (4) **identifikacija**, tj. da li izabrani sadržaji u interkulturalnom kontekstu ukazuju na polja kulturne razlike i kulturnih kontakata.

S obzirom na to da interkulturalno učenje protiče kako na afektivnom, tako i na kognitivnom i na praktičnom nivou, zadaci, vežbanja i druge aktivnosti, čiji je cilj razvijanje i trening interkulturalne kompetencije kod učenika, moraju sadržavati sve ove prikazane elemente. Učenici prilikom rada u takvom jednom nastavom „ambijentu“ moraju, dakle, nešto osećati, o nečemu intenzivno razmišljati, povezivati sa već doživljenim ili poznatim momentima u sopstvenom okruženju i, na taj način, izgraditi određeni stav. Taj stav će, kao krajnji ishod, izazvati određene postupke.

U oblikovanju interkulturalnog sadržaja i zadatka i/ili vežbanja polazni mediji se mogu izuzetno razlikovati: od kratkih izjava i verbalizovanih isečaka realnosti (izjave, izreke i poslovice, oglasi, reklame i sl.), preko dužih tekstova različitog porekla i tematike (literarni ili funkcionalni tekst, novinski članak i dr.), sve do animiranih ili igranih kratkometražnih i dugometražnih filmova, skečeva i pozorišnih predstava, pesama i drugih kulturnih produkata zajednice. Osnovni kriterijum će uvek biti isti – materijal mora, bez obzira na svoj obim ili kompleksnost, oslikavati situaciju interkulturalnog kontakta. Ukoliko je osnovni kriterijum zadovoljen, izbor materijala odnosno medija zasnivaće se kako na trenutnim potrebama u pedagoškom i lingvističkom smislu, tako i na interesovanjima učenika. Kada je i ovaj kriterijum zadovoljen, u planiranju prelazimo u fazu didaktizacije, odnosno biramo odgovarajuće metode rada, to jest zadatke. Međutim, s obzirom na pedagošku (i katkad lingvističku) zahtevnost i kompleksnost pojedinih medija, često nije moguće planirati obradu interkulturalnog

zadatka bez više faza, kojima će se kombinovati više socijalnih formi. Tako, na primer, rad sa literarnim tekstom koji sadrži određeni interkulturalni potencijal možemo zamisliti kroz sledeće faze: (1) tematski uvod sa prikupljanjem asocijacija, (2) čitanje teksta sa suptilnom obradom leksike, (3) početna diskusija o situaciji iz teksta, (4) rekonstrukcija situacije iz teksta u vidu igre sa podelom uloga, (5) refleksija o iznetim stavovima itd. Prikazani sled pojedinačnih koraka nije finalan, već pretenduje na to da ukaže na kompleksnost rada sa ovakvim tipom zadatka, na značaj postupnosti i delikatnog planiranja, kao i na neophodnost kombinovanja svih jezičkih veština i više socijalnih formi.

3.9.3 Pokušaji klasifikacije interkulturalnih zadataka i vežbanja

I sama odrednica *pokušaj* u naslovu ovog potpoglavlja ukazuje na to koliko je zadatak koji pred sebe postavljamo praktično nerešiv. Kao jedan od razloga možemo navesti trenutno stanje u savremenoj nastavi L2 i udžbeničkoj literaturi koja je prati. Ona se odlikuje izuzetnom kreativnošću kad su u pitanju nastavne aktivnosti. Zadaci i vežbanja su u današnjim udžbenicima i priručnicima za nastavu zastupljeni u tolikoj meri i u toliko različitim oblicima da bi svaki pokušaj smislene i (donekle) sveobuhvatne klasifikacije u samom startu bio osuđen na propast (upor. i konstataciju u Storch 1999, 199).

Generalni problem svake klasifikacije i tipologije u didaktici, i pored toga što pretenduje da uredi i sistematski obradi često nepregledan materijal, ogleda se u izvesnoj protivrečnosti njenih ciljeva i ishoda – iako je zarad analize, u ovom slučaju interkulturalnih zadataka i vežbanja, neophodan određeni instrumentarijum, to ne bi trebalo da znači da se time isključuje njegova upotrebljivost za konstruisanje budućih zadataka i vežbanja (upor. Knapp-Potthoff 1979, 73). Drugim rečima, svrha analize i klasifikacije pre bi trebalo da bude u tome da podstakne i motiviše praktičare da rade na neprestanom kreiranju novih i/ili modifikovanju, osavremenjivanju i adaptaciji postojećih tipova zadataka i vežbanja. Ta otvorenost predstavlja upravo jedan od tri opšta cilja izrade tipologije, pored omogućavanja pregleda i pristupa instrumentima i „receptima“ za rad (Häussermann i Piepho 1996, 234).

Međutim, ovde kada se nalazimo na početku jednog izuzetno zahtevnog poduhvata, u svakom slučaju bi bilo od značaja naglasiti da, ma kako to paradoksalno zvučalo, ipak ne sme postojati isključivost prilikom izrade određene kategorizacije jer se i one same odlikuju fleksibilnošću kada su u pitanju kriterijumi. Primera radi, kada je generalna klasifikacija zadataka u pitanju, Doyé predlaže kategorizaciju prema (1) funkciji (na primer, na osnovu pojedinačnih ili kombinovanih jezičkih veština, parcijalnih veština [leksika, gramatika, fonologija, ortografija] i u pogledu na ovladanost tehnikama učenja) i (2) formi zadatka (prema shemi stimulus–interpretacija–reakcija) (Doyé 1988, 9–14). Jasno je, međutim, da se klasifikovanje interkulturnih vežbanja i zadataka mora oslanjati na nešto drugačije kriterijume.

Rizično bi, s druge strane, bilo tvrditi da u određenom domenu postoje isključivo određene kategorije, i da tim određenim kategorijama pripadaju isključivo određene aktivnosti i sl. To bi svaku klasifikaciju, tj. tipologiju, činilo zatvorenom. Zbog toga ovde ne želimo da damo kanon jedinih mogućih nastavnih aktivnosti za interkulturno učenje jer je to u startu ignorantska pozicija, već nam je pre želja da načinimo presek trenutnog stanja u didaktici, da motivišemo eventualnu diskusiju i, najpre, da pokušamo da damo što veći broj perspektiva, mogućnosti i načina rada.

3.9.3.1 Tipologija interkulturnih zadataka i vežbanja prema Häussermann & Piepho (1996)

U najpoznatijoj didaktičkoj zbirci zadataka i vežbanja za nemački kao L2, koju su 1996. sačinili Häussermann i Piepho (1996), data je izuzetno kompleksna tipologija zadataka i vežbanja u ukupno 13 kategorija, od kojih svaka sadrži i dodatne kategorije. Pod „zadacima i vežbanjima kao impulsima za interkulturno učenje“, autori navode pet tipova vežbanja:

- (1) **otvaranje pogleda** – slike, tekstovi i vežbe koje doprinose razvoju interkulturne inteligencije i podstiču uopšteno proširenje pogleda; mogući zadaci: (1) priče o grancama iskustva/znanja; (2) vežbanje pogleda; (3) izučavanje percepcije i dr. (Häussermann i Piepho 1996, 401; 403–412);
- (2) **izgradnja mira** – tekstovi i zadaci koji podstiču refleksiju o predrasudama i stereotipima; mogući zadaci: (1) razgovori o miru; (2) razgovori o naciona-

lizmu; (3) pretpostavke o predrasudama i sl. (Häussermann i Piepho 1996, 401; 413–419);

- (3) **interkulturalni uvidi** – tekstovi i zadaci koji ukazuju na isprepletanost kultura; mogući zadaci: (1) strane reči (u nemačkom / nemačke u drugim jezicima); (2) razgovori na putovanju i sl. (Häussermann i Piepho 1996, 401; 420–423);
- (4) **pojmovi** – zadaci sa jezičkom refleksijom kao osnovnim ciljem ne bi li se uvidele sličnosti i razlike između vokabulara; mogući zadaci: (1) istraživanja pojmovnog polja; (2) istraživanja o rečima i dr. (Häussermann i Piepho 1996, 401; 424–427);
- (5) **pragmatika** – cilj je pokazati učenicima načine funkcionisanja jezičke i nejezičke komunikacije na interkulturalnom planu; mogući zadaci: (1) gestika; (2) *ti* i *Vi*; (3) društvena pravila igre i sl. (Häussermann i Piepho 1996, 401; 428–436).

Kao osnovni problem tipologije koju predlažu Häussermann i Piepho nameće se pitanje o mogućnosti odabira vežbanja koje bi pripadalo samo jednoj kategoriji. Čini se kao da se veliki broj vežbanja istovremeno može naći u više kategorija, te da „trenira“ više strategija istovremeno. Takođe, usled nedostatka primera, vežbanja koja autori navode nisu jasna u svakom pojedinačnom slučaju.

3.9.3.2 Tipologija interkulturalnih zadataka i vežbanja prema Bachmann et al. (1995)

Prvi kompleksniji poduhvat izrade tipologije interkulturalnih zadataka i vežbanja načinili su autori udžbeničkog kompleta *Sichtwechsel Neu* (Bachmann et al. 1995a) koji se zasnivao na jednotomnom udžbeniku *Sichtwechsel* (Hog, Müller, i Wessling 1984a) koji je prvobitno zamišljen kao izvor dodatnog interkulturalnog materijala namenjenog jezičkoj senzibilizaciji na višim nivoima učenja nemačkog kao L2. Autori druge generacije su, ubrzo nakon objavljivanja udžbenika koji je obuhvatao impozantnu količinu najrazličitijih aktivnosti za interkulturalno učenje, u časopisu *Ziel-*

sprache Deutsch dali svoje viđenje mogućih načina rada sa interkulturalnim sadržajima u tipologiji koja se sastojala od ukupno četiri dela:

- (1) **Zadaci za trening percepcije.** Cilj ovih zadataka jeste da učenicima pruži uvid u mehanizme percepcije koji su određeni i vođeni ličnim, grupnim ili kulturnospecifičnim interesovanjima i iskustvima. Zbog toga je od posebnog značaja da učenici uvide kako njihova lična dimenzija može biti protumačena kod nekog drugog, te da spoznaju da u percepciji nisu sami, već da isto pravo poseduju i drugi. Prikladni mogu biti sledeći sadržaji: (1) slobodni komentari slika, zvukova; (2) opisi slika; (3) variranje u sekvenciranju tokova postupaka; (4) procenjivanje situacija i ljudi (na osnovu slika ili video-materijala); (5) opisi ljudi (na osnovu slika); (6) pričanje ili pisanje priča na osnovu slika; (7) opis slike u tri koraka: opis, interpretacija, formulisanje ličnih utisaka; (8) zamena perspektive (v. prilog 3.9.3.2.a); (9) redukcija percepcije: samo slušanje, samo mirisanje (Bachmann, Gerhold, i Wessling 1996, 78–81).
- (2) **Zadaci za konceptualizaciju i interpretaciju pojmova.** S obzirom na ne uvek tako lako iznalaženje odgovarajućeg značenja u L1 ili prevodnog ekvivalenta u L2, i s tim povezanim konotacijama i funkcijama određenih kulturnospecifičnih reči, ovi zadaci imaju cilj da senzibilizuju učenike za specifični socijalni kontekst reči. Uz to, namera im je da učenicima pruže određene alate za razumevanje takvih reči. Od naročitog značaja je, pritom, da sve reči koje se obrađuju budu prezentovane u (kulturno) logičnim i učenicima interesantnim kontekstima. Interesantni mogu biti sledeći zadaci: (1) spekulisanje o prazninama (ukoliko u nekom tekstu ili na nekoj slici nešto očigledno nedostaje); (2) asociogram; (3) „značenjski“ kolaži sa slikama i raznim vrstama tekstova; (4) određivanje „kulture mere“ (određivanje šta od pojmova odgovara ili ne odgovara u pogledu na određenu kulturu ili određeni segment kulture); (5) klasifikacija pojmova u koordinatne sisteme i skale (shodno temi, da li je nešto pozitivno, negativno, skupo, jeftino i sl.); (6) određivanje prototipova; (7) određivanje kriterijuma; (8) određivanje prioriteta; (9) značenjsko diferenciranje sličnih pojmova / vizualizacija kroz preseke; (10) postavljanje pitanja uz određeni

pojam (kako bi se došlo do njegovog značenja); (II) projekat: istraživanje o pojmu (Bachmann, Gerhold, i Wessling 1996, 81–85). Udžbenik *Sichtwechsel* bio je, zapravo, prvi udžbenik za nemački kao L2 koji je sistematično i konsekventno primenio koncept istraživanja značenja reči kao nosilaca kulturnih značenja⁷⁸ (v. priloge 3.9.3.2.b i 3.9.3.2.c), što za cilj ima jačanje učenikove svest o jeziku (*language awareness*), s obzirom na to da se može pretpostaviti da će bavljenje rečima automatski značiti i implicitnu konfrontaciju sa određenim kulturnospecifičnim normama, vrednostima i načinima ophođenja, tj. ponašanja.

- (3) **Zadaci za poređenje kultura.** Ovi zadaci služe razvijanju veštine obraćanja pažnje na određene specifične komponente kulturnog poređenja uz izbegavanje generalizacije i stereotipizacije. Pored toga, cilj je usmeren i ka uviđanju sopstvene kulturne determinisanosti kako bi se izoštrila svest o sličnostima i razlikama između kultura. Preporučuju se sledeći zadaci: (1) kontrastiranje; (2) traganje za nadređenim pojmovima (asocijacije); (3) klasifikovanje prema kategorijama; (4) trening empatije; (5) kontrastiranje ličnih asocijacija i kulturnih mera; (6) uopštavanje i diferencijacija; (7) stereotipi i vrednovanje; (8) iznalaženje logičnih konektora (shodno kulturnospecifičnom poimanju situacije) (Bachmann, Gerhold, i Wessling 1996, 86–88).
- (4) **Zadaci za razvoj komunikativne kompetencije u interkulturalnim situacijama.** Ovde se polazi od činjenice da će komunikacija između govornika koji pripadaju različitim kulturama biti uvek kvalitativno drugačija od komunikacije između maternjih govornika pošto praktično ne crpe zajedničke izvore kulturnog znanja. Značajnu ulogu pri tome igraju i neverbalna sredstva komunikacije, kao i drugi faktori koji nesvesno protiču u okviru komunikacije (v. Prilog 3.9.3.2.d). Cilj ovakvih zadataka jeste analiza komunikacije i veština diskursa, a kao sredstvo za njihovo postizanje viđeno je intenzivno bavljenje leksikom i gramatikom. Zadaci koji se ovde

⁷⁸ Ovaj momenat biće i jedan od osnovnih elemenata tzv. jezički orijentisane lingvopragmatike (nem. *Sprachebezogene Landeskunde*) koja počiva na rečima, tj. pojmovima, kao nosiocima kulturnog značenja (za detalje upor. Krumm 1991, 18–19).

mogu naći jesu: (I) analiza komunikativne namere, jezičkog izraza i njegovog delovanja; (2) analiza komunikativnih tokova i strategija; (3) analiza vrste teksta i specifičnog stila; (4) analiza i poređenje stila; (5) zamena registra; (6) zamena vrste teksta; (7) komunikativni prevod; (8) „fidbek“ (uvežbavanje reakcija uz pomoć floskula i interjekcija); (9) unakrsna igra (uvežbavanje preuzimanja reči i sl.); (10) perspektiviranje (diskusija sa zauzetim stavovima, tj. perspektivama); (II) reverbalizacija (ponavljanje/interpretacija tuđih stavova); (12) metakomunikacija („iskakanje“ iz diskusije kako bi se tematizovali određeni pojmovi) (upor. Bachmann, Gerhold, i Wessling 1996, 88–91).

I pored toga što je izuzetno kompleksna i relevantna, ova tipologija otvara i jedno pitanje. Naime, s obzirom na to da je zasnovana na udžbeniku koji su autori objavili, ostaje nejasno da li se apsolutno svi tipovi zadataka i vežbanja mogu tako nazvati, s obzirom na to da su poneki primeri prosto izvučeni iz konteksta didaktičkog aparata udžbenika. Drugim rečima, nejasno je da li bi se kreiranje slične aktivnosti na nekom drugom mestu, u nekom drugom udžbeniku moglo smatrati plagijatom.

3.9.3.3 Facit: Kakve aktivnosti treba da ponudi interkulturalna nastava L2. Pokušaj nešto kompaktnije tipologije interkulturnih zadataka i vežbanja

Na prethodnim stranama smo predstavili najkompleksnije i najuticajnije klasifikacije interkulturnih zadataka i vežbanja. Imajući u vidu da je i sama interkulturalna kompetencija jedna izuzetno kompleksna kategorija isprepletana mnogobrojnim faktorima, ne čudi što se i same nastavne aktivnosti čiji je cilj njena izgradnja i jačanje kod učenika odlikuju jednom višedimenzionalnošću. Kao takvi, interkulturni zadaci i vežbanja, kao što smo uostalom i pokazali, mogu pripadati većem broju kategorija. Ipak, postavlja se pitanje da li je moguće da se, u domenu našeg interesovanja i shodno potrebama savremene nastave L2, načini nešto kompaktnija tipologija koja će se bazirati na bazičnim pretpostavkama interkulturnog učenja L2 – na opštoj interkulturnoj senzibilizaciji, na senzibilizaciji za interkulturne specifičnosti, kako u domenu

jezika, tako i nešto šire – na nivou kultura. S tim u vezi, jedna tako formulisana klasifikacija mogla bi da izgleda ovako:

(1) **Aktivnosti za opštu interkulturalnu senzibilizaciju** obuhvataju sve one zadatke i vežbanja koji za primarne ciljeve imaju razvijanje percepcije različitosti i njenog uticaja na tok i ishod komunikacije u specifično interkulturalnom okruženju, zatim, kako bi Häusserman & Piepho rekli, „otvaranje pogleda“ i uvid kako u stranu, tako i u sopstvenu (kulturalno determinisanu) perspektivu i njeno eventualno relativizovanje zarad prihvatanja i poštovanja datosti strane kulture. Uz ovo, veoma bitan momenat jeste mogućnost preuzimanja tuđe perspektive (tj. razvoj empatije). Od primernih zadataka i vežbanja, naročito se izdvajaju:

- (1) asocijacije na slike uz diskusiju i poređenje pojedinačnih percepcija; u idealnom slučaju uz uključivanje pogođene perspektive (na primer, mišljenje Nemaca ukoliko data situacija potiče iz nemačkog okruženja);
- (2) priče uz slike: kreativno bavljenje slikama drugih kultura kao povod za interkulturalnu senzibilizaciju i izgradnju odgovarajućih reakcija za buduće, „realne“ slike u susretu sa predstavnicima drugih kultura;
- (3) kritični događaji⁷⁹;
- (4) dramske (dramsko-pedagoške) vežbe;
- (5) igre sa podelom uloga / igre po scenariju;
- (6) planske igre/simulacije: učenici se susreću sa različitim pitanjima, na primer, u vezi sa određenim situacijama interkulturalnog susreta formalnog i neformalnog, isprobavanje, uvežbavanje reakcija, analiza reakcija i sl.;

⁷⁹ Opširnije u poglavlju 3.9.3.4.

(7) govor tela/gestika/mimika: upoznavanje sa kulturnospecifičnim neverbalnim sredstvima i automatizacija primerenih sredstava; i dr.

(2) **Aktivnosti za jezičku senzibilizaciju i uočavanje jezičkih specifičnosti** imaju za primarne ciljeve mogućnost prepoznavanja i odgovarajućeg korišćenja kulturnospecifične leksike, zatim kompetentno vladanje ključnim kulturnospecifičnim pojmovima (u smislu tzv. *rich points* i *hot words*), ali i način postupanja u slučaju pojave lakuna. Cilj ovih aktivnosti jeste i generalna informisanost o opasnostima od pukog preuzimanja reči iz rečnika, nekritičkog prevođenja, a usmerene su i ka ovladavanju određenim segmentima leksikona čiji je cilj emotivno bojenje diskursa ili teksta (npr. upotreba kulturnoosetljivih partikula). Od značaja bi mogli biti sledeći zadaci i vežbanja:

(1) asociogrami uz određene kulturno specifične pojmove: izrada i poređenje mreža pojmovnih asocijacija između jezika i kultura;

(2) priče/istraživanja/prezentacije o (specifičnim) rečima: traganje za *hot words*, *rich points*;

(3) priče/istraživanja/prezentacije o idiomatskim spojevima: konstruisanje priča, anticipacija mentaliteta, kulturnih i istorijskih datosti, istraživanje o poreklu i sl.;

(4) „lutajuće reči“: traganje za izvorima strane leksike u sopstvenom jeziku i obrnuto, istraživanje istorijskih veza između jezika i sl.;

(5) pravilno ophođenje prema osetljivim rečima: istraživanje o težini određenih reči, karakter opscene leksike i sl.; i dr.

(3) **Aktivnosti za kulturnu senzibilizaciju i uočavanje kulturnih specifičnosti** obuhvataju aktivnosti čiji je primarni cilj kompetentno poznavanje određenih kulturnih datosti (u istorijskom, političkom, geografskom ali i svakom drugom relevantnom smislu), upoznatost sa kulturnom svakodnevicom određenog naroda / jezičke zajednice, primereno reagovanje u situacijama interkulturnog kontakta (u smislu tzv. *hot spots*),

delikatan pristup interkulturnom poređenju i sl. Sledeći primeri zadataka i vežbanja mogli bi da vode ka tom cilju:

- (1) rad sa/na literarnim tekstovima (kao specifičnim, originalnim i autentičnim produktom određene kulture, tj. zajednice): diskusije i igre sa podelom uloga bazirane na otvorenim literarnim tekstovima (slično kritičnim događajima); karakterizacija i refleksija o karakterima likova; diskusija o ponašanjima i odlukama koje likovi donose; kreativno pisanje u smeru anticipiranja nastavka radnje i dešavanja i dr.;
- (2) rad sa neliterarnim tekstovima (vesti, intervjui, reklame, oglasi, slogani i sl.): traganje za (generalnim) idealima, uverenjima, vrlinama određenog naroda/grupe, za njihovim interesovanjima, opsesijama i sl.; variranje tekstova iz različitih perspektiva, sa različitim namerama; komunikativno prevođenje tekstova (uočavanje sličnosti i razlika);
- (3) rad sa filmom (slično radu sa literarnim/neliterarnim tekstovima);
- (4) kulturni asimilator (engl. *culture assimilator*): diskusija o mogućim načinima ponašanja, reakcija i sl. u određenoj kulturi/kulturnoj situaciji; uz diskusiju se kontrastiraju opcije, relativizuju mišljenja i dr. (upor. Seelye 1987, 116–129);
- (5) kulturne kapsule (engl. *culture capsules*): markiranje međukulturnih razlika na primeru jednog pojma/fenomena i tematizovanje svih mogućih aspekata tog pojma/fenomena (na primer, ukoliko je doručak u jednom okruženju izuzetno bitan, a u drugom ne toliko, onda bi taj pojam/fenomen mogao biti obrađen kroz kulturnu kapsulu) (upor. Seelye 1987, 129–131);
- (6) kulturni klasteri (engl. *culture clusters*): skečevi/pantomima na osnovu kulturnih kapsula, tj. fenomena strane kulture, kako bi se pokazala upoznatost sa specifikumima strane kulture, vladanje određenim manirima i sl. (upor. Seelye 1987, 132–139); i dr.

3.9.3.4 Ekskurs: Šta su kritični događaji.

Jedan od najmarkantijih pojmova interkulture didaktike jesu kritični događaji (engl. *critical incidents*). To je vrsta učenja putem iskustva gde osnovu predstavlja analiza nesporazuma u susretu kultura uz pomoć određenih događaja koji dobijaju epitet *kritični* kada za jednu osobu date okolnosti nastupe kao neočekivane, neobjašnjive, kada imaju kapacitet da dovedu do nesporazuma i konflikata i, kao takvi, ovi događaji često izazivaju razočaranje i ljutnju (upor. Lázár 2007, 11; Hesse i Göbel 2007, 264). Oni su od izuzetnog značaja za podizanje svesti o kulturnim razlikama, ali i s tim povezanom različitošću stavova i pogleda na svet, kao i o njihovom značaju za komunikaciju. Kao takvi, ovi „incidenti“ u vidu brižljivo odabranih primera problemskih situacija odnosno slučajeva nude učenicima pogodno tle za isprobavanje i preispitivanje sopstvenih reakcija, a kasnije i refleksiju o njima – u idealnom slučaju i sa predstavnikom ciljne kulture (Krumm 2007a, 142) ili još u kontrastu neke nove dimenzije mišljenja.

Da bi kritični događaji obuhvatili što više dimenzija interkulturenog učenja, učenici se tokom rada konfrontiraju sa pitanjima sledećeg tipa:

- (1) **Šta se u ovoj situaciji zapravo desilo?** – ovde uviđamo kognitivni nivo koji podrazumeva kognitivnu, faktičku analizu događaja.
- (2) **Kako se osećaju osobe pogođene ovim događajem?** – to je afektivni nivo, tj. afektivna analiza događaja uz pomoć angažovanja sopstvenih emocija i izazivanja empatije.
- (3) **Šta bi ti radio/radila odnosno kako bi se ti ponašao/ponašala u datoj situaciji?** – to je praktični nivo, tj. nivo strategija za postupanje u tom događaju i u sličnim događajima.
- (4) **Šta se na osnovu ovog događaja/ove situacije može naučiti?** – kao nivo transfera sa ciljem da se osigura rezultat.

Momenat od posebnog pedagoškog značaja zapravo je u iniciranju transfera kako ceo proces učenja i iznalaženja rešenja za određene situacije ne bi ostao neosiguran, tj. neprimenljiv na buduće realne životne situacije, odnosno kako bi učenici bili

u stanju da shodno iskustvu aktiviraju strategije u daljim okolnostima potencijalnog interkulturnog konflikta.

U konkretnoj primeni u okviru nastave L2, kritični događaji se mogu povezati kako sa literarnim, tako i sa mnogim drugim tipovima tekstova iz kojih je moguće crpiti određeni interkulturno osetljiv materijal. Film je takođe idealno polazno okruženje za inicijaciju diskusije u vezi sa kritičnim incidentima. Polazni materijal može poslužiti za generalnu diskusiju po konkretnim koracima/pitanjima navedenim gore, ali i kroz dramsko-pedagoški pristup, uz pomoć igara sa podelom uloga i dr.

3.10 O promeni ultimativnog cilja učenja L2: ideal interkulturnog govornika naspram ideala maternjeg govornika

Od gramatičko-prevodnog metoda, kao prvog poznatog nastavnog metoda do današnje postkomunikativne, interkulturno orijentisane nastave L2, nisu promenjeni samo pogledi na predmet, pristupi i primarna nastavna sredstva, već je umnogome izmenjena i slika o samom učeniku i govorniku L2. Tako Vivian Cook (Cook 2013, 46–49) navodi da „korisnici“ L2, između ostalog, pomalo drugačije razmišljaju od monolingvalnih osoba, da koriste jezik na drugačiji način, da imaju izraženiju svest o njemu i njegovom značaju, te da shodno tome imaju u izvesnoj meri drugačije znanje o svom L1. Uz ovo, s vremenom je zamenjena i teza o ultimativnom postignuću učenja L2, tj. o nativnom govorniku kao idealu kojem učenici (i nastavnici) treba da teže. Kako u teoretičarskim krugovima, tako i među praktičarima, shvaćeno je, naročito s razvojem komunikativne nastave, s akcentom na period od 90-ih godina XX veka naovamo, da besprekorno poznavanje gramatičkih pravila, savršen izgovor i, uz to, jedna superiorna fluentnost u govoru ne mogu i, pre svega, ne smeju biti bazični cilj učenja L2. Taj cilj je, naročito u uslovima instruisanog (na primer, školskog) učenja L2 najverovatnije i neostvarljiv, a postavlja se automatski i pitanje koliko bi takva težnja bila i opravdana ili uopšte i potrebna s obzirom na činjenicu da kao takva ne može imati udela u motivisanju učenika da uče neki jezik. Pogotovo u vreme ekspanzije informacionih tehnologija, otvaranja novih kanala i načina komunikacije, te jedne višedimenzionalne globalizacije koja je zahvatila i sve domene učenja i obrazovanja, uloga L2 i nastave L2 postala je značajno drugačija, pa se i idealnim govornikom L2 ne

smatra više isključivo (približno) nativni govornik, taj idealni „pripadnik“ *jednog* jezika i *jedne* kulture. Tako je ideja o nativnom govorniku L2 kao, zapravo, samo još jednom monolingvalnom govorniku (Byram 1997, 32) konačno napuštena i označena kao zabluda (Kramersch 1998, 26). Paralelno je postalo jasno da se glotodidaktika okrenula novim „idealima“ kada je reč o konstruisanju predmeta L2 i definisanju progresije unutar njega.

Radikalna promena u razmišljanju koja je usledila komunikativnim i, posebno, interkulturalnim obrtom u glotodidaktici tokom 90-ih godina, definisala je pored novih ciljeva nastave i njen novi produkt – tzv. interkulturalnog govornika koji će, pored lingvističke kompetencije i poznavanja jezičkih pravila, biti u stanju da ista pravilno i primereno socijalnom kontekstu i u interkulturalnom kontaktu upotrebi da funkcioniše „na granici između više jezika i jezičkih varijeteta, manevrišući svoj put kroz uzburkane vode međukulturalnog nerazumevanja“ (Kramersch 1998, 27 pozivajući se na Le Page i Tabouret-Keller 1985). Interkulturalni govornici su kulturalni medijatori koji prelaze granice, noseći svoje lokalne identitete sa sobom i ostvarujući veze između svog i identiteta ljudi u novom okruženju (Byram i Zarate 1996, 240). Ovo poznavanje, snalaženje i „probijanje“ kroz više jezika, koje Cook naziva *multikompetencijom*, predstavlja mogućnost da takvi govornici zadrže i očuvaju sopstveni kulturalni identitet u komunikaciji sa pripadnicima drugih kultura, u okviru koje će imati priliku da prisvoje nove veštine (Cook 2013, 49).

Ipak, neophodno je naglasiti da se pri idealu interkulturalnog govornika ne odustaje od superiornih lingvističkih znanja jer u krajnjoj liniji biti interkulturalno kompetentan znači i posedovati povećan osećaj za sopstvenu odgovornost prilikom korišćenja reči i njihovih značenja (Kramersch 1998, 31). Pored toga, takav govornik treba da poseduje i sve činioce interkulturalne komunikativne kompetencije: znanje, stavove, veštine interpretacije i povezivanja, kao i veštine otkrivanja i interakcije (Byram 1997, 32–33). Uz pomoć toga, on ima sposobnost da identifikuje područja kontrasta i kontradikcije u odnosima između dve zajednice, da objasni kontrastna i konfliktna ponašanja i uverenja, kao i da reši konflikte i da ispregovara prihvatanje onog konflikta i uverenja o kojima se ne može pregovarati. Uz to, on poseduje i sposobnost da evaluiira uspeh nekog objašnjenja, kao i da razvije način objašnjavanja u odnosu na određenog sagovornika i njegov kulturalni kontekst (Byram i Zarate 1996, 241).

Budući da je takav, interkulturni govornik L2 poseduje kapacitet da se susretne sa kulturnom drugošću, da je analizira i da to iskustvo reflektuje na one segmente sopstvene kulture i sopstvenog okruženja koji se mahom uzimaju zdravo za gotovo (Byram 2009b, 6). Tokom tog procesa, biće postepeno razvijana tolerancija prema ambigvitetu i kritičnosti, što se može uzeti za jedan od ključnih aspekata interkulturene kompetencije (upor. Fleming 1998, 12).

Međutim, učeniku od koga očekujemo dostizanje ovog ideala moramo omogućiti da uči autonomno, da otkriva, analizira i reflektuje o (kulturnim) fenomenima, a jedan od ključnih faktora dostizanja ovog cilja jeste i stavljanje na raspolaganje adekvatnih, primerenih i pre svega aktuelnih, sociokulturnih informacija u toku nastavnog procesa. S druge strane je neophodno da podstaknemo interkulturnu razmenu ili barem uvežbavanje istog kroz direktna iskustva, kako sa ciljnom kulturom, tako i sa drugim kulturama. Imajući u vidu činjenicu da i interkulturno učenje protiče kako na kognitivnom, tako i na afektivnom planu, od neizmernog je značaja da se u okviru ovog procesa iniciraju određene emocije i da se radi s njima jer emocije koje ljudi vezuju za jezike i kulture sa kojima se susreću ili tek treba da se susretnu, ali i za samo učenje L2, uticaće na kvalitet i uspešnost celog procesa učenja. Od nastavnika se očekuje da preuzme odgovornost za bavljenje etnocentričnim stavovima, kao i za proces otvaranja učenika prema drugosti i refleksiju o sopstvenoj kulturi u kontaktu sa kulturnim razlikama (Byram i Zarate 1996, 241).

3.11 Elementi kritike interkulturene (komunikativne) kompetencije i konkretni problemi u nastavnoj praksi. Aktuelni presek stanja

Mogućnosti implementacije interkulturene (komunikativne) kompetencije, ali i moguće nedostaci ili slabe strane predloženih koncepata i modela bili su u prethodnom periodu čest predmet diskusije kako u naučnom kontekstu, tako i među praktičarima. Međutim, i autori modela ali i njihovi kritičari slažu se u jednom – interkulturena kompetencija se izuzetno teško može obuhvatiti opštevažećom i prihvaćenom definicijom, te taj već u startu uočljiv nedostatak vodi do čitavog niza fenomena koje bismo mogli označiti zapravo problemskim poljima konstrukta koji nazivamo interkulturena kompetencija.

Pietzuch (2011, 41) prepoznaje ukupno pet takvih polja: (1) teorijska (de)konstrukcija, (2) didaktičko-metodička (re)konceptcija, (3) interkulturalna kompetencija u usavršavanju nastavnika, (4) merenje i (samo)evaluacija interkulturalne kompetencije i (5) empirijska istraživanja. Svemu ovome treba pridodati osnovni problem, tj. praktičnu nemogućnost operacionalizacije interkulturalnih znanja, stavova i veština, kako bi se iz tog korpusa pojedinačnih, konkretnih i, dakle, operacionalizovanih ciljeva razvili detaljni(ji) kurikulumi, čime bi se zatvorila neka od navedenih hroničnih problemskih polja.

Izostanak konkretne empirijske provere i potvrde (ili opovrgavanja) značajnog broja tvrdnji koje su iznošene u modelima i konceptima koji je definišu, izazvao je s vremenom frustracije kako naučne javnosti, tako i među praktičarima. Ipak, i ukoliko postoje sporadični i, pre svega, vrlo oskudni pokušaji njene provere „na terenu“, dodatno zabrinjavaju njihovi rezultati. Naime, neka od postojećih empirijskih istraživanja ukazuju na to da konkretna iskustva kulturalne različitosti ne vode nužno do kritičkog preispitivanja sopstvene kulture i relativizacije sopstvenog pogleda na svet, već se oni neretko u određenim aspektima tokom procesa kulturalnog kontrastiranja čak i pojačavaju (Dürr 2009, 192). Ono što se u ovakvim susretima može postići jeste pre da učenici shvate da pored njihove postoje i potpuno ravnopravne druge kulture i da je neophodno poštovati ih, što bi, s određenog aspekta, bio daleko realniji (ili barem lakše izvodljiviji) pedagoški cilj. Međutim, postavlja se pitanje da li bi nas ovako definisan primarni cilj u pedagoškom smislu uopšte i zadovoljio i koja je onda svrha interkulturalnog obrazovanja u celini.

Modelu interkulturalne komunikativne kompetencije koji je predložio Byram zamera se, između ostalog, i neprecizno definisanje kulture i njegovo konsekventno poistovećivanje kulture sa nacionalnom kulturom (korišćenjem, između ostalog, i reči *zemlja/država*, što automatski implicira nacionalni status kulture, asocirajući na određene teritorijalne granice), i neposmatranje kulture sa dijaloškog aspekta (upor. Matsuo 2012, 348–349, 373). Doduše, i sam Byram nije zadovoljan ovim svojim izborom za koji se odlučuje jer je „trenutno dominantan i baza na kojoj se obrazovni sistemi obično organizuju“ (Byram 1997, 54–55). Matsuo takođe ističe izostajanje jasnih specifikacija odnosa i zavisnosti između pojedinačnih kompetencija, u čemu vidi poseban problem prilikom pokušaja primene ovog modela u pedagoške svrhe

(Matsuo 2012, 370), što bi svakako moglo imati dalje implikacije na već pomenute procese merenja i evaluacije. Međutim, paralelno se postavlja pitanje o neophodnosti.

Ipak, najveći problem čini se da je i dalje relativno ignorantski stav prema značaju konkretnih interkulturalnih sadržaja u nastavi, te njihovo poistovećivanje sa prostom faktografijom o ciljnim kulturama, društvima i jezičkim zajednicama. Veoma su retki pokušaji konkretnih koncepata koji bi se od prvog dana učenja nekog L2 bazirali na kulturnoj imerziji, već su konkretni interkulturalni sadržaji ostavljeni mahom za naprednije nivoe učenja. Jasno je da u početnim stadijumima učenja L2 ne postoji potreban leksičko-gramatički potencijal za usvajanje interkulturalnih znanja, kao ni adekvatan leksički materijal kojim bi se uvežbavalo izražavanje stavova, ali uprkos tome postoje prikladne nastavne aktivnosti skromnijeg obima koje bi poslužile za prve interkulturalne susrete. Tu prevashodno mislimo na različite metode scenarijske didaktike (za konkretne primere upor. Hölscher, Roche, i Simic 2009), koje su u vidu skečeva, igara sa podelom uloga i sl. već prisutne u nastavi, međutim pre u monokulturalnom ili, bolje rečeno, akulturalnom obliku, lišene svih elemenata koji bi mogli biti iskorišćeni u svrhe interkulturalne refleksije. S druge strane, konkretni pokušaji koncipiranja udžbenika sa isključivo interkulturalnom bazom od samog starta učenja nemačkog kao L2 nailazili su skoro isključivo na kritiku (kao što je to bio slučaj sa *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1987)).

3.12 Evaluacija i ocenjivanje interkulturalne kompetencije: problem ili prednost?

Svakako najaktuelnija nedoumica već duži niz godina, koja naročito u školskom kontekstu nailazi na kritiku, jeste problem merenja i evaluacije, odnosno ocenjivanja interkulturalne (komunikativne) kompetencije. Iako u svom modelu Byram (1997, 87–III; ali i ranije, na primer, u Byram i Zarate 1996, 241–242) diskutuje o mogućnostima za procenu njenog razvoja, osnovni problem je i dalje nedostatak operacionalizovanih interkulturalnih nastavnih ciljeva koji bi bili konkretizovani u vidu kurikuluma ili, barem u ovom momentu, konkretan i opšti naučni konsenzus kada su u pitanju već postojeći predlozi takvih ciljeva (na primer, deskriptori REPA ili interkulturalni kurikulum iz kojeg je proistekao LIFE). Kao dodatni problem javlja se,

shodno tome, i nemogućnost izrade testova ili nekih alternativnih načina evaluacije. Posebno ukoliko imamo u vidu predstavljene i, čini se, izuzetno razrađene modele interkulture progresije, postavlja se pitanje koliko su oni uopšte primenljivi a zatim i merodavni i koja je konkretna korist od njih u nastavnom procesu ukoliko ne postoje relevantni instrumenti za njihovu proveru.

Ovde nemamo nameru da relativizujemo značaj predstavljenih modela, već pre da ukažemo na stanje u kojem se interkulturalna kompetencija ali, šire posmatrano, i cela glotodidaktika nalaze već određeni niz godina, odnosno od samog početka razrade interkulturalne kompetencije za potrebe nastave L2. Tu zapravo mislimo na prvobitnu zamisao autora ZEO (Europarat 2001) s kraja 90-ih godina da u njegov sadržaj uvrste i indikatore interkulturalne kompetencije po jednoj skali ili po više skala, slično skalama koje su izrađivane za druge kompetencije, poput lingvističke. Ceo taj poduhvat se pokazao kao pretežak ili, bolje rečeno, neizvodljiv, te su stvorene skale za nešto lakše kompetencije ili sadržaje koje je prosto lakše operacionalizovati, poput medijacije, sociokulturalne kompetencije i sl. (upor. Byram 2009a, 215; Europarat 2001). Razlog za ovakvo stanje u glotodidaktici leži i u prethodno konstatovanoj nemogućnosti konkretne empirijske provere svih definisanih interkulturalnih nastavnih ciljeva, što nije bio slučaj sa drugim kompetencijama kojima ZEO operiše.

S druge strane, postoje istraživanja koja, pozivajući se na distinkciju između kompetencije i performanse, ukazuju na to da učenici mogu biti interkulturalno kompetentni ali da usled određenih nepovoljnih ograničenja mogu demonstrirati nešto niži nivo kompetencije od onoga koji poseduju (Jæger 1999, 80). Ovo je razlog što se katkad čak i specijalno osmišljeni i razvijeni instrumenti za evaluaciju interkulturalne kompetencije moraju uzeti s rezervom, što opet ne treba da vodi ka potpunom zanemarivanju ovog segmenta s obzirom na to da bi takva praksa imala svakako kontraefekat.

3.12.1 Instrumenti za proveru interkulturalne kompetencije

U poslednje vreme, a opet usled neprestanog insistiranja javnosti na parametrima i skalama u svim segmentima obrazovanja, posebno su se iskristalisale i kao

korisne pokazale dve vrste merenja koje su dale konkretne, ali i dalje ne rezultate od globalne relevantnosti. To su, prema Hu (2008, 300–303), psihometrijski i pedagoški pristup, od kojih bismo prvi mogli označiti kao čisto naučno ustrojen, dok bi pedagoški princip bio ostvarljiv kako u okviru nastave, tako i van nje. Ipak, oba tipa testiranja morala bi da se drže istih principa u koje prevashodno ubrajamo: pažljiv izbor tema i tipologije zadataka, njihovo korespondiranje sa učenikovim godištem, stadijumom mentalnog razvoja i nivoom (lingvističkog) znanja, izvođenje evaluacije od strane najmanje dva ispitivača, davanje profila a ne jedne generalne ocene i sl. (upor. Byram 2009a, 223).

Psihometrijska merenja interkulture kompetencije zasnovana su mahom na deskriptivnom *Razvojnom modelu interkulturelne senzibiliteta* (Bennett 1986; Bennett 2004). Cilj im je da na osnovu tehnike kritičnih događaja (engl. *critical incidents*) i odgovora učenika na postavljena pitanja u vezi s njima (na primer: Šta se ovde desilo?, Kako se osećaju pogođene osobe?, Kako bi se ti ponašao/ponašala? i Šta može da se nauči iz ove priče?) pokušaju da pojasne afektivni odnos učenika prema stranoj kulturi, njihovu empatiju, mogućnosti refleksije i interkulturelne transfera i sl. Ovaj model daje stoga odgovore na neka dublja psihološka pitanja koja imaju direktnu vezu sa nastavom i učenjem L2. S obzirom na naučnu ustrojenost, psihometrijska merenja nisu moguća u svakodnevnoj nastavi i principijelno ne daju povratnu informaciju samim ispitanicima – učenicima.

Međutim naspram psihometrijskih merenja tu su i različite pedagoški orijentisane mogućnosti evaluacije na osnovu pojedinačnih elemenata interkulturelne kompetencije, odnosno pojedinačnih nastavnih ciljeva datih u Byram (1997, 57–64). Jednu od mogućnosti u ovom smeru predstavlja i samoevaluacija prema portfoliju, kao što je to slučaj sa *Evropskim jezičkim portfolijom* (engl. *European Language Portfolio*), u kojem je učenik izložen čitavom nizu pitanja za samorefleksiju i to od samog početka učenja određenog L2, što u osnovi može biti jedan duboko interkulturelno postupak, pogotovo u kognitivnom, afektivnom i kritičkom smislu (Hu 2008, 303), ali i korisna povratna informacija za učenika i nastavnika i prvi korak u planiranju svih narednih koraka u (interkulturelno) učenju – sve ovo, podrazumeva se, u idealnom slučaju i okruženju. Uz to, samoprocena prema portfoliju jeste verovatno i jedino ostvarljivo rešenje u ovom trenutku (Byram 2009a, 224), a opravdanost za to pronalazimo ne samo u

činjenici da je relativno lako izvodljiva već i da i sami učenici imaju direktne koristi od nje. Doduše, ovde bi trebalo imati na umu da je *kontinuitet* označen kao ključni faktor uspeha ovakvog vida evaluacije, te je preporučljivo da takve aktivnosti postanu sastavni deo procesa učenja L2 od najranijeg, predškolskog uzrasta (upor. Widlok et al. 2010, 35).

Samoevaluacija i portfolio mogu prema Lázár (2007, 13) biti od velike koristi kako pre, tako i tokom ali i nakon završetka jednog segmenta ili čitavog programa učenja. Pre učenja potrebno je izvršiti samoevaluaciju kulturnog znanja i percepcije, s jedne strane, i sopstvene ličnosti, s druge strane. Tokom procesa interkulturalnog učenja neophodan je rad sa portfolijom, da bi na kraju učenja usledilo ocenjivanje napretka.

3.12.2 Onlajn programi za proveru interkulturalne kompetencije

Pored opisanih instrumenata za evaluaciju i ocenjivanje, u toku poslednje decenije, zahvaljujući najpre razvoju interneta ali i opštoj popularizaciji ove teme, u okviru EU realizovano je više projekata i razvijeno više međusobno povezanih modela za samoprocenu interkulturalne kompetencije⁸⁰. Jedan od prvih takvih projekata bio je *LOLIPOP Project* (odnosno *Language On-Line Portfolio Project*)⁸¹, koji je izvođen između 2004. i 2007, a za polaznu tačku i osnovni dokument uzet je upravo *Evropski jezički portfolio*. Primarni cilj bilo je pokrivanje i podržavanje najakutnijih političkih tačaka od značaja za samu EU, poput evropskih integracija i mobilnosti, jednakih šansi za sve, studija prema bolonjskom sistemu i, konačno, interkulturalnog učenja, jer „jedan od ciljeva LOLIPOP jeste da poboljša tu dimenziju *Evropskog jezičkog portfolija* stvaranjem mogućnosti da interkulturno učenje bude sastavni deo učenja jezika“ (LOLIPOP 2007).

⁸⁰ Ovde će ilustracije radi biti prezentovano nekoliko takvih projekata. Namera nam nije bila da obuhvatimo sve planirane i/ili realizovane projekte tog tipa, već pre da predstavimo neke od zapaženijih primera koji bi mogli biti od koristi praktičarima u eventualnom pokušaju evaluacije i (pr)ocenjivanja interkulturalne kompetencije.

⁸¹ Ovaj projekat nastao je u kooperaciji stručnjaka iz Austrije, Irske, Letonije, Norveške, Poljske i Španije. Detaljnije informacije i uvid u materijal na internet.lolipop-portfolio.eu (pristupljeno 11. februara 2015).

Skoro paralelno sa ovim projektom, 2004. je objavljen još jedan priručnik za samoevaluaciju, i to u okviru projekta *INCA (Intercultural Competence Assessment)* u Velikoj Britaniji. Ovaj prilično koncizni materijal za samoevaluaciju određuje na tri nivoa (*basic, intermediate, full*) interkulturnu kompetenciju učenika uz pomoć liste kriterijuma sa iskazima po kategorijama (1) otvorenost, (2) znanje i (3) prilagodljivost. Uz ovu listu kriterijuma dat je i detaljan priručnik za evaluatore⁸².

Nešto kasnije je, između 2009. i 2011, izveden i projekat *CEFCult*⁸³ sa idejom povezivanja skala iz ZEO sa skalama nastalim u okviru projekta *INCA* koristeći se modelom koji je predložio Byram. Ovo je zapravo predstavljalo povezivanje komunikativne sa interkulturnom kompetencijom i njihovim „prevođenjem u jedan evaluativni okvir koji je primenljiv u praksi“ (Verjans et al. 2011, 17). Sam proces evaluacije baziran je na određenim scenarijima kao fiktivnim situacijama interkulturnog susreta u koje se učenici izmeštaju zarad određivanja nivoa njihove interkulture kompetencije (za detalje upor. Verjans et al. 2011, 26–33).

3.12.3 Problem ili prednost?

Iz svega iznetog, a naročito u pogledu na centralni problem sa kojim se susreće današnja interkulturna glotodidaktika, tj. nedostatak instrumenata evaluacije, pitanje je kojim putem će koncept interkulture kompetencije ubuduće ići. Hu (2008, 285) ovde vidi dve opcije – ili će se prosto zanemariti nemogućnost jasnog definisanja kriterijuma i i dalje tolerisati ignorisanje filozofije skala i nivoa, ili će se i dalje insistirati na operacionalizaciji i izradi instrumentarijuma za njenu evaluaciju. Mi smatramo, poput Kramsch, da određeni aspekti prosto moraju biti predmet učenja i da je na praktičarima da ih svojim učenicima prenesu (Kramsch 2009, 119), te da je pitanje njihove što detaljnije evaluacije i provere u velikoj meri zapravo irelevantno, a ne bi bila neopravdana ni zabrinutost za odgovornost nastavnika ali i tvoraca testova za proveru interkulture progresije. Potreba da kompetenciju poput interkulture testi-

⁸² Prvobitno predviđena internet stranica projekta, internet.incaproject.org, nije više dostupna (provereno 01. marta 2015). Međutim, materijal je i dalje dostupan na http://ec.europa.eu/ewsi/de/resources/detail.cfm?ID_ITEMS=9372 (pristupljeno 05. marta 2015).

⁸³ Materijal i detaljnije informacije o projektu su dostupni na internet.cefcult.eu (pristupljeno 07. marta 2015).

ramo i ocenimo samo nas vodi ka njenoj simplifikaciji, što bi vrlo verovatno za posledicu imalo učenje trivijalnih, lako proverljivih činjenica, a suptilno razumevanje kulturnih datosti i načina funkcionisanja interkulturalnog susreta zapravo bi se pretvorilo u generalizaciju i stereotipizaciju (upor. Byram 1997, III). U ovom scenariju lako je zamisliv i neadekvatan, ne preterano kreativan odabir formata zadataka na kojima bi se bazirao jedan ovakav test.

Iako neočekivan, ovaj zaključak je zapravo – barem u ovom trenutku – jedino logičan i prihvatljiv. U doba kada se interkulturalni diskurs proširio po svim domenima nauke, politike i svakodnevnog života i postao jedna izrazito interdisciplinarna kategorija, umnogome čak i filozofija novog doba, nije moguće očekivati naučni konsenzus u jednom tako bitnom segmentu poput evaluacije. Daleko je bitnije voditi se interkulturalnim *principom* konsekventno, učiniti ga što prisutnijim i vidljivijim u pojedinačnim kurikulumima i od njega tako formirati predmet i vodeći cilj celoživotnog učenja. I, uostalom, ukoliko razvoj interkulturalne svesti i osvešćenosti posmatramo primarno kroz prizmu evaluacije, testiranja, statistike i, uostalom, kroz jedan relativno isključiv pojam kompetencije, postavlja se pitanje šta je cilj ovakvog obrazovanja – interkulturalna senzibilizacija ili njeno (pr)ocenjivanje.

4. Udžbenik kao komponenta (interkulture) nastave L2

Nakon što smo u prethodnim poglavljima nešto detaljnije opisali odnos između kulture i jezika, i uz to pokušali da odredimo pojam i centralnu težnju savremene nastave L2 u njenoj interkulturnoj određenosti, u ovom poglavlju se konačno osvrćemo na sledeći ključni pojam našeg interesovanja – udžbenik.

Osnovni cilj nam je da damo što detaljniji teorijski prikaz opisujući mesto udžbenika kako u glotodidaktičkoj teoriji, tako i u nastavnoj praksi, sa posebnim osvrtom na moguće načine njihove analize i kritike, kao i na postojeće instrumente koji pritom mogu biti od koristi. Uz to ćemo se posebno posvetiti razvoju udžbenika kroz razvoj metoda nastave L2, ali i pojedinačnim manifestacijama lingvopragmatike u udžbenicima nemačkog kao L2 i načinima oblikovanja slike o Nemačkoj, Nemcima i celokupnom nemačkom govornom području.

4.1 Udžbenik kao nastavni materijal, nastavno sredstvo ili medij? Pokušaj terminološkog razgraničenja

U pedagogiji, pa samim tim i u glotodidaktici, u optičaju je izvestan korpus termina koji zapravo upućuju na isti domen. Razlike su uočljive i na osnovnom terminološkom nivou u pukom pogledu na sama lokalna, kulturno determinisana poimanja ove bazične školske i naučne knjige – kao zbirke tekstova koje je neophodno obraditi i savladati, tj. naučiti (engl. *textbook*), kao priručnika i „vernog“ pratioca (franc. *manuel [scolaire]*, polj. *podręcznik*) ili pak kao knjige koja poučava (rus. *учебник*, nem. *Lehrbuch*). Uz sve to prisutan je i impozantan broj definicija tih termina, kao i dodatna specifikacija i diferencija unutar njih. Upravo to će biti jedan od razloga što ćemo se u pojašnjenju relevantnih termina, kao i u teorijskom smislu, u najvećoj meri fokusirati na tumačenja karakteristična za germanofono područje kao i za uskospeficičnu glotodidaktiku⁸⁴.

⁸⁴ Cilj nam nije da ignorišemo druge tradicije od kojih su neke, poput sovjetske/ruske, dale značajan doprinos razvoju teorije udžbenika. Na ovaj korak smo se odlučili najviše usled nedostatka prostora, ali i iz uverenja da se pojedinačne lokalne tradicije na određeni način manifestuju na same udžbenike.

Ono što nazivamo udžbenikom zapravo je, u najširem smislu, nastavni materijal ili nastavno sredstvo, odnosno sredstvo za učenje i poučavanje, označeno katkad i kao pomoćno sredstvo u tim procesima⁸⁵, koje sadrži sistematizovana znanja koja su didaktički tako oblikovna da odgovaraju određenom nivou obrazovanja i uzrastu učenika, s obzirom na to da imaju razvojno-formativnu ulogu i učestvuju u izgradnji učeničkih znanja i veština (upor. Ivić, Pešikan, i Antić 2008, 27; Antić 2013, 37). U ovakvom određenju udžbenika uočavamo i prve, osnovne distinktivne karakteristike udžbenika kao knjige koja sa sobom nosi sistematizovana znanja koja su tako oblikovana da odgovaraju konzumentskoj grupi kojoj su namenjena.

Uz *osnovni* udžbenik obično ide i *dodatni* materijal, tako da je već u ovome sadržana jedna od osnovnih diferencijacija u pogledu na ono što u okviru nastave ima primarnu ulogu aktiviranja procesa učenja.

Ipak, naročito u vreme rapidnog razvoja audio-vizuelnih medija 50-ih i naročito tokom 60-ih godina XX veka i s tim povezane spoznaje dotad neslućenih mogućnosti koje radio i televizija nude u procesima učenja i poučavanja L2, pomenuta nastavna sredstva postaju pre *mediji*, s obzirom na njihovu iznenadnu kompleksnost u vidu kako statično-grafičke, tako i audio-vizuelne komponente. U međuvremenu je sama reč *medij* dobila daleko značajniju ulogu i koristi se za sve ono što u nastavi ima cilj da prenese informacije i, samim tim, znanja i veštine, te je usled tog trenda nešto kasnije uvedena principijelna podela na tradicionalne i savremene medije (upor. Freudenstein 1989, 237). Uz to, Freudenstein na istom mestu upućuje na više različitih načina klasifikovanja medija. Globalno, tj. u pogledu na to ko ili šta učestvuje u procesu učenja i poučavanja, razlikuju se *personalni mediji* (nastavnik, učenik i druge osobe) i *nepersonalni mediji* (svi drugi činioci), dok se pod potonjim medijima dodatna distinkcija pravi u pogledu na *tehničke medije* (tj. svi oni mediji za čije funkcionisanje je neophodna elektrika, poput projektor, zvučnika i sl.) i *netehničke medije* (koji funkcionišu nezavisno od elektrike, kao što su zidne slike, lektira i dr.). Pored svega ovoga moguća je i podela zavisno od kanala percepcije na *auditivne, vizuelne* i *audio-vizuelne medije*.

⁸⁵ O terminološkim razlikama, karakterističnim naročito za komunikativni metod u sklopu didaktike nemačkog kao L2, opširnije u Freudenstein (1989, 237).

Iz ove kategorizacije tipične za osamdesete godine, za uslove nastave L2 u XXI veku možda bi ipak najprimerenija bila principijelna podela na *analogne* i *digitalne medije*. Pri ovoj klasifikaciji, pod analognim medijima možemo podrazumevati zapravo sve tradicionalne sastavne delove nastave (poput udžbenika i njegovih komponenti, video i audio materijala i sl.), dok će se digitalnim medijima smatrati svi elektronski mediji koji rade sa digitalnim kodovima (kao što su internet, interaktivna tabla i sl.) koji prvi put omogućavaju interakciju učenika sa nastavnim materijalom, što sa analognim medijima nije slučaj (upor. Rösler i Würffel 2014, 14).

Ovo su, razume se, samo neki od načina klasifikovanja nastavnih sredstava u kojima udžbenik ima svakako dominantnu ulogu s obzirom na to da, pogotovo u današnje vreme, obuhvata značajan dijapazon dodatnih elemenata čineći nastavu kompleksnijom i, u idealnom slučaju, interesantnijom i uspešnijom.

4.1.1 Pojam i uloga udžbenika u nastavi L2. Istorijski osvrt i trenutno stanje

Udžbenici kao specifični žanr knjige (Plut 2003, 261) sa svim svojim tipičnim karakteristikama koje ih čine prepoznatljivim, nezavisno od toga kako ih definišemo i šta konkretno pod njima podrazumevamo, nerazdvojni su činilac svakog procesa učenja i poučavanja, pa tako i nastave L2, a s obzirom na čitav niz zadataka i očekivanja koje u tom procesu treba da ispune, može se slobodno reći da zauzimaju centralnu funkciju u celokupnom kontekstu učenja i poučavanja L2 (Quetz 1999, 168). Uz sve to, ukoliko govorimo o institucionalizovanom ili instruisanom učenju, udžbenicima pripada makar podjednako bitna uloga u tom procesu kao i nastavnicima, a katkad ih zaista možemo smatrati i „dominantnom varijablom“ nastave L2, kako to na jednom često citiranom mestu kaže nemački didaktičar Piepho (1976, 46). Posebno značajna je i činjenica da je ova specifična publikacija principijelno uvek odraz aktuelnih pedagoških i nastavnih metoda, s jedne strane, ali i lokalnih i globalnih jezičkih politika te refleksija unutarkulturnih zbivanja, s druge strane. O neophodnosti postojanja ovakvog jednog, vrlo često u očima njegovih konzumenata neosporno kompetentnog, praktično sveznajućeg pratioca procesa učenja, naročito kada je nastava L2 u pitanju, svedoči i činjenica da je jedna od najstarijih ikada odštampanih knjiga bio upravo udžbenik, tačnije gramatika latinskog jezika, ob-

javljena neposredno nakon Gutenbergovog otkrića štamparske prese i principa štampe uz pomoć pomičnih slova, sredinom XV veka (upor. Jürgens 2009, 304). Ubrzo nakon toga su usledili prvi ilustrovani bukvari za učenje čitanja i pisanja, kao i čitanke zasnovane, prvobitno, na tekstovima iz Biblije. Naročito tokom XVIII veka krenuće evropska ekspanzija produkcije udžbenika za (u početku često i samostalno) učenje L2 u vidu gramatika i konverzacijskih knjižica. Doduše, usled smene metoda i nešto drugačijeg i prvenstveno kompleksnijeg pogleda na procese učenja i organizovanja nastave L2, idealnim udžbenikom bi danas retko ko smatrao gramatiku ili zbirku tekstova, fraza i dijaloga. No, ne bi se moglo tvrditi ni to da su savremeni udžbenici po svom konceptu tvorevina modernog doba, pogotovo zbog činjenice da su se razlozi i uslovi pod kojima je učen i poučavan L2 konstantno menjali, i to ne samo u skladu sa obrazovnim idealima, već moglo bi se reći prvenstveno usled stalnih pomena političko-društvenog ambijenta u Evropi.

4.1.2 Pokušaj definisanja udžbenika (stranog jezika)

Neosporno je da udžbenik možemo posmatrati kao specijalno i didaktički pažljivo opremljeno nastavno sredstvo (medij) koje služi za učenje i poučavanje određenih uskospecifičnih naučnih ili praktičnih znanja i veština. Kao takav, on daje smernice, s jedne strane, učenicima u smislu toga šta treba da savladaju kako bi dostigli određeni, udžbenikom postavljeni nivo znanja i veština, ali i nastavnicima, sa druge strane, kako ne bi izgubili iz vida šta konkretno, na koji način i uz pomoć čega je neophodno da njihovi učenici nauče odnosno usvoje kao novo gradivo (tj. znanja i veštine). Pored ovoga, udžbenici su često koncipirani i za samostalno, autonomno učenje, dok naročito u poslednje vreme uključuju i instrumente za samoevaluaciju i procenu usvojenog znanja i stečenih veština, što u velikoj meri utiče na transparentnost ciljeva – na primer, komunikativnih kada je učenje L2 u pitanju. U ovome se ogleda još jedna bazična odlika rada sa udžbenikom, tj. činjenica da, kao takvi, udžbenici omogućavaju uporedivost krajnjih ishoda učenja i uspešnost samog procesa učenja, kako unutar određene grupe, tako i između samih grupa. Doduše, udžbenik je samo jedno od sredstava za rad, ne treba ga smatrati „svetom knjigom koja se čita i studira“ (Edelhoff 1999, 64), koja sve može i koja učenicima predstavlja

prvi, ali i jedini susret sa stranom kulturom i jezikom – iako je sve ovo navedeno, nažalost, čest slučaj.

Međutim, pojam udžbenik nije toliko jednostavan i – jednodimenzionalan. Kao što smo ranije konstatovali, naročito od 60-ih godina se pojavljuje didaktički nešto širi pojam *mediji* (Schaub i Zenke 2007, 389), što počinje da ukazuje na promenu svesti o tome šta je udžbenik, koja je njegova uloga i koje su njegove funkcije, ali i u kojim pojavnim oblicima on dolazi do svojih konzumenata. Zbog toga je udžbenik umnogome postao *udžbenički komplet*⁸⁶, tj. jedna kompleksna, sa više aspekata praktična i, pre svega, multimedijalna konstrukcija koja sadrži, pored osnovnog, reklo bi se tradicionalnog materijala, i izobilje dodatnih segmenata. Tu prvenstveno mislimo na radnu svesku, glosar, multimedijalni, audio ili video CD odnosno DVD, uz to i prateći sadržaj na internetu (koji može biti namenjen kako učenicima, tako i nastavnicima), lektiru, priručnik za nastavnike (u print i/ili multimedijalnom izdanju), dodatne didaktičke materijale za nastavnike (radne listove, postere, igrice, testove i dr.) i sl. Međutim, usled prisustva impozantne količine materijala koji je pogodan za nastavu, naročito u kontekstu nastave L2, taj celokupan korpus materijala možemo principijelno posmatrati kao: (1) materijal koji prati određeni udžbenik i koristi se delom isključivo uz njega, zatim (2) materijal koji prevazilazi granice jednog udžbenika i kao takav nalazi primenu uz različite udžbenike i u različitim kontekstima, i (3) materijal koji se koristi nezavisno od nekog određenog udžbenika i shodno tome ima još širu primenu od malopredašnjeg materijala (upor. Nieweler 2005, 124). Danas bi, dakle, najispravnije bilo reći da svi ovi elementi zajedno čine udžbenik, pri čemu je ovakav vid diferenciranosti materijala naročito neophodan u kontekstu savremene, komunikativno orijentisane nastave L2 u doba njenog oštrog multimedijalnog zaokreta.

Ipak, ovo nije pravilo, već pre izuzetak. Udžbenici, naročito u kontekstu učenja L2 gde treba podjednako da poduče, informišu, motivišu i zabave, često ne ispun-

⁸⁶ Između termina *udžbenik* i *udžbenički komplet* pravimo principijelnu distinkciju na osnovu analogije sa nem. *Lehrbuch* i *Lehrwerk*, pri čemu će udžbenik (nem. *Lehrbuch*) biti sastavni deo udžbeničkog kompeta (nem. *Lehrwerk*) koji pored pisanog materijala u okviru udžbenika obuhvata i druge medije, internet i sl. (upor. Neuner 1989, 240; Krumm 2010a, 1215). Ipak, ni nemačka pedagoška literatura ne pravi uvek jasnu distinkciju između ovih pojmova.

javaju te svoje osnovne pretpostavke. Oni su često „neadekvatni, po obimu i pristupu neprilagođeni ciljnoj grupi, ne prate vreme u kojem nastaju i generaciju kojoj treba da služe, sporog su ritma [...], dosadni [...], siromašno opremljeni“ (Vučo 2003, 243). Postavlja se, stoga, pitanje koje su onda osnovne funkcije udžbenika i njegove primene u kontekstu koji je naš predmet interesovanja.

4.2 Funkcije udžbenika

Mnogobrojni su pogledi na to koje sve aspekte jedan udžbenik u nastavnom procesu treba da zadovolji da bi uopšte mogao da se nazove udžbenikom, tj. prihvaćenim nastavnim sredstvom. Njegove uloge da poduči, informiše, motiviše i zabavi, kao što smo naveli, na prvi pogled svakako predstavljaju osnovne funkcije udžbenika, ali to ne mora uvek biti slučaj. Uz sve rečeno, udžbenici, da bi se našli u primeni, moraju posedovati izuzetno širok spektar različitih funkcija, na koje se po pravilu obraća posebna pažnja, najpre prilikom planiranja, konstruisanja i same izrade. Samo tako autori udžbenika i izdavači osiguravaju njegovu buduću uspešnost u pripremi, izvođenju i refleksiji o nastavi, ali i pozitivnu ocenu prilikom evaluacije. Najčešće se u literaturi, stoga, govori o sledećim funkcijama udžbenika, tj. o njegovoj mogućnosti, ali i potrebi da⁸⁷:

- (I) **informiše**, što je ujedno i primarna uloga udžbenika; specifično znanje predstavljeno u udžbenicima mora, s jedne strane, biti neosporivo tačno i bazirano na relevantnim teorijama i saznanjima iz određene discipline, dok je, sa druge strane, prilikom didaktičkog oblikovanja tih informacija neophodno obratiti pažnju na ciljnu grupu kojoj je udžbenik namenjen (godište, očekivani nivo prethodno stečenog znanja, globalni trendovi u interesovanju učenika i sl.); samo na taj način udžbenik može uspeti u nameri da **obezbedi napredak** na putu ka dostizanju finalnog cilja u zavisnosti od školskog predmeta ili polja interesovanja; ovde često mislimo i na generalno ubeđenje mnogih učenika da uspeh ili napredak u učenju zapravo zavisi od obrađenih lekcija i vežbanja u udžbeniku koji je u

⁸⁷ Tačke (I) do (II) značajno prerađene i prilagođene prema Jürgens (2009, 309 gde se konsultuje Hacker 1980).

upotrebi – međutim, nije potrebno diskutovati o principijelnoj irelevantnosti ovog stava⁸⁸;

- (2) **strukturiše** određene tematske i oblasti karakteristične za predmet rukovodeći se kako nastavnim planom, tako i opštim saznanjima i iskustvom iz konkretne nastavne prakse; ovaj momenat katkad može biti izuzetno markantan, na osnovu čega se može prepoznati kakvom metodu i kojoj generaciji, kada je nastava L2 u pitanju, udžbenik principijeno pripada;
- (3) **predstavi** odnosno **konkretizuje** katkad i vrlo apstraktne sadržaje predviđene nastavnim planom (ili samom prirodom predmeta) uz pomoć odgovarajućeg didaktičkog aparata, tj. tekstova, slika, grafika, tabela ali i zadataka i vežbanja, ideja za odgovarajuće nastavne aktivnosti, projekte i druge vidove uvežbavanja i primene naučenog; ovaj momenat je izuzetno bitan kada su obrazovne politike u pitanju, s obzirom na to da su lokalni, nacionalni udžbenici često ogledalo ne samo lokalnih tradicija i metoda, već pre svega lokalne politike i, logično, relevantnih kurikuluma;
- (4) **upravlja** procesom učenja, tj. da ga **vodi** i **usmerava** s obzirom na to da sami zadaci i postavke zadataka (kao jedan od segmenata didaktičke obrade kurikulumom određenog sadržaja) utiču na obradu predviđenog sadržaja i, shodno tome, na način na koji se učenik njime bavi; takođe, ovde do izražaja dolazi i uloga udžbenika kao dodatnog ili „paralelnog“ nastavnika, što će posebno biti manifestovano u funkciji obezbeđivanja kontinuiteta nastavnog procesa (upor. tačka 14); s druge strane, sadržaji koje treba usvojiti ne smeju biti predstavljeni kao opšte datosti koje treba naučiti takve kakve jesu, već je neophodno učenicima omogućiti otkrivanje, povezivanje, umrežavanje i, konačno, primenu znanja;

⁸⁸ Dodatno je interesantan stav prema kojem učenici na pitanje o uspešnosti učenja uz pomoć primenjenog udžbenika u ubedljivo najvećoj meri odgovaraju negativno. U jednom istraživanju iz sredine 90-ih godina Susanna Slivensky je ustanovila da nezavisno od orijentacije udžbenika L2 (komunikativni ili gramatički), više od polovine ispitanika odgovara negativno (58 odsto ispitanika koji su koristili komunikativno orijentisan udžbenik i 61,7 odsto ispitanika koji su koristili gramatički orijentisan udžbenik) (detaljnije u Slivensky 1996, 210).

- (5) **motivira i animira**, kako učenike, tako i nastavnike, da se bave određenim sadržajima; poseban značaj pritom mogu imati atraktivne ilustracije kao i dopadljiv, savremen dizajn primeren uzrastu učenika i predmetu; od naročite važnosti je da i sam izbor sadržaja i način njihove didaktizacije nije uvek identičan i dogmatski konsekventan, već da varira kako bi konstantno motivisao za bavljenje nečim novim i na neki novi način; takođe, značajno je da u doba multimedije udžbenik ne zaostaje u tom domenu, već da nudi adekvatan materijal multimedijalnog karaktera (na optičkim medijima ili u vidu online izdanja);
- (6) **podstiče** nastavnika da određene ideje iz udžbenika koristi u i drugim kontekstima, da sadržaje prezentovane u udžbeniku ne samo obrađuje, već i da se kreativno bavi njima, dorađuje ih i dalje i na drugim mestima implementira i reflektuje o njima; na taj način udžbenik može preuzeti suptilnu ulogu edukatora nastavnika, njegovog vodiča kroz moguće metode, davati mu impulse – naročito na početku rada;
- (7) **diferencira** među pojedinačnim nivoima znanja sa kojima učenici dolaze u određenu grupu ili razred i, samim tim, u dodir sa udžbenikom i u njemu prezentovanim nastavnim sadržajem; idealan udžbenik mora imati više pristupa, tj. ponuđenim zadacima i vežbanjima pomagati nastavniku u pogledu tzv. unutrašnje diferencijacije; međutim, udžbenik vrlo lako može i da otežava ovaj proces, upravo ukoliko ne predviđa adekvatne načine diferencijacije (na primer, u okviru metodičko-didaktičkih instrukcija u priručniku za nastavnike);
- (8) **uvežbava** novostečena znanja i veštine i to, u idealnom slučaju, uz pomoć što šireg spektra zadataka i vežbanja koji obraćaju pažnju na različite tipove učenika i različite socijalne forme; ovaj momenat može biti od posebnog značaja za nastavu L2, s obzirom na to da je ovo jedan od domena u kojem se udžbenici međusobno najviše razlikuju⁸⁹;

⁸⁹ Na sinhronom nivou; dijahrono poređenje bi u ovom kontekstu bilo neadekvatno.

- (9) **kontrolira** naučeno i to uz pomoć adekvatnih zadataka i vežbanja koja će omogućiti primenu naučenog i transfer na slične teme i situacije, a u kontekstu nastave L2 na realnu komunikaciju na L2;
- (10) **ponavlja** ono što je predmet učenja, naročito uz specijalno pripremljene vizuelizacije određenih problemskih polja (definicije, ključne reči i sl.), rečenice, tekstove, tabelarne prikaze i glosare, kako bi se učenici lako orijentisali prilikom rada i (samostalnog) vežbanja;
- (11) **čuva** odnosno **osigurava** usvojena znanja i veštine i **obezbeđuje refleksiju** o njima; shodno aktuelnim trendovima u pogledu portfolija, udžbenici mahom nude prostor i instrumentarijum za samoprocenu usvojenih znanja i veština, kao i prikladni materijal ili prostor za refleksiju o učenju;
- (12) **podržava i konsekventno omogućava autonomiju učenika** upravo kroz odgovarajući spektar zadataka i vežbanja za samostalno obnavljanje, uvežbavanje i proveru usvojenih znanja i veština, zatim inicirajući samoevaluaciju i refleksiju o samom procesu učenja i o njihovoj uspešnosti (slično tački 11);
- (13) **povezuje** stečena znanja iz jednog predmeta sa znanjima koje učenici stižu iz drugih predmeta, čime se podstiče formiranje kompleksne mreže znanja; u kontekstu učenja L2 od posebnog značaja mogu biti saznanja iz domena didaktike tercijarnih jezika i svesno konstruisanje veza između više L2 koje učenici tokom procesa školovanja uče, ukoliko je reč o školskom udžbeniku;
- (14) **obezbeđuje kontinuitet** u procesu učenja, tj. primenljiv je bez obzira na to ko je nastavnik i u kojoj grupi se koristi; ovo u širem smislu vodi i ka transparentnosti udžbenika koja omogućava i uporedivost korisničkih grupa na osnovu stepena uspešnosti prilikom usvajanja udžbenikom predviđenog nastavnog sadržaja.

Na samom kraju želimo da dodamo i još jednu izuzetno bitnu funkciju udžbenika, kako u pogledu na pojedinca, tako i u odnosu na zajednicu – njegovu formativno-razvojnu ulogu u socio-kulturnom smislu. Prema tome je neophodno da jedan udžbenik, na ma koji školski predmet se odnosio,

- (15) **upućuje na norme i vrednosti**, „odbacuje devijantno, zbunjujuće, opasno po zajednicu“ (Plut 2003, 51), ali ga ne ignoriše, već kritički promatra, jer nepristrasno tretira sve socijalne grupe (Plut 2003, 260).

Shodno svemu navedenom, ne bi bila pogrešna pretpostavka da udžbenik kao nijedan drugi faktor utiče na dešavanja u okviru nastave L2, u čemu bismo videli tu njegovu, već pomenutu, dominantnu ulogu u nastavnom procesu (Piepho 1976, 46; Neuner 1979b, 1). Udžbenik (poput konkretizovanog kurikuluma ili „tajnog“ silabusa) određuje ciljeve nastave, odlučuje o izboru, težini i progresiji gradiva u smislu tema i sadržaja, veština, jezičkog sistema i sl. Takođe, značajna uloga udžbenika je i u planiranju samog toka nastave u svim njenim fazama, zatim u pogledu socijalnih formi i angažovanja medija i dodatnog materijala (upor. Neuner 1994, 8). Uz sve ovo, udžbenik je za same učenike bitan pratilac procesa učenja, kontrolor naučenog, priručni glosar i dr. Ne čudi, stoga, što se u određenim obrazovnim tradicijama udžbenicima dodeljuje status metoda⁹⁰, te je kao takav konstantno ogledalo aktuelnih dešavanja u metodici i didaktici, tj. kongruira sa „metodičkim predstavama [određenog] vremena“ (Heuer 1969, 367) – u idealnom slučaju, razume se. To je od naročitog značaja, između ostalog, i zbog pozicije na kojoj se udžbenik nalazi – između kurikuluma, nastavne situacije i učenika (Neuner 1994, 9) i to kao konkretizacija nastavnih planova u datim okolnostima i u datoj grupi. Ipak, upravo u ovome se i krije opasnost jer preskripcija određenih i baš tih sadržaja i metoda, načina i oblika rada, ritma, pa čak i načina testiranja i provere znanja i pre svega nastavnika (upor. Edelhoff 1999, 63) ne može biti označena kao ideal nastave.

⁹⁰ Ovdje mislimo prvenstveno na franc. reč *méthode* za udžbenik. Ta pojmovna izjednačenost ne mora biti slučajna, s obzirom na to da su udžbenici L2 mahom produkt ili refleksija aktuelnih metoda i saznanja iz domena glotodidaktike. O tome svedoči i teorija udžbenika koju je razvio sovjetski izdavač *Prosvešćenije*, prema kojoj udžbenik L2 uvek mora da odgovara aktuelnom stanju u lingvistici, pedagogiji, psihologiji i glotodidaktici, te da konsekventno primenjuje određene koncepte usvajanja L2 i da upravlja savremenim procesima učenja i poučavanja (Abendroth-Timmer 1998, 19). Postoje, međutim, i stavovi prema kojima ovo odražavanje uslova i teorijskih okolnosti pod kojima nastaju, udžbenike čini samo delimično aktuelnim jer „kaskaju“ za samom didaktikom.

4.2.1 Specifične funkcije i odlike udžbenika u nastavi L2

U specifičnom kontekstu učenja i poučavanja L2, pored već navedenih opštih zadataka odnosno funkcija, udžbenik u zajednici sa svim ostalim medijima, čineći jedno kompleksno „sociokulturno konstruisano nastavno sredstvo“ (Antić 2013, 37), treba u prvoj liniji da⁹¹:

- (1) usmerava proces usvajanja L2 i da njime upravlja dajući impulse i smer-nice kako nastavnicima, tako i učenicima, pri čemu je odmah uočljiva njegova uloga i značaj u autonomnom učenju;
- (2) uvodi u određene teme budući da kurikulum nikada ne može detaljno predložiti i naložiti obrađivanje određene teme ili sadržaja; tematski akcenat je, stoga, na udžbeniku i nastavnikovom odabiru tema u skladu sa interesovanjima učenika i potrebama grupe; uz to, teme paralelno ini-ciraju ali i inspirišu na obradu odgovarajućeg vokabulara (a vrlo često i određenih gramatičkih struktura) i usko povezanih lingvopragmatičkih sadržaja čiji jedan od ciljeva mora biti i interkulturalna senzibilizacija;
- (3) strukturise obradu gramatičkih fenomena, i to što prirodnije, u spoju sa pomenutim temama i leksikom, u odgovarajućem tekstualnom aparatu i sl.;
- (4) ponudi materijal za vežbanje i automatizaciju struktura i vokabulara kao i za proširivanje znanja o kulturno-društvenim fenomenima;
- (5) ponudi sadržaje koji iniciraju komunikaciju u vidu sve četiri jezičke veštine i to bez favorizovanja ili zapuštanja neke od njih, a od posebnog značaja je rad sa što više veština odjednom; takođe je bitno, pritom, ostavi-ti mesta i kreativnoj upotrebi jezika, kako bi učenici bili u poziciji da se kreativno ostvaruju na novom jeziku, ne bi li, između ostalog, prevazišli strah od komunikacije, grešaka i dr.; udžbenik mora biti oslonac kako nas-

⁹¹ U značajnoj meri prerađeno i doručeno prema Rösler i Würffel (2014, 21). Napominjemo da formulisanjem ovih parcijalnih ne ciljamo na celovitost, te da ostavljamo mogućnost i za druge moguće ciljeve.

tavnicima, tako i učenicima u razvoju komunikacije na L2, tj. neka vrsta „vodiča za razvoj komunikativne sposobnosti“ učenika (Nodari 1995, 134);

- (6) pažljivo vodi usvajanje izgovora, pogotovo na početnim nivoima učenja;
- (7) nudi i predlaže uvek različite socijalne forme i tipove zadataka, vežbanja i drugih nastavnih aktivnosti, kao i da poseduje raznovrsne tipove tekstova;
- (8) omogući samostalnu evaluaciju stečenih znanja i veština pomoću posebno pripremljenih testova ili lista kriterijuma za samoevaluaciju (na primer, prema ZEO).

U okviru tematskog oblikovanja naveli smo da je neophodno da udžbenik, između ostalog, inicira i interkulturni dijalog koji se može zasnivati na opštim lingvopragmatičkim sadržajima, ali i na samom planu konstruisanja udžbenika sa aspekta njegovih osnovnih funkcija. Ukoliko, prema tome, imamo na umu to da udžbenik, između ostalog, apriori „uređuje, kategoriše, modelira sadržaje svesti, [...] postavlja vrednosni, normativni sistem, [...] obezbeđuje kontinuitet kulture i zajednice, [te] omogućuje izgrađivanje identiteta pripadnika zajednice i uzajamno prepoznavanje“ (Plut 2003, 50–51), jasno je koja je uloga udžbenika L2 u razvojno-formativnom smislu sa aspekta izgradnje interkulturene kompetencije.

Uz navedene funkcionalne odlike udžbenika, a shodno razlikama koje udžbenici pokazuju u pogledu na kontekst učenja i ciljnu odnosno starosnu grupu, jedan tipičan udžbenik namenjen savremenom školskom učenju L2 treba da poseduje čitav niz dodatnih kvalitativnih odlika. Najpre, on mora biti pregledan, sa pažljivo odabranim repertoarom fotografija i drugih vidova ilustracija koje su primerene uzrastu učenika. S obzirom na to da ilustracije često mogu da unesu pometnju kad je reč o uzrastu kojem je udžbenik namenjen, od posebnog je značaja da njih odlikuje generalno prihvaćeni, savremeni pristup. Uz to, protagonisti ovih udžbenika moraju, kako svojom pojavom, tako i situacijama u kojima ih korisnici sreću, biti interesantni i inspirativni za učenike, gotovo podjednako kao i što će ponuditi uzorne modele (jezičkog) ponašanja. Jezik i vrste tekstova koji se obrađuju moraju odgovarati potrebama i interesovanjima učenika, naročito u pogledu forme i tema, dok same teme moraju imati generalnu relevantnost za učenike i samim tim pozivati na razmenu iskustava u kojoj će učenik imati „šta da kaže“, što principijelno za nastavnika L2 predstavlja

ja najdragoceniji efekat rada. Zalazak u određene tematske niše može često biti riskantan poduhvat autora udžbenika, te takve sadržaje treba nuditi separatno, tj. na dodatnom nivou (na primer, u okviru dodatnog materijala za nastavnike, u radnoj svesci i sl.). Imajući u vidu prirodu učenika u školskom uzrastu, u okviru nastave L2 preporučljivo je da smene socijalnih formi i nastavnih aktivnosti budu što češće, a upravo je udžbenik taj koji ovakav način rada mora dozvoljavati, podržavati i, možda pre svega, i sâm inicirati. Ovo su ujedno i osnovne principijelne odlike udžbenika namenjenih mladima koji L2 uče u školskom kontekstu, a čija svrha jeste da donekle razdvoji produkciju udžbenika namenjenih odraslima, s jedne strane, i učenju u primarnom stadijumu, s druge strane (upor. Rösler i Würffel 2014, 51–52).

Značaj funkcija udžbenika i svih njegovih odlika posebno dolazi do izražaja prilikom odabira i uvođenja određenog udžbenika. Nastavnici i/ili obrazovne institucije ih tom prilikom implicitno ili eksplicitno proveravaju kako bi doneli određenu odluku. Jürgens (2009, 307) navodi listu (formalnih i neformalnih) kriterijuma koji bi mogli igrati izvesnu ulogu prilikom odabira udžbenika, bez obzira na to o kom je školskom predmetu reč⁹²: (1) dodatni materijal za učenike i nastavnike; (2) tekstovi (izbor, razumljivost...); (3) slike (izbor, kvalitet, funkcionalnost...); (4) odnos slike i teksta; (5) zahtevi (količina, razumljivost); (6) pitanja (za utvrđivanje gradiva, za razumevanje informacija, za transfer na drugi materijal); (7) primat udžbenika ili radne sveske; (8) ponuda vežbanja, ponavljanja, diferencijacije; (9) poklapanje sa životnim okruženjem odnosno stvarnošću ciljne grupe; (10) poklapanje sa ciljevima i primarnim zahtevima škole.

Ovaj skup pitanja ili problemskih polja sa kojima se susrećemo svaki put u radu sa određenim udžbenikom svakako nije finalan, ali se može shvatiti kao vid neformalne evaluacije samog udžbenika, tj. udžbeničkog kompleta. S druge strane, konkretna, naučna analiza i kritika udžbenika posebna je uskodidaktička disciplina, o čemu će u kontekstu udžbenika za nemački kao L2 u nastavku biti reči.

⁹² Interesantan je i (svestan ili nesvestan) redosled navedenih kriterijuma, kao i generalno veći odnosno manji značaj određenih tačaka u kontekstu odabira udžbenika i didaktičkog materijala.

4.3 Udžbenik kao predmet naučnog interesovanja

I pored toga što je bez udžbenika nastava, kako u opštedidaktičkom smislu, tako i u specifičnom kontekstu učenja L2, danas praktično nezamisliva, teorija udžbenika i dalje je prilično nedefinisana kategorija, prema nekim (nemačkim) didaktičarima naučno praktično nevidljiva, nepostojeća disciplina⁹³, iako „problematika konstruisanja i ekspertize udžbenika spada u red naučno i praktično najrelevantnijih područja didaktike i metodike nastave stranih jezika“ (Končarević 2002, 13). Pored toga, interesantno je da generalno postoji problem sa teorijskim postavkama udžbenika, dakle ne samo u kontekstu učenja L2 (upor. Majjala 2007, 544). Zapanjuje i činjenica da su čak i institucije koje se tom problematikom primarno bave izuzetno retke i često nepoznate široj (stručnoj) javnosti, što je slučaj čak i u domenu najvećih svetskih jezika, tj. jezika sa najvećom institucionalnom rasprostranjenošću, poput nemačkog jezika. Mahom se u ovom kontekstu radi o nekakvim ad hoc telima pri ministarstvima obrazovanja ili o određenom tipu kulturnih institucija koje s vremena na vreme okupljaju stručnjake iz glotodidaktičkog domena kako bi se iniciralo rešavanje aktuelnih kriznih tačaka nastave L2 i produkcije udžbenika. U prilog tome govori i zanemarljiva prisutnost ove naučne problematike na univerzitetskom nivou, na čemu se, svakako u velikoj meri, temelje i svi ostali nedostaci potencijalne teorije udžbenika ili nauke o udžbenicima.

Nepostojanje jedne opštevažeće i primarno relevantne teorije udžbenika iniciralo je čitav niz radova na temu analize udžbenika, pogotovo tokom 90-ih godina, baš u vreme snažnog interkulturalnog zaokreta i kao reakciju na do 80-ih godina validne i zapravo jedine kriterijumske kataloge za analizu i evaluaciju udžbenika za nemački kao L2. Ipak, ovo bi trebalo shvatiti kao jedan od najmanje dva segmenta teorije udžbenika, pod kojom bismo principijelno mogli da podrazumevamo jedan splet ili sistem deskriptivnih i preskriptivnih znanja interdisciplinarnog karaktera koja omogućavaju optimalnu izradu i evaluaciju udžbenika (upor. Končarević 2002, 15).

U kontekstu učenja L2 na teritoriji SR Nemačke ali i nastave nemačkog kao L2, elementi na osnovu kojih bi se vršila evaluacija udžbenika L2 prvi put su definisani

⁹³ Nešto slično konstatuje i Gerhard Neuner (1994, 9), doduše pre više od 20 godina. Međutim, ni danas nismo u poziciji da tvrdimo da se situacija na ovom polju nešto značajnije promenila. Pre bi se mogla ustanoviti određena letargičnost nauke po ovom pitanju – barem kada je reč o nemačkom kao L2.

kao relativno brza reakcija na radikalne promene u sistemu obrazovanja tokom 60-tih i, naročito, tokom 70-ih godina. Naime, sve do 70-ih godina, nastava savremenih (živih) L2 u SR Nemačkoj bila je rezervisana samo za više stadijume obrazovanja poput srednje škole i gimnazije. Tek sa uvođenjem L2 i u tzv. narodne škole (nem. *Volksschule*⁹⁴) nemačka glotodidaktika počinje da se suočava sa realnim problemom – monotonošću ali i monopolom udžbenika na tržištu i u primeni, s obzirom na to da je dugo, kako za engleski i francuski, tako i za nemački kao L2, postojao isključivo po jedan (prihvaćeni) udžbenik, te su pri takvom stanju stvari analiza i kritika udžbenika bile suviše, ako ne i potpuno nepotrebne (upor. Neuner 1994, 9–10).

Kraj XX veka će, najviše usled pada komunizma i jačanja globalne mobilnosti, doneti značajnu potrebu za učenjem zapadnih L2, te će iz toga profitirati ne samo ugled nemačkog kao L2 u svetu, već i sami autori udžbenika i izdavačke kuće. Zbog toga i ne čudi činjenica da upravo u poslednje dve decenije do izražaja dolazi sve jača potreba za što utemeljenijom naučnom analizom i kritikom udžbenika, čiji je cilj da, između ostalog, autorima dâ osnovne smernice i značajno pomogne pri planiranju i izadi udžbenika i nastavnog materijala. Međutim, počeci naučne diskusije na ovu temu sežu dosta dalje i katkad se preklapaju sa određenim specifičnim istraživanjima vezanim za izvesne segmente i aspekte udžbenika, poput gramatike, lingvopragmatičkog potencijala, vizualizacije, dizajna, spektra zadataka i vežbanja, a u novije vreme i u odnosu na ZEO i sl.

4.3.1 Proučavanje, analiza, kritika – o terminološkom neskladu

Svaki teorijski pristup udžbeniku i nastavnom materijalu danas se vrši mahom kroz analitički i/ili kritički pristup. Stoga su se u poslednjim decenijama u nemačkoj glotodidaktici etablirali pojmovi poput *analiza udžbenika* (nem. *Lehrwerkanalyse*) i *kritika udžbenika* (nem. *Lehrwerkkritik*), koji se katkad upotrebljavaju kao zamena za u germanofonoj glotodidaktici nedostajući ili barem nedovoljno razvijem

⁹⁴ Ovde je reč o istorijskom pojmu. Naime, do tzv. Hamburškog sporazuma od 28. oktobra 1964, u SR Nemačkoj je postojala osmorazredna narodna škola, posle čega bi sledila srednja škola (nem. *Mittelschule*). Hamburškim sporazumom ukinute su narodne i srednje škole i na njihovo mesto uvedene četvorogodišnje osnovne škole (nem. *Grundschule*), nakon čega slede principijelno tri tipa srednjih škola u zavisnosti od (očekivanog) postignuća učenika (nem. *Hauptschule*, *Realschule* i *Gymnasium*).

pojam *teorija udžbenika* ili pak naporedo uz nešto neutralniji pojam *proučavanje udžbenika* (nem. *Lehrwerkforschung*) koji inicira jednu dodatnu dimenziju – empirijska istraživanja i primenu naučnih saznanja u cilju analize uticaja određenog udžbenika na proces učenja i nastave i to kroz, najpre, sistematsko testiranje, tj. oprobavanje udžbenika u praksi pre samog objavljivanja i, zatim, proučavanje rezultata i uticaja udžbenika u samoj praksi (upor. Krumm i Ohms-Duszenko 2001, 1036; Krumm 2010a, 1219–1220). Međutim, ovo i dalje ne znači da smo povukli jasnu liniju između predstavljenih termina i eventualnih dimenzija proučavanja nastavnog materijala⁹⁵.

4.3.2 Analiza i kritika udžbenika u teoriji i praksi

I uprkos terminološkoj neujednačenosti, analizu i kritiku, iako se često koriste ili sinonimno ili u paru, ipak ne bi trebalo izjednačavati jer je ovde reč prevashodno o različitim pristupima samom fenomenu udžbenika. Mogli bismo pretpostaviti da *analiza* sebi za cilj postavlja detaljno istraživanje udžbenika sa aspekta njihovog didaktičkog aparata, što podrazumeva zalaženje u njihovu strukturu i sadržaj, pri čemu nastoji da što objektivnije skicira ono što jedan udžbenik nudi i što bi praktičari u slučaju rada sa njim trebalo da znaju. Njen cilj bi se, shodno tome, mogao interpretirati i kao hermeneutičko proučavanje sadržaja i koncepata i to na osnovu određenih, jasno definisanih kriterijuma (Funk 2010, 364). Udžbenička *kritika*, s druge strane, nastoji pre da relativizuje rezultate do kojih se došlo analizom, dajući pritom i određenu ocenu, kvalifikaciju udžbenika, što katkad treba uzeti s rezervom zbog moguće subjektivnosti takvih ocena (upor. Abendroth-Timmer 1998, 20). Kritika udžbenika se uglavnom rukovodi (specifičnim) potrebama jedne grupe, njoj se primarno i obraća, pa samim tim može biti samo za nju i relevantna. Osnovni produkt

⁹⁵ Kao ilustraciju za ovaj veoma dominantan terminološki problem navešćemo i mišljenje koje zastupa Neuner kada predlaže razdvajanje ovih disciplina tako što će *Lehrwerkanalyse* i *Lehrwerkforschung* (skoro sinonimno upotrebljeni) dobiti teorijsko utemeljenje, dok samom terminu *Lehrwerkkritik* pripada praktična dimenzija, tj. posmatranje udžbenika u primeni u konkretnoj grupi i situaciji (upor. Neuner 1994, 17; Quetz 1999, 169). Uz sve ovo ne treba izgubiti iz vida da se na svakom, pa tako i na terminološkom planu, najviše osvrćemo na stanje u nemačkoj glotodidaktici, te da nedoumice koje smo predložili ne moraju biti univerzalnog karaktera.

spleta analize i kritike udžbenika jesu tabelarne liste kriterijuma (nem. *Raster*) za evaluaciju udžbenika.

Jedan od osnovnih ciljeva postojanja analize i kritike udžbenika i izrade liste kriterijuma za evaluaciju udžbenika ogleda se u potrebi za prevazilaženjem subjektivnog procenjivanja udžbenika i nastavnog materijala od strane praktičara. Uz to, za analizom i kritikom se poseže kako bi se proces odabira udžbenika što je moguće više objektivizirao i učinio transparentnim. Drugi osnovni cilj njihovog postojanja jeste da istraže uslove pod kojima udžbenici nastaju u vidu izvesnih ograničavajućih faktora, poput (aktuelnih) metodičko-didaktičkih postulata, kurikuluma i nastavnog plana i drugih (zakonskih) ograničenja, trendova u obrazovnom izdavaštvu, ali i produkcijskih troškova i sl. (upor. Neuner 1979a, 8–9).

Počeci analize i kritike udžbenika vezuju se za šezdesete i sedamdesete godine XX veka, kada je usled razvoja novih metoda za učenje L2, ali i sveopšte popularizacije učenja L2 posle Drugog svetskog rata i nastanka novog talasa (radne) migracije, počela masovna produkcija udžbenika i dodatnog nastavnog materijala. Za nemački kao L2 prvi kriterijumi nastali pod okriljem analize i kritike udžbenika javljaju se oko druge polovine 70-ih godina, kada je započela realizacija višegodišnjeg projekta čiji su rezultati objavljeni pod danas poznatim nazivom *Mannheimer Gutachten* (čiji je prvi deo nastajao između 1974. i 1976). Ovim projektom, a paralelno s tim i dvema publikacijama (1977. i 1979), prvi put je preduzeta stručna, sistematska analiza određenog korpusa udžbenika za nemački kao L2, što se može uzeti za početak udžbeničke analize i kritike u domenu nemačkog kao L2 i kao prva konkretizacija zamisli na putu ka teoriji udžbenika.

Mannheimer Gutachten pokrenuo je čitav niz drugih sličnih istraživanja koja su katkad, doduše ne u maloj meri, bila podstaknuta kritičkim stavom prema tom pionirskom poduhvatu. Međutim, širenje polja udžbeničke analize dovelo je, između ostalog, i do etabliranja usko specifičnih postupaka i tabelarnih lista kriterijuma za evaluaciju udžbenika, kao, na primer, kada je stručni jezik u pitanju (recimo, *Hamburger Gutachten* iz 1982.) ili specifična grupa učenika (recimo, *Mainzer Gutachten / Gutachten des Sprachverbandes* iz 1979/1982. za nemački kao L2 među migrantima, tj. polaznicima kurseva namenjenih osobama na privremenom radu u SR Nemačkoj) ili pak u pogledu na lokalna stanja u određenim zemljama (recimo, *Stockholmer Krite-*

rienkatalog iz 1985/1994. za nordijske zemlje ili *Brünner Kriterienkatalog* iz 1997. za Češku Republiku)⁹⁶. Uz to treba napomenuti da je *Mannheimer Gutachten* ostao do danas najimpozantnija publikacija tog tipa, te da su mnogi potonji, svakako podjednako važni dokumenti koji se i dalje često citiraju, zapravo ostali samo na nivou pojedinačnih priloga određenih autora u različitim tematskim publikacijama ili naučnim časopisima.

Međutim, iako su viđeni kao značajan odgovor na nedostatke udžbeničke produkcije i rešenje za probleme izazvane nepostojanjem teorije udžbenika, svi kriterijumi za analizu i kritiku udžbenika u startu su osuđeni na značajne nedostatke, te se njihova upotreba mora uzeti s rezervom. O razlozima za to raspravljaju Kast i Neuner (1994, 100) i navode da liste kriterijuma često tendiraju ka tome da budu kanonskog karaktera, statični, te da polažu pravo na naučni autoritet. Uz to, samom upotrebom takvih instrumenata često se poziva na objektivnost, koja ipak može biti samo prividna, što je u suštini i osnovni problem svakog kataloga kriterijuma (upor. Funk 1994, 109). Ovo u velikoj meri dovodi u pitanje njihovu pouzdanost i, uopšteno posmatrano, celokupan proces analize, što svakako ima i posledice na samu teoriju udžbenika. U ovome se i vidi jedan od razloga zbog kojih je nemoguće postojanje samo jedne liste kriterijuma, već bi se rešenje moralo tražiti u više takvih usko specifičnih tvorevina, namenjenih različitim oblastima i aspektima analize i kritike udžbenika, ali i generalnoj modifikaciji ili prilagođavanju postupka analize udžbenika određenim potrebama.

⁹⁶ Kada je analiza udžbenika i nastavnog materijala u Republici Srbiji u pitanju, ona je i dalje u začetima. Iako su postojali značajni radovi, naročito posle 2000. godine, ne bi se moglo tvrditi da danas postoji zvanična nacionalna strategija za razvoj udžbenika – kako u opštepedagoškom smislu, tako ni u pogledu na specifične slučajeve, poput udžbenika za nastavu L2. Jedini u ovom momentu važeći i samim tim obavezujući dokument koji reguliše produkciju i recenziju/evaluaciju udžbenika jeste *Pravilnik o standardima kvaliteta udžbenika i uputstvo o njihovoj upotrebi* koji je usvojen 17. februara 2010. Tim dokumentom utvrđeni su opšti standardi kvaliteta udžbenika kroz ukupno sedam referentnih oblasti: (1) sadržaj udžbenika, (2) pedagoško-psihološki zahtevi, (3) didaktičko-metodički zahtevi, (4) jezički zahtevi, (5) etički i vaspitni zahtevi, (6) grafičko-likovni zahtevi i (7) tehnička opremljenost. Ovi standardi važe za udžbenike namenjene svim školskim predmetima u svim razredima osnovne i srednje škole, tj. gimnazije.

U nastavku ćemo se najpre detaljnije pozabaviti osnovnim mogućnostima za analizu i evaluaciju udžbenika i nastavnog materijala relevantnim za germanofonu glotodidaktiku i udžbenike nemačkog kao L2. Ovo će, u prvom redu, biti različiti katalogi kriterijuma za analizu udžbenika koji, iako na prvi pogled deluju isključivo, mogu poslužiti i za jednu dublju, interpretativno orijentisanu analizu didaktičkog aparata udžbenika. Takav pristup možemo odrediti kao hermeneutičku analizu udžbenika, što smo nešto ranije već pomenuli i o čemu će u nastavku takođe opširnije biti reči.

4.3.2.1 *Mannheimer Gutachten (1977/1979)*

Prvi katalog kriterijuma za analizu udžbenika za nemački kao L2 bio je *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache* (srp. *Manhajmska recenzija odabranih udžbenika za nemački kao strani jezik*), koji je iniciralo i finansiralo Ministarstvo spoljnih poslova SR Nemačke i koji je sačinjen u okviru tima Komisije za udžbenike za nemački kao strani jezik pri Institutu za nemački jezik (IDS) u Manhajmu, te otuda i naziv *Manhajmska recenzija*. Tročlani istraživački tim sačinjavali su Ulrich Engel, Hans-Jürgen Krumm i Alois Wierlacher, koji su, pored uvodnog, teorijskog dela, u timovima pregledali više udžbenika na osnovu prethodno teorijski utemeljenog kataloga kriterijuma. Sama teorijska osnova na kojoj počiva *Mannheimer Gutachten* iz 1977, ali i lista kriterijuma za udžbeničku analizu shodno (katkad i prilično oštroj i u pojedinim delovima opravdanoj) kritici naučne javnosti ali i uočenim nedostacima u okviru samog istraživačkog tima, nešto je adaptirana u drugom izdanju 1979. godine.

Međutim, sasvim uopšteno posmatrano, manhajmski katalog kriterijuma sastoji se iz tri osnovna segmenta. Ta tri segmenta analize baziraju se, prema koncepciji autora, na globalno najrelevantnijim kriterijumskim područjima na osnovu kojih bi bilo moguće sprovesti što kompleksniju analizu nastavnog materijala, tj. na didaktici, lingvistici i planiranju tema. Pod didaktikom, Engel, Krumm i Wierlacher analiziraju ciljeve i metode, strukturu udžbenika, primenu udžbenika, veštine, vežbanja, didaktičku koncepciju (upor. Engel, Krumm, i Wierlacher 1977, 19–32). Takođe, pod ovim kriterijumom obraća se pažnja na faktore koji u značajnoj meri

moгу uticati na uspešnost nastave uz korišćenje određenog udžbenika, poput zahteva koji se postavljaju pred učenike, pedagoško-psihološke osnove nastave L2, zatim kome se udžbenik u multinacionalnom izdanju zapravo obraća (tj. problem adresata) i sl. (upor. Engel, Krummy, i Wierlacher 1979, 9–18). U okviru lingvističke analize, autori se posebno osvrću na gramatička objašnjenja i na nemački jezik u primeni u okviru vokabulara i tekstova (upor. Engel, Krummy, i Wierlacher 1977, 32–37), dok kasnije govore i o opštoj relevantnosti gramatike za nastavu L2. Kod planiranja tema poseban pogled usmeren je ka, na primer, kulturi ciljne jezičke grupe (upor. Engel, Krummy, i Wierlacher 1977, 37–43). Osnovni cilj postojanja ove trodelne podele bio je da pomogne prilikom osvetljavanja određenih segmenata analize udžbenika, iako su i autori bili svesni činjenice da se mnogi potkriterijumi u okviru ova tri osnovna kriterijuma analize često preklapaju.

Produkt ovog teorijskog konstrukta bila je veoma kompleksna lista kriterijuma, katkad ocenjena i kao preglomazna, u formi teza uz svaki od tri globalna segmenta i uz njihove prateće elemente, tj. podsegmente, sa ciljem da se na osnovu izrađenih i teorijski razloženih kriterijumima praktičarima prvi put ponudi analiza korpusa udžbenika u primeni. Svaku od datih teza neophodno je verbalizovati radi provere u pogledu na određeni udžbenik, i to uz pomoć pitanja *Postoji li...?* ili *Kako se obrađuje...?*, pri čemu su se zapravo obrađivala pitanja: (1) da li za određeni segment postoje informacije; gde; za koga; u kom obliku; zatim (2) kako se određeni segment faktički obrađuje i (3) da li se postiže postavljeni cilj. Sve ovo je bilo potrebno ispitati za svaki od 80 kriterijuma koji su bili podeljeni na ukupno 16 tematskih celina⁹⁷:

- (1) **Ciljevi i metode:** uopšteno o ciljevima i osnovama; ciljevi; ciljne grupe i uslovi učenja; socijalne forme (uslovi, postupak, zahtevnost); postavljeni finalni cilj (specifikacije, odnos postavljenog finalnog cilja i cilja učenja u pogledu na leksiku, sintaksu, situacije); uskospecifične naučne, pedagoške, metodičke pozicije (prisustvo, povezanost, upotrebljivost uputstava);
- (2) **Struktura udžbenika:** struktura pojedinačnih lekcija (pojedinačni delovi, međusobna povezanost delova, sled pojedinačnih delova i ritam); general-

⁹⁷ U nastavku će biti predstavljen katalog kriterijuma iz 1979. godine koji je u poređenju sa onim iz 1977., pretrpeo izvesne izmene, te se, samim tim, na neki način može smatrati „finalnom“ verzijom istraživačkog tima iz Manhajma.

na struktura (međusobni odnos lekcija, sadržajno-situativni elementi [težište, lajt-motivi, povezivanja među lekcijama, razvoj u toku lekcija]); mediji;

- (3) **Organizacija nastave:** nastavni oblici (samostalni rad, rad u grupi i sl.); stepen programiranja; osnovni medij, dodatni materijal i sl.; odnos lekcije i nastavne jedinice; troškovi i ponovna primenljivost;
- (4) **Didaktička koncepcija:** metodički pristup (vrsta pristupa, pomoć pri realizaciji za nastavnike, problem jednojezičnosti); veštine (planirane veštine, izgradnja veština, intenzitet izgradnje u pogledu na ciljeve); progresija;
- (5) **Vežbanja:** forme vežbanja; obrazloženje za određene forme (ukoliko je dato); korist od vežbanja; dimenzije vežbanja; povezanost između vežbanja, između vežbanja i tekstova, integracija vežbanja u lekcije;
- (6) **Motivacija/aktiviranje učenika;**
- (7) **Nemački jezik:** vrsta i obim tekstualnog „isečka“ iz nemačkog jezika koji je potrebno preneti; autentičnost tekstova; akceptabilnost tekstova;
- (8) **Gramatika:** eksplicitno uključivanje gramatike; lingvističke teorije i škole; vrsta primenjenih pojmova i pravila; terminologija, jezik opisa i objašnjavanja; prenošenje gramatičkih struktura na drugačiji način;
- (9) **Fonika i grafemika:** segmentalna fonika (obrada izgovora, u tu svrhu primenjeni mediji); suprasegmentalna fonika (akcent, rečenična intonacija i dr.); ortografija i interpunkcija;
- (10) **Leksika:** značenje reči, semantizacija nemačkih izraza; upotreba reči i izraza; tvorba reči; vrste reči;
- (11) **Morfologija i sintaksa:** morfologija vrsta reči (fleksematika); uopšteno o sintaksi (nivoi opisa i sl.); fraze i strukture fraza; sintaksičke funkcije (rečenični članovi i sl.); rečenična struktura (rečenični plan, valentnost glagola, vrste i tipovi rečenica); zavisne i nezavisne rečenice; rečenica i iskaz; red reči u rečenici; konstruisanje teksta; transformacije;
- (12) **Komunikativne kategorije / jezički činovi;**

- (13) **Kontrastivnost;**
- (14) **Tematika:** povezanost između prenošenja jezika i kulture; odnošenje informacija na adresate; planiranje informacija u okviru udžbenika;
- (15) **Komunikacija, društvo, situacije:** izbor tekstualnih vrsta (orijentisanost ka potrebama adresata); tekst i postupak (tekstovi kao delovi komunikativnih delatnosti/namera); tekst i čitalac (informacije o stavu, informacije o značaju teksta u stranoj kulturi); neverbalni faktori komunikacije; mogućnost kontekstualizacije (tekstovi kao uzori za govornu i pisanu komunikaciju shodno situaciji); razumevanje situacije (ciljana ocena situacije od strane učenika); kompetencija orijentacije (ciljani razvoj socijalne kompetencije uz pomoć tekstualnog izbora); društvena stvarnost (ponuđeni isecci, postojeće proporcije i njihovo objašnjenje; prezentacija isečaka iz jedne perspektive ili iz više njih); problem normi i stereotipa (prenošenje društvenih/kulturnih normi, njihovo propagiranje i tematizovanje); specifične životne informacije u pogledu na adresata – svet rada, slobodno vreme, obrazovanje i školovanje, stanovanje i sl. (prenošenje specifičnih znanja, jasno prezentovanje kriterijuma za opis); specifične informacije u pogledu na adresata – političke, socijalne, ekonomske, komunikativne (postupak izbora, prepoznatljivo planiranje informacija, aktuelnost i tačnost informacije, progresija); informacije o SR Nemačkoj – prirodno okruženje, kulturno okruženje (industrijski centri, urbane sredine, rekreativni centri), federativna podela;
- (16) **Interkulturalna komunikacija, relativizacija kulture, slika Nemačke:** interkulturalne zavisnosti i problemi („svetska lingvopragmatika“, nem. *Weltkunde*, zapravo „nauk o svetu“); evropska perspektiva (isprepletanost SR Nemačke sa EEZ i sl.); kulturno relativizujuća perspektiva / kulturno poređenje (nagoveštaji o specifičnosti drugih kultura, o polaznim kulturama učeničkih grupa); slika Nemačke (upor. Engel, Krumm, i Wierlacher 1979, 36–40).

Predstavljena lista kriterijuma iz 1979. nije se drastično razlikovala od prvobitne verzije. Na osnovu kritike naučne javnosti, ali i iz uočenih nedostataka, autorski tim Engel, Krumm i Wierlacher najpre su dodali tri tri dela – motivaciju i aktiviranje

učenika (koji su prethodno bili predviđeni u okviru vežbanja), zatim gramatiku (koja je ranije bila zastupljena pod didaktičkom koncepcijom), kao i komunikativne kategorije/jezičke činove kao potpuno novi deo koji u „finalnoj“ verziji ipak nisu detaljnije razradili. Uz sve ovo, u dosta delova došlo je do određenih izmena, a poseban deo prvobitnog kataloga, jezičke veštine, u potonjoj verziji našao se pod didaktičkom koncepcijom.

Kritički posmatrano, naročito iz današnje perspektive, manhajmskim kriterijumima se može mnogo toga zameriti. Glomaznost je bila jedna od prvih i danas često navođenih negativnih strana, međutim, mnogo su značajniji propusti u specifično didaktičkom smislu. Jedan od suštinskih primera na kojima se može zasnovati kritika jeste prilično površno, generalizujuće posmatranje jezičkih veština. Ne samo da nije predviđena pojedinačna analiza udžbeničkog učinka u pogledu na pojedinačne veštine, nego su i zapravo vrlo nevešto, prilično generalno i, pomislilo bi se, laički i nestručno ponuđene kao nekakav slučajni faktor analize. Takođe, dominantan je i primat čisto lingvističke dimenzije udžbenika, tj. segmenata analize koji se vezuju za gramatiku i sam nemački jezik (doduše, sa više različitih aspekata). Opravljanje za ovakav zaključak iz današnje perspektive se može tražiti u činjenici da je ovaj dokument nastajao u ranom periodu komunikativne didaktike, te su navedeni nedostaci istorijski razumljivi.

Međutim, za nas su u okviru ovog kataloga kriterijuma kao prvog te vrste najznačajniji segmenti koji bi se mogli povezati sa interkulturalnom analizom udžbenika. Svakako najdominantniji segment u tom smislu jeste poslednji kriterijum u koji je smešteno više potkriterijuma i tematskih oblasti za koje bi možda prikladnije bilo da nisu svedene pod samo jedan kriterijumski blok. S druge strane, i u drugim segmentima nailazimo na elemente koji su posebno relevantni za interkulturalno poređenje, poput tematike i tematskog planiranja, tekstualnih vrsta i njihove relevantnosti za ciljnu kulturu, ali i kriterijume vezane za komunikaciju, društvo i situacije, kao i, u širem smislu, kriterijume u pogledu na nemački jezik u upotrebi u okviru udžbenika i kontrastiranje (ovde se prvenstveno misli na mogućnosti lingvističkog kontrastiranja).

4.3.2.2 Stockholmer Kriterienkatalog (1985/1994)

Pored manhajmskih kriterijuma, jedini barem podjednako zastupljen, prihvaćen ali i diskutovan sistem procene udžbenika zasniva se na kriterijumima iz Stokholma, takođe specijalno izrađenim za potrebe nastave nemačkog kao L2. Ovi kriterijumi, objavljeni pod punim nazivom *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern* (srp. *Stokholmski katalog kriterijuma za evaluaciju udžbenika za predmet nemački kao strani jezik u nordijskim zemljama*), nastali su, s jedne strane, kao reakcija na glomaznost i nepraktičnost manhajmskog kataloga, a s druge strane, kao produkt tematske konferencije koja je 1985. godine održana u Upsali (Švedska). Rad grupe koja je formirana sa ciljem da sačini konkretan set kriterijuma za evaluaciju udžbenika predvodio je Hans-Jürgen Krumm. Osnovna svrha ovog kataloga nije bila viđena u tome da poput *Mannheimer Gutachten* ponudi najdetaljnije i najizdiferenciranije kriterijume za evaluaciju i izbor udžbenika, već pre da praktičarima ponudi neku vrstu orijentira za ono što potencijalni udžbenik nudi i može. Ipak, jedna od najdrastičnijih razlika u poređenju sa manhajmskim kriterijumima jeste u tome što su stokholmski bili principijelno usmereni ka udžbenicima za školsko učenje nemačkog kao L2 – otuda, dakle, i potreba za probnim analiziranjem stanja upravo izvan tadašnje SR Nemačke, tj. na severu Evrope.

Ovim katalogom obuhvaćeno je ukupno osam osnovnih tematskih poglavlja analize nastavnog materijala, uz čiju pomoć je praktičarima ponuđeno oko 120 pojedinačnih tačaka kojima bi se moglo rukovoditi u procesu evaluacije. Pojedinačne tačke su, zapravo, pitanja koja katkad predviđaju odgovor da/ne, a katkad nešto opširniju analizu (npr., *Da li se udžbenik bazira na standardnom jeziku? naspram U kojoj meri su uključeni umetnost, muzika, pozorište, film i dr.?*). Pojedinačna poglavlja, kratko predstavljena, izgledaju ovako:

- (1) **Sastav udžbenika.** Ovde se pažnja posvećuje onome što udžbenik, tj. udžbenički komplet, odlikuje spolja u smislu količine materijala koji učenicima i nastavnicima stoji na raspolaganju. Od udžbenika se očekuje da sadrže tekstualnu građu, deo sa vežbanjima, deo sa gramatikom, registar reči i audio-materijal. Dodatno se može očekivati i da postoji priručnik za nastavnike sa dodatnim didaktičkim materijalom, zatim slikovni materijal,

dodatni audio-materijal u vidu autentičnih tekstova, pesama i sl., kao i rešenja zadataka i testovi (upor. Krumm 1994, 100–101).

- (2) **Grafički izgled/dizajn.** Pod ovim kriterijumom možemo proveriti da li je dizajn udžbenika dopadljiv, da li je oblikovanje lekcija i strana u udžbeniku pregledno, da li slike i crteži motivišu, da li su slike i tekstovi pedagoški usklađeni jedni s drugima i sl. (upor. Krumm 1994, 101).
- (3) **Poklapanje sa kurikulumom/planom.** Ovaj kriterijum služi proveriti aktuelnosti udžbenika, tj. da li koncepcija udžbenika odgovara zahtevima kurikuluma i nastavnog plana (na primer, u pogledu opštih i komunikativnih ciljeva) (upor. Krumm 1994, 101).
- (4) **Sadržaji i lingvopragmatika.** Ovo je ujedno i najkompleksniji kriterijum u okviru ovog kataloga i njime se nastoji da se ustanovi da li su tekstovi koji su prisutni u udžbeniku, pre svega, faktografski tačni, a zatim i da li odgovaraju godištu i očekivanom nivou znanja učenika, da li su problematski orijentisani, zabavni, principijelno raznovrsno koncipirani, te da li su uzeti u obzir kulturnokontrastivni aspekti. Takođe, ovaj kriterijum se odnosi i na osobe koje se pojavljuju u udžbeniku, na prikaz svakodnevice, na geografske i privredne aspekte, na društvo, kulturu, književnost, istoriju i predstavu sopstvene zemlje (što je neznatan, ali svakako bitan momenat za analizu interkulturnih datosti određenog udžbenika) (upor. Krumm 1994, 101–102);
- (5) **Jezik.** Ovim kriterijumom obuhvaćen je izuzetno bitan aspekt analize jezika zastupljenog u udžbeniku. Osnovna pitanja odnose se na autentičnost i komunikativnu (situativnu i kontekstualnu) upotrebljivost jezika, ali i na varijetete – na primer, shodno pluricentričnosti nemačkog govornog područja. Takođe, potrebno je obratiti pažnju na to da li i na koji način postojeći tekstovi podstiču na dalju kreativnu upotrebu jezika (na primer, u vidu diskusija, pisanja sopstvenih tekstova, dramatizacije, igara sa podelom uloga i sl.). Uz to, jedno od pitanja se odnosi i na mogućnosti izražavanja emocija uz pomoć jezika (poput radosti, besa i sl.) i na kulturno-jezičke razlike (na primer, konvencije po pitanju persiranja). Uz ova bazična pitanja, pod ovim kriterijumom se ispituju i izgovor i intonacija i sadržaj i kvalitet postojećeg audio-materijala (upor. Krumm 1994, 102–103).

- (6) **Gramatika.** Ovim kriterijumom se propituje da li je tekstualni materijal u udžbeniku konstruisan u skladu sa gramatikom, te da li je izabran na osnovu komunikativne upotrebljivosti. Takođe, pitanje je da li postoji sistemska obrada gramatike, i kakav je tip gramatičke progresije zastupljen (upor. Krumm 1994, 103–104).
- (7) **Vežbanja.** S obzirom na to da su zadaci, vežbanja i predlozi nastavnih aktivnosti u udžbeniku jedan od njihovih elementarnih sastavnih delova, i ovakav jedan segment udžbeničke analize jedan je od najkompleksnijih i najmerodavnijih za kasniju upotrebljivost udžbenika. Uz pomoć ovog kompleksnog kriterijuma propituje se više stavki: uputstva za izradu zadataka, zastupljenost veština u zadacima, tipologija zadataka i vežbanja, forme zadataka i vežbanja, povezanost teksta, gramatike i vežbanja, mogućnosti diferencijacije u pogledu na heterogene grupe, ponude za obnavljanje gradiva (upor. Krumm 1994, 104).
- (8) **Perspektiva učenika.** Ovaj finalni kriterijum tendira da ustanovi na koji način učenici doživljavaju udžbenik, te da se ustanovi uloga i učešće učenika u procesu učenja (upor. Krumm 1994, 104–105).

U poređenju sa dotad prisutnim kriterijumskim katalozima, *Stockholmer Kriterienkatalog* je doneo dve nove oblasti analize – grafički izgled udžbenika i poklapanje sadržaja u udžbeniku sa sadržajima predviđenim nastavnim planom. Kvalitativne razlike se u pogledu na *Mannheimer Gutachten* vide i u kontekstu lingvopragmatičkih sadržaja jer oni ovde više nisu skoro isključivo politički konotirani. Međutim, zamerke na račun *Stockholmer Kriterienkatalog* bile su delimično upućene i tom tomenu, kao i zbog nedostataka po pitanju kulturnog kontrastiranja, pogotovo ukoliko imamo u vidu da su ovi kriterijumi namenjeni u prvom redu školskim udžbenicima.

Za analizu udžbenika sa interkulturalnog aspekta uz pomoć ovog kataloga kriterijuma mogli bismo na više mesta da nađemo stavke koje bi bile od koristi. S obzirom na različitost tradicija učenja L2 koje variraju od zemlje do zemlje i, možda još izraženije, od kontinenta do kontinenta, udžbenik može odgovarati ili ne odgovarati određenoj grupi. Ovde mislimo prvenstveno na izgled, koncept, konstrukt, didaktički aparat, ponudu i tipove zadataka i vežbanja i sl. Ipak, svakako najrelevantniji su kriterijumi koji se odnose na samo tematsko planiranje i sadržaj udžbenika, pod čime po-

drazumevamo i sadržaje lingvopragmatičkog karaktera. Stokholmski katalog neeksplicitno ukazuje i na takve momente i to najpre u poglavljima koja se odnose na sadržaj i jezik. Sledeće stavke koje navodi Krumm (1994, 101–103), shodno tome, mogle bi biti posebno korisne za analizu udžbenika sa interkulturnog aspekta:

- (1) **osobe:** (ravnopravna) zastupljenost muških i ženskih osoba; izbegavanje klišea prilikom raspodele uloga (na primer, žena samo kao domaćica);
- (2) **svakodnevni život:** život u gradu i na selu; život u porodici, u školi, na poslu i u slobodno vreme; ljudi iz različitih socijalnih slojeva; svakodnevni život (u svim zemljama nemačkog govornog područja);
- (3) **geografija/privreda/društvo:** (vizuelno) predstavljanje geografskih i privrednih datosti; politički i privredni sistemi; aktuelna dešavanja unutar društava (na primer, privredni odnosi između zemalja nemačkog govornog područja i zemlje učenika);
- (4) **kultura:** praznici, običaji i tradicija; zastupljenost umetnosti, muzike, pozorišta, filma i sl., kao i omladinske i alternativne kulture;
- (5) **književnost:** zastupljenost literarnih tekstova (pesme, kratke priče i sl.);
- (6) **istorija:** zastupljenost bitnih istorijskih informacija (na primer, onih koje su uticale na odnose između zemalja nemačkog govornog područja i zemlje učenika);
- (7) **predstavljanje sopstvene zemlje:** mogućnost obrade specifičnih odnosa između zemalja nemačkog govornog područja i zemlje učenika; mogućnost izražavanja na nemačkom o odnosima u zemlji učenika na temu običaja i tradicije, privrede i sl.;
- (8) **jezik:** odnos standardnog jezika sa varijetetima različitog tipa (govorni, omladinski, stručni, književni jezik, jezik reklame i dr.); različitost govornih funkcija; zastupljenost igara sa podelom uloga; mogućnost uvežbavanja emotivnog izražavanja (na primer, radost, bes, strah i sl.); iskorišćenost jezičkih srodnosti; obraćanje pažnje na kulturnospecifične razlike (na primer, konvencija po pitanju persiranja i nepersiranja i sl.).

Iako sa aspekta interkulturalne analize ova lista ne bi mogla biti smatrana potpunom, *Stockholmer Kriterienkatalog* je svakako predstavljao značajan iskorak, nastajao u momentu snažnog interkulturalnog zaokreta u nastavi nemačkog kao L2 tokom 80-ih i dalje tokom 90-ih godina.

4.3.2.3 Kriterijumi prema Funku (1994/2004). Funkov dalji uticaj na izradu kriterijuma za analizu udžbenika

S obzirom na to da se kriterijumi iz 70-ih i 80-ih godina nisu pokazali kao naročito pogodni, u narednoj deceniji javio se veći broj pojedinačnih pokušaja didaktičara iz više različitih oblasti da kriterijume za analizu udžbenika i nastavnog materijala generalno (ovaj momenat je bitan zbog razantnog razvoja nastavne tehnologije tokom poslednje decenije XX veka) oslobode suvišne teorije i učine ih pristupačnim širem krugu praktičara. Jedan od takvih pristupa dao je nemački didaktičar Hermann Funk.

Funk, i sam autor velikog broja udžbenika za nemački kao L2, u više navrata je raspravljao o načinima za analizu i proveru kvaliteta udžbenika. Najpre je 1994. predložio postupak analize preko sedam tematskih blokova i ukupno 60 „radnih pitanja“ u svrhu analize udžbenika (upor. Funk 1994), da bi deceniju kasnije predstavio nešto drugačiji koncept tzv. kvalitativnih odlika udžbenika, kojima je obuhvaćeno 12 oblasti sa ukupno 40 tačaka (upor. Funk 2004). Obe ove liste bile su namenjene diskusiji o nastavnom materijalu prevashodno među praktičarima, te se stoga na samom početku mora istaći praktična orijentisanost Funkovog rada, bez naročitog uplitanja u teoriju udžbenika, iako i sam Funk ističe da upravo u saradnji teorije i prakse udžbenici mogu biti, između ostalog, linija vodilja koja sadrži kako praktična, tako i teorijska iskustva, ali ipak ni u kom slučaju element nastave koji učenicima i nastavnicima nudi apsolutno sve što im je neophodno (upor. Funk 2004, 42). Međutim, sam kvalitet udžbenika ne može, prema njegovim rečima, automatski korelirati sa kvalitetom procesa učenja i poučavanja.

Prvobitnih sedam polja analize udžbenika prema Funku (1994, 105–108) izgledaju, nešto uopštenije predstavljeno, ovako:

- (1) **Opis.** Koji delovi materijala pripadaju udžbeniku? Koji delovi su obavezujući, šta je dodatni materijal? Koji bi materijali pod datim okolnostima mogli biti upotrebljeni (materijal za učenike, materijal za nastavnike)? Kako odgovara podela materijala sopstvenoj organizaciji kursa?
- (2) **Sadržinska koncepcija.** Teme (Na koje teme se u okviru poglavlja obraća pažnja i da li se mogu ustanoviti kriterijumi za njihov odabir? Da li se materijal odnosi na zemlju/situaciju učenika? Da li izabrane teme imaju vezu sa svakodnevnim iskustvom učenika? Da li se obraća pažnja na društvene realnosti ciljne i polazne kulture? Koje teme koje bi bile bitne ili motivišuće za učenike nedostaju? Da li se može ustanoviti tematska progresija, tj. da li se teme obrađuju ponovo na višem nivou?), situacije (Da li su izabrane situacije, jezičke radnje i komunikacioni prostori primereni svakodnevnom jeziku? Da li su realistično izabrani u odnosu na savremene i buduće jezičke potrebe učenika? Da li su pojedinačne situacije povezane/razgranate/otvoreno koncipirane/lako izmenljive ili pretežno zatvorene?), koncepcija uloga (Da li teme i situacije omogućavaju učenicima da deluju „kao oni sami“ i iskažu svoj stav ili se nalaze isključivo u ulozi „maternjeg govornika“ stranog jezika? Da li su ponuđeni/pripremljeni povodi za igre sa podelom uloga? Da li udžbenik sadrži ili problematizuje kliše u pogledu na uloge, kao što je, na primer, uloga žene u društvu i poslovnom svetu?), vrste tekstova (Da li udžbenik sadrži autentične tekstove i koji karakter imaju takvi tekstovi? Od kog momenta se radi sa autentičnim tekstovima? Da li se koriste literarni tekstovi, koje vrste, kada? Da li su sa tekstovima povezana pomoćna vežbanja i objašnjenja? Da li je eksplicitan cilj samostalno razumevanje tekstova?), dizajn (Da li je dizajn udžbeničkih stranica vizuelno zanimljiv, pregledan i raznovrstan? Da li je numeracija poglavlja pregledna i da li se lako nalazi ono što se traži? Da li ilustracije i fotografije nude povode za razgovor i pomoć u razumevanju u odnosu na tekstove?).
- (3) **Gramatika.** Koje mesto u udžbeniku zauzima učenje struktura i obrazaca verbalizacije (udeo gramatičkih strana i vežbanja u jednom poglavlju)? Da li materijal pomaže pri samostalnom uočavanju pravila? Da li se strukture

samo jednom ili sistematski obrađuju (tj. „ciklično ponavljaju“)? Da li se razumevanje pravila podržava vizuelno, na koji način? Da li u materijalu postoje sistematizujući pregledi i druga pomoćna sredstva za učenike (informacije na maternjem jeziku)? Da li se u udžbeniku razlikuju strukture relevantne za razumevanje i one koje je produktivno potrebno savladati? Kakva terminologija je u upotrebi (latinska školska gramatika, dependencijalna gramatika, mešana terminologija)? Kakav je odnos ove terminologije sa onom koja je učenicima već poznata iz nastave L1 (kongruira ili odstupa u većoj meri)? Da li se učenicima omogućava uvid u komunikativnu funkciju (pragmatika) i značenje struktura kroz tekstove i vežbanja?

- (4) **Leksika.** Da li se pravi razlika između aktivne i pasivne leksike i da li je učenicima to jasno? Koju od sledećih informacija sadrži glosar: mesto na kojem se pojavljuje, prevod, primer, informaciju o članu, oblik plurala, akcenat? Da li se učenicima nudi sistematska pomoć pri samostalnom radu sa vokabularom? Da li se podstiče aktivna upotreba rečnika? Da li tematska raspodela u okviru poglavlja nudi mogućnosti proširenja, sistematizacije i ponavljanja određenih leksičkih polja?
- (5) **Metodika/forme vežbanja:** Da li u udžbeniku ili u priručniku za nastavnike postoje i da li su jasno naznačene vežbe za diferenciranje kod učenika koji brže i koji sporije uče? Da li je sled poglavlja, pojedinačnih delova, tekstova i vežbanja izmenljiv ili fiksiran? Da li su vežbanja zatvorenog ili otvorenog karaktera? Kakav je odnos komunikativnih i instrumentalnih vežbanja? Da li udžbenik sadrži sistematska vežbanja za razvoj veštine čitanja na L2? Koliki je udeo pretežno reproduktivnih vežbanja u pogledu na jezičke strukture? Da li materijal sadrži vežbanja koja samo delimično usmeravaju i vode ka slobodnijoj upotrebi jezika? Da li su prisutna vežbanja koja omogućavaju kreativnu upotrebu jezika? Na koji način su povezana vežbanja, da li postoje lančana vežbanja od lakših ka težim?
- (6) **Medijska koncepcija.** Kakvu ponudu sadrži materijal (softver) i kakva tehnika je za to neophodna (hardver)? Da li su medijski sadržaji pored osnovnog udžbenika fakultativni, tj. da li mogu po potrebi biti zanemareni, ili su pre integralni deo nastavnog koncepta? Da li su informacije na

različitim medijima redundantne, međusobno povezane ili se mogu obrađivati potpuno separatno? Da li je tehnički kvalitet tona i slike dovoljan kada su određene nastavne situacije u pitanju? Da li se polazi od receptivne ili aktivne medijske upotrebe?

- (7) **Informacije za nastavnike.** Da li informacije za nastavnike sadrže objašnjenja u vezi sa didaktičkom i metodičkom koncepcijom udžbenika, informacije o alternativnim načinima rada, predloge vežbanja za brže i sporije učenike, pozadinske informacije lingvopragmatičkog karaktera, dodatne tekstove za nastavu, informacije o isprobavanju materijala pre njegovog objavljivanja?

Za interkulturnu analizu udžbenika od značaja bi, prema Funkovim kriterijumima, bilo isključivo tematsko poglavlje (2). Specifične različitosti kultura koje do izražaja dolaze u nastavi L2, u udžbeniku mogu biti reprezentovane putem tema, situacija i koncepcije uloga, a u širem smislu i u kontekstu tipologije tekstova. Od udžbenika se očekuje da se oslanja na teme koje ostvaruju vezu sa svakodnevicom i iskustvom učenika, a koje su, opet, kulturnospecifičnog karaktera („društvene realnosti ciljne i polazne kulture“), te otvaraju mogućnost interkulturnog poređenja. Uz sve to, u izboru tema Funk vidi i značajan faktor motivacije učenika, čemu se može pridodati i tipologija tekstova kao još jedan element nastave L2 koji katkad može biti izrazito interkulturnog karaktera, naročito ukoliko polje tekstova proširimo na realije i sva druga autentična tekstualna iskustva koja do izražaja dolaze u dodiru sa drugom kulturom.

Značajno mesto zauzimaju i tematski određene situacije i, shodno njima, očekivana koncepcija uloga koju predviđa i kojom operiše udžbenik. Zbog osetljivosti društvene podele uloga, ovo polje je naročito pogodno za dodatna proširenja i to, kao što Funk predlaže, u smeru generalizacija, klišea i kulturnospecifičnih i socijalno determinisanih pozicija polova, manjinskih grupa, (kulturnih/društvenih) subgrupa i sl. Uz ovo bi naročito pogodna mogla biti i analiza leksičkog materijala koji se učenicima stavlja na raspolaganje.

Najmanje dva faktora uticala su na Funka da deceniju kasnije u radu za švajcarski časopis *Babylonia* dâ svoje aktuelno i revidirano viđenje o kriterijumima za procenu kvaliteta udžbenika. Najpre, ubrzani napredak informacionih tehnologija,

razvoj školske infrastrukture i izrazita multimedijalnost i multidimensionalnost udžbenika za učenje L2, ali i izuzetno kritički stav o ulozi udžbenika u XXI veku⁹⁸ podstakli su Funka da se osvrne na kvalitativne odlike udžbenika i na načine na koje se oni mogu proveriti. Funk stoga predlaže sledećih 12 polja analize:

- (1) **medijska opremljenost i koncepcija:** više CD-ova po tomu; CD za učenike; sadržaj na internetu; CD-ROM; opis medijsko-didaktičke koncepcije u priručniku za nastavnike;
- (2) **kurikularno kalibriranje:** orijentisanost udžbenika prema ZEO i publikaciji *Profile deutsch*; stepen pokrivenosti drugih relevantnih kurikuluma i specifičnosti određene institucije;
- (3) **odgovaranje potrebama sopstvene institucije:** obim materijala i fond časova i postavljeni ciljevi; podela materijala prema organizaciji kursa; kvalifikovanost nastavnika za rad sa udžbenikom; odnos cene i kvaliteta;
- (4) **glotodidaktička aktuelnost u pogledu na jezičku veštinu slušanje:** ponuda vežbanja za slušanje je velika i diferencirana i odgovara specifikacijama iz *Profile deutsch*; data su vežbanja za pripremu, usmeravanje i proveru razumevanja; strategije za razumevanje govornog teksta se eksplicitno treniraju na globalnom i selektivnom nivou; audio-tekstovi se koriste i zarad zabave i kao podrška pozitivnom emotivnom stavu i zarad jezičke senzibilizacije;
- (5) **glotodidaktička aktuelnost u pogledu na jezičku veštinu čitanje:** ponuda tekstova za čitanje odgovara specifikacijama iz *Profile deutsch*; data su vežbanja za pripremu, usmeravanje i proveru razumevanja; strategije čitanja se eksplicitno treniraju na globalnom i selektivnom nivou;
- (6) **glotodidaktička aktuelnost u pogledu na jezičku veštinu govor:** dijaloške specifikacije odgovaraju zahtevima iz *Profile deutsch*; učenici govore u svakoj fazi kao „oni sami“ (trening aktivne jezičke delatnosti; postoji kontinuirana ponuda vežbanja i zadataka za automatizaciju i govornu tečnost;

⁹⁸ Ovde se, između ostalog, misli na zaključke konferencije AKADAF iz februara 2004. prema kojima udžbeniku, kada je nastava L2 u pitanju, više ne mogu pripadati epiteti i uloge za koje se smatralo da ih poseduje. Detaljniji pregled zaključaka i kritički osvrt na njih daje Funk (2004, 42).

- (7) **glotodidaktička aktuelnost u pogledu na jezičku veštinu pisanje:** učenici pišu od početka kao „oni sami“; obraća se pažnja na rad sa portfolijom;
- (8) **koncepcija vežbanja i zadataka:** prati se koncept treninga integrisanih jezičkih veština; nastavno sredstvo nudi kako zadatke (jezičke delatnosti sa uporištem u životu), tako i vežbanja (njima pripadajuće parcijalne veštine);
- (9) **gramatika i fonetika:** gramatička kompetencija se uvek uvežbava u kontekstu jezičke pragmatičke kompetencije; u spoju između značenja i gramatike sistemi se ne prezentuju u bloku, već shodno njihovoj primeni u jeziku; učenicima stoji na raspolaganju pomoć prilikom samostalne obrade gramatičkih pravila; i gramatika je predmet vežbi za automatizaciju; fonetska vežbanja se ne prezentuju izolovano, već u kontekstu drugih vežbanja; pojedinačne forme/elementi/izrazi nude se u kontekstu, na njih se obraća pažnja ali se ne uvežbavaju eksplicitno (jezička svest);
- (10) **rad na leksici:** udžbenik sadrži predloge za razlikovanje receptivne od produktivne leksike; ponuda leksike je bazirana na poljima leksikona iz *Profile deutsch*, ali je ipak otvorena jer i sami učenici učestvuju u izboru leksike koju je potrebno usvojiti; kontinuirano se uvode i treniraju strategije za razumevanje i memorisanje leksike; leksika se uvežbava, shodno načinu rada mentalnog leksikona, prvenstveno u praktičnim jezičkim kontekstima i asocijativno;
- (11) **sadržaji/lingvopragmatika:** uz teme u skladu sa pojedinačnim evropskim nivoima prenose se i implicitna i eksplicitna lingvopragmatička znanja; pored pragmatičkog značaja kulturoloških znanja, cilj nastave je i interkulturalna senzibilizacija učenika za doživljaje sopstvene i strane kulture; obraćanje pažnje od samog početka na motivaciju učenika da uče određeni jezik;
- (12) **evaluacija/samoevaluacija:** evaluacija nastavnog procesa i uspeha integralni je deo nastavnog materijala (upor. Funk 2004, 44–47).

Kako bi se izbegla klasična analiza udžbenika uz pomoć tzv. pitanja da/ne, Funk predlaže da se svaki od predstavljenih segmenata i podsegmenata evaluira na dva nivoa – kroz dodeljivanje (a) značaja i (b) konkretne ocene. Ocene koje bi tom

prilikom bile u upotrebi jesu: 0 (nebitno/nije prisutno, loše), 1 (bitno/prisutno, dobro) i 2 (veoma važno/prisutno, odlično). Suma (a) i (b) mogla bi predstavljati finalnu ocenu određene kategorije, tj. kvalitativne odlike evaluiranog nastavnog materijala. Sabiranjem bodova dobila bi se, prema Funkovoj zamisli, odgovarajuća ocena za svaki analizirani materijal, dok bi praktičari ovim postupkom dobili mogućnost da samostalno odrede značaj određenih segmenata shodno sopstvenom iskustvu, zatim svojim, ali prevashodno i potrebama grupe u kojoj bi dati nastavni materijal našao primenu. Otuda, dakle, Funkova diferencijacija u vidu dva nivoa evaluacije.

Posmatrano sa isključivo interkulturnog aspekta, naročito značajno bilo bi poglavlje (II) s obzirom na to da kao jedan od bazičnih ciljeva savremene nastave L2 prepoznaje interkulturnu kompetenciju. Ovim segmentom inicira se zapravo analiza udžbeničkog materijala u pogledu na to da li on vodi ka senzibilizaciji učenika za doživljaje sopstvene i strane kulture. Uz to, Funk razgraničava, s jedne strane, implicitna od eksplicitnih lingvopragmatičkih znanja i, s druge strane, celokupni repertoar tih znanja od interkulturene senzibilizacije. Ovo je u skladu sa glotodidaktičkim stavom o generalnoj ulozi lingvopragmatičkih znanja kada je razvoj interkulturene kompetencije u pitanju.

Nešto kasnije, Funkovi potonji kriterijumi poslužili su kao baza za izradu predloga postupka analize udžbenika za potrebe direktne primene u praksi. Tako Bernstein i García Llampallas (2015) predlažu 13 kriterijuma za analizu udžbenika od strane praktičara, tj. nastavnika nemačkog kao L2. Među kriterijumima nalaze se i dva za naše interesovanje posebno zanimljiva kriterijuma – lingvopragmatika i interkulturalnost.

U prvom domenu, autori navode sledeća pitanja kao prilog analizi: Da li udžbenik sadrži relevantne lingvopragmatičke informacije u pogledu na cilju grupu? Da li se lingvopragmatički sadržaji obrađuju implicitno ili eksplicitno? Da li se tematizuju i propituju stereotipi? Da li se senzibilizuje doživljaj sopstvene i strane kulture? Da li je kulturnom učenju, uz segmente poput književnosti, filma, pozorišta, slikarstva i muzike dodeljeno prikladno mesto? (za detalje upor. Bernstein i García Llampallas 2015, 110–111).

Kada je reč o analizi prisustva interkulturnog učenja uz pomoć udžbenika za nemački kao L2, Bernstein i García Llampallas za naročito pogodne smatraju sledećih

pet pitanja: Da li je nastavni cilj, pored pragmatičkog značaja lingvopragmatike, i interkulturalni cilj senzibilizacije učenika za doživljaj sopstvene i strane kulture? Da li udžbenik poučava razumevanju drugačijih gledišta? Da li udžbenik nudi mogućnosti refleksije u pogledu na sopstvenu i druge kulture? Da li je transparentan značaj jezika kao posrednika u interkulturalnom procesu? Na koji način se u udžbeniku obrađuje interkulturalnost? (upor. Bernstein i García Llampallas 2015, III–II2)⁹⁹.

4.3.2.4 Kriterijumi prema Nodariju (1995)

Jedan od najznačajnijih doprinosa teorijskom etabliranju pojma autonomije učenika kada su udžbenici L2 u pitanju dao je tokom 90-ih godina švajcarski didaktičar Claudio Nodari. Da je pitanje nivoa autonomije koju udžbenik učenicima omogućava od tolikog značaja za sam proces učenja i poučavanja L2, svedoči i prvi od ukupno 33 principa za koncipiranje udžbenika, prema kojem „udžbenici moraju biti tako koncipirani i strukturisani da garantuju sistematičnu stimulaciju učeničke autonomije“ (Nodari 1995, 220). Ipak, mera u kojoj je zagarantovana učenička autonomija zavisi od više faktora, a najpre od toga da li je udžbenik namenjen nastavi L2 u ciljnoj zemlji ili izvan nje, zatim za koju ciljnu grupu je udžbenik koncipiran, a uz sve to i koju kulturu učenja i poučavanja učenici i nastavnici nose sa sobom (Nodari 1999, 200).

Za analizu udžbenika Nodari predlaže najpre (1) analizu sastavnih elemenata određenog udžbeničkog kompleta (iz kojih elemenata se sastoji sam udžbenik, da li postoji priručnik za nastavnike, na koji način su koncipirani tekstualna građa, leksička i gramatička vežbanja, da li postoji dnevnik učenja, da li su predviđeni dodatni materijali na internetu, te da li postoje dodatni [multimedijalni] materijali i sl.) i (2) analizu u pogledu na način na koji određeni materijal podstiče učenikovu autonomiju. Pod ovom, u velikoj meri suštinskom analizom, Nodari (1999, 203–213) predviđa

⁹⁹ Interesantno je i to da autori prihvataju algebarski aspekt Funkove analize iz 2004, s tim što izbegavaju postupak adiranja ocena, predlažući multiplikaciju ocena kao daleko relevantniji postupak. Na taj način, ukoliko prilikom analize nekom segmentu udžbenika za relevantnost za određenu ciljnu grupu bude dodeljeno nula poena uprkos njegovoj valjanoj obradi u datom udžbeniku (i, recimo, maksimalna 2 poena), finalna ocena za taj kriterijum biće – nula. Iz ovoga vidimo da se specifičnim potrebama grupe daje, s pravom, veći značaj.

sledeće elemente koji, bilo implicitno ili eksplicitno¹⁰⁰, podstiču učeničku autonomiju tokom učenja nemačkog kao L2:

- (1) **orijentacija u procesu nastave i učenja:** orijentacija u nastavnom sredstvu, razumljivost instrukcijskih tekstova, orijentacija u kurikulumu;
- (2) **prenošenje odgovornosti:** fond časova, sadržaji, forme rada i socijalne forme, vežbanja, zadaci i nastavne aktivnosti;
- (3) **refleksija o procesu učenja:** metakognitivno znanje, tehnike učenja, auto-korekcija i autotestovi, refleksija o komunikativnim strategijama, refleksija o usvajanju jezika;
- (4) **proširene forme učenja:** upravljanje formama učenja, podrška u priručniku za nastavnike;
- (5) **upotreba ciljnog jezika (usmeno i pismeno):** u učionici, u okruženju, u direktnoj razmeni, u indirektnoj razmeni;
- (6) **refleksija o jeziku (*language awareness*):** doživljaj nemačkog jezika, refleksija o razlikama između L1 i L2, refleksija o jezičkoj raznolikosti, refleksija o raznolikosti jezičkih funkcija;
- (7) **interkulturno učenje (*cultural awareness*):** izbor tema, tematizacija stavova i vrednosti, refleksija o kulturno uslovljenim verbalnim normama, refleksija o kulturno uslovljenim neverbalnim načinima ponašanja i ritualima.

Nodarijev pristup analizi udžbenika jedan je od prvih koji eksplicitno i relativno detaljno tematizuje perspektivu interkulturnog učenja (i to čak u dva kriterijuma – šestom i sedmom). U okviru interkulturnog učenja ili kulturne svesti, kao segmenta analize, Nodari (1999, 212–213) navodi četiri relevantne oblasti na osnovu kojih bi bilo moguće analizirati udžbenik odnosno nastavni materijal:

- (1) **izbor tema,** gde se postavlja pitanje da li tekstovi u udžbeniku pružaju relevantne informacije o stvarnom životu u određenom regionu nemačkog govornog područja, te da li podstiču poređenje sa sopstvenom stvarnošću;

¹⁰⁰ Pod implicitnim forsiranjem učeničke autonomije Nodari podrazumva kreiranje određenih tipova zadataka i vežbanja u udžbeniku i čega sam učenik (ali ni nastavnik) ne mora biti svestan, dok bi se autonomija eksplicitno mogla podsticati dodatnom ponudom ili predloženim nastavnim aktivnostima (Nodari 1999, 203).

takođe se apeluje na autore da tekstove koje su samostalno napisali za potrebe udžbenika svedu na minimum, te da se prilikom izrade udžbenika favorizuju autentični tekstovi;

- (2) **tematizovanje stavova i vrednosti**, gde se ističe neophodnost da teme i tekstovi reprezentuju stavove i vrednosti različitih grupa u regionima ciljnog jezika, te da je na zadacima da podstaknu refleksiju i poređenje sa sopstvenom stvarnošću;
- (3) **refleksija o kulturno uslovljenim verbalnim normama**, čime se ističe da je od naročite važnosti u nastavi L2 kontrastirati različite jezičke norme u L1 i u nemačkom (na primer: pozdravi, davanje komplimenata, telefonski razgovori i sl.); međutim, kontrastiranje i refleksija o načinima ponašanja u razgovorima i diskusijama može se vršiti i na intrakulturnom nivou, među govornicima nemačkog jezika iz različitih regiona; uz to, i tabu teme se mogu kontrastivno predstaviti, a paralelno s tim potrebno je tražiti i pandane za određene tabu reči iz nemačkog u L1;
- (4) **refleksija o kulturno uslovljenim neverbalnim načinima ponašanja i ritualima**, gde se, pre svega, podrazumevaju neverbalni načini ponašanja koji se razlikuju od L1 do nemačkog jezika (poput rukovanja, ljubljenja i sl.), a pored toga i specifična ponašanja uslovljena socijalnim situacijama, kao i rituali, običaji, a dalje i gestovi i radnje koji predstavljaju tabu; sve ove elemente potrebno je izolovati, uporediti sa polaznom situacijom iz L1 i o njima posebno reflektovati.

Nodarijevi kriterijumi za proveru interkulturnog potencijala udžbenika svakako su predstavljali odgovor na trend 90-ih godina u pogledu otvaranja nastave L2 ka opštem interkulturnom trendu. Međutim, izuzetnu relevantnost bi mogli da imaju i danas, pogotovo s obzirom na činjenicu kakva je perspektiva današnje udžbeničke kulture¹⁰¹.

¹⁰¹ Na ovom mestu aludiramo zapravo na Nodarijev ključni rad *Perspektiven einer neuen Lehrwerkskultur* iz 1995, u kojem se autor bavi problemima oblikovanja udžbenika za L2 i apeluje, prvenstveno, na što veću fokusiranost na učenika u vidu podrške autonomnom učenju. S druge strane, upravo autonomno učenje može biti jedan od razloga zbog kojeg današnji udžbenici generalno ne donose interkulturno orijentisan materijal u većoj meri.

4.3.2.5 Kriterijumi prema Edelhoffu (1999)

Još jedan od pojedinačnih pokušaja pristupa kompleksnom polju analize udžbenika dao je Christoph Edelhoff, koji zapravo insistira na pojmu *materijal*, a ne *udžbenik*. U svom radu, Edelhoff uglavnom obraća pažnju na autonomiju učenika, a u kontekstu udžbenika i nastavnih medija, od naročitog značaja je njihova uloga u tom procesu. Međutim, obraćajući pažnju na ulogu nastavnog materijala i to na koji način ga praktičari mogu evaluirati, Edelhoff (1999, 76–77) navodi ukupno 11 kriterijuma za ocenjivanje kvaliteta i to:

- (1) **Adresati.** Kome se obraća udžbenik/materijal? Za koga je materijal osmišljen?
- (2) **Relevantnost.** Da li je učenikovo okruženje ozbiljno shvaćeno/uzeto za polaznu tačku? Da li su učenici smešteni u tom okruženju i odatle polaze dalje?
- (3) **Teme.** Da li se teme odnose i na učenike i na strano? Da li povezuju sopstveno sa stranim?
- (4) **Izgled/dizajn.** Grafika/estetska slika: Kako izgleda konstrukcija strane? Da li se pobrinulo za prepoznatljivost (princip istovetnosti) i variranje (princip promene, novog podsticaja)? Da li se učenici lako snalaze, da li mogu samostalno i sa zadovoljstvom da rade?
- (5) **Jezički sadržaj i konstrukt.** Da li je dat jasan sled jezičkih sredstava i gramatike? Da li oni uzimaju u obzir učenika i njegove sposobnosti?
- (6) **Tekstualne vrste.** Da li ima dovoljno različitih tekstualnih vrsta? Koji tipovi autentičnih tekstova su zastupljeni? Da li tekstovi održavaju odnos sa realnošću i da li su relevantni za učenike?
- (7) **Lingvopragmatika.** Da li tekstovi (i slike) oslikavaju stvarnost po pitanju lingvopragmatike i da li su relevantni za učenike?
- (8) **Vežbanja i zadaci.** Da li omogućavaju otvorenu i kreativnu nastavu? Da li podstiču partnerski i grupni rad? Da li postoje zadaci za samostalni rad?

(9) **Vrsta materijala.** Koji delovi postoje (na primer, čitanka [knjiga tekstova], knjiga za učenike, radna sveska i dr.)? Da li postoje kasete ili CD-ovi (da li sadrže različite vrste tekstova za slušanje i govor [na primer, za razumevanje putem slušanja, za govor po modelu], autentične tekstove) i elektronski mediji (CD-ROM)?

(10) **Troškovi.** Da li se (i od strane koga) materijal može platiti?

(11) **Odnos prema nastavnicima.** Da li postoji priručnik za nastavnike? Da li je od pomoći?

Ova relativno kompaktna kontrolna lista za analizu nastavnog materijala, iako ne pruža dubinsku analizu, donekle aktualizuje proces evaluacije udžbenika u skladu sa trendovima vremena u kojem je nastajala (evidentan je, na primer, faktor *troškovi* koji se, simptomatično, kao relevantan faktor analize javlja naročito u 90-im godina; uz to, faktor *elektronski mediji* odnosno posedovanje CD-ROM-a, takođe je jedan od produkata multimedijalnog zaokreta u okviru nastave L2 naročito u drugoj polovini 90-ih godina).

Posmatrano striktno sa interkulturalnog aspekta, ova kontrolna lista ne bi mogla biti od velike pomoći, s obzirom na to da ni u jednom momentu ne tematizuje ovaj segment nastave L2, što donekle začuđuje s obzirom na trenutak u kojem je nastajala i objavljena. Polja na kojima bi se adekvatan interkulturalni materijal mogao „tražiti“ postoje – u okviru, na primer, lingvopragmatike, tema, tekstualne i jezičke građe. Ipak, smatramo da taj korpus informacija ne može u potpunosti da omogući adekvatnu analizu nastavnog materijala sa jednog tako specifičnog aspekta poput interkulturalnog.

4.3.2.6 Analiza udžbenika u doba *Zajedničkog evropskog okvira*

Sistem kriterijuma za analizu udžbenika koji je dao Nodari, uz Funkove kriterijume kvaliteta iz 2004, poslednji je značajniji doprinos germanofonoj analizi udžbenika. U međuvremenu je dosta raspravljano o mogućnostima interkulturalne nastave, a poslednji put sa obnovljenim izdanjem udžbenika *Sichtwechsel* iz 1995/1996. dat je doprinos interkulturalnom učenju nemačkog kao L2 uz udžbenik. U periodu od

2000. godine, najviše zahvaljujući ZEO, udžbenici nemačkog kao L2 dobili su jednu izrazito pragmatičku orijentaciju, ali ne isključivo u komunikativnom smislu jer bi to u prvom redu podrazumevalo i angažovanje saznanja iz domena interkulture pedagogije. Ta pragmatičnost se u velikoj meri ogleda u novoj kulturi udžbenika, koji se sada doživljava pre kao pripremni materijal za polaganje ispita za jezičke sertifikate (što smo ranije već pominjali u okviru kritičkih tačaka u pogledu na ZEO).

Iz svega iznetog i ne čudi činjenica što najnoviji materijali iz domena evaluacije udžbenika za nemački kao L2 (doduše u domenu kurseva jezika) skoro i ne predviđaju, ili barem apsolutno marginalizuju značaj, ulogu i sve potencijale udžbenika u procesu interkulture senzibilizacije učenika. Tako, na primer, Rosemarie Buhlmann, koja je i sama autorka velikog broja udžbenika za nemački kao L2¹⁰², u okviru kriterijuma za analizu i izbor udžbenika navodi samo u jednom delu interkulture učenje i to u okviru kategorije „ponuda zadataka“. Uz to, naveden je i kriterijum koji se odnosi na korišćenje saznanja iz domena didaktike višejezičnosti, tj. kontrastivnosti (upor. Buhlmann 2012, 22–23) prilikom dizajniranja zadataka i vežbanja. Ovo jasno i veoma reprezentativno ukazuje na današnje mesto i značaj interkulture učenja u domenu nastave L2 i konstruisanja udžbenika. Interkulture učenje zapravo više nije jedan od vodećih kriterijuma za izradu udžbenika kao što je to slučaj bio tokom 90-ih godina i, generalno, pre nastupanja pragmatizma u nastavi L2. Pitanje je, međutim, u kojoj meri i na koji način shodno tome treba da izgledaju interkulture orijentisani zadaci u jednom savremenom, komunikativnom udžbeniku nemačkog kao L2.

4.3.3 Hermeneutička analiza udžbenika

Iako smo u prethodnom delu naveli čitav niz mogućnosti za analizu udžbenika prema određenim kriterijumskim katalozima i listama, čini se kao da je njihova svrha faktografskog karaktera, odnosno da im je namera da u analitičkom procesu odrede koje karakteristike jedan udžbenik (ne) poseduje. Ipak, to svakako nije jedina dimenzija udžbeničke analize i kritike prema predstavljanim kriterijumima.

¹⁰² Doduše, primarno za nastavu nemačkog kao jezika struke.

Kako bi se izbeglo ili svelo na minimum markiranje nedostataka analiziranog materijala (Abendroth-Timmer 1998, 178), kriterijumski katalogi bi principijelno morali biti shvaćeni i u praksi realizovani kao povod za dublju, hermeneutičku analizu didaktičkog aparata udžbenika. Ukoliko liste i kataloge kriterijuma ne upotrebimo na taj način, do izražaja dolazi osnovni nedostatak takvog postupka, s obzirom na to da eliminacija ne podrazumeva eksplikaciju. Zbog toga bi se moglo pretpostaviti da bi kombinovanje ova dva postupka, dakle evaluacije prema određenim kriterijumima, tj. nekakav empirijsko-analitički postupak, i pokušaj hermeneutičkog prisupa samom materijalu, bilo korisnije i davalo relevantnije podatke od prilično isključive metode eliminacije prema izvesnim kriterijumima kojima se, podsetimo, često zamera i kvaziobjektivnost. Ipak, šta bismo u ovom kontekstu mogli da podrazumevamo, ali i da očekujemo od hermeneutike u smislu analize nastavnog sadržaja?

Hermeneutika kao naučna disciplina mogla bi se interpretirati na više načina. Filozofski posmatrano, ona cilja ka refleksiji o problemima u razumevanju kako bi se pojasnili uslovi i regularnosti procesa razumevanja. Hermeneutika se, stoga, vrlo lako može shvatiti kao disciplina ili veština interpretacije (teksta), međutim, upravo Gadamer i Habermas u toj interpretaciji vide za nas ključnu dimenziju – dijalog. Zato hermeneutiku možemo doživeti, s jedne strane, kao jednu izrazito interkulturnu disciplinu, dok sama dimenzija dijaloga može poslužiti i kao osnova za kritičku analizu teksta, tj. u našem kontekstu didaktički dizajniranog materijala u udžbeniku, sa interkulturnog aspekta.

S druge strane, isključivo hermeneutički pristup ne može biti jedini činilac analize i kritike tako kompleksnog faktora poput udžbenika. Na jedan od njegovih glavnih nedostataka, nedovoljnu naučnost i nedostatak empirijskih podataka, ukazivano je već više puta (na primer, Kleppin 1984, navedeno u Funk 2004, 42), te bi kombinovanje takvog pristupa sa aktuelnim naučnim saznanjima, koja se baziraju ne samo na nastavnoj teoriji već i na praksi, moglo proizvesti jedan značajan mehanizam analize i kritike udžbenika. Naročito u kontekstu našeg interesovanja, neophodan je nešto delikatniji pristup, na primer, tekstualnom korpusu udžbenika, čime će hermeneutički pristup, uz određene kriterijume analize, moći da dođe do izražaja.

4.4 Faktori konstruisanja udžbenika

Kada se planiraju i nastaju, na udžbenike u velikoj meri utiče čitav niz faktora ili, bolje rečeno, uslova pod kojima se očekuje da nastanu. Iz tog razloga udžbenici nikada ne mogu biti „delo“ autora ili autorskog tima, već pre „deca svog vremena u konfiguraciji određenog sklopa uslova“ (Neuner 1995, 293). S obzirom na to iz koje potrebe nastaju i kome su namenjeni, udžbenici su primarno ograđeni, kao što smo ranije videli, trima osnovnim entitetima – u metodičko-didaktičkom smislu aktuelnim kurikulumom tj. nastavnim planom, zatim institucionalnim okvirom tj. nastavnikom i, na kraju, samim učenicima (upor. Neuner 1994, 9).

Na udžbenike u današnje vreme, pored samih usko produkcionih i tehničkih faktora, prema Bimmel, Kast i Neuner (2011, 12–13), posebno utiču:

- (1) **generalni sociokulturni faktori**, poput lokalnog odnosa prema ciljnoj kulturi i državi (koji će se oslikavati prevashodno u didaktičkom aparatu u vidu lingvopragmatike), zatim lokalnih normi, vrednosti (što često utiče na izostavljanje ponekih tema koje mogu biti tipične za ciljnu kulturu, dok su u lokalnoj na nivou tabua), ali i tradicija učenja i nastave (na primer, azijski udžbenici mogu forsirati frontalnu nastavu, s obzirom na njenu raširenost na tom kontinentu) i sl.;
- (2) **opštepedagoški i opštedidaktički faktori**, poput opštih predstava i stavova o obrazovnim i pedagoškim ciljevima, zatim specifičnih potreba učenika, predstava o ulozi i kvalifikovanosti nastavnika, mestu udžbenika u procesu učenja, opremljenosti škola i sl.;
- (3) **predmetno specifični faktori**, poput obrade aktuelnih stremljenja u predmetnoj didaktici, integracije saznanja iz različitih domena psihologije (kognitivna, razvojna, lingvistička psihologija), zahteva koje postavljaju nastavni planovi, vrste testova i ispita i sl.;
- (4) **faktori predmetne nastave**, poput predloga za faziranje nastave, izbora podesnih socijalnih formi i predloga za izvođenje nastave.

4.4.1 Osnovni principi konstruisanja udžbenika

Kada je reč o generalnim principima za konstruisanje udžbenika L2, u poslednjih nekoliko decenija najčešće govorimo o pojmovima poput interkulturalnog učenja, autentičnosti (materijala), praktične orijentisanosti, autonomije i fokusiranosti na učenika (upor. Edelhoff 1999, 70–74), u čemu se svakako razaznaje uticaj (u nekim delovima i dalje veoma aktuelnog) interkulturalnog zaokreta 90-ih godina, čemu bismo mogli dodati i multimedijalnost koja čak i u udžbenicima nešto „konzervativnijih“ predmeta postaje sve prisutnija, dostupnija i lakše se realizuje.

Uz sve ovo, a kada je udžbenik L2 u pitanju, danas je uočljiv uticaj ZEO u oblikovanju kako koncepcije, tako i samog tona udžbenika, s obzirom na to da su oni sada daleko pragmatičniji nego ranije, što će donekle dovesti do zanemarivanja nekih drugih principa na kojima se takođe zasniva konstrukcija udžbenika.

4.4.1.1 Interkulturalni dijalog, interkulturalna nastava

Kao jedan od bazičnih elemenata didaktike razumevanja stranog ali i interkulturalne nastave, dijalog predstavlja spoj sporazumevanja, s jedne strane, i izražavanja odnosno saopštavanja informacija kao bazičnih jezičkih funkcija, sa druge (Edelhoff 1999, 70) – a sve to je, zapravo, osnova i svakog učenja L2 (upor. Lademann 1995, 455, 458). U toj vezi između dijaloga i prenosa informacija nastaje razumevanje, koje je u isto vreme i proces i njen produkt. U susretu sa tekstovima i simbolima određene kulture u okviru udžbenika L2, ali i povezivanjem sa interkulturalnim datostima kako sopstvene sredine tako i ciljne zemlje, na udžbeniku, kao jednom od, videli smo, izuzetno determinišućih faktora samog nastavnog procesa, jeste da inicira i ostvaruje princip interkulturalnog dijaloga kao baze svakog interkulturalnog učenja.

Udžbenicima L2 to omogućava jedna od njihovih osnovnih žanrovskih, distinktivnih odlika, s obzirom na to da su oni u suštini jedno sociokulturalno konstruisano nastavno sredstvo koje posebnu svoju svrhu ostvaruje u „izgradnji učeničkih znanja, načina mišljenja, semiotičkih sistema, pa posledično ostvaruju funkciju (re)produkcije kulture“ (Antić 2013, 37).

Savremeni, interkulturno orijentisani udžbenik L2, shodno svemu navedenom, ima poseban i vrlo delikatan zadatak da omogući ostvarenje onoga što prema Clare Kramersch ukratko jesu bazični ciljevi nastave L2: prikladna komunikacija sa nativnim govornicima određenog jezika, uspešnost razumevanja drugog, kao i uspešnost razumevanja sebe samog u tom procesu (Kramersch 1994, 183).

4.4.1.2 Autentičnost informacija, tema i jezika

Uspešnost interkulturnog učenja u velikoj meri zavisi od materijala koji se tokom nastavnog procesa i u udžbeniku učenicima prezentuje. Ovde naročito do izražaja dolazi autentičnost kao jedan od, čini se, uvek aktuelnih pojmova kojem značajno mesto u glotodidaktici pripada od audiolingvalnog/audiovizuelnog, preko komunikativnog metoda, sve do danas¹⁰³. Naročito od 60-ih i 70-ih godina XX veka, govorimo o stanju u glotodidaktici i produkciji udžbenika u kojem su „kriterijumi jezičke autentičnosti i mogućnosti kontekstualizacije postali neodvojivi deo konstrukcije udžbenika“ (Heuer i Müller 1975, 5). Međutim, o autentičnosti možemo govoriti na više nivoa – od samih informacija koje se o ciljnoj kulturi/zemlji prezentuju, preko autentičnosti tema i samih sadržaja, sve do autentičnosti lingvističkog materijala koji je tom prilikom upotrebljen. Stoga ne treba zanemariti činjenicu da je udžbenik autentičan samo ako se bavi „stvarnim, ozbiljnim sadržajima, ako ne zaobilazi probleme [...], nego se suočava sa njima“ (Plut 2003, 245). U ovome se vidi, pogotovo kada je nastava L2 u pitanju, značajan izvor interkulturnog materijala.

I dok se pojedinačna činjenična stanja i tačnost odnosno relevantnost određenih u udžbeniku plasiranih informacija o ciljnoj kulturi ili nekom segmentu života ljudi koji određenim jezikom govore kao maternjim, naročito u današnje vreme lako mogu proveriti (Edelhoff 1999, 72), nešto problematičnija je tematska autentičnost. Ona uključuje relevantnost odabranih sadržaja koje udžbenik obrađuje, kao i način na koji to čini. Ukoliko su sadržaji za određenu grupu (formiranu prema

¹⁰³ Principijelno bi se autentičnost u smislu jezičkog materijala koji se koristi za potrebe učenja i poučavanja L2 mogla posmatrati i od samog početka, u vidu gramatičko-prevodnog metoda s obzirom na književnost, kao izvor iz kojeg je crpljen materijal (tj. tekst). Međutim, ovde se više baziramo na komunikativnoj autentičnosti jezika.

godištu, nivou znanja, interesovanjima, tipu jezika koji uči i sl.) pretežno irelevantni, ni sam jezik, ali ni ponuđene informacije, neće imati neki poseban za nju značaj. Nepoklapanje interesovanja učenika i udžbenikom ponuđenih tema jedan je od značajnih faktora koji negativno utiču na motivaciju učenika, te bismo mogli zaključiti da svaka grupa zahteva za sebe autentičan tematski materijal. Ovaj izuzetno kritičan momenat nastave L2 uzrokuje često aktiviranje dodatnog materijala kako bi se sadržaji predviđeni udžbenikom učinili nešto atraktivnijim ili, u najgorem slučaju, u potpunosti izbegli.

Međutim, izuzetno problematična može biti i lingvistička autentičnost, tj. autentičnost jezika koji se u udžbeniku primenjuje, i to, mahom, u okviru tekstualnog korpusa udžbenika odnosno udžbeničke „tekstoteke“ (upor. termin kod Končarević 2006, 41). Stoga postoje najmanje dve struje (kako u teoriji, tako i u nastavnoj praksi) od kojih jedna pledira za pažljivo didaktizovane, tj. jezički obrađene i samim tim prilagođene tekstove oslobođene suvišnih i, pre svega, nerazumljivih leksičkih i gramatičkih struktura zarad izbegavanja zamaranja ali i demotivacije učenika. S druge strane, didaktizacija tekstova zarad podsticanja gramatičke progresije ili njihovo oblikovanje prema njoj, naročito u početnoj nastavi L2, vodi do razučivanja autentičnosti komunikativnih situacija, uloga, tekstualnih vrsta i informacija lingvopragmatičkog karaktera (Neuner 1995, 292). Naspram toga postoje stavovi koji su za principijelno i konsekventno forsiranje autentičnog teksta zarad omogućavanja što kompleksnijeg i kompletnijeg susreta sa stranom kulturom i uvida u, na primer, leksički repertoar određenog L2. U ovome nesumnjivo leži jak potencijal za interkulturalnu nastavu, ali i dalje ostaje pitanje selekcije materijala kako bi se izbeglo nekritičko i neselektivno ophođenje sa samim tekstualnim materijalom, kako u udžbeniku, tako i generalno u nastavi L2. Gilmore (2007, 11–12 pozivajući se na Mariani 1997) ukazuje na isprepletanost pozitivnih i negativnih aspekata, tj. argumenata za i protiv autentičnog teksta u nastavi L2, gde stepen težine teksta i kompleksnosti zadatka mogu biti posmatrani kroz perspektivu visokog i niskog izazova i visoke i niske pomoći u obradi. Iz toga sledi da tekstovi koji predstavljaju mali izazov za učenike (u prvom redu, dakle, tekstovi neautentičnog porekla) i podrazumevaju minimalnu pomoć od strane nastavnika utiču automatski na smanjenje motivacije i dosadu kod učenika. Ukoliko je tekst teži, dakle samim tim autentičnog karaktera, a učenik pri njegovoj obradi dobija pomoć od nastavnika, sam efekat učenja će biti drastično pozitivniji. Stoga zaključu-

jemo da je mesto autentičnog teksta u nastavi L2 svakako uz aktivnu podršku nastavnika jer suprotni scenario vodi do frustracije učenika.

Ipak, praksa pokazuje da kom god stavu se priklonimo, udžbeniku će se verovatno uvek zamerati premalo autentičnih jezičkih obrazaca, nedovoljna zastupljenost jezičke pragmatike, površna obrada gramatike sa pogrešnim analogijama i dr. (upor. Funk 2001, 279). S obzirom na delikatnost ovog problema, principu autentičnosti neophodno je pristupiti sa posebnom pažnjom prilikom dizajniranja didaktičkog aparata udžbenika.

4.4.1.3 Praktična orijentisanost i komunikativni zadaci

Kao jedan od najočiglednijih ciljeva savremene nastave L2, razvoj komunikativne sposobnosti učenika podrazumeva spremnost za komunikaciju kao i specifična znanja i umeća (upor. Nodari 1995, 35), pri čemu su neka od tih znanja i umeća već prethodno pomenuta. Međutim, postavlja se pitanje koja je uloga ovog segmenta kada su udžbenici u pitanju. Da li upravo u ovom segmentu možemo ustanoviti da li i u kojoj meri udžbenik ispunjava jedno od svojih primarnih svojstava – svrshodnost (Plut 2003, 248), tj. da li su smisao i svrha učenja zadovoljeni određenim udžbeničkim materijalom.

Naročito usled razvoja komunikativne nastave, a zatim i kao posledica konsekventnog kalibriranja udžbenika shodno referentnim skalama prema ZEO, i zadaci u udžbenicima dobili su izuzetnu komunikativnu ustrojenost (zbog toga i insistiranje na terminu *komunikativni zadatak* u samom ZEO) i kao takvi postali su principijelno primenljivi u svakodnevnim komunikativnim situacijama u interkulturnom susretu. Uz to, prisustvo autentičnih tekstova istrnutih iz realnih komunikativnih situacija učinilo je udžbenike praktično orijentisanim, a znanje koje se uz njihovu pomoć stiće primenljivim u realnim životnim situacijama na određenom L2. Na taj način su izolovana reproduktivna vežbanja praktično neupotrebljivog znanja transformisana u aktivnosti, (komunikativne) zadatke i projekte (upor. Edelhoff 1999, 73). Jezičko znanje kao vrhunski doseg učenja L2 uz pomoć gramatičko-prevodnog metoda zamenjeno je jezičkim umećem od direktnog metoda naovamo.

4.4.1.4 Fokusiranost na učenika i autonomija učenika

Iako se učenje L2 oduvek odlikovalo koliko individualnošću, toliko i vezanošću za određenu grupu, udžbenici nisu oduvek posedovali i, reklo bi se, negovali komponentu autonomije učenika. Međutim, ovo u savremenom udžbeniku L2 ne treba da se odnosi samo na one elemente koje obično povezujemo sa autonomnim, samostalnim radom učenika (na primer, domaći zadaci u radnoj svesci, na internetu, u okviru *Moodle* platformi uz određeni udžbenički komplet i sl.), već na celokupnu orijentisanost, usredsređenost na učenika, značajno modifikovanu ulogu nastavnika koji više nisu nekakvi hodajući rečnici i sveznajući organizatori i upravljači procesa učenja, već pre moderatori sa prvenstveno savetodavnom ulogom u tom istom procesu. U tome veliku ulogu igra i sam jezik udžbenika, tj. ton zahteva, dizajn didaktičkog aparata, izbor pojedinačnih sadržaja, način njihove didaktizacije i sl. Edelhoff (1999, 74) stoga konstatuje da pedagoška tajna kada je reč o uspešnosti učeničke autonomije leži zapravo u balansu, a ne u dogmi. Tipovi zadataka za različite tipove učenika, načini njihove obrade i mogućnosti, tj. načini dolaženja do rešenja, zatim upućivanje na dodatne i/ili dopunske sadržaje u ostalim činiocima datog udžbeničkog kompleta i na internetu samo su neke od komponenti koje ukazuju na stepen fokusiranosti na učenika u okviru jednog udžbenika L2. Šire posmatrano, autonomiju učenika podstiče i samo obraćanje pažnje na individualne potrebe, definisanje sopstvenih ciljeva, poštovanje i uzimanje u obzir specifičnih načina rada tokom planiranja nastavnog procesa i sl.

Ipak, autonomno učenje ne može zavisiti od generalne orijentacije nastave, stručnosti i afiniteta nastavnika i, povrh svega, od samog udžbenika. Sumirajući neophodne kvalifikacije za autonomnog učenika, Nodari (1994, 39) navodi da je od velikog značaja da učenici mogu (u svakom trenutku) da se orijentišu u celokupnom nastavnom procesu, da uvek kada je to izvodljivo preuzmu odgovornost za učenje, da upoznaju i optimizuju svoj način učenja putem refleksije, te da svoje kulturno uslovljene načine ponašanja upoznaju takođe putem refleksije, što svakako upućuje na interkulturnu dimenziju nastave L2. Ova četiri faktora ujedno bi mogli biti i činioci tipologije zadataka za autonomno učenje u okviru udžbenika L2.

4.4.1.5 Multimedijalni zaokret u udžbenicima L2

Diskutujući o tome da li je usled silnih nerešenih (u prvom redu teorijskih) problema i sve izraženije atraktivnosti novih medija došao kraj udžbenicima, Hermann Funk 2001. godine konstatuje kako je to pitanje zapravo irelevantno s obzirom na njihovu ulogu kao osnovnog medija nastave L2 za koji je samo neophodno vezivati ostale, periferne medije poput multimedije, kako bi oni postali otvoren, multimedijalni servis za učenike i nastavnike (upor. Funk 2001, 290–291).

I zaista, deceniju i po nakon ove konstatacije, ne možemo tvrditi da se situacija za udžbenike, barem kada je nastava L2 u pitanju, značajno izmenila. Ojačao je multimedijalni segment, udžbenici su postali medijski kompleksniji i, zapravo, potpuniji, katkad i prezahtevni – barem iz perspektive nastavnika. Savremeni udžbenici danas nude konstantan izvor dodatnog i dopunskog materijala, kako na mahom integrisanim CD/DVD-ROM-ovima, tako i na internetu. Nova nastavna sredstva poput „pametne table“ (prema engl. nazivu produkta *Smart board* kanadske firme *Smart Technologies*), doku-kamere (engl. *document camera*), tableta (engl. *tablets*) i/ili e-readeri i dalje su samo dopuna udžbeniku koji, opet, često sadrži specijalne interaktivne materijale namenjene radu sa i na „novim“, multimedijalnim uređajima. Udžbenici danas mahom upućuju učenike na materijale za dodatni, autonomni rad na internetu, koji su dostupni i nezavisno od samog udžbenika, čime pokušava da ide u korak sa aktuelnim stilom i načinom organizovanja života i slobodnog vremena. Aktuelnost tih materijala je, s druge strane, podjednako „ugrožena“ kao i aktuelnost i relevantnost tekstova koje udžbenik sadrži. Međutim, svakako najznačajniji potencijal multimedije i savremenih medija, pored podrške autonomnom učenju i ciljane motivacije određenih kategorija učenika, jeste svakako i u jačanju autentičnosti kako nastavnog, tako i jezičkog materijala.

4.4.2 Sadržaj i struktura udžbenika. Didaktički aparat udžbenika

Prethodno smo se posvetili različitim pristupima problemu analize udžbenika i nastavnog materijala, specifičnim funkcijama udžbenika u nastavi L2, kao i faktorima njihove produkcije. Ipak, svakako najznačajniji element koji udžbenike odvađa od ostalih knjiga i u čemu se ogledaju sve pomenute funkcije, ali i na osnovu koga u-

viđamo na koji način i u kojoj meri su prilikom njihove izrade uticali različiti faktori, jeste svakako sama struktura udžbenika, sadržaj, odnosno izgled samog didaktičkog aparata udžbenika.

Didaktički aparat udžbenika možemo definisati kao sistem na kojem se zasniva učenje uz pomoć udžbenika i koji predstavlja zapravo njegovu sadržinsku suštinu, odnosno ujedno i makrostrukturu ali i srž udžbenika. To su svi oni sastavni elementi udžbenika u kojima se, u svakom pojedinačno, ogledaju osnovni didaktički principi koji udžbenik čine posebnim žanrom knjige i pomoću kojih se omogućava i podstiče proces učenja. U kontekstu udžbenika za nastavu L2, didaktički aparat će činiti svakako, s jedne strane, tekst u širem smislu kao strukturisana celina „koja je nosilac osnovnih nastavnih informacija“ i, s druge strane, zadaci odnosno vežbanja koja prate tekst i predstavljaju specijalno organizovan, didaktički transponovan materijal i seriju operacija tim materijalom (Končarević 2002, 161).

U okviru didaktičkog aparata udžbenika do izražaja dolaze različite dimenzije udžbeničkog sadržaja. S obzirom na to da je u kontekstu našeg interesovanja reč o specifičnom tipu udžbenika, lingvistički sadržaji će svakako dominirati, ali njih moramo različito klasifikovati od onoga što i dalje jeste jezički, ali ne puko lingvistički sadržaj, što nosi dublje komunikativno značenje. Končarević, stoga, oslanjajući se na izuzetno razrađenu sovjetsku teoriju udžbenika, predlaže sledećih pet komponenata logičke i metodološke konstrukcije udžbenika L2: (1) lingvistički sadržaj (jezičke jedinice na svim nivoima), čemu se dodaje realizacija lingvističkog materijala u vidu (2) govornog sadržaja (pod kojim se dalje podrazumevaju informaciono-smislaone kategorije, teme, situacije i sfere opštenja), zatim (3) ekstralingvistički sadržaj (pojmovno-informacioni okviri tema), koji prate (4) fabularni (vaspitan-relevantne poruke) i (5) metodički sadržaji (instruktivne sugestije, motivacija, individualizacija nastave) (Končarević 2002, 164). Ovaj prikaz sadržinskog plana udžbenika ima cilj ne samo da uputi na njegovu kompleksnost, već i da ukaže na splet različitih faktora na kojima se obrazovni dizajn udžbenika i zasniva. Didaktički aparat shvatamo, stoga, kao srž samog udžbenika.

4.4.2.1 **Tekst kao centralni element udžbenika L2. Vrste i funkcije**

Učenje L2 je zapravo u velikoj meri, baš kao i nastava L1 i obrazovanje u celosti, bazirano na tekstu i orijentisano ka njemu – kako u receptivnom smislu, tako i u pogledu jezičke produkcije. U komunikativnom smislu, pod tekstem u nastavi L2 možemo smatrati svaki usmeni ili pisani diskurs koji se odnosi na neki određeni životni domen, dok u smislu komunikativne nastave tekstovi tokom izvršenja zadatka predstavljaju povod za govornu aktivnost, tako što je podržavaju ili su cilj te iste aktivnosti (Europarat 2001, 21). Kao što smo ranije ukazali, tekst je, uz zadatke i vežbanja, osnovni činilac i udžbenika, tj. njegovog didaktičkog aparata. Rad sa tekstem je u okviru udžbenika izuzetno kompleksna kategorija i podrazumeva ne samo receptivni rad uz pomoć i na osnovu njega, s ciljem da se razumeju i obrade predviđeni zadaci, već u proširenom shvatanju tog pojma, i forme tekstualne produkcije (upor. Mummert i Krumm 2001, 942).

Međutim, s obzirom na to da ovde posebnu pažnju obraćamo na dizajn didaktičkog aparata udžbenika, interesuje nas koje vrste tekstova u (savremenom) udžbeniku L2 mogu biti zastupljene. Prema osnovnoj klasifikaciji tekstualnog korpusa udžbenika L2, to mogu biti: (1) autentični (tj. originalni, nedidaktizovani tekstovi) i (2) neautentični tekstovi (tj. sintetički tekstovi imitativnog karaktera, s obzirom na to da imitiraju autentične tekstove), dok se između ove dve kategorije može naći i dodatna kategorija tzv. (3) kvaziautentičnih, dakle delimično didaktizovanih originalnih tekstova (upor. Hallet 2010, 174; Durbaba 2011, 184). U pogledu na tekstualne vrste zastupljene u udžbeniku L2, principijelno govorimo o:

- (1) **funkcionalnim/pragmatičkim tekstovima**, poput letka¹⁰⁴, formulara, novinskog članka, vesti, intervjua, vremenske prognoze, plakata, cenovnika, ponude, reklame i sl.;
- (2) **književnim tekstovima**, poput kratke priče, isečaka iz dramskih i prozних tekstova, poezije, pop pesme, stripa i sl.;
- (3) **stručnim tekstovima**, poput (uskospecifičnih) uputstava, karti, planova i dijagrama stručnog karaktera i sl.;

¹⁰⁴ Primeri za pojedinačne tipove tekstova prema *Profile deutsch* (Glaboniat et al. 2005, 231–232).

- (4) **naučnim/naučno-popularnim tekstovima**, poput isečaka iz naučnih radova, istraživanja, analiza, komentara, referata, predavanja, seminarskih radova, testova i sl.¹⁰⁵

Predstavljena tipologija tekstova evidentno je funkcionalne usmerenosti, tj. bazira se na funkcionalnim jezičkim stilovima. Međutim, u glotodidaktici, a naročito u sovjetskoj teoriji udžbenika, susrećemo se sa više tipologija tekstova zasnovanih na najrazličitijim kriterijumima. Tekstove je stoga moguće klasifikovati, između ostalog, i tematski, žanrovski, prema odnosu adresant–adresat, shodno metodičkoj težini ili didaktičkoj nameri i dr. (upor. Končarević 2002, 112).

Autentičnost teksta je u svetlu komunikativnog zaokreta u glotodidaktici 70-ih godina dobila posebno u značaju, a kao što smo ranije u okviru principa za konstruisanje udžbenika diskutovali, postoje ozbiljni argumenti koji govore u prilog autentičnosti tekstualnog (i, uopšte, nastavnog) materijala. Tako jedna od maksima u vezi sa ulogom tekstova u nastavi nemačkog kao L2 govori o tome da „autori udžbenika treba da u što manjoj meri samostalno pišu tekstove“ i da se umesto toga preposvete potrazi za prigodnim originalnim tekstovima (Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts 1994, 156). Na istom mestu se navodi i da udžbenik ne sme biti jedini izvor tekstova, već da nastavnik po potrebi može samostalnim izborom tekstova dopuniti tekstualnu ponudu udžbenika. Ipak, krajem 80-ih godina ponovo postaju sve značajniji i fiktivni tekstovi karakteristični za gramatičko-prevodni metod, s obzirom na to da je u njima primećen potencijal za interkulturalnu nastavu L2 (Schütz 2010, 336).

Tekstu, u prvom redu autentičnog karaktera, u okviru didaktičkog aparata udžbenika L2 dodeljeno je više bazičnih uloga. Najpre, evidentna je namera takvog teksta koji je istrgnut iz određene (autentične) komunikativne situacije (na primer, pragmatički tekst) ili koji je (autentični) produkt jezičkog kreativnog ili naučnog stvaralaštva (na primer, literarni i naučni tekstovi) da prenese određenu poruku, pre

¹⁰⁵ Stručne i naučne tekstualne vrste karakteristične su za poseban tip udžbenika L2 namenjen učenju L2 kao jezika struke. Međutim, naučno-popularni tekstovi mogu se katkad zateći i u opštim udžbenicima L2 (na primer, rezultati psiholoških istraživanja, psiho-testovi i sl.)

nego da predstavlja izvor lingvističkih fenomena. Među primarnim ulogama koje (autentični) tekst per se poseduje, izdvajaju se njegove funkcije da:

- (1) **inicira proces učenja i usvajanja** novog komunikativno relevantnog jezičkog materijala;
- (2) **informiše o kulturnim datostima** zajednice u okviru koje je nastao, čiji je produkt i na koju se odnosi, s obzirom na izrazitu kulturnu markiranost;
- (3) **podstakne interkulturnu refleksiju i razmenu**, učestvujući tako u sveopštoj interkulturnoj senzibilizaciji učenika;
- (4) **aktivira učenikova predznanja** i to naročito relevantnošću teme koju predstavlja i realizuje;
- (5) **motivise učenika** u procesu učenja, pri čemu se može pretpostaviti da će autentični tekst naročito motivisati učenike kod kojih ima naznaka integrativne motivacije (upor. Gilmore 2007, 107);
- (6) **probudi učenikova interesovanja** ne samo za aktuelni nastavni proces, već i za eventualni dalji rad (što dalje vodi ka efektu autonomnog učenja) i dr.

Ipak, pored pobrojanih funkcija u pogledu na učenika, tekst u okviru udžbenika L2 ima i jednu dodatnu tehničku funkciju, s obzirom na to da je tekst često shvaćen kao idealno sredstvo prezentacije, semantizacije i automatizacije leksičko-gramatičkih struktura. U tom smislu postavlja se pitanje o kriterijumima za njihov izbor kako bi se sve njihove pobrojane funkcije i ostvarile. Strauss (1984, 65) stoga navodi četiri osnovna kriterijuma na osnovu kojih će se vršiti selekcija tekstova za potrebe nastave L2:

- (1) **komunikativni okvir**, tj. da li tekst odgovara potrebama učenika sa aspekta teme, situacije, vrste i funkcije;
- (2) **karakter**, tj. da li tekst u dovoljnoj meri motivise, da li govori o specifičnostima ciljnog govornog područja, te da li, na primer, inicira interkulturno kontrastiranje;
- (3) **jezički nivo**, tj. da li tekst odgovara govornom standardnom jeziku i u kojoj meri je to slučaj, kao i
- (4) **nivo težine**.

4.4.2.2 Kako do autentičnog teksta

Ranije smo razmatrali dimenziju autentičnosti u pogledu na didaktički aparat udžbenika i naveli opšta stanovišta u vezi sa ovim, naročito u proteklim decenijama, izuzetno aktuelnim glotodidaktičkim pitanjem. Međutim, šta zapravo čini jedan tekst autentičnim i postoje li neki mehanizmi kojima bi se takav tekst odvojio od didaktički obrađenih, „veštačkih“ tekstova?

Principijelno bismo mogli reći da se svaki tekst koji je napisao ili izgovorio maternji govornik određenog L2 i pri tome na njemu nije bilo nikakve intervencije, može smatrati autentičnim tekstom. Takav tekst odlikuje jezička autentičnost, dok će način obrade takvog teksta u nastavi L2 zarad garantovanja autentičnosti proći kroz još jedan „filter“, odnosno tzv. pedagoško-situativnu autentičnost (tj. proveru kom komunikativnom kontekstu je tekst primarno namenjen i kojem kontekstu u okviru nastave L2 treba da služi) (upor. Edelhoff 1985, 7–30). Uz to, Chavez (1998, 39) predlaže čitav niz dodatnih kriterijuma za određivanje autentičnosti materijala, poput direktnosti, savremenosti, autentičnosti utiska koji tekst ostavlja na učenika, kao i veoma značajan momenat orijentisanosti prema poruci, s obzirom na to da autentičan tekst nije pisan radi uvežbavanja jezika, već zarad prenošenja i prijema informacije. Ipak, ukoliko se u nastavi L2 insistira na isključivosti kada je autentičnost materijala u pitanju, čini se da ovi kriterijumi mogu olako obesmisлити tekst kao sadržaj nastave ili pak izbor autentičnog teksta učiniti dramatično težim.

Nezavisno od kriterijuma koje pojedini glotodidaktičari predlažu, postavlja se pitanje šta sve možemo smatrati i nazvati autentičnim tekstom u nastavi L2. Za učenike i laike to su mahom i prvenstveno originalni književni odlomci, dok se u autentičnost svih drugih tipova tekstova često apriori sumnja. Međutim, Kaikkonen (2002, 10) predlaže sledeću, nešto širu tipologiju autentičnih tekstova: (1) literarni tekstovi različitih žanrova, (2) novinski članci (i novinski tekstovi u širem smislu), (3) video-materijal (filmovi, televizijske emisije i sl.), (4) info-materijal (uključujući i propagandni materijal), (5) prepiska (putem regularne ili elektronske pošte, internet-foruma i sl.) i tzv. (6) tekstovi „skrojени po meri“, tj. tekstovi nastali u neposrednom kontaktu između učenika i maternjih govornika određenog L2. Naročito u doba ubr-

zanog razvoja informacionih tehnologija, ovaj poslednji tip tekstova dobio je mogućnost lakše realizacije.

4.4.2.3 Interkulturalni potencijal autentičnog teksta u nastavi L2

Praveći razliku između originalnog jezičkog produkta, autentičnog teksta, i neoriginalnog, za potrebe udžbenika oblikovanog i često značajno didaktizovanog teksta, vraćamo se na diskusiju o principu autentičnosti u savremenom udžbeniku L2, koji naročito od komunikativnog obrta cilja na postizanje što veće autentičnosti i mogućnost kontekstualizacije jezičkog materijala (upor. Heuer i Müller 1975, 5).

Međutim, svrha autentičnog teksta u udžbeniku L2 ne bi smela da se svodi isključivo na to da učenicima omogući iskustvo autentičnog susreta sa stranim ili da inicira usvajanje novih (lingvopragmatičkih) znanja i (komunikativnih) veština, već pre da, s obzirom na svoju kulturnu kodiranost (Abendroth-Timmer 1998, 178) i u kombinaciji sa prethodno navedenim, omogući interkulturalnu refleksiju u okviru nastave L2, ali i da pripremi učenike kao buduće govornike određenog L2 na susret sa njegovim govornicima i njima karakterističnom kulturom i tako dâ svoj doprinos autonomizaciji učenika kada su interkulturalni susreti u pitanju.

Jedan od načina koji to omogućuje jeste i svesno „angažovanje“ interkulturalno podesnih tema, širokog spektra kulturno specifičnih zakonitosti, rituala, tabua i sl. Pritom, ne treba zaboraviti ni na sliku koja se udžbenikom kreira o nemačkom govornom području, njegovim maternjim govornicima i sl. Tu najpre treba imati na umu da tekst ne sme nipošto imati (isključivo) reklamni karakter (Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts 1994, 161), već da je neophodno da tekst pruža impulse za kritičko bavljenje određenim specifičnim unutarkulturalnim ali i međukulturalnim fenomenima i datostima. Ipak, na ovom mestu je neophodan poseban oprez, s obzirom na to da se, naročito usled radikalizacije shvatanja o potrebi za što realističnijom slikom Nemačke i njenih građana, često poseže ka preterano, čak i lažno problemskim slikama zemlje i kulture, o čemu se raspravljalo naročito tokom 90-ih godina (upor. Földes 1995; Földes 1996). Uz to je neophodno poimanje tj. obrada autentičnih, na primer, literarnih tekstova ne čisto sa aspekta učenika kao konzumenata strane kulture, već uz određene mehanizme kritike. Ova činjenica, šire posmatrano, daje povoda i za svaku dalju interkulturalnu refleksiju u čemu se, zapravo, i ogleda in-

terkulturni karakter udžbeničkog tekstualnog materijala, što, opet, autentičnim tekstovima omogućava jednu dodatnu pedagošku dimenziju, tj. jednu (razvojno)-formativnu ulogu.

Reflektujući o delikatnosti procesa izbora podesnog teksta u okviru udžbenika kao „nužnog zla“, ali i generalno u nastavi L2, Bredella (1999, 36–37) konstatuje da se praktičarima postavlja čitav niz kompleksnih pitanja na osnovu kojih bi trebalo odlučivati o tekstualnom materijalu sa interkulturalnim potencijalom. Neka od pitanja mogla bi, na primer, biti:

- (1) Koji su to tekstovi naročito pogodni za razumevanje (i uvežbavanje razumevanja) strane kulture?
- (2) Da li je moguće obrađivati i tekstove koji upućuju na negativne aspekte jedne kulture? Ukoliko da, postoji li jasna granica između onoga što je preporučljivo i onoga što nije preporučljivo za obradu?
- (3) Da li postoji opasnost da tekstovi sa kritičkim premisama doprinesu potvrđivanju etnocentričnog stava kod učenika? Da li takve teme, pored toga što imaju osvešćujući karakter, mogu negativno uticati na motivaciju za učenje i upoznavanje sa novom kulturom? Da li mogu voditi do odbojnosti kada je strana zajednica u pitanju?
- (4) Da li je učenike neophodno konstantno podsećati na slične, negativne datosti sopstvene kulture i sredine? U kojoj meri je tako nešto potrebno/neophodno? Gde su u svemu tome (obrazovno-pedagoške) granice nastave L2 i mogućnosti nastavnika L2?

4.5 Udžbenik u savremenoj komunikativnoj nastavi L2 – između funkcionalno-pragmatičkog i interkulturalnog pristupa

Počev od 70-ih godina XX veka, mnogo toga što se dešavalo u lingvističkim, ali i relativno srodnim disciplinama, dovelo je do potpunog preokreta kada je nastava L2 u pitanju. Komunikativnom nastavom se želeo izbeći bilo kakav dogmatizam u okviru nastavnog procesa (zbog čega je ovde u savremenoj glotodidaktici reč o *pristupu*, ne o *metodi*) jer je cilj bio angažovati što više uspešnih segmenata svih dotad prisutnih načina učenja L2, s jedne strane, ali i ostati otvoren za nove elemente, s druge strane.

Zbog toga, istorijski posmatrano, razlikujemo dve osnovne struje – funkcionalno-pragmatičku i interkulturnu.

Za ovako značajan zaokret u nastavi L2 ili, kako smo već na više mesta naveli, komunikativni obrt, zaslužno je više faktora koji su se odigravali gotovo paralelno utičući jedan na drugi. Tu, pre svega, mislimo na:

- (1) diskusiju o tome šta je jezik i jezička kompetencija, a šta komunikacija i komunikativna kompetencije, koju pokreću Chomsky i Hymes;
- (2) etabliranje teorije jezičkih činova (najzaslužniji su bili John Searle i John Langshaw Austin) kojom i učenje L2 počinje da dobija praktičnu i pragmatičnu dimenziju;
- (3) premeštanje težišta kada je izvor materijala za organizovanje nastave L2 u pitanju etabliranjem pragmalingvistike i početkom davanja prioriteta njenim sadržajima dotada neprikosnovenoj morfologiji i sintaksi;
- (4) razvoj sociolingvističkih i sociokulturoloških istraživanja koja doprinose formiranju drugačijeg pogleda na to šta je predmet učenja L2, odnos pojedinca/grupe i jezika i sl.;
- (5) otvaranje niza egzistencijalnih pitanja na temu komunikacije i komunikativne kompetencije u okvirima savremene filozofije, najpre u radovima Jürgena Habermasa;
- (6) odlučan raskid sa rigidnošću gramatičko-prevodnog metoda i potcrtavanje važnosti zapuštenih jezičkih veština, slušanja i govora, naročito u okviru audio-lingvalnog/audio-vizuelnog metoda;
- (7) otkrivanje značaja učenja L2 u političkom smislu, zarad širenja tolerancije i demokratije, u vidu niza publikacija u izdanju Saveta Evrope i, konačno,
- (8) označavanje komunikativne kompetencije kao ultimativnog cilja učenja L2, za šta su najzaslužniji bili engleski profesor primenjene lingvistike Henry Widdowson i već pomenuti nemački anglista i glotodidaktičar Hans-Eberhad Piepho.

Ovi elementi komunikativnog obrta uzrokovali su drastične promene u poimanju nastave L2 kao ne više emancipatorskog, već pragmatično-funkcionalno orijentisanog koncepta u kojem je jedini cilj autentična komunikacija i sposobnost prikladnog jezičkog delanja pojedinca (upor. Faistauer 2010b, 158), u čemu Piepho

vidi sav izvor i centar nastave L2 jer upravo komunikativno delanje pretpostavlja „spontani sporazum među govornicima o tematskom i situativnom okviru, o njima imanentnim smisaonim vezama i o društvenim uobičajenostima u tom kontekstu“ (Piepho 1974, 12). Mesto za sticanje jednog takvog stava i znanja i veština potrebnih za ovladavanje komunikativnim situacijama na L2 upravo je u (školskoj) nastavi L2. U centru nastavnog procesa sada je učenik sa svojim potrebama, motivima za učenje L2 i sa svim svojim komunikativnim potencijalom sa kojim i na kojem se istovremeno radi; za potrebe tog procesa i ujedno i cilja, uspešnog jezičkog delanja, nastavnik i udžbenik na raspolaganje mu stavljaju potrebna leksička i gramatička sredstva, a jedini kriterijumi za izbor odgovarajućih sredstava izvode se iz njihove funkcionalnosti i neposredne komunikativne upotrebljivosti. Dijalog, imitativno-mehanički govor i automatizovani načini (komunikativnog) ponašanja nailaze na kritiku, s obzirom na to da se iz svega toga može iscrpiti daleko više od onoga što su učeniku nudili i od učenika očekivali prethodni metodi. Razumevanje, sporazumevanje, sporazum – to su centralni pojmovi novog pristupa.

Iz ovakvih okolnosti, a naročito u pogledu na revidirana shvatanja sociokulturnih potencijala učenja L2 u jeku globalizacije, od 80-ih godina počinje intenzivnije bavljenje mogućnostima pomeranja čisto pragmatičkog na interkulturalni pristup, tj. dodatno ojačavanje komunikativne jezičke kompetencije dimenzijom interkulturalnosti i definisanje interkulturalne komunikativne kompetencije kao primarnog cilja nastave L2. Na taj način su se obrazovala dva najuticajnija pristupa, koji će ostaviti ne samo uticaja na nastavu, već i na koncept udžbenika – pragmatičko-funkcionalni i interkulturalni pristup.

Na taj način je i interkulturalna didaktika mogla da nađe svoje mesto od 80-ih godina u okviru učenja nemačkog kao L2, a kada su udžbenici u pitanju, razlikujemo principijelno dve struje: prvu koja prepoznaje interkulturalnost kao globalni fenomen relevantan za komunikativnu nastavu i obrađuje je u određenoj meri (nekada, doduše, marginalizovano) i drugu koja je interkulturalni pristup načinila svojim osnovnim principom i pokušava da spajanjem teorije o učenju L2 i interkulturalnosti iskoristi „kulturalnu raznolikost i stvarnost ciljnog jezika zarad opšteg kulturalnog poređenja“ (Strzelczyk 1994, 113). U tom smislu su do današnjih dana ostali kao najmarkantniji predstavnici dva udžbenička kompleta, *Sichtwechsel* i *Sprachbrücke*,

koji u svojoj interkulturalnoj konsekventnosti nikada nisu dobili konkurenciju, ne samo u nastavi nemačkog, već i u produkciji udžbenika za druge svetske L2 (upor. Röttger 2010, 8).

4.5.1 Uticaj na dizajn udžbenika

Kako se komunikativna didaktika u najvećoj meri otrgla od strukturalizma koji je dominirao učenjem jezika u periodu do 70-ih godina, i okrenula se pre (individualnom) konstruktivizmu, s obzirom na to da su otkriveni značenjski potencijal jezika i njegova komunikativna, upotrebna vrednost u kontekstima socijalnog i sociokulturnog delanja, tako su i udžbenici i u njima zastupljeni zadaci i vežbanja promenili svoju strukturu i namenu. Oni sada ciljaju na paralelni razvoj više pojedinačnih kompetencija, i to na lingvističku, sociolingvističku/sociokulturnu i pragmatičku kompetenciju (Europarat 2001, 24–25), tj. jednom rečju na komunikativnu jezičku kompetenciju.

Sve ovo uticalo je na to da se komunikativni koncept nastave odrazi na kurikulumu i udžbenike u različitim domenima, prevashodno u pogledu na:

- (1) revidiranje **tema** i rasporeda uvođenja tematski i komunikativno relevantnog **vokabulara** shodno njihovoj komunikativnoj upotrebljivosti u realnim i svakodnevnim životnim situacijama;
- (2) revidiranje **gramatičke progresije**, tj. jasnog određivanja toga koje gramatičke fenomene treba kada obrađivati, s obzirom na njihovu komunikativnu vrednost i na novo poimanje gramatike kao alata za jezičko delanje; na taj način gramatika počinje da se uvodi ciklično, shodno odgovarajućim komunikativnim kontekstima;
- (3) određivanje pragmatički opravdanih **uloga i situacija** kako bi se budući govornici L2 pripremili za svakodnevne situacije koje ih očekuju u ciljnoj kulturi;
- (4) određivanje pragmatički smislenih **tekstova**, pri čemu će u udžbenicima posebno mesto dobiti upotrebni tekstovi koji regulišu svakodnevni život (kao što su: oglas, objava, formular, uputstvo za upotrebu, cenovnik,

vremenska prognoza, jelovnik i sl.) i funkcionalni tekstovi informativnog karaktera (poput izveštaja, pisma, letka, vesti, prospekta, reklame, tabele i sl.).

Posebno se gramatika i pitanje gramatičke progresije u udžbenicima komunikativnog pristupa razlikuju od dotad važećih principa. Ona se, dakle, shvata pre kao neophodno sredstvo za rad, kod nekih autora pre kao nužno zlo, i kao takva ona se ne realizuje samo u prostim nastavcima, rečima i rečenicama, već i u komunikativnim iskazima i u tekstu, jer „komunikativna kompetencija se u okviru nastave može razviti kao delatnost ili diskurs jedino ukoliko *forma* sredstava bude procenjena i tretirana kao manje bitna nego *značenje* namera i uloga“ (Piepho 1974, 16 označeno u originalu). Stoga je gramatika zavisna od komunikativne intencije govornika ili, u udžbeniku L2, od komunikativne teme, a njeno uvežbavanje ne protiče nekontekstualizovano, već u odnosu na tematsko-situativni kontekst i pojedinca (tzv. *ja*-odnos kao načelo komunikativne nastave). Takođe je markantno i angažovanje sredstava za vizualizaciju gramatičkih fenomena (i uopšte, grafički dizajn udžbenika, otkada komunikativni pristup ima primat, dobija potpuno drugačiji značaj), a katkad i maternjeg ili nekog drugog jezika, kako bi se osiguralo razumevanje i izbegao negativan transfer (upor. Funk i Koenig 1991, 52–55). U poslednje vreme jača i uloga didaktike tercijarnih jezika, te se saznanja i iz tog domena prenose na konstruisanje udžbenika.

Shodno ovom redefinisanju, kako nastave, tako i samog udžbenika L2, bilo je neophodno dizajnirati nove tipove zadataka i vežbanja koji neće biti isključivo reproduktivnog karaktera, već će doprinositi kako razvoju komunikativne jezičke kompetencije, tako i kreativnom razvoju pojedinca na L2. Komplementarne ili transformacione vežbe, uvidelo se, ne mogu voditi ka tom cilju, te stoga Piepho u najranijim fazama razvoja komunikativne didaktike zahteva da „učinimo sve kako bi aktivnost učenja izgledala ali i funkcionisala povezana sa smislom, upotrebom i kontekstom“ (Piepho 1980, 75). Iz tog razloga on smatra da bi se tipologija ili sekvenciranje zadataka i vežbanja odrazila negativno, jer bi to značilo da određene komunikativne komponente posmatramo odvojeno, a ne u njihovoj kompleksnosti. Zadaci, shodno tom stavu, moraju se zasnivati na komunikativnoj situaciji i kontekstu, koji ujedno treba da funkciraju i kao izvor svakog jezičkog materijala. Međutim, Neuner, Krüger i Gre-

wer (1981, 44–45) ipak insistiraju na klasifikaciji i, bolje rečeno, graduiranju komunikativnih zadataka/vežbanja i to na osnovu sledeća četiri nivoa:

- (1) vežbe za razvoj i proveru razumevanja, pri čemu se razumevanje i slušanje ne smeju shvatiti kao pasivne i čisto receptivne aktivnosti, već pre kao „aktivne delatnosti izbora, klasifikovanja i interpretacije informacija“ (Neuner, Krüger, i Grewer 1981, 47); zatim
- (2) vežbe za utemeljenje sposobnosti izražavanja – vežbe reproduktivnog karaktera za uvežbavanje jezičkih formi i leksičkih sredstava, pri čemu je učenik još ograničen samim zadatkom i jezičkim sredstvima koja mu stoje na raspolaganju; uz to i
- (3) vežbe za razvoj sposobnosti izražavanja – jezičko oblikovanje zadatih situacija/uloga/povoda za razumevanje u vidu vežbi reproduktivno-produktivnog karaktera, čiji cilj je priprema za autonomno, slobodno i spontano izražavanje; kao i
- (4) vežbe za razvoj slobodnih iskaza, pri čemu se očekuje puna i (relativno) suverena primena usvojenih gramatičko-leksičkih struktura koje su uvedene i uvežbavane u prethodnim koracima, tj. vežbama; ovde leži i srž i svaki cilj komunikativne nastave L2, s obzirom na to da je upravo ovaj momenat najbliži samoj autentičnoj komunikativnoj situaciji (upor. sled vežbi na primeru dijaloga u Prilogu 4.5.4.2.a).

S obzirom na to da je ova tipologija umnogome i program komunikativnog pristupa, ona se ogleda u skoro svim komunikativnim udžbenicima od 80-ih godina naovamo i predstavlja i dan-danas osnovu komunikativne nastave. Na taj način su udžbenici obično pokazivali ovakvu shemu: (1) tekst kao polazna tačka, nakon čega slede (2) vežbe iz prva tri domena, koje pripremaju (3) komunikativni zadatak (4. grupa) (Neuner i Hunfeld 1993, 104).

Kao jedno od najznačajnijih sredstava za komunikativno i interkulturno osveščivanje i senzibilizaciju prepoznate su igre sa podelom uloga, o kojima je ranije na više mesta bilo reči i čiji je najveći zagovornik u okviru nastave L2 bio Piepho. U njima Piepho, između ostalog, vidi i način da se izbegne mehaničko i imitativno učenje dijaloga napamet, čime se trivijalizuje i obesmišljava sama svrha komunikacije. U

jednoj od teza kojima pledira za komunikativnu nastavu L2 ističe da je pedagoški kvalitet nastave L2 upravo u potencijalu koji nudi ovakav vid dramskih aktivnosti s obzirom na to da učenici imaju priliku da u ulogama posmatraju pragmatičke, komunikativne univerzalije, te da ih u okviru igre sa podelom uloga i usvoje (Piepho 1974, 19). Stoga je u udžbenicima, kako pragmatičko-funkcionalnog, tako i interkulturalnog pristupa, zastupljeno obilje dijaloga iz kojih je moguće razviti igru sa podelom uloga, što u poslednje vreme postaje sve značajnije sa zamahom tzv. scenarijske didaktike.

4.5.2 Teorijske implikacije na interkulturalno oblikovanje udžbenika

Razvoj komunikativnog pristupa je, kao što smo predstavili, od 80-ih godina tekao u dva pravca. Stoga su se i autori udžbenika i nastavnog materijala priklanjali ili (1) pragmatičko-funkcionalnom modelu, ostajući tako u ubeđenju da je svrha nastave L2 u biti da učenike pripremi i osposobi za autentičnu komunikativnu situaciju na L2, ili pak (2) komunikativno-interkulturalnom modelu, pri čemu je, uz sve čisto komunikativne principe, posebna pažnja obraćana na potencijale koje nastava L2 sama po sebi nudi kada su interkulturalni susreti i komunikacija u susretu kultura u pitanju, te je stoga kao osnovni cilj postavljena izgradnja interkulturalno kompetentnog govornika L2. O osnovama interkulturalne didaktike i o postulatima na kojima počiva interkulturalna (komunikativna) kompetencija već smo detaljnije raspravljali u okviru trećeg poglavlja, te nam je ovde namera da se prevashodno usredsredimo na njene implikacije na samu produkciju udžbenika i na načine didaktizacije interkulturalnih sadržaja.

Na prethodnim stranama videli smo i koje su najznačajnije promene zadesile udžbenik nakon komunikativnog zaokreta u pogledu na planiranje, strukturu didaktičkog aparata, tipologiju zadataka i sl. Važno je napomenuti da interkulturalni pristup u koncipiranju udžbenika, s obzirom na njegovu primarnu i principijelnu komunikativnost, nije doneo izraženije izmene osim, same po sebi veoma kompleksne, težnje za promenom perspektive, tj. pokušaja prevazilaženja „standardne“ etnocentrične perspektive. Jedna od osnovnih uloga interkulturalno orijentisanih udžbenika jeste u ohrabivanju učenika da „postavljaju dalja pitanja i da prave poređenja“ kako bi se razvila interkulturalna i kritička perspektiva, pri čemu se osnovni princip sastoji od omogućavanja učenicima da „porede teme u bliskim situacijama sa

primerima iz ne toliko bliskog konteksta“ (Byram, Gribkova, i Starkey 2002, 21). Služeći se konsekventno ovim principom, interkulturni udžbenici poput, već na više mesta pominjanih, *Sichtwechsel* i *Sprachbrücke* našli su se kao predstavnici nove generacije udžbenika¹⁰⁶.

Jedan od razloga za jačanje interkulturene komponente udžbenika, kada je nemački kao L2 u pitanju, možemo tražiti i u činjenici sa kojom su se praktičari susretali u nastavi u okviru kultura koje su teritorijalno i kulturno udaljenije od same nemačke iz koje su komunikativni udžbenici dolazili, ali i u okviru kurseva sa heterogenim grupama na teritoriji SR Nemačke. Jedan od osnovnih elemenata kritike bio je stoga viđen u ignorisanju drugih kultura i u primarnom prilagođavanju komunikativno kompetentnog govornika nemačkoj kulturi koja bi, na taj način, zapravo ignorisala predstavnike drugih kultura i gušila ih svojim nametnutim egocentrizmom. Ovo se najviše primećuje u onome na čemu su komunikativni zadaci najviše insistirali, na orijentaciji ka svakodnevnim situacijama i temama iz svakodnevnog života (Neuner i Hunfeld 1993, 106), koja je primarno bila isključivo jednostrana i koja je, samim tim, isključivala drugu perspektivu. Uz to, zameralo se i potpuno isključivanje, pored kulturne, i jezičke refleksije, s obzirom na to da je maternji jezik strogo ignorisan.

Udžbenici pragmatičko-funkcionalne orijentacije fokusirali su se primarno na osposobljavanje govornika za komunikativnu delatnost u ciljnoj zemlji, što se oslikavalo i na teme, pa čak i na načine njihove didaktizacije. Za novi cilj, formiranje

¹⁰⁶ Termin *generacija udžbenika* zastupa Lutz Götze i navodi da se razvoj udžbenika nemačkog kao L2 od sredine XX veka naovamo može principijelno posmatrati kroz ukupno pet faza: 1. generaciji bi pripadali udžbenici ustrojani po gramatičko-prevodnom metodu (na primer, *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*), 2. generaciji bi pripadali udžbenici audio-lingvalnog/audio-vizuelnog metoda (na primer, *Vorwärts*), 3. generaciji bi pripadali komunikativni udžbenici pragmatičko-funkcionalne orijentacije (na primer, *Deutsch aktiv*), 4. generaciji bi pripadali takođe komunikativni udžbenici, ali oni interkulturnog karaktera (primarno udžbenici *Sichtwechsel/Sichtwechsel neu* i *Sprachbrücke*, kasnije u nešto drugačijem obliku i *Elemente*, *Unterwegs* i *Dimensionen*; uz to ističu se i dodatni materijali poput *Typisch deutsch*, *Zwischen den Kulutren*), dok bi poslednju, 5. generaciju, činili udžbenici tzv. mentalističkog zaokreta koji pored jezičkih veština i komunikacije ciljaju i ka fenomenima kao što su višejezičnost, jezička refleksija (jezička svest) i sl. (udžbenici 90-ih godina i na prelazu vekova, poput *Wege*, *Die Suche*) (upor. Götze 1994, 29–30). Ipak, o konsekventnosti u udžbeničkoj produkciji naročito u poslednjih nekoliko decenija ipak ne može biti reči, na šta je već ukazivano (upor. Funk 2001, 283; Krumm i Ohms-Duszenko 2001, 1032).

interkulturno kompetentnih govornika, ovo nije bilo prihvatljivo, te se, pre svega, moralo pristupiti revidiranju ciljeva, konstruisanju drugačije tipologije tema i teksto-va i drugačijem pristupu didaktizaciji i oblikovanju zadataka. Udžbenici bi, stoga, principijelno trebalo da iniciraju poređenje, razmišljanje i razgovor, odnosno razmenu, o činocima kulture koji mogu biti pogrešno shvaćeni, nerazumljivi ili čak preteći nastrojeni (upor. Neuner i Hunfeld 1993, 109). Tabu, upoznavanje sa drugim, drugačijim, stranim dimenzijama realnosti, kulturni šok – sve su to novi elementi interkulture nastave L2 i udžbenika.

4.5.3 Tematsko planiranje interkulturno orijentisanog udžbenika

Posmatrano sa aspekta planiranja i organizovanja tematskih blokova i didaktizacije pojedinačnih tema, tokom etabliranja interkulture didaktike, ali i u okviru planiranja interkulture udžbenika i dodatnog materijala, kao i u regionalnoj produkciji udžbenika, rukovodilo se naročito univerzalijama ljudskog postojanja odnosno elementarnim životnim iskustvima kao izuzetno pogodnim tematskim segmentima. U njima je uočen drastičan potencijal u smislu mogućnosti za aktiviranje procesa razumevanja i tolerancije, odbacivanja klišeja, tematizovanja tabua, konfrontiranja sa potencijalnim kulturnim šokom i dr. Stoga bi interkulturno orijentisani udžbenik morao da razmatra i obrađuje teme poput sledećih:

(1) osnovna iskustva postojanja (rođenje, smrt, egzistencija u svetu); (2) lični identitet (*ja*-iskustvo, lične osobine); (3) socijalni identiteti u privatnom okruženju (privatna zajednica poput porodice: *mi*-iskustvo); (4) socijalni identitet u javnom okruženju (na primer, susedi, zajednice, država itd.: *Vi*-iskustvo); (5) partnerski odnosi (prijateljstvo, ljubav: *ti*-iskustvo); (6) mesto stanovanja (kuća, dom); (7) okruženje sa one strane privatne sfere (životna okolina, priroda, civilizacija itd.); (8) rad (osiguranje zarade); (9) vaspitanje; (10) snabdevanje (hrana, odeća itd.); (11) mobilnost (iskustvo prostora, saobraćaj itd.); (12) slobodno vreme/umetnost; (13) komunikacija; (14) zdravlje; (15) norme i vrednosti; (16) vremensko-istorijsko iskustvo (prošlost, sadašnjost, budućnost); (17) dimenzije duha i duše (samorefleksija, fantazija, sećanje,

emocije itd.) (...) (upor. Neuner i Hunfeld 1993, 113 pozivajući se na Murdock 1945 i Rudolph, Tschohl 1977 i Kohlberg 1963)

Cilj ovakvog planiranja tema u okviru udžbenika i nastave jeste zapravo da podržava racionalno delanje i da teži da ga u komunikativnoj praksi interkulturnog susreta i realizuje (Gnutzmann i Salden 2010, 126). Naročito pogodan materijal koji obiluje takvim interkulturnim potencijalom i dalje su tekstovi, s tim što je težište interkulturene didaktike pomerenom sa čisto funkcionalnih, faktografskih tekstova na literarne tekstove, koji naročito u radovima zagovornika interkulturene didaktike i didaktike razumevanja doživljavaju renesansu.

Tematsko planiranje udžbenika naročito se odnosilo i na jedan od fenomena komunikativne didaktike 90-ih godina – regionalizaciju udžbenika. U regionalnim udžbenicima je viđen potencijal za „oslobađanje od kolonijalnih modela“ (Breitung i Lattaro 2001, 1042) nastave L2, čiji je cilj bila proizvodnja lokalno daleko prilagođenijih i samim tim upotrebljivijih, a opet komunikativno i pre svega interkultureno orijentisanih udžbenika za nemački kao L2. Koncept regionalizacije ciljao je da „pomiri“ kako tematski, tako i komunikativni, didaktičko-metodički (u smislu lokalnih nastavnih navika i tradicija) i svaki drugi jaz koji je nastajao usled toga što su funkcionalno-pragmatički udžbenici ciljali skoro isključivo na perspektivu nemačkog govornog područja i time katkad obesmišljavali učenje L2 u humanističkom smislu. U regionalnim udžbenicima viđen je veliki potencijal za interkulturenu nastavu i u smislu preporuka za interkulturenu nastavu nemačkog jezika Saveta Goethe-Instituta, te stoga ne čudi da je sam Institut, naročito tokom 90-ih godina, inicirao i finansijski podržao desetine projekata tog karaktera širom sveta¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Koncept regionalizacije je i dan-danas u određenoj formi aktuelan, s tim što je u njemu viđen nešto drugačiji potencijal – finansijski. Tako, na primer, *Klett* kao nemački izdavač sa panevropskim prisustvom već godinama unazad lokalizuje svoje visokokomercijalne udžbenike u smislu adaptacije, tako što odabranim lokalnim praktičarima nudi mogućnost da prema potrebama, sopstvenom iskustvu i lokalnim navikama već oprobane evropske udžbenike prilagode lokalnom tržištu. U Srbiji *Klett* od 2006. izdaje adaptirane udžbenike, među kojima je prvi bio *Wir* (2006), nakon čega su usledili gimnazijski *Direkt* (2011) i *Magnet* za osnovnu školu (2014).

4.5.4 Realizacija lingvopragmatike u udžbenicima

Još ranije smo zaključili da lingvopragmatički elementi prisutni u udžbenicima određuju kako ton, tako i vrstu i kompleksnost bavljenja stranom kulturom u učionici L2, te da kao takvi imaju visok potencijal za interkulturalnu nastavu. Takvi elementi u svom bazičnom obliku prisutni su još od prvog metoda učenja L2 u vidu autentičnih literarnih tekstova visoke umetničke, tj. estetske vrednosti. Literarne tekstove kao originalni izdanak kulture zameniče realije i razgovori o određenim datostima karakterističnim za ciljnu zemlju i kulturu tokom prirodnog/direktnog metoda. Autentičnost jezika i životnih situacija ostala je u fokusu udžbenika i tokom audio-lingvalnog/audio-vizuelnog metoda, da bi se nešto konkretnije „analiziranje“ strane kulture iniciralo tek tokom komunikativnog pristupa, što je načinilo prelaz ka interkulturalnoj nastavi.

Kada je reč o načinima prezentacije lingvopragmatičkog materijala u udžbeniku, autori se često odlučuju kako za (1) imanentnu prezentaciju (uz pomoć autentičnih figura, imena, zatim koristeći se fotografijama koje odgovaraju stranoj kulturi i sl.), tako i za (2) eksplicitnu prezentaciju (konkretizacija određenih datosti jedne kulture u vidu činjenica, povoda za komentarisanje i poređenje i sl.). Eksplicitni lingvopragmatički sadržaji u udžbenicima se prezentuju najčešće na tipizirajuće-imitativan način, s obzirom na to da tekstovi mahom nastoje da rekonstruišu, tj. imitiraju stvarnost ciljne kulture, čime se defakto tipiziraju određene datosti te stvarnosti, što u osnovi ima kontraefekat – ustaljivanje određenih (stereotipnih) slika o ciljnoj kulturi. Kako je istraživanjem slike o Nemačkoj u udžbenicima za nemački kao L2 ustanovio Ammer (1988, 115–116; 1994, 39–40), uopšteno posmatrano, najmanje je zastupljen princip problematizovanja ili kritičkog prezentovanja materijala, što bi zapravo bilo u osnovi interkulturalnog pristupa i činilo njegov bazični obrazovni potencijal¹⁰⁸. Trend problemskog i kritičko-emancipatornog predstavljanja lingvopragmatičkog materijala jača s nastankom prvih komunikativnih, a kasnije i interkulturalno orijentisanih udžbenika. Međutim, to ne znači da u udžbenicima nije uočljiv feno-

¹⁰⁸ Ammer je ustanovio ukupno pet kategorija prezentacije, tj. oblikovanja slike o Nemicima i Nemačkoj u udžbenicima: (1) tipizirajuće-imitativno, (2) normativno-dokumentarno, (3) afirmativno-eksklamatorno, (4) problematizujuće i (5) kritičko-emancipatorno. Za detalje upor. Ammer (1988, 115–116; 1994, 39–40).

men koji se može tumačiti kao nekakva „srednja statistička kulturološka vrednost“ (Durbaba 2016, 361), tj. sadržaji koji ilustruju fenomene za koje se može tvrditi da ih odlikuje izvesna frekventnost, prosečnost i što, zapravo, ne zalazi u nekakve nepoželjne segmente društva.

Shodno ovome, želimo da se nadovežemo na tri bazična koncepta lingvopragmatike prisutne u udžbenicima za nemački kao L2, naročito od 90-ih do danas. Kao što smo ranije predstavili, lingvopragmatika se javlja u enciklopedijsko-faktografskom, u komunikativnom i u interkulturnom obliku (upor., na primer, Weimann i Hosch 1993). Na ovom mestu želimo da ukažemo i na vidove realizacije u praksi koji se i dan-danas prepliću i sasvim legitimno javljaju u identičnim pojavnim oblicima i u aktuelnim udžbenicima, shodno senzibilitetu autora, ali i tržišta kojem su namenjeni.

4.5.4.1 Faktička lingvopragmatika u udžbenicima

Faktičku/kognitivnu/eksplicitnu lingvopragmatiku u kontekstu udžbenika (v. Priloge 4.5.4.1.a i 4.5.4.1.b) karakterišu sledeći momenti:

- (1) zastupljena još u vreme gramatičko-prevodnog metoda u bazičnom obliku, u savremenim udžbenicima naročito popularna u periodu 1950–1980;
- (2) dolazi u vidu kraćih enciklopedijskih info-tekstova, biografija, tabela, statistika, info-grafika i sl.;
- (3) cilj je usvajanje i reprodukcija faktografskog, enciklopedijskog znanja iz različitih domena (na primer: geografija, ekonomija, istorija, kultura i sl.);
- (4) važeći princip je korektnost informacija, nije joj namera da upućuje na analizu i kritiku, da problematizuje, već da ukazuje na konkretne datosti zajednice;
- (5) katkad je predviđena kao poseban deo lekcije koji se zasebno i obrađuje, nevezano za sam tematski blok uz koji dolazi.

4.5.4.2 Komunikativna lingvopragmatika u udžbenicima

Za komunikativno ustrojenu lingvopragmatiku (v. Priloge 4.5.4.2.a i 4.5.4.2.b) karakteristično bi bilo sledeće:

- (1) početak delovanja od sredine 70-ih godina;
- (2) polazna osnova: svakodnevna kultura je integrativni deo nastave, te se kao takva podrazumeva u svakom momentu;
- (3) za razliku od faktičke lingvopragmatike, komunikativna ne cilja na eksplisno učenje činjenica; svako učenje se ovde odvija na implicitnom nivou, i obuhvata prevashodno načine ponašanja koji su karakteristični za ciljnu kulturu;
- (4) cilj je ovladavanje bazičnim repertoarom potrebnog znanja zarad što uspešnijeg snalaženja u realnim komunikativnim situacijama u ciljnoj kulturi; stoga je jedan od frekventnih oblika u kojima se javlja i dijalog (situativno/komunikativno specifičan);
- (5) slika/fotografija je legitiman i poželjan vid lingvopragmatičke informacije;
- (6) s obzirom na to da retko šta eksplicira i retko da može biti objektivna, komunikativna lingvopragmatika nosi sa sobom i rizik da, ukoliko se o određenim datostima ne reflektuje, olako dovede do stereotipizacije i izgradnje klišeja (upor. Wicke 1995, 10) jer, uz to, obično nudi samo jedan model karakterističan za određenu situaciju.

4.5.4.3 Interkulturalna lingvopragmatika u udžbenicima

Interkulturalnu/komparativno-interkulturalnu lingvopragmatiku u udžbenicima za nemački kao L2 (v. Priloge 4.5.4.3.a, 4.5.4.3.b, 4.5.4.3.c, 4.5.4.3.d) odlikuju sledeći momenti:

- (1) u osnovi je razrada komunikativnog modela, te stoga dolazi praktično paralelno sa njim; naročito je vidljiva u prvim interkulturalno ustrojenim udžbenicima tokom 80-ih godina;

- (2) pokušava da „ispravi“ nedostatak komunikativne lingvopragmatike u pogledu objektivnosti tako što želi da uključi u startu više pozicija i da pozove na refleksiju, interpretaciju;
- (3) poput komunikativne lingvopragmatike, cilja na nešto prošireniji pojam kulture (koji je, nužno, u logičnoj sprezi i sa stilom razmišljanja tipičnim za određenu kulturu), šireći ga elementima svakodnevne kulture i obraćanjem pažnje na običnog čoveka; ovde, pre svega, spadaju izuzetno osetljivi elementi poput pozdrava, komplimenata, načina diskusije i debatiranja, izražavanja kritike, doživljaja vremena i prostora i sl. (upor. Pauldrach 1991, 14);
- (4) polazi od pretpostavke da nije cilj naučiti jezik jedne zemlje, već i razumeti njenu kulturu, te se stoga o njoj mora razmišljati, o njenim specifičnim pojmovima, načinima ponašanja, interpretacije, ritualima i dr. (upor. Wicke 1995, 14);
- (5) pošto počiva na didaktici razumevanja stranog, kao i na didaktici tolerancije, ona zahteva premeštanje težišta, kada je pojam *razumevanje* u pitanju, sa morfologije, sintakse i dr. na odnos jezika i kulture; stoga se ne treba učiti o datostima jedne kulture, već treba usvajati mehanizme za njihovo razumevanje (upor. Wicke 1995, 14);
- (6) s obzirom na jedan od centralnih pojmova – razumevanje – ovakva lingvopragmatika cilja i na kompletno (raz) otkrivanje značenja reči, uključujući i njihova pozadinska značenja, kontekstualnu uslovljenost, zavisnost reči od društvenih praksi i podređenost njima (ovde se uočava uticaj tzv. konfrontativne semantike sa početka 80-ih godina (upor. Müller-Jacquier i Paris 1981)); jačanje značaja reči, odnosno pojma, označava paralelno i dostizanje (ili barem pokušaj dostizanja) višeg nivoa jezičke svesti (*language awareness*) kod učenika;
- (7) nastoji ne da prenese informacije, već da podstakne na razmišljanje, kao i na analizu i poređenje; cilj je relativizacija i razgradnja stereotipa i predrasuda i izgradnja empatije kod učenika i relativizacija stava, jednom rečju promena perspektive;

- (8) pokušava da posreduje između polazne i ciljne kulture, ne koncentrišući se, dakle, primarno na ciljnu kulturu i na njene datosti; takođe, nastoji da iskoristi već dovoljno specifičnu situaciju susreta sa jednom stranom kulturom i jezikom kako bi se omogućilo konfrontiranje sa što više perspektiva (odnosno kultura) i uvežbavanje strategije promene perspektive;
- (9) kao integrativna lingvopragmatika, ona pokušava da posreduje i između disciplina, informišući i dajući u isto vreme povoda za razmenu;
- (10) slika/fotografija zauzima, kao i u komunikativnom modelu, značajno mesto.

4.5.5 Šta jedan udžbenik mora da ispuni sa interkulturalnog aspekta? Materijal za listu kriterijuma za proveru „interkulturalnih kvaliteta“ udžbenika

U navedenim primerima videli smo na koji način je realizovan princip interkulturalne didaktike u kontekstu nemačkog kao L2. Međutim, danas, u doba ZEO i u gotovo potpunoj orijentisanosti ka pragmatičko-funkcionalnoj dimenziji komunikativne kompetencije, više ne polazimo od pretpostavke da bi ovakvi udžbenici mogli da nađu svoje mesto na tržištu i svoju primenu u učionici L2. Stoga su nam danas cilj ne dogmatski ustrojeni udžbenici, već pre udžbenici koji u izvesnoj meri poseduju interkulturalnu komponentu, omogućavajući time izgradnju interkulturalne kompetencije kod učenika.

Kako udžbenik u domenu lingvopragmatičkih i svih drugih informacija ne bi materijal predstavljao kao nešto autoritativno i definitivno, već pre u interkulturalnoj i kritičkoj perspektivi (Byram, Gribkova, i Starkey 2002, 21), sa pravom se postavlja pitanje u kojoj meri bi se danas jedan (školski) udžbenik nemačkog kao L2 mogao označiti interkulturalno orijentisanim, šta i koliko toga je neophodno da u svojoj strukturi poseduje, na koji način je poželjno prezentovati lingvopragmatički materijal, kakvi tekstovi i kakvi tipovi zadataka su od posebnog značaja, na koji način bi interkulturalne fenomene trebalo obrađivati i sl. Pri svemu tome, polazimo od pretpostavke da bi savremeni udžbenički koncept u pogledu didaktičkog aparata morao biti otvorenog karaktera, da integriše sopstveni svet učenika, kao i da potcrtava kognitivno učenje u

samim postavkama zadataka koji se odnose na poređenje i diskusiju, kao i u vežbanjima koja se odnose na razvoj komunikativnih i strategija učenja (Neuner 2003a, 424). Zbog svih ovih, ali i mnogih drugih u ovom momentu i dalje aktuelnih pitanja, nastojaćemo da u nastavku damo predlog kriterijuma za analizu (ali i konstruisanje) udžbenika u pogledu na njegovu interkulturnu perspektivu.

Kao prvi kriterijum nameće se izbor tema, kao jedan od najmarkantnijih činilaca svakog udžbenika. Ovde postavljamo pitanje autorima da li su izabrane teme pogodne za interkulturnu refleksiju, poređenje, da li nude kontekstualizaciju generičkih tema i njihovo prenošenje na lični plan (*ja*-odnos), da li poseduju motivacioni potencijal i tako iniciraju proces empatije. Poseban značaj imaju teme lingvopragmatičkog karaktera, s obzirom na delikatnost pristupa i na rizike nepravilnog postupanja sa njima (kako tokom dizajniranja didaktičkog aparata, tako i u kontekstu samog nastavnog procesa). Ukratko, ovo bi mogla biti bazična pitanja u tom kontekstu:

Kriterijum I – izbor tema

- (1) Teme su tako odabrane i oblikovane da nude uvid u stvarni život u ciljnom govornom području.
- (2) Teme podstiču refleksiju i poređenje sa polaznom kulturom i sa drugim kulturama.
- (3) Teme uzrasno-iskustveno odgovaraju interesovanjima grupe kojoj su namenjene.
- (4) Teme su obrađene tako da mogu da podstaknu razgradnju i odbacivanje stereotipnih predstava, klišeja i predrasuda (o stranoj kulturi i zajednici).

U sva četiri navedena pitanja vidimo elemente koji detaljnijom analizom sadržaja mogu da nam omoguće uvid i u rasprostranjenost, tj. zastupljenost određenih mikrostrukturnih i makrostrukturnih tematskih sadržaja¹⁰⁹ koje možemo ana-

¹⁰⁹ Ovde mislimo na paralelu koju, između ostalih, pravi i Petravić (2010) analizirajući udžbenike nemačkog jezika u Hrvatskoj. Autorka u udžbenicima otkriva ukupno 11 različitih makrostrukturnih sadržaja (geografska obeležja, istorija, politika, trgovina, društvo, obrazovanje i vaspitanje, nauka i tehnika, umetnosti, mediji, jezik, nacionalni sport) i deset mikrostrukturnih sadržaja (porodica, škola,

lizirati i u pogledu na način obrade – kroz perspektivu sopstvenog ili pak kroz perspektivu stranog.

Drugi kriterijum naše analize koncentrisaće se na konkretizaciju specifičnih, interkulturalnih datosti – tj. na tematizovanje susreta kultura u kontekstu učenja L2 i upoznavanja sa stranom kulturom. Cilj je uočiti na koji način udžbenik priprema buduće korisnike L2 na susret kultura i na dijalog među njihovim predstavnicima, da li se upućuje na određene moguće poteškoće u okviru tog dijaloga, da li priprema na određene specifične oblike (verbalnog i neverbalnog) ponašanja koji u određenim slučajevima mogu dovesti do nesporazuma i dr.

Kriterijum II – tematizovanje interkulturalnog susreta

- (1) Tematizuju se stavovi, ubeđenja, vrednosti (interpretativni obrasci) pojedina i grupa, što vodi ka reflektovanju kako o stranom i drugom, tako i o sopstvenom, kao i njihovom poređenju.
- (2) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju jezičke norme i načini ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.
- (3) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju načini neverbalnog ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.
- (4) Tematizuju se tradicije i rituali tipični za ciljno govorno područje nudeći mogućnost poređenja sa sličnim fenomenima u polaznoj kulturi ili u drugim kulturama.
- (5) Tematizuju se određena specifična ponašanja, društvene norme, konvencije i sl. i porede se sa polaznom kulturom ili sa drugim kulturama.
- (6) Tematizuju se, reflektuju i kontrastiraju određeni specifični pojmovi i/ili mogući uzročnici interkulturalnog konflikta poput lakuna, *cultural gaps*, *hot words*, *hot spots* i *rich points*.
- (7) Tematizuju se i kontrastiraju određene tabu teme, reči i gestovi.

rad, slobodno vreme, stanovanje, jelo i piće, odevanje, svečanosti i običaji i karakteristične osobine i ophođenje) (za detalje upor. Petravić 2010, 140–145).

U okviru narednog kriterijuma pokušavamo da sagledamo u kojoj meri udžbenik prati princip originalnosti i autentičnosti kada su u pitanju tekstovi, udžbenički „junaci“ (karakter), slike, jezik i, kao poseban segment, lingvopragmatički materijal. U ovim elementima udžbenika uočavamo izuzetan motivacioni potencijal, kao i potencijal za izgradnju i trening određenih interkulturalnih strategija, poput promene perspektive i empatije. Međutim, ipak moramo konstatovati da je ovaj segment analize udžbenika izuzetno teško proceniti sa potpunom pouzdanošću, s obzirom na to da ne moraju uvek postojati garancije za originalnost upotrebljenih izvora, što ponovo dovodi u pitanje udeo neoriginalnih, skrojjenih tekstova u samom udžbeniku.

Kriterijum III – autentičnost

- (1) Tekstovi u udžbeniku prate princip mikrostrukturne i makrostrukturne autentičnosti.
- (2) Karakteri u udžbeniku deluju autentično što omogućava promenu perspektive i može imati pozitivnog uticaja na izgradnju i jačanje empatije.
- (3) Slike, fotografije, ilustracije u udžbeniku prate princip autentičnosti, odgovaraju temi, tekstu, karakteru, lokalitetu i sl.
- (4) Funkcionalno-stilistička autentičnost odgovara kako navikama izvornih govornika, tako i potrebama učenika istog jezika kao L2.
- (5) Teme i tekstovi iz lingvopragmatičkog domena pokrivaju sve aspekte stvarnosti.

U finalnom, četvrtom kriterijumu osvrćemo se na didaktičko oblikovanje materijala u udžbeniku u okviru različitih tipova zadataka i vežbanja. Iako danas mahom polazimo od pretpostavke da je jedan od primarnih zadataka udžbenika komunikativna upotrebljivost njegovog materijala (kako jezičkog, tako i, na primer, samih zadataka u budućoj komunikaciji na određenom L2), ipak ćemo pokušati da procenimo da li didaktički aparat analiziranog udžbenika prati te osnovne principe savremene komunikativne nastave. Uz to, interesuje nas i, nešto detaljnije, da li udžbenici nude implicitne i eksplicitne interkulturalne sadržaje, odnosno da li se u

udžbenicima predviđaju i neke od tipičnih interkulturalnih nastavnih aktivnosti (što bi, dakle, upućivalo na prisustvo *eksplicitnih* interkulturalnih sadržaja).

Kriterijum IV – tipologija zadataka i vežbanja

- (1) Zadaci i vežbanja prate osnovne principe komunikativne nastave.
- (2) Uz komunikativnu upotrebljivost, zadaci i vežbanja poseduju implicitne interkulturalne sadržaje.
- (3) Uz komunikativnu upotrebljivost, određeni zadaci i vežbanja poseduju i eksplicitne interkulturalne sadržaje sa primarnim ciljem jezičke i kulturalne senzibilizacije te, samim tim, izgradnje interkulturalne kompetencije.

Ovim repertoarom kriterijuma nastojaćemo da analiziramo korpus (aktuelnih) evropskih udžbenika za nemački kao L2 kako bismo ustanovili postoji li naznaka interkulturalnog učenja i razvoja interkulturalne (komunikativne) kompetencije, da li i na koji način se u savremenoj Evropi ostvaruje funkcija nastave L2 kao jednog od činilaca opšte razgradnje i napuštanja stereotipa i predrasuda kao i rada na izgradnji tolerancije među narodima i kulturama, poštovanja drugog i stranog i dr. – dakle svega onoga o čemu smo u prethodnim poglavljima diskutovali.

5. Analiza udžbeničkog korpusa

Kroz prethodna poglavlja smo pokušali da sagledamo sve relevantne faktore našeg interesovanja iz što je moguće više perspektiva. Navodeći, pritom, primere iz prakse, pokušali smo da usmerimo svoj pogled ka konkretnim i za praktičare relevantnim činiocima nastave (nemačkog kao) L2. U ovom poglavlju, koje fungira kao praktični deo naše centralne teme, namera nam je da, kombinujući stečene uvide u raznolike, pre svega teorijske domene jezika i kulture, nastave L2 i produkcije i analize udžbenika, pokušamo da damo presek stanja kada je prisutnost elemenata interkulturnog učenja u nastavi L2 u pitanju, odnosno da konstatujemo u kojoj meri stečena saznanja iz domena interkulturnog učenja nalaze primenu u praksi, tj. u savremenim, aktuelnim evropskim udžbenicima za nemački kao L2. Osnovno pitanje koje sebi postavljamo ovim istraživanjem jeste, zapravo, da li na polju udžbeničke produkcije vlada određeni konsenzus u ovom smislu ili je pre uočljiv nekakav status kvo (pri čemu bi pokušaj odgovora na pitanje o razlozima ovog potonjeg mogućeg ishoda mogao naročito biti interesantan za neka dalja istraživanja).

Ovim smo donekle odgovorili na pitanje *zašto* se uopšte upuštamo u analizu udžbenika. U nastavku ćemo odgovoriti i na pitanje *na koji način* nastojimo da dođemo do određenih uporedivih rezultata.

5.1 Metodologija istraživanja

U startu moramo naglasiti da naše dalje istraživanje, koje je zamišljeno kao analiza udžbeničkog korpusa, nema cilj ili barem nameru da utvrdi ili postavi opštevažeće norme ili standarde kvaliteta udžbenika, s obzirom na to da smatramo da bismo se na taj način, zapravo, samo približili u stavu didaktičkom dogmatizmu ili čak imperijalizmu metoda. Analiza udžbeničkog korpusa trebalo bi da nam – iako će biti izvršena na relativno malom korpusu – najpre omogući uvid u trenutno stanje u praksi i to, posebno naglašavamo, u doba apsolutne dominacije ZEO, za koji smo nešto ranije ustanovili da pokazuje ozbiljne nedostatke kada je u pitanju podsticanje (kako politički, tako i obrazovno-politički i dalje aktuelnog) razvoja interkulture (komunikativne) kompetencije. Imajući to na umu, svakako je u startu opravdana i sumnja da je u obrazovnim okvirima sveprisutna orijentisanost ka kompetencijama i

podređivanje svakog obrazovnog koraka određenim standardima uslovila izostanak ili, u najboljem slučaju, nedovoljnu tematizovanost interkulturalnih sadržaja i rada na izgradnji interkulturalne kompetencije kod učenika, što bi se naročito u uslovima institucionalizovanog učenja L2 moglo smatrati trendom sa negativnim posledicama. Na taj način, čini se, nastava L2 koja je dosad smatrana specifičnim „poligonom“ interkulturalne nastave u čijem ambijentu su bili mogući bazični interkulturalni susreti i veoma često prvo (nažalost, neretko i jedino) konfrontiranje učenika sa drugim i stranim polako počinje da gubi tu svoju dimenziju.

Cilj nam je, dakle, da u predstojećoj **kvalitativnoj analizi**, koristeći se najpre **deskriptivno-analitičkim postupkom**, utvrdimo stepen prisustva interkulturalnih sadržaja u odabranim, savremenim školskim udžbenicima za nemački kao L2. Nešto ranije smo ustanovili da za analizu i evaluaciju udžbenika nije u svakom momentu poželjno markirati isključivo nedostatke, već da bi se kriterijumski katalogi i utvrđene liste kriterijuma mogli koristiti i za dublju, **hermeneutičku analizu sadržaja** u udžbenicima, ali i kao pomoć i smernice autorima udžbenika.

Smatramo, međutim, da primarni problem u kontekstu analize udžbenika može biti sam postupak, s obzirom na sve „opasnosti“ koje sa sobom nosi analiza sadržaja kao vid istraživanja koji je, iako u filološkim, lingvističkim i pedagoškim istraživanjima uveliko prisutan i zapravo prilično rasprostranjen – ako ne i najomiljeniji tip istraživanja –, zbog svoje nedovoljne objektivnosti često označen kao manje poželjan, nedovoljno relevantan, uživajući stoga reputaciju sporednijeg metodološkog „alata“ u okviru društvenih istraživanja (Stojak 1990, 59; o daljim problemima analize sadržaja upor. i Miljević 2007, 121, 235). Doduše, za potrebe našeg istraživanja ovaj metod, sa njemu specifičnim **postupkom intuitivnog merenja**, ne mora apriori biti irelevantan, barem ne sve dok odustaje od bilo kakvih normativnih određenja i formiranja kategorija, kao eventualnih produkata analize, što smo ranije već napomenuli.

Značajno je istaći i činjenicu da našom analizom nisu obuhvaćeni apsolutno svi činioци *jednog* udžbenika (tj. udžbeničkog kompleta) i njihovi kako interni tako i eksterni odnosi, već za **jedinicu analize** uzimamo isključivo didaktički aparat, tj.

tekstove¹¹⁰, ilustracije (fotografije, slike, grafičke prikaze i sl.) i prateće zadatke i vežbanja. Na taj način ciljamo ka **sekvencijalnoj analizi sadržaja** koja će se baviti relevantnim segmentima interkulture nastave L2, kao što su izbora tema, tematizovanje interkulturalnog susreta, autentičnost, kao i tipologija zadataka i vežbanja. Kao jedno od pomoćnih sredstava koristiće nam i **instrumentarijum za proveru interkulture prisutnosti u udžbenicima** koji smo predstavili u prethodnom poglavlju (upor. Poglavlje 4.5.5).

5.2 Korpus udžbenika i kriterijumi za njegovo formiranje

Za formiranje korpusa udžbenika koji će biti analizirani sa interkulturalnog aspekta značajna su najpre najmanje dva faktora, među kojima se ističe (1) trenutna hiperprodukcija udžbenika, što uključuje i njihovo sve odlučnije tematsko usklađivanje sa potrebama različitih grupa, ali i (2) defakto prisutna revizija, tj. promena osnovnog cilja učenja jezika shodno aktuelnim (u velikoj meri socijalno i politički uslovljenim) tendencijama na globalnom nivou. Uz čitav niz drugih, takođe relevantnih faktora, učenje L2 ali i produkcija udžbenika danas izgleda kvalitativno (ali i kvantitativno!) drugačije nego u vreme utemeljenja analize udžbenika i nastanka prvih lista i kataloga kriterijuma za analizu. Ovo nas vodi do neminovne relativizacije svake analize udžbenika i do konstatacije da cilj naše analize nije sveobuhvatnost.

Prilikom sačinjavanja korpusa, od posebnog značaja bilo je više momenata koji su, u svakom od pojedinačnih koncepata, morali biti uočljivi kako bi se omogućila uporedivost rezultata. Tu mislimo, prevashodno, na to da

¹¹⁰ Tekstove ćemo u našem istraživanju posmatrati pre svega kroz kriterijum autentičnosti, a zatim i kroz oblik, tj. vrstu kojoj pripadaju. Bitno je napomenuti da ovde nismo imali nameru da damo (novu) tipologiju tekstova, već pre da pokušamo da sistematizujemo različite pojavne oblike tekstova u udžbenicima. Tako, na primer, nećemo praviti razliku između kraće i duže vesti, izveštaja i sl. već ćemo svaki od ovih tekstova podvesti pod jednu kategoriju. Sintetičke odnosno neautentične prateće tekstove čiji su tvorci sami autori udžbenika i čija je svrha mahom uvođenje određene teme, objašnjavanje ili komentarisanje određenih fenomena (na osnovu kojih se najčešće uvode nove gramatičke i leksičke strukture) posmatraćemo kao uvodni tekst lekcije odnosno kao komentar. U prvom redu nam je, dakle, bitan komunikativni okvir teksta, dok sitnije distinktivne odlike pojedinačnih tekstualnih vrsta smatramo za naše istraživanje manje relevantnim.

- (1) su udžbenici **namenjeni institucionalizovanom (školskom) učenju nemačkog kao L2**;
- (2) udžbenici pokrivaju **sam završetak institucionalizovanog učenja** (što konkretno znači završni razred srednjeg obrazovanja – gimnazije, liceja i sl.) kako bi se stekao utisak o tome da li i na koji način udžbenik priprema učenike za suživot u savremenoj Evropi¹¹¹ na samom završetku formalnog obrazovanja na srednjem nivou;
- (3) udžbenici oslikavaju **više geografski, kulturno-tradicionalno i politički razdvojenih evropskih obrazovnih sistema** kako bi sama analiza (u nekoj svojoj drugoj fazi) pružala i mogućnost daljeg uvida u pojedinačne razlike u pristupima udžbeniku, učenju L2 i, naročito, učenju nemačkog kao L2 u odgovarajućem obrazovnom okviru¹¹²; ovde je bitno napomenuti da paralele, razlike i sličnosti između pojedinačnih tradicija ne igraju značajnu ulogu u analizi udžbenika koja je naš cilj u ovom istraživanju, niti da određenu ulogu igraju pojedinačni kurikulumi država iz kojih preuzeti udžbenici potiču;
- (4) udžbenici primarno ne predstavljaju udžbeničku „franšizu“, tj. lokalizovanu verziju nekog od popularnih udžbenika namenjenih učenju po sistemu kurseva, već pre **originalni, lokalni ili koncept nastao u regionalnoj saradnji ili procesom adaptacije, namenjen školskom učenju nemačkog kao L2**¹¹³;

¹¹¹ Ovde treba napomenuti da pojedini udžbenici predstavljaju poslednji tom određenog udžbeničkog kompleta. Međutim, u okviru naše analize toj činjenici nije posvećena posebna pažnja.

¹¹² U korpusu analiziranih udžbenika nalaze se udžbenici iz sledećih evropskih država (abecednim redom): Finska, Francuska, Hrvatska, Mađarska, Poljska, Rumunija, Rusija.

¹¹³ Ovde, zapravo, mislimo na fenomen adaptacije ili dodeljivanja neophodnih licenci nadležnih institucija udžbenicima (čak i bez njihove prethodne adaptacije) koji primarno nisu namenjeni učenju nemačkog kao L2 u školskim okvirima. Takva praksa prisutna je u velikom broju slučajeva gde lokalne ispostave velikih nemačkih izdavača ili njihovi dobro pozicionirani partneri na lokalnom tržištu prosto plasiraju određene udžbenike, a manje iskusni nastavnici ih prihvataju iako niti tematski, niti strukturno ne odgovaraju radu u školskim okvirima. Kao primer možemo navesti *Passwort Deutsch*, udžbeničku seriju nemačkog izdavača *Klett*, koja je godinama imala pristalice u Bugarskoj, te se tako našla (doduše u određenoj meri adaptirana) u upotrebi u bugarskim srednjim školama. I *Schritte internatio-*

- (5) su udžbenici u **upotrebi** u okviru pojedinačnih školskih sistema u momentu analize, bez obzira na godinu izdanja; ovde se, naglašavamo, nismo vodili konsekvatnošću kada je godina izdanja pojedinačnih udžbenika u pitanju.

Ispunjenost celog seta definisanih kriterijuma za odabir udžbenika ima cilj da omogući **sinhronijsku analizu**, tj. **punktualni prikaz** stanja u evropskoj udžbeničkoj produkciji u vremenskom kontekstu nakon tzv. interkulturnog zaokreta u komunikativnoj nastavi L2. U startu moramo, ipak, napomenuti da ovom analizom ni na koji način ne pretendujemo ka celovitosti i postizanju definitivnih i opštevažećih zaključaka.

Uzorak za analizu sadržaja koja u nastavku sledi činiće delovi udžbeničkog kompleta namenjeni učenicima (osnovni udžbenik i radne sveske); priručnici za nastavnike i sličan, dodatni materijal, dakle, neće biti predmet analize, s obzirom na to da oni apriori nisu ni namenjeni učenicima i, samim tim, ne mogu dati doprinos razvoju interkulturene kompetencije *učenika*. Uz to moramo spomenuti i to da određene udžbenike ne prati dodatni materijal, niti priručnik za nastavnike (detaljnije o ovome u okviru pojedinačnih analiza). Smatramo, tako, da celokupan materijal koji bi predstavljao interkulturno učenje mora biti sadržan u okviru modula i lekcija koji čine knjigu namenjenu – učenicima.

Tabela 5.2 – Prikaz korpusa analiziranih udžbenika

Udžbenik	Zemlja i godina izdanja	Sigla ¹¹⁴
<i>Perspektiven Terminales</i>	Francuska, 2012.	PER
<i>Deutsch ist IN</i>	Mađarska, 2007.	DIN

nal, izuzetno popularan udžbenički komplet nemačkog izdavača *Hueber*, uspeo je da nađe put u srednje škole i gimnazije i to, na primer, u Srbiji. Ovaj potonji koncept čak nije ni adaptiran na lokalne uslove, a suviše je napominjati da se u oba slučaja radi o udžbenicima namenjenim učenju nemačkog kao L2 u okviru kurseva, što nužno utiče na raspored relevantnog tematskog materijala, na vid gramatičke progresije i sl.

¹¹⁴ Uz siglu će se u nastavku za naznačavanje tačnog mesta određenog segmenta udžbenika, po potrebi, koristiti i preciznija naznaka dela udžbeničkog kompleta. Tako će, na primer, *DEU* označavati osnovni udžbenik, dok će *DEU Arbeitsbuch* ukazivati na odgovarajuće mesto u radnoj svesci.

<i>Panorama Deutsch</i>	Finska, 2007.	PAN
<i>Deutsch II</i>	Rusija, 2008.	DEU
<i>Direkt neu</i>	Poljska, 2013.	DIR
<i>Limba germană</i>	Rumunija, 2007.	LIM
<i>Deutsch ist klasse! 4</i>	Hrvatska, 2014.	DIK

5.3 **Perspektiven Terminales (Decocqman et al. 2012)**

Udžbenik *Perspektiven Terminales* (PER) koncipiran je tako da prati završetak gimnazijskog učenja nemačkog kao L2 u Francuskoj, što je na prvi pogled uočljivo i na osnovu specijalnog materijala namenjenog pripremi za maturalni ispit, tzv. baccalaurat (franc. *Baccalauréat*)¹¹⁵.


Udžbenički komplet PER čine osnovni udžbenik sa CD-om, radna sveska i priručnik za nastavnike (dostupan i u digitalnom formatu, kao USB sa video-materijalom koji prati određene sadržaje u udžbeniku i radnoj svesci). Izlazni nivo koji PER predviđa, posmatrano sa aspekta ZEO, postavljan je na vrlo zahtevan prelazni nivo između B1 i B2, pri čemu na B1 najčešće ukazuju komunikativni zadaci iz domena određenih jezičkih veština, primarno pisanja i govora, dok je B2 najčešće uočljiv u pogledu na format tekstova, njihovu zahtevnost. Sa druge strane, tematski aspekt katkad, čini se, i prevazilazi bilo koji od ova dva nivoa, s obzirom na to da su poneke od tema izuzetno apstraktne (detaljnije u nastavku). Pored toga, s obzirom na to da tekstualni korpus udžbenika sadrži impozantnu količinu isečaka iz originalnih


¹¹⁵ Francuski obrazovni sistem na preduniverzitetskom nivou obuhvata petogodišnju osnovnu školu (*école élémentaire*), dok je u pogledu obrazovanja na sekundarnom stupnju organizovan kroz ukupno osam razreda; prva četiri razreda su zajednička za sve učenike od 11. do 15. godine života (franc. *Collège*), dok se od 15. godine učenici raspoređuju na opšte gimnazije (franc. *Lycée*), stručne gimnazije (franc. *Lycée Professionnel*) i zanatske, tj. srednje stručne škole. Oba tipa gimnazija za završni test postavljaju maturu (franc. *Baccalauréat professionnel*, *Baccalauréat général*, *Baccalauréat technologique*) koju učenici, prema trenutno važećim propisima, polažu iz ukupno 12 školskih predmeta.

literarnih tekstova (ukupno 25,0 odsto), opravdana bi bila sumnja kada je relevantnost datih odrednica prema ZEO u pitanju.

Udžbenik sadrži ukupno osam poglavlja/lekcija¹¹⁶ kojima prethode uvodne strane sa informacijama o nivoima B1 i B2, pozdravnom reči autorki na francuskom, instrukcijama za korišćenje lekcijskih strana i sadržajem. Uvod u same teme čini *Auftakt*, a nastavak lekcija čini mahom tekstualni korpus opremljen vežbanjima za proveru razumevanja, koji je dodatno isprepletan i relativno kompleksnim pripremnim zadacima i vežbanjima za nacionalni maturalni ispit (*Perspektive BAC*), koji katkad imaju i interkulturalni karakter (v. Primer 5.3.a).

2 Expression orale ➔ Méthodologie p. 172

 Die Begriffe „Raum und Austausch“ (*Espaces et échanges*) und „Mythen und Helden“ (*Mythes et héros*) können durch die Themen „Vielfalt“ und „Wir-Gefühl“ illustriert werden.

 **Beantworten Sie entweder Frage A oder Frage B.**

A. Sportevents und Feste: Können sie Ihrer Meinung nach das Wir-Gefühl fördern?

B. Was kann die Integration von Ausländern fördern?

Primer 5.3.a – Primer zadatka u okviru pripreme za maturalni ispit¹¹⁷. U ovom primeru je zastupljena refleksija o sopstvenom i stranom (PER 25)

Uz to, književna poglavlja (*Literatur und...*) zaokružuju lekcijisku tematsku celinu, omogućavajući i čitaocu koji nije upoznat sa lokalnom nastavnom i udžbeničkom tradicijom bazični uvid u njih.

Poglavlja u PER se sastoje od sledećih, asimetrično raspoređenih segmenata: *Infothek* sa informativnim tekstovima različitog žanra (kraće i duže vesti, reportaže, intervjui, kratke izjave, reklame i sl.) i pratećom didaktizacijom, *Pressewerkstatt* sa novinskim člancima i pratećom didaktizacijom, *Literaturwerkstatt* sa isečcima iz knji-

¹¹⁶ (1) *Dazugehören*, (2) *Grenzen überwinden*, (3) *Macht der Medien*, (4) *Standort Deutschland*, (5) *Sich einmischen*, (6) *Auf Tour*, (7) *Erfindungsgeist*, (8) *Ökorepublik*.

¹¹⁷ Na usmenom maturalnom ispitu učenici dobijaju temu na koju u roku od deset minuta treba da pripreme petominutno izlaganje. Nakon pripreme, sledi prezentacija u vidu referata, a nakon toga i razgovor sa komisijom.

ževnih dela i pratećom didaktizacijom, *Videothek* sa video-sadržajima i pratećom didaktizacijom, mahom u vidu korpusa pitanja čiji je cilj provera razumevanja koje prati i projekat (*Ihr Projekt*) koji predstavlja nešto kompleksniju nastavnu aktivnost – često vrlo zahtevne projekte koji povezuju sam jezik i određenu delatnost, poput izrade usmene prezentacije o Nemačkoj kao zemlji ideja, pisanja teksta na temu prevazilaženja granica, diskusije na temu mobilnosti među ljudima i sl. Jedan od takvih zadataka sa visokim interkulturnim potencijalom jeste i kreiranje veb-sajta koji će motivisati strane radnike da se presele u Nemačku; na ovom mestu se od učenika očekuje višestruka promena perspektive – oni sada treba situaciju da sagledavaju kako iz ugla stranca (na primer, odgovaranjem na pitanje *Šta bi to meni kao strancu moglo biti interesantno u Nemačkoj?*), tako i iz nemačke perspektive (pri čemu je neophodan visok nivo simpatije prema nemačkoj kulturi kako bi se istakle njene moguće prednosti) (v. Primer 5.3.b).



Primer 5.3.b – Primer zadatka u okviru segmenta *Ihr Projekt* u kojem je potrebno koncipirati veb-sajt kojim se stranci pozivaju u Nemačku (PER 82)

Slično opisanom segmentu *Ihr Projekt*, posebno su vizuelno izdvojeni i (komunikativni) zadaci pod nazivom *Aktion!* u okviru kojih učenici bivaju (ponovo) izmešteni u određenu komunikativnu situaciju. Od njih se u ovim segmentima, goto-

vo identično kao i kod *Ihr Projekt*, očekuje, na primer, da napišu članak na blogu, da pripreme i izvedu referat, oblikuju flajer, učestvuju u diskusiji i sl.

Nastavak lekcije čini deo *Sprachtraining* sa jezičkim vežbanjima (uvežbavanje gramatičkih struktura i vokabulara), dok se na dva mesta (nakon četvrte i osme lekcije) pojavljuje i segment *Kunstprojekt* u kojem su određene teme prikazane sa aspekta različitih umetnosti (slikarstvo, dizajn, arhitektura i sl.).

Klasična leksičko-gramatička vežbanja koja prate pojedinačne segmente izmeštena su u specijalne delove lekcije (*Sprachtraining*) i u radnu svesku, o čemu obavestavaju naznake na početku svakog novog segmenta. Nakon poslednje lekcije, PER donosi pregled nemačke istorije u vidu hronološke tablice (*Zeittafel*), detaljnu pripremu maturalnog ispita (*Méthodologie*), gramatički pregled (*Précis grammatical*), nemačko-francuski glosar (*Lexique*), indeks kulturnih jedinica (*Index par notion culturelle*) i spisak korišćenih izvora za fotografije (*Crédits photographiques*).

5.3.1 Izbor tema

Tematski izbor u PER čine sledeće teme: kontakti preko granica, integracija i suživot različitosti, nemačko-francuski politički odnosi nekad i sad, političke granice, egzil, mediji, književnost, nemački izumi i karijera u SR Nemačkoj, mladi i politika, putovanja, rad i posao u inostranstvu, automobili, nemačka moda, ekologija, veganska ishrana i dr. Na prvi pogled je uočljivo da ovakva konstelacija tema nudi različite mogućnosti za interkulturno učenje; neke od tema univerzalnog su karaktera, dok se druge pak vezuju isključivo za ciljnu jezičku zajednicu, ali i za polaznu (francusku) stranu. Ovakva konstatacija ukazuje na to da su teme koje su prisutne u poglavljima tako izabrane i oblikovane da pozivaju na (interkulturno) poređenje, razmenu stavova, diskusiju, ali i da, pre svega, nude uvid u realne tokove života u aktuelnom momentu – kako u polaznoj, tako i u ciljnoj kulturi. Jedan od primera za to jeste tematizovanje veganske ishrane, naročito s obzirom na trenutnu popularnost vegetarijanske i veganske ishrane u Nemačkoj. Tako se na jednom mestu u vidu flajera i novinskog članka predstavlja inicijativa za uvođenje tzv. veganskog dana kako bi se kasnije, u vidu diskusije na forumu, učenici konfrontirali sa argumentima za ovaj način ishrane i protiv ovog načina ishrane. Na kraju se od učenika zahteva zauzimanje sopstvenog

stava u okviru diskusije. Iako se ni za temu, a ni za način didaktizacije ne može reći da su primarno interkulturalnog karaktera (zapravo, mogli bi se čak označiti i kao čisto lingvopragmatički sadržaji), ipak je prisutan određeni interkulturalni potencijal, s obzirom na to da se od učenika očekuje refleksija o sopstvenim iskustvima i poređenje sa polaznom kulturom i sa drugim kulturama, pa se stoga može očekivati da rad sa PER može imati veoma povoljan uticaj na razgradnju i odbacivanje stereotipnih predstava, klišeja i predrasuda (ne samo o stranoj kulturi i zajednici, već uopšteno posmatrano).

Prikazane teme su obrađene iz ugla različitih vrsta tekstova, pri čemu dominiraju novinski članci (kraće i duže vesti, reportaže, intervjui) i, već pomenuti, književni tekstovi, uz veoma često prisutne postere, plakate, flajere i slične grafičko-tekstualne forme. Didaktički aparat konsekventno čine vežbanja i zadaci čiji je cilj, skoro isključivo, provera relativno detaljnog razumevanja teksta, zatim izgradnja hipoteza, izražavanje sopstvenog stava u diskusijama i sl. Tek nakon relativno detaljnog bavljenja određenim tekstom, učenici se pozivaju da u okviru segmenta *Aktion!* usmeno ili pismeno produciraju na nemačkom, često i u kreativnom smislu. Upravo ovaj segment ima često interkulturalni karakter, s obzirom na to da učenici bivaju često motivisani da promene perspektivu, da zauzmu nečiji stav ili da direktno kontrastiraju kulturne razlike. Jedan od primera interkulturalnog komunikativnog zadatka koji se javlja u lekciji o nemačkom pronalazačkom duhu (*Erfindungsgeist*, PER 130-143) jeste, ponovo, trening promene perspektive u vidu igre sa zamenom uloga, kod koje učenici nakon čitanja književnog teksta *Ein wichtiger Tag* (čiji je glavni protagonist Konrad Zuse, nemački inženjer i pronalazač) treba da se izmeste u ulogu svedoka vremena i momenata opisanih u priloženom isečku (v. Primer 5.3.1.a). S obzirom na temu ali i na vremensku ravan na koju se ovaj nesumnjivo kvalitetan interkulturalni zadatak (barem u vidu formata) odnosi, čini se ipak da je u velikoj meri pretenciozan.

Aktion! Eine Szene aus einer anderen Perspektive erzählen

Für einen Dokumentarfilm erzählt einer der Zeugen, was damals in Göttingen geschehen ist. Spielen Sie seine Rolle. Sie können Ihren Beitrag auch aufnehmen.

→ Ich erinnere mich: Es war kurz vor Ostern, Ende März
Fünfundvierzig ...

🕒 2 Minuten

Baukasten

- Der Krieg ging zu Ende ...
- Konrad Zuse wollte ...
- Wir waren fasziniert: ...
- Es war seltsam ...

Primer 5.3.1.a – Zamena perspektive u okviru dela *Aktion!* (PER 137)

S aspekta tematskih sadržaja, PER nudi dijapazon aktuelnih tema koje, s jedne strane, uglavnom odgovaraju savremenim interesovanjima učenika u uzrastu kojem je udžbenik i namenjen, dok su povezivanjem sa literarnim tekstovima i temama u segmentima *Literatur und...* istovremeno izmeštene i u jedan bezvremenski, uvek aktuelni kontekst koji, pored izuzetne estetske vrednosti i opšteobrazovnog značaja za učenika, poseduje i veoma visok pedagoško-interkulturni potencijal, o čemu smo ranije diskutovali. Tako, na primer, autorke koriste literarne tekstove iz različitih literarnih epoha sa bliskom tematikom (razmena pisama u formi isečaka iz epistolarnog romana, komuniciranje preko tonskih zapisa i, najzad, uz pomoć elektronske pošte) upotpunjujući tako temu medija i savremenog načina (ali i stila) komuniciranja. Na taj način se preko književnog teksta cilja na aktuelna interesovanja učenika, na poređenje komunikacijskih tradicija, što može imati pozitivnog uticaja na njihovu motivaciju kroz afektivno učenje i angažovanje empatije kao jednog od ključnih činilaca interkulturene kompetencije. Ipak, svaka od ovih pretpostavki mora se uzeti s određenom rezervom, s obzirom na, najpre, izbor i leksičku težinu originalnih književnih tekstova prethodno opisanog sadržaja (ovde je, zapravo, reč o odlomcima iz romana *Die Leiden des jungen Werthers* [J. W. von Goethe], *Die neuen Leiden des jungen W.* [U. Plenzdorf] i *Gut gegen Nordwind* [D. Glattauer]), a zatim i u pogledu na često vrlo monotonu i ne naročito kreativnu didaktizaciju, koja je u opisanom slučaju sačinjena od 13 separatih vežbanja sa pitanjima koja prate fazno čitanje teksta (uz uvodni deo isečka, određene segmente i pasuse teksta, kao i nakon pročitanih odlomaka u celini), insistirajući pre svega na detaljnom razumevanju i traganjem za određenim citatima, dok su određena pitanja namenjena diskusiji i, čak, angažovanju kritičkog stava i empatije. Fokus je, pritom, na interpretaciji literarnog teksta, a jedan od njenih mehanizama jeste, pored interpretacije određenih citata iz teksta, i traganje za paralelama među isečcima koje su učenici pročitali i za razlikama među tim isečcima, i to u pogledu na junaka, voljenu osobu i komunikaciju s prijateljem (v. Primer 5.3.1.b). Ovaj momenat poređenja upravo i opravdava angažovanje tekstova iz različitih književnih perioda, što smo ranije naglasili kao karakteristiku didaktizacije.

6 Lesen Sie die Einleitung und den Text bis Zeile 22.
 Der Text besteht aus einem Dialog und einem Kommentar (in blau).
 a. Wer sind die Personen des Dialogs? Über wen sprechen sie?
 b. Wer spricht den Kommentar? Geben Sie Indizien.
 c. Reiner Dialog, Stimme aus dem Off: Wo finden wir das normalerweise?
 d. Die junge Frau weint: Zu welchem Zeitpunkt findet der Dialog statt (siehe Einleitung)?

7 Lesen Sie diesen Teil des Textes noch einmal.
 a. Wo befinden sich die Personen des Dialogs? Wer sagt was?
 b. Wie hat Edgar Nachricht von sich gegeben?
 c. „Ich heiß doch nicht Charlotte!“ (Z. 15) / „Ich hatte den Namen aus dem blöden Buch.“ (Z. 18): Was für ein Buch hat Edgar also in der Laube gefunden?

8 Von Zeile 23 bis zum Ende
 a. Unter welchen Umständen ist Edgar Charlie begegnet?
 b. Edgar hat sich sofort verliebt. Wie formuliert er das?
 c. War Charlie genauso fasziniert? Zitieren Sie den Text.
 d. „da hatte ich die Idee“ (Z. 47-48): Was hat Edgar gemacht?

9 Lesen Sie den Text noch einmal.
 a. Suchen Sie nach Parallelen und Unterschieden zwischen den Romanen von Goethe und von Plenzdorf: der Held (Situation, Gefühle / Verhalten, Sprache), die geliebte Person, die Kommunikation mit dem Freund.
 b. Edgar hatte das Buch zuerst schrecklich altmodisch gefunden. Wie lässt sich sein Verhalten am Ende vielleicht erklären?

Vokabeln
 ▼ der Kindergarten(-), die Kindergärtnerin(nen)
 ▼ begegnen (+ D)
 ▼ sich in (+ A) verlieben
 ▼ nennen (a, a)
 ▼ sich salopp ausdrücken
 ▼ sentimental, überschwänglich ≠ lässig, schnodderig, ironisch
 ▼ sich mit (+ D) identifizieren
 ▼ jds Gefühle nachempfinden (a, u)
 ▼ eine Botschaft verschlüsseln

Primer 5.3.1.b – Didaktizacija literarnog teksta *Bleib ruhig, Charlie* (isečak iz *Die neuen Leiden des jungen W.*) (PER 69)

5.3.2 Tematizovanje interkulturnog susreta

Iz same tematske ponude PER videli smo da je svesna koncentrisanost autorskog tima na interkulturno učenje i pripremu učenika za suživot u demokratskoj Evropi, pri čemu se dosta materijala crpi iz istorijskih, ne uvek prijateljskih nemačko-francuskih veza (pri čemu se sam konflikt i suočavanje sa njim posmatra kao pogodan instrument za interkulturno učenje). Na takav prvi zaključak ukazuje i ciljano angažovanje društvenopolitičkih i intelektualno vrlo zahtevnih tema koje ukazuju na to da je i sam evropski kontinent izložen mnogim iskušenjima, poput pitanja integracije, multikulturnog društva, radne migracije, političkog ekstremizma i dr. Uprva u tom kontekstu tematizovani su stavovi i ubeđenja koji mogu voditi do reflektovanja i poređenja sopstvenog sa stranim, do izgradnje stava, suočavanja sa tabuima, stereotipima i predrasudama i sl.

Postupak kojim autorke postižu efekat konfrontacije sa tipičnim interkulturalnim temama kreće mahom od učenicima poznatih i bliskih tema i sadržaja. Već na samom startu, u okviru teme putovanja učenicima se predstavlja, za neke krajeve, doduše, i dalje vrlo kontroverzan vid putovanja *couchsurfing* (PER 10–11). Didaktički aparat ovog početnog modula čine plakat, (autentični) novinski članak koji tematizuje mahom prednosti ovakvog načina putovanja, pitanja uz tekst i audio-snimak razgovora koji prate pitanja u udžbeniku. Uz to, sa strane je izlistan i neophodni vokabular (na primer, *die Welt, andere Sitten entdecken*), sa ciljem da se olakša razumevanje u okviru receptivnog dela ovog modula. U produktivnom delu se od učenika zahteva da preuzmu perspektivu osobe koja je već imala iskustva sa takvim vidom putovanja (v. Primer 5.3.2.a), što je prvi jasno interkulturalno orijentisani zadatak u udžbeniku. Od učenika se očekuje da sastave izveštaj o sopstvenim iskustvima iz perspektive osobe sa kojom su čuli intervju u okviru prethodnog vežbanja.

Aktion! Einen Erfahrungsbericht schreiben

Anne verfasst Ihren Erfahrungsbericht auf einer Internet-Site. Schreiben Sie den Text.

→ Seit fünf Jahren bin ich Mitglied ...

etwa 100 Wörter

Baukasten


- Was ich sehr positiv finde: ...
- So sind wir zum Beispiel ...

Primer 5.3.2.a – Primer zadatka za pisanje u kojem se od učenika zahteva zamena perspektive (PER II)



Nešto kasnije se preko reklame jedne nemačke banke na turskom jeziku (PER 16) diskutuje o pojmu integracije (Turaka u SR Nemačkoj), dok se u kontekst konkretnog poređenja stranog i sopstvenog na primeru nemačke i francuske kulture dolazi uz pomoć intervjua sa Diane Krüger, nemačkom glumicom i poznatim frankofilom (PER 20–21), koja u intervjuu otkriva svoj stav o pitanju sopstvenog identiteta. Ovo je ujedno i mesto na kojem se određena pažnja posvećuje stereotipima i predrasudama o Nemcima, što nažalost, u onoj meri kako je to obrađeno u udžbeniku, ne daje dovoljno povoda za detaljnije bavljenje tom temom izuzetnog interkulturalnog potencijala. Ipak, sama tekstualna interpretacija koja se na ovom mestu oče-

kuje od učenika (ma koliko bila zahtevna) ima, naročito s obzirom na tematsku determinisanost, visok interkulturalni potencijal (upor. Primer 5.3.2.b), jer se od učenika očekuje ne samo poređenje stavova (zapravo, poređenje citata sa sadržajem intervjua u prethodnom vežbanju), već i zauzimanje i obrazlaganje sopstvenog stava o izuzetno delikatnom pitanju nacionalne pripadnosti.

3
Textinterpretation



Piste 6

a. Diane Krüger hat einmal gesagt: „Deutschland wird für immer meine Heimat bleiben.“ Finden Sie, dass das Interview diese Aussage bestätigt? Begründen Sie Ihren Standpunkt.

b. Welche der folgenden Wörter charakterisieren am besten ihr Verhältnis zu Deutschland? Begründen Sie Ihre Wahl.
 Bewunderung – Stolz – Begeisterung – Irritation – Liebe – Rührung

c. 2011 wurde in Europa eine Umfrage über Deutschlands Image durchgeführt. Auf die Frage „Was mögen Sie am liebsten an Deutschland?“ antworteten die Teilnehmer:
 Berlin – (Sinn für) Ordnung – Deutsche Kultur – Natur – Architektur – Organisationstalent – Deutsche Sprache – (Kulturelle) Vielfalt – Freundlichkeit der Menschen – Umweltbewusstsein – Landschaft
© Goethe-Institut, Deutschland-Liste

– Was, glauben Sie, stand an erster Stelle? An zweiter? An dritter?
 – Hören Sie sich nun das tatsächliche Ergebnis an. Hatten Sie richtig getippt?
 – Und Sie? Was würden Sie antworten?

Vokabeln

- ♥ der Schauspieler(-)
- ♥ bekannt
- ♥ die Eigenschaft(en)
- ♥ die Heimat
- ♥ gewissenhaft, fleißig
- ♥ verbinden (a, u)
- ♥ sich als ... fühlen
- ♥ an (+ D) hängen (i, a)

Primer 5.3.2.b – Primer zadatka za interpretaciju teksta (PER 21)

Sliku Nemačke kao zemlje koja ima pozitivan odnos prema migrantima i sa uspehom sprovodi integraciju treba da upotpuni i intervju sa političarem vijetnamskog porekla Philippom Röslerom (PER 18–19). Interpretaciju teksta, u ovom slučaju, čine ključni detalji koje političar iznosi, a koji bi mogli biti tumačeni u kontekstu spoznaje stranog i sopstvenog (na primer, odnos *mi* i *oni* koji se direktno tematizuje). Sve ovo nas vodi do zaključka da je način prezentacije lingvopragmatičkog materijala prvenstveno normativno-dokumentarnog karaktera, katkad problematizujućeg i u manjoj meri kritičko-emancipatornog karaktera.

Pored samih tema i autentičnih ličnosti sa ozbiljnom integracionom pozadinom, i izobilje literarnih tekstova u PER (više od 18 odsto celokupnog tekstualnog materijala čine književni tekstovi) nudi značajne mogućnosti za interkulturalno učenje. Jedan od prisutnih nedostataka, uočljiv na samom startu, jeste monotonost didaktizacije, s obzirom na to da su tekstovi opremljeni mahom pitanjima za analizu i inter-

pretaciju (v. Primer 5.3.2.c), a razumevanje teksta „osigurava se“ segmentima *Vokabeln* koji donose liste nepoznatih reči bez dodatnog objašnjenja. Upućivanje na redove u tekstu ukazuje na potrebu autorki za često vrlo detaljnim razumevanjem teksta, ali su prisutna i pitanja koja upućuju na razvoj estetske, stilističke kompetencije, kao i na trening interpretacije teksta (čiji je cilj, pretpostavljamo, senzibilizacija učenika za ispitne zadatke na nacionalnoj maturi).

1 Vom Beginn bis Zeile 7

a. Wie sehen wir, dass es sich um einen Brief handelt? Nennen Sie Indizien.
 b. Werther hat sich verliebt. Notieren Sie die Wendungen, die die Intensität seines Gefühls zeigen. Wo nähert sich der Stil dem gesprochenen Wort?

2 Von Zeile 8 bis Zeile 20

a. Der Leser begleitet Werther, sieht alles aus seiner Perspektive: Zeigen Sie das.
 b. Das Bild, das sich Werther bietet: Personen? Aktion? Notieren Sie die Details, die den „reizenden“ Charakter der Szene ausmachen.
 c. Der erste Wortwechsel zwischen Charlotte und Werther: Welchen Gegensatz gibt es?

3 Von Zeile 21 bis Zeile 31

a. Wer ist Albert? Was hat die Dame wohl gleich verstanden? Welche Gefahr sieht sie?
 b. Werther bringt die Tanzfiguren durcheinander: Wie interpretieren Sie das?

4 Von Zeile 32 bis zum Ende

Dieser Brief enthält einen radikalen Ausbruch der Gefühle: Wie wird das stilistisch wiedergegeben?

5 Lesen Sie den ganzen Text noch einmal.

a. Wir sehen Lotte mit Werthers Augen: Was erfahren wir eigentlich über sie?
 b. Inwiefern enthält dieser Anfang einer Liebesbeziehung schon eine Vorahnung des tragischen Endes („vollkommen“, Z. 7 – „gefangengenommen“, Z. 7 – „verlobt“, Z. 27)?
 c. Was erscheint Ihnen altmodisch? Was nicht?

Vokabeln

- ♥ Liebe auf den ersten Blick
- ♥ begeistert, überschwänglich
- ♥ liebenswürdig, reizend
- ♥ seinen Gefühlen unbeschränkt Ausdruck geben (a, e, i)
- ♥ verwirrt, aufgewühlt
- ♥ der Gedankenstrich(e)
- ♥ das Ausrufezeichen(-)
- ♥ etwas ahnen lassen (ie, a, ä)
- ♥ aussichtslos

Primer 5.3.2.c – Primer didaktizacije romana *Die Leiden des jungen Werthers* (PER 67)

Poneke igre sa zamenom uloga prekidaju takvu praksu. Ipak, sve ovo vezano je mahom tek za poneki domen tematizacije interkulturnog susreta – na primer, stavove, ubeđenja, vrednosti pojedinaca i grupa, društvene norme i sl. Jezičke norme i načini ophođenja karakteristični za ciljni region, neverbalna komunikacija, gestovi, specifične tradicije i rituali, tabui, specifična leksika i sl. u PER nisu zastupljeni. Uz

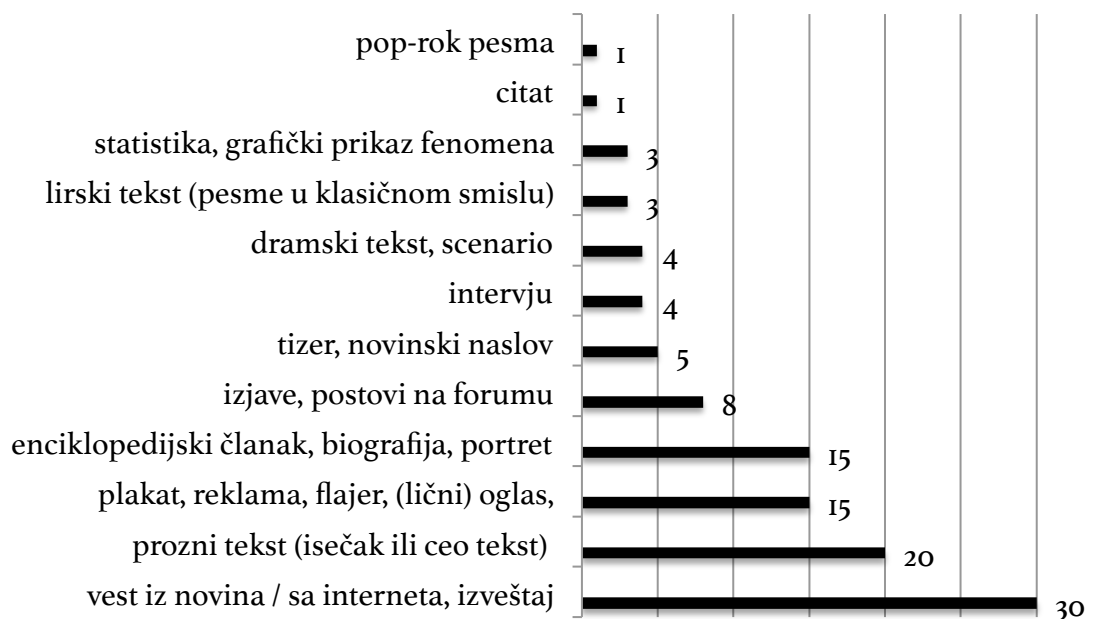
sve to, sama činjenica da je za ciljni kulturno-jezički region u PER uzeta gotovo isključivo SR Nemačka, predstavlja još jednu kritičnu tačku, s obzirom na to da je time ugrožena slika o raznolikosti varijeteta nemačkog govornog područja.

5.3.3 Autentičnost

Raznolikost tema u PER praćena je i raznolikošću tekstualnih vrsta u okviru didaktičkog aparata. Na prvi pogled, to su originalni i kvazioriginalni tekstovi, najrazličitije forme i namene (na autentičnost upućuju odrednice o poreklu nakon velikog broja tekstova mahom iz domena književnosti i novinskih vesti, reportaža i sl.). Uočljiv je princip kontekstualne i situativne autentičnosti, što se oslikava u veoma različitim tekstovima koje prati i savremeno vizuelno oblikovanje. Ipak, tekstovi nisu u potpunosti mikrostrukturno i makrostrukturno autentični, s obzirom na to da mahom nisu preuzimani iz originalnih izvora bez intervencije, već je na mnogima izvršeno skraćivanje u vidu izostavljanja određenih segmenata rečenica i pasusa, dok su određene reči obeležene kao nepoznat vokabular, čije objašnjenje prati tekst.

Analizom tekstualnog korpusa utvrdili smo prisustvo 11 različitih vrsta tekstova, raspoređenih na ukupno 109 tekstova. Najzastupljeniji „format“ sa 27,6 odsto ukupnog tekstualnog korpusa jeste novinski članak (pod kojim smo prilikom analize podrazumevali kraće i duže vesti, izveštaje i reportaže kako iz štampanih, tako i iz elektronskih izdanja novina, pri čemu se autentičnost teksta dokazuje linkovima, odnosno izvorima iz kojih je tekst preuzet, bez naznaka o tome da li je reč o adaptiranom tekstu). Nakon ove vrste slede književni tekstovi u vidu kraćih i dužih isečaka iz klasične i savremene nemačke proze (ukupno 18,3 odsto celokupnog tekstualnog materijala). Zatim slede, u podjednako meri zastupljeni (13,8 odsto), plakati, reklame, flajeri i sl., s jedne strane, i enciklopedijski članci, portreti, tabelarni prikazi, s druge strane. Neoriginalni dijalozi, čiji je primarni cilj ilustrovanje određenog leksičkog ili gramatičkog fenomena, kao i uvežbavanje određenih komunikativnih matrica (u vidu, na primer, dijaloga sa segmentima za variranje), nisu zastupljeni. Tome pridodajemo i sintetičke uvodne tekstove koji su mahom tipični za udžbenike L2. Autorke su svesno, dakle, insistirale na autentičnom jezičkom materijalu, postavljajući jasan fokus na savremene, učenicima interesantnije tekstualne forme poput vesti i

reportaža; zapažamo i to da je u kombinovanju književnih tekstova u određenim momentima vršeno (odnosno zahtevano) poređenje tekstova iz različitih književnih epoha (na primer, već opisano mesto o problemu komunikacije, gde je upotrebljena forma komunikacije pismima mladog Vertera i elektronska pošta u savremenom dobu). Opširnije o odnosu vrsta tekstova u Grafikonu 5.3.3. koji sledi.



Grafikon 5.3.3 – Pregled vrsta tekstova u PER od ukupno 109 identifikovanih tekstualnih jedinica didaktičkog korpusa osnovnog udžbenika

Ipak, iako bismo takvo tekstualno planiranje u jednom udžbeniku L2 principi-jelno označili kao veoma pozitivno, ono ne mora u potpunosti biti i idealno. Osnovna zamerka ovde bi se mogla odnositi na funkcionalno-stilističku autentičnost i na sumnju da li ona u potpunosti odgovara potrebama učenika nemačkog kao L2 na gimnazijskom nivou. Jasno je, sa druge strane, da je ova nedoumica izuzetno kompleksna, te da se ona odnosi kako na tematsko planiranje, tako i na samu didaktizaciju koja je, videćemo u nastavku, u ponekim segmentima prilično nemotivisuća za učenike. Stoga ovde konstatujemo određene nedostatke kada je u pitanju sam leksički repertoar za koji se očekuje da ga učenici ili već poseduju ili da ga tokom rada sa određenim materijalom usvoje.

Kada su u pitanju specifični udžbenički karakteri, konstatujemo da ih PER ne poseduje, već raznim realnim ličnostima (na primer, političari Philipp Rösler i Angela Merkel, glumac i komičar Hape Kerkeling i dr.) i originalnim fotografijama (na primer, autentične slike sa demonstracija, skrinšotovi veb-stranica, plakati, flajeri, omoti knjiga, CD-ova i DVD-jeva i sl.) nastoji da preslika (nemačku) realnost na domen nastave nemačkog kao L2. Veoma markantan momenat u ovom smislu jeste i obrazovno-pedagoški karakter politički i društveno odgovornih tema, što se ostvaruje pomoću tekstova i fotografija, pri čemu veliku ulogu igraju i pažljivo odabrani autentični karakteri.

3 Die Meinung eines Experten Piste 19

a. Im letzten Teil der Reportage haben die Journalisten Dr. Lothar Probst, einen Politikwissenschaftler, interviewt. Achten Sie besonders auf folgende Punkte:

- Die Tendenz, die sich in den letzten Jahren gezeigt hat.
- Was Dr. Probst über Jugendliche und Politik sagt.

b. Ziehen Sie Bilanz.
→ *Ein Teil der Jungwähler ...*
Die Gründe sind: ...

c. Schauen Sie sich das Wahlplakat auf dieser Seite an: Ist es Ihrer Meinung nach eine gute Werbung? Kann es Jugendliche motivieren, wählen zu gehen? Warum?

1. Si tu ne votes pas, c'est leur voix qui comptera.

Primer 5.3.3 – Autentični vizuelni materijal: izborni plakat nemačke stranke *Die Grünen* koji poziva (mlađe) birače da izađu na izbore (PER 97)

Cilj ovakvog izbora karaktera i vizuelnog materijala svakako je i oblikovanje određene lingvopragmatičke informacije, čiji širi cilj jeste informisanje o (skoro) svim aspektima stvarnosti na nemačkom govornom području (primarno, zapravo, u SR Nemačkoj). Lingvopragmatika ovde, stoga, nije primarno ilustrativno-reklamnog karaktera, već poziva na dijalog i raspravu o stereotipima, na poređenje, preuzimanje

perspektive i dr. Slika Nemačke je šire obuhvaćena i zadire, pored uobičajenih domena kulture, umetnosti, svakodnevnog života i sl., i u domene sociologije, istorije, filologije, ekonomije i dr.

5.3.4 Tipologija zadataka i vežbanja

Didaktički aparat PER rasprostire se po osnovnom udžbeniku i separatoj radnoj svesci. Ipak, uočljiva je određena doslednost kada su u pitanju tipologija zadataka i vežbanja prisutnih u njima: dok je u osnovnom udžbeniku uočljiv kompleks koji se sastoji od većeg broja (gotovo uvek istovetnih) receptivnih vežbanja (mahom pitanja uz tekst) koja prate često veoma zahtevna, ali pre svega i kreativna produktivna vežbanja (u već pomenutom delu *Aktion!*), radna sveska donosi čitav spektar dodatnih receptivnih vežbanja, nakon kojih slede različita reproduktivna, reproduktivno-produktivna i produktivna vežbanja. Deo *Aktion!* iz osnovnog udžbenika podržan je dodatnim idejama u radnoj svesci. Strukture i leksika nakon svake lekcije u delu *Sprachtraining* u osnovnom udžbeniku uvežbavaju se nešto klasičnijim tipovima vežbanja (poput komplementacionih, formacionih, transformacionih, supstitucionih ili vežbi pridruživanja), dok radna sveska nudi nešto kreativniji pristup (neka od vežbanja u osnovi podsećaju na ispitne zadatke, tipične za određene nivoe prema ZEO). Sve nas ovo, generalno posmatrano, vodi do zaključka da vežbanja i zadaci koji su zastupljeni u PER prate principe savremene komunikativne nastave.

Kada je reč o zadacima i vežbanjima sa implicitnim ili eksplicitnim interkulturalnim sadržajima, oni su, kao što smo imali prilike da vidimo na osnovu ilustracija i komentara, uočljivi često u vidu rada na interpretaciji literarnih tekstova. Drugi značajan segment čine projektni, komunikativni zadaci u okviru segmenta *Aktion!* ili *Ihr Projekt* u kojem učenici često treba da reaguju na sliku nemačkog u interkulturalnom dijalogu (na primer, fiktivna saradnja sa nemačkom partnerskom školom na interkulturalnom projektu u okviru kojeg se sastavlja intervju i crta sopstvena slika Nemačke [PER 21]), da „balansiraju“ između dve kulture (na primer, reakcija na negativan stav o nemačkoj modi [PER 135]) i dr. Pored toga, prisutne su i, već opisane i ilustrovane, i daleko konkretnije i kompleksnije interkulturalne aktivnosti, poput promene perspektive i igre sa zamenom uloga. Ipak, ciljano uvežbavanje interkulturalnih

strategija ili specifične leksike kroz neki vid interkulturnih aktivnosti u PER nije predviđeno, a rad sa stereotipima u vidu zadataka zastupljen je, kao što smo u jednom primeru naveli, praktično na margini.

5.3.5 Zaključak

Upoređujući sve aspekte naše analize, utvrđujemo da je PER udžbenik sa jasnom interkulturnom koncentrisanošću i doslednošću u kojem svoje mesto nalaze i ciljane interkulture aktivnosti. Ovo se ostvaruje najpre kroz rad sa literarnim tekstovima, ma koliko on bio leksički izazovan, kako za nastavnike, tako i za učenike, ali i uz video-materijal koji je stavljen na raspolaganje u okviru dodatnog materijala. To donosi ozbiljne mogućnosti iskusnijim nastavicima za rad na interkulturnoj senzibilizaciji i izgradnji interkulture kompetencije učenika, s tim što je ipak nejasno da li se baš sve zamisli autorskog tima mogu ostvariti onako kako je to u udžbeniku i predstavljeno. Ovde najpre mislimo, pored jezičke zahtevnosti većine segmenata (autentični tekst!), i na samu kompleksnost zadatka koja u određenim slučajevima zahteva i ozbiljno i veoma spretno metodičko-didaktičko planiranje.

Autentičan tekstualni i slikovni materijal, ali i utemeljenost tema u realnom životu sa akentom na izuzetno aktuelne teme kako sa aspekta ciljne kulture, tako i u pogledu na sopstvenu, imaju pri svemu tome dodatni motivacioni karakter (za tabelarni prikaz evaluacije prema listi kriterijuma v. Tabelu 5.3 u prilogu).

5.4 *Deutsch ist IN* (Dikova, Mavrodieva, i Kurdlińska-Stankulova 2007)

Deutsch ist IN (DIN) jeste udžbenik bugarskog autorskog tima nastao početkom 2000-ih godina, nakon čega je usledila adaptacija i u okolnim zemljama (udžbenik je, između ostalog, popularizovan i u Srbiji¹¹⁸), što mu je dalo regionalni karakter (Hufeisen i Marx 2005, 149). Jedan od primarnih elemenata koncepta predstavljala su tada aktuelna saznanja iz domena didaktike tercijernih jezika, tj. učenja

¹¹⁸ U Srbiji je udžbenik izdat 2003. godine. Autorka adaptacije bila je Aleksandra Breu, a izdavač je, uz finansijsku pomoć Goethe-Institut Inter Nationes Beograd i Stability Pact for Eastern Europe, bio *Albatros* iz Zrenjanina.

nemačkog kao L3 nakon engleskog u školskom kontekstu – na šta treba i sam naslov da asocira. Ovo jasno ukazuje na bazične ciljeve takvog jednog koncepta – ekonomizaciju procesa učenja, s jedne strane, i kombinovanje kognitivnog sa učenjem uz pomoć poređenja, s druge strane (upor. Tschavdarova 2003, 2).

DIN je sačinjen iz tri toma kojima pokriva veoma širok raspon učenja – od učenika bez predznanja (1. tom) do vrlo zahtevnog izlaznog BI nivoa (3. tom)¹¹⁹. Svaki od tri toma sastoji se iz osnovnog udžbenika, radne sveske, audio CD-a i priručnika za nastavnike. S obzirom na to da je ovde reč o regionalnom konceptu, DIN je u verziji koju ovde analiziramo, uprkos bugarskom poreklu, prilagođen zahtevima mađarskog kurikuluma¹²⁰.

Udžbenik sadrži 15 lekcija¹²¹ i tri međulekcije nazvane *Stopp* čiji je osnovni cilj, prema autorima, produbljivanje teme koja je započeta u okviru prethodnih lekcija. Međutim, ovi sadržaji, na prvi pogled, nemaju karakter ponavljanja ili utvrđivanja, već pre nude lingvopragmatički materijal vrlo često pukog faktografskog karaktera (Nemačka 1933–1945, Podeljena i ujedinjena Nemačka, Projekat Evropa). Ipak, dodatni projektno orijentisani zadaci i veći broj gramatičko-leksičkih vežbanja u radnoj

¹¹⁹ U analiziranom izdanju, DIN ne insistira na oznaci nivoa prema ZEO, ali je nivo BI uočljiv na osnovu tema i predviđene leksike, dok se sudeći po pojedinim gramatičkim strukturama udžbenik kreće i prema nešto višem nivou. Razlog za to može ležati i u činjenici da je kao školski udžbenik DIN adaptiran prema zahtevima lokalnog kurikuluma.

¹²⁰ Mađarski obrazovni sistem obuhvata, ne računajući univerzitetsko obrazovanje, osmogodišnju opštu i obaveznu osnovnu školu (*általános iskola*), nakon čega slede srednje škole (*középiskol*). Na ovom nivou, učenici biraju između, s jedne strane, gimnazije i, s druge strane, srednje poslovne škole koje se, opet, razlikuju u pogledu završnog ispita i dužine trajanja. Mađarska gimnazija (*gimnázium*) upisuje se, po pravilu nakon završenih osam razreda osnovne škole, dok je upis u izuzetnim slučajevima moguć i posle četvrtog ili šestog razreda; završni ispit predstavlja matura (*érettségi vizsga*) koja se polaže iz tri obavezna predmeta (mađarski jezik, matematika i istorija) i dva izborna predmeta (među kojima, na primer, može biti i strani jezik).

¹²¹ (1) *Lebensläufe. Lebensziele*, (2) *Lebensziele. Lebenschancen*, (3) *Frauenrollen – Männerrollen*, (4) *Für andere da sein*, (5) *Mitbestimmen ist eine Chance*, (6) *Arm und Reich*, (7) *Anders sein – zusammen leben*, (8) *Verlieren und Gewinnen*, (9) *Einwanderungsland Deutschland*, (10) *Aus Lust wird Frust*, (11) *Alte Bräuche – neue Muster*, (12) *Hohe Kunst – Gebrauchskunst – Kitsch*, (13) *Medienwelten*, (14) *Mehr Demokratie*, (15) *Chancen und Risiken der Globalisierung*.

svesci upotpunjuju ovaj separatan „modul“ dajući dobru polaznu osnovu za njegovu integraciju u nastavu.

Same lekcije u osnovnom udžbeniku sačinjene su pretežno od različitih tipova tekstova i prateće didaktizacije u vidu zadataka za proveru razumevanja, zatim projektnih, komunikativnih zadataka, kao i dodatnih leksičkih vežbanja. Gramatička vežbanja izmeštena su u radnu svesku, koja uz svaku lekciju nudi identičnu shemu: lista reči (*Vokabeln*), gramatička objašnjenja u vidu grafičkih prikaza, tabela, lista, rečeničnih primera i sl. (*Grammatik*), zadaci i vežbanja (*Aufgaben und Übungen*). U okviru dela *Stopp* u radnoj svesci nisu prisutne liste reči i gramatička objašnjenja.

Generalno zapada za oko dominacija teksta u različitim oblicima, udžbeničke aktivnosti su često, jedna za drugom, zasnovane na radu sa tekstualnim materijalom različitog karaktera (tako je, na primer, na jednom mestu prisutan tekst koji prati osam slogana, na šta se nadovezuje grafikon u vidu info-grafike, a neposredno nakon toga sledi i novi tekst koji se prostire na čitavoj sledećoj strani, upor. DIN 56–57). Čak i grafičko planiranje udžbeničke stranice potencira na tekstu, te na taj način njegova prisutnost dolazi još više do izražaja; takođe je prisutno i često variranje u veličini slovnih karaktera, a kod zadataka je neretko prisutna i izuzetno kompleksna i, pre svega, detaljna postavka u vidu teksta koji se prostire u više redova. Pojedini elementi ove naše tvrdnje ukazuju na veoma realnu mogućnost dezorijentacije u DIN, što svakako može imati uticaja i na sveopšti utisak o udžbeniku, kao i na njegov potencijal kada je u pitanju motivisanje njegovih krajnjih korisnika (bilo učenika ili nastavnika).

5.4.1 Izbor tema

Prpratni tekst na koricama udžbenika obećava, između ostalog, „motivisuće teme i tekstove“ koji korespondiraju sa godištem učenika. I pored toga što su takva „obećanja“ često teško ostvarljiva s obzirom na, na primer, generacijski jaz između autora udžbenika i samih učenika, ili pak na različite poglede na to šta je pedagoški podesan udžbenički materijal, same teme koje autorke biraju za DIN na prvi pogled mogu ostaviti relativno pozitivan utisak. Ipak, takav jedan utisak prati i činjenica da su pojedine teme tako obrađene da je u prvom planu njihov pedagoški karakter,

čineći da pojedini segmenti poseduju katkad čak i nekakav prekorni ton za koji nismo sigurni da može u startu imati pozitivnog uticaja na motivaciju učenika. Takav primarni cilj bi, utisak je, pre bio da poduči, da utiče na formiranje ispravnog, društveno prihvatljivog ili na modifikaciju društveno nepodobnog stava, manje na zainteresovanost učenika.


Tematski korpus DIN čine sledeće teme: tokovi i stilovi života (studentski život, poznati Nemci XX veka), životni ciljevi i šanse (posao, obrazovanje, prijava za posao), uloga žene i muškarca (poslovi u domaćinstvu, zanimanja, podela uloga nekad i sad), mladi i dobrovoljni rad, mladi kao faktor odlučivanja u školi i politici, bogatstvo i siromaštvo (siromaštvo među decom i sl.), hendikepirani u Nemačkoj, suživot u porodici, problemi i konflikti (droga, zavist, nasilje), Nemačka kao zemlja imigranata (stranci u Nemačkoj, multikulturno društvo), džeparac, dugovi, reklame, brak i porodica, praznici, umetnost i kič, mediji, demokratija, globalizacija. Jasna fokusiranost je, dakle, na slici SR Nemačke, dok je slika ostalih regiona prisutna u značajno manjoj meri. Ovo stvara jednu nedovoljno diferenciranu sliku o nemačkom govornom području.

Međutim, iako se čini da izbor tema u velikoj meri odgovara generalnim interesovanjima učenika u datom uzrastu, sama obrada tema i njihova primarno pedagoška podesnost uočljivi su kao osnovni činioци nekakvog filtera kojim su se autorke koristile prilikom sačinjavanja tematskog plana udžbenika. Kao jedan od markantnijih primera za ovu tvrdnju može nam poslužiti nespretno obrađena tema grafita u okviru lekcije koja se bavi umetnošću i kičom (DIN 82), gde se ovaj fenomen umetnosti mladih posmatra vrlo površno kroz stavove za i protiv, ne nudeći nikakav dodatni povod za nešto suptilniju, dublju refleksiju ili analizu, recimo o potrebama i pobudama iz kojih su oni nastali, zašto je to tipičan izraz „umetnosti“ mladih i sl. Takođe ni interkulturalni potencijal ove teme nije iskorišćen, s obzirom na to da se od učenika u ovom segmentu očekuje komentarisanje fotografije koju je napravila jedna od autorki udžbenika (grafit na zgradi) i razumevanje stavova u vezi sa ovom temom u devet izjava koje učenici slušaju. Opšti utisak je da su određeni segmenti, poput opisanog, vrlo površno didaktizovani, te da ne pozivaju na refleksiju i kritičko posmatranje. Stavovi su prezentovani kao izvesne „datosti“, bez poziva na diskusiju. Iako ovaj segment u radnoj svesci prati konfrontacija sa temom u vidu stavova na forumu,

ona je, opet, opterećena velikom količinom teksta (učenici moraju praktično da se „izbore“ sa četiri stava kako bi bili pozvani da napišu svoj stav).

GRAFFITI: PRO UND CONTRA

6 *Immer wieder sehen wir so etwas – und freuen uns oder ärgern uns?
Wie sind die Reaktionen in der Klasse?*



7 *Höre die Aussagen zu diesem Thema. Wer äußert sich pro, wer contra?
Markiere mit + oder -.*

Aussage 1 <input type="checkbox"/>	Aussage 2 <input type="checkbox"/>	Aussage 3 <input type="checkbox"/>	Aussage 4 <input type="checkbox"/>	Aussage 5 <input type="checkbox"/>
Aussage 6 <input type="checkbox"/>	Aussage 7 <input type="checkbox"/>	Aussage 8 <input type="checkbox"/>	Aussage 9 <input type="checkbox"/>	

AB 3.4

Primer 5.4.1 – Graffiti, za i protiv (DIN 82)

Uz to, ni sama već pomenuta, često izuzetno trivijalna geopolitička i istorijska faktografija praktično ne nudi nikakvog povoda, niti ostavlja prostora za analizu, refleksiju i poređenje, što, u negativnom smislu, može dovesti do potvrde i utemeljenja stereotipnih predstava učenika. U ovome vidimo i prve nedostatke kada je u pitanju interkulturno učenje uz DIN.

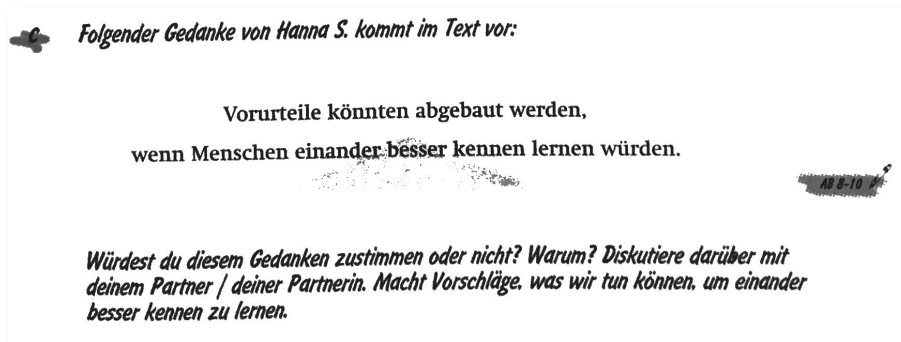
5.4.2 Tematizovanje interkulturnog susreta

Kao što je iz pregleda koji smo dali jasno uočljivo, pojedine teme u DIN imaju visok interkulturni potencijal. Odgovarajućom didaktizacijom takvih tema, one bi u značajnoj meri mogle da olakšaju nastavnicima rad na razvoju interkulture kompetencije kod učenika. Međutim, uočavamo da nisu svi potencijali postojećih tema iskorišćeni do maksimalnih granica, dok je u nekim slučajevima, nažalost, potpuno propuštena šansa za neki vid interkulturnog iskoraka. Tako se, na primer, tema

Božića i, uopšteno, tradicija i običaja u zemljama nemačkog govornog područja (DIN 78–79) svodi na trivijalne informacije i stavove osoba, a vežbanja i zadaci koji takve tekstove prate ciljaju pre na stilove razumevanja (detaljno i selektivno), nakon čega sledi upitna diskusija o prednostima i manama (!) porodičnih slavlja, pri čemu se učenicima prezentuje određenji tip argumentacije (uvodni stav, tri argumenta, zaključak). I dok se, dakle, tematizuju određena ubeđenja i tradicionalne vrednosti, specifična ponašanja, društvene norme i konvencije, njihovo kontrastiranje, kao i kontrastiranje samih tradicija i rituala iz ciljne kulture sa polaznom kulturom ili sa drugim kulturama nije eksplicitno predviđeno.

Ova činjenica, ipak, ne bi trebalo da nas vodi do zaključka da DIN ne predviđa eksplicitne elemente interkulturnog učenja. Tako, na primer, lekcija *Einwanderungsland Deutschland* (DIN 60–65) tematizuje Nemačku kao zemlju migranata, što u kontekstu učenja nemačkog kao L2 treba da ima određeni afirmativni karakter u pogledu na učenike i da ih senzibilizuje za ono što ih u multikulturnoj stvarnosti u Nemačkoj zapravo i očekuje. Start lekcije i uvod u temu čini kolaž slika koje ukazuju na boravak stranaca u SR Nemačkoj (na primer, slika žene koja u ruci drži dva pasoša – nemački i turski, kao i pločice sa internacionalnim i nemačkim prezimenima na tabli za interfon na ulazu u stambenu zgradu) i koje, s obzirom na to da je ovde najverovatnije reč o delu dizajnera, nemaju didaktički značaj za samu lekciju (jer ni na koji način nije didaktizovan), dok bi nastavniku takve slike mogle da posluže kao podesan uvod za skupljanje asocijacija i prvih impulsa. Međutim, za nastavak lekcije, sačinjen iz mahom prilično opsežnih tekstova informativnog karaktera u kojima se tematizuju iskustva jedne migrantske porodice, zatim istorijski sled pojave stranaca u SR Nemačkoj, kao i argumenti za multikulturno društvo i protiv njega, ne možemo sa sigurnošću znati da li ima motivacioni potencijal, odnosno može li pozitivno uticati na trening interkulture kompetencije kod učenika u vidu senzibilizacije za iznete fenomene i pojmove. Čini se kao da je i ovaj segment preopterećen tekstom, pri čemu uistinu variraju vrste tekstova, ali oni su i dalje izuzetno zahtevni, kako sa aspekta jezičkog razumevanja, tako i u uzrasno-iskustvenom smislu. Ova poslednja zamerka se ne mora nužno odnositi na sredine koje tradicionalno iskazuju visok stepen multikulturalnosti i tolerancije. Ipak, od rečenice sa kojom se učenici susreću u tekstu koji slušaju u okviru zadatka (6) *Vorurteile könnten abgebaut werden, wenn Menschen einander besser kennen lernen würden* (v. Primer 5.4.2.a) autorke čine centralni zadatak u ko-

jem se učenici pozivaju da izraze i obrazlože svoj stav (za ili protiv), te da, zatim, predlože šta bi svako mogao da uradi kako bi bio u mogućnosti da bolje upozna druge. Na taj način se eksplicitno tematizuju stereotipi i predrasude (u ovom kontekstu prema strancima i stranom) koji se dovode u kontekst sa sopstvenim iskustvom (kroz *bolje upoznavanje*).



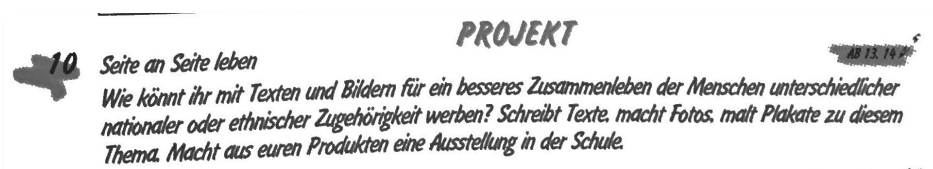
Folgender Gedanke von Hanna S. kommt im Text vor:

Vorurteile könnten abgebaut werden,
wenn Menschen einander besser kennen lernen würden.

Würdest du diesem Gedanken zustimmen oder nicht? Warum? Diskutiere darüber mit deinem Partner / deiner Partnerin. Macht Vorschläge, was wir tun können, um einander besser kennen zu lernen.

Primer 5.4.2.a – Predrasude kao centralni motiv zadatka (DIN 63)

U nastavku (zadatak [10] *Seite an Seite leben*) predviđena je još jedna, ciljno interkulturalna aktivnost, tj. projekat u okviru kojeg učenici bivaju pozvani da naprave izložbu u školi koju će sačinjavati njihovi tekstovi, fotografije i plakati na temu *Seite an Seite leben*, tj. o suživotu ljudi različitih nacionalnih i etničkih pripadnosti (v. Primer 5.4.2.b).



PROJEKT

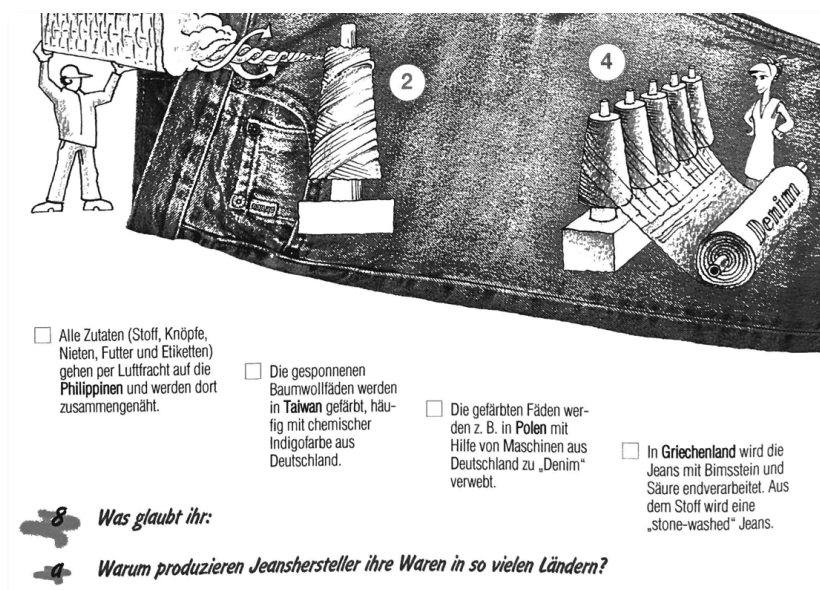
10 *Seite an Seite leben*

Wie könnt ihr mit Texten und Bildern für ein besseres Zusammenleben der Menschen unterschiedlicher nationaler oder ethnischer Zugehörigkeit werben? Schreibt Texte, macht Fotos, malt Plakate zu diesem Thema. Macht aus euren Produkten eine Ausstellung in der Schule.

Primer 5.4.2.b – Projekat *Seite an Seite leben* (DIN 65)

Nešto kasnije, u okviru poslednje lekcije (lekcija 15) i teme *Chancen und Risiken der Globalisierung* (DIN 98–103), učenici se senzibilizuju za fenomen globalizacije (i

njegove kako pozitivne, tako i negativne efekte) sa više aspekata: društvenog, komunikacijskog, ekonomskog, kulturnog i dr. Uz priču o skoro fatalnom uticaju proizvodnje džinsa na mnoge sfere (globalnog) (su)života (grafički prikaz u vidu teksta i slika *Weltreise einer Jeans* i tekst *Kultobjekt aus der Weltfabrik*), učenici saznaju više o globalnom karakteru svog omiljenog odevnog predmeta (v. Primer 5.4.2).



Primer 5.4.2 – Džins kao simbol globalizacije (segment, DIN 100)

Dodatno, u okviru mini-projekta u zadatku (12), učenici treba da nakon pretraživanja na internetu o produkciji drugih omiljenih produkata poput, na primer, sportskih artikala, putem autorefleksije završe misao *Mir ist erst jetzt bewusst geworden, dass...* i, u nastavku, uporede svoje rezultate sa drugima. Cilj je, nakon toga, nešto kompleksnija diskusija o šansama i rizicima globalizacije. Uz nešto kritički ton, ova aktivnost svakako nudi povoljan ambijent za komentarisanje određenih procesa na političkom i društvenom planu koji mogu ciljati ka interkulturnoj senzibilizaciji i poimanju uloge stranog, kao i za izgradnju paralele sopstveno – strano uz sopstveno pozicioniranje.

Uz ove interkulturno orijentisane aktivnosti, DIN u nekoliko navrata nudi i rad sa pojmovima visokog interkulturnog potencijala. Tako, na primer, u okviru de-

vete lekcije i zadatka (8) u radnoj svesci učenici treba da izrade asociogram sa rečima na polaznu reč, tj. temu *fremd* (DIN Arbeitsbuch 89), koje će kasnije upotrebiti u odgovarajućim rečenicama. U nastavku, u okviru vežbe pridruživanja, učenici obrađuju i uvežbavaju odgovarajuću leksiku. Međutim, pored ovakvih vežbanja i zadataka, DIN ne nudi nešto eksplicitnije konfrontiranje sa uzročnicima interkulturalnih konflikata, kao ni sa formama neverbalne komunikacije koje bi bile specifične za ciljnu region. Uz to, DIN ne ukazuje ciljano na tabu teme, reči i gestove, ali nudi katkad izuzetno nespecifični diskurs za udžbenik namenjen institucionalizovanom učenju L2 (na primer, slogan *Rauchen ist nicht sexy* ili „argument“ za otvoreni brak [...] *akzeptieren auch Seitensprünge*), što delimično odudara i od već pomenute konstatacije o prevashodno pedagoškoj orijentaciji i tonu koji bi nju trebalo da prati.

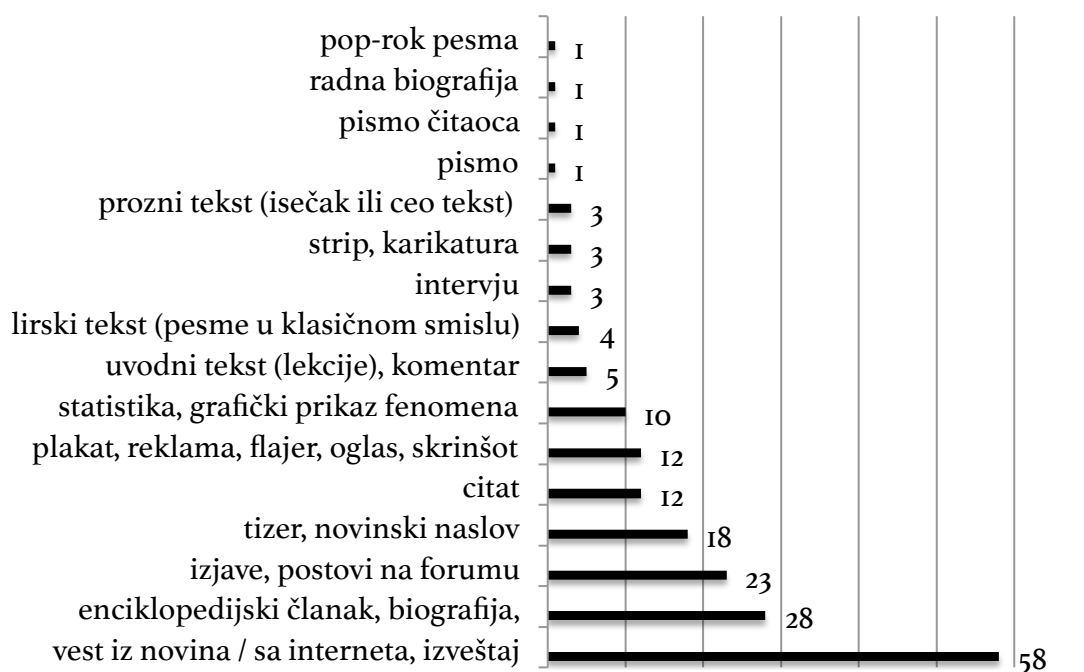
Ono što smo već mogli da uočimo jeste da su lingvopragmatičke informacije često problematizujućeg i kritičko-emancipatornog karaktera, što bi, u smislu interkulturalne nastave L2, moglo biti doživljeno kao pogodan i poželjan materijal, kao opozicija nešto klasičnijim načinima prezentacije, poput pukog normativno-dokumentarnog. Ipak, videli smo, i ovaj vid prezentacije zastupljen je u značajnoj meri.

5.4.3 Autentičnost

Iako u pogledu tema DIN nastoji da pruži relevantne, aktuelne uvide u (prvenstveno) nemačku svakodnevicu, u aktuelna interesovanja omladine na ciljnom govornom području, upravo aktuelnost tih informacija predstavlja određeni problem, s obzirom na to da je velika količina informativnog materijala (a takav materijal čini većinu sadržaja u DIN) u momentu izdavanja uveliko prevaziđena i – neaktuelna (na primer, konstatacija u 13. lekciji da je radio tokom dana, u proseku, najkorišćeniji medij). Stoga konstatujemo da teme i tekstovi iz lingvopragmatičkog domena uistinu uspevaju da pokriju širok areal aspekata stvarnosti, međutim njihova aktuelnost nam se čini kao jedan od mogućih problema.

Tekstualni materijal u DIN u velikoj meri ne prati principe mikrostrukturne i makrostrukturne autentičnosti, s obzirom na to da su, prema izjavama o poreklu koje autorke navode na kraju udžbenika, mnogi tekstovi obrađeni, kako leksički, tako i

grafički. Ipak, prisustvo od 71 jedinice originalnog porekla u korpusu od 183 teksta (što čini ukupan udeo od 38,8 odsto) čini tekstualni sadržaj u DIN u velikoj meri autentičnim. Poneki statistički pregled (grafikon ili info-grafika) i poster preneti su u svojoj originalnoj formi, dok je većina materijala, u grafičkom smislu, obrađivana od adaptacije do adaptacije (na primer, srpska i mađarska adaptacija su, praktično, neuporedive u pogledu dizajna). Najzastupljenija tekstualna vrsta jesu duže i kraće vesti, izveštaji, reportaže i slični novinski članci sa 31,7 odsto udela, slede faktografski tekstovi poput enciklopedijskih članaka, biografija, vremenskih tablica i sl. sa 15,3 odsto. Kraće izjave u kojima dominiraju stavovi su zastupljene u 12,6 odsto materijala. Interesantno je, sa druge strane, da je izuzetno nizak udeo literarnih tekstova – tek 3,8 odsto, što čine tri kratka prozna isečka i četiri lirski teksta (v. Grafikon 5.4.3). Uz ovo, DIN na više mesta donosi autentične karikature i isečke iz stripova; i u pogledu na slike, fotografije i druge vidove ilustracija, DIN uglavnom insistira na autentičnosti, iako je velika količina fotografija u izdanju koje je ovde analizirano zapravo generički materijal iz arhiva izdavača *Klett*, a neke od fotografija, videli smo, potiču i od jedne od autorki. Uočljivo je, ipak, da vizuelni materijal u DIN odgovara temama, tekstovima, karakterima i lokalitetima, iako ne bismo paušalno mogli da tvrdimo da kao takav vizuelni impuls u DIN uvek nudi i mogućnost identifikacije, promene perspektive ili izgradnje i jačanja empatije kod učenika.



Grafikon 5.4.3 – Pregled vrsta tekstova u DIN od ukupno 183 identifikovane tekstualne jedinice didaktičkog korpusa osnovnog udžbenika

Posmatrano iz ugla upotrebljene pasivne i aktivne leksike, DIN donosi često vrlo zahtevan vokabular za (pretpostavljeni) izlazni nivo B1. Ipak, negativni aspekti ovog segmenta najviše korespondiraju sa tematskim izborom u DIN, koji je i sam po sebi izuzetno zahtevan i, mogli bismo pretpostaviti, za mlade ljude često i pretenciozan. Dodatni, vizuelno posebno izdvojen repertoar floskula i elemenata govora (prilikom, na primer, formulisanja argumenata, diskusije o argumentima za određeni stav i protiv njega, komentarisanja grafika i statističkih prikaza i sl.) ostavlja pozitivan utisak i, zaključujemo, zadovoljava leksičke „potrebe“ učenika.

5.4.4 Tipologija zadataka i vežbanja

U pogledu na zadatke i vežbanja koje nude osnovni udžbenik i radna sveska, konstatujemo da autorke prate osnovne principe komunikativne nastave, s tim što je uočljiva značajna količina materijala reproduktivnog karaktera, naročito u osnovnom udžbeniku¹²². Uz to, već pomenuti problem u vidu količine tekstova svakako se odražava i na tipologiju zadataka i vežbanja u DIN, kako u osnovnom udžbeniku, tako i u pratećoj radnoj svesci. Učenici su stoga veoma često u situaciji da proveravaju ispravnost tvrdnji, da koriguju pogrešne tvrdnje, da komentarišu i prepričavaju tekstove, da beleže informacije koje pronalaze u tekstovima i sl. Kada je uvežbavanje gramatičkih i leksičkih fenomena u pitanju, radna sveska učenicima nudi u najvećoj meri „klasične“ tipove vežbanja, poput komplementacionih, formacionih, transformacionih, supstitucionih i vežbi pridruživanja.

Kada je reč o implicitnom i eksplicitnom uvežbavanju interkulturene kompetencije, autorke, kao što smo ranije uspeli da pokažemo, mahom insistiraju na aktivnostima koje će izazvati autorefleksiju i kontrastiranje stavova u vidu diskusije u

¹²² Zapada za oko da je, između ostalog, veliki broj produktivnih zadataka sa izuzetno visokim komunikativnim i katkad interkulturalnim potencijalom grafički tako nepogodno oblikovan da postoji opasnost da bi mogao prosto biti – preskočen.

grupi (često isključivo po jednoj matrici – za i protiv). Kroz projektne aktivnosti (jednu od njih smo detaljnije opisali), od kojih su neke moguće i u međulekcijama (segmenti pod nazivom *Stopp*), autorke nastoje da predlože nešto kompleksniju refleksiju i poređenje kultura, sistema vrednosti i sl.

Zaključak je, dakle, da su od mogućih tipova interkulturno podobnih aktivnosti, prisutne jedino aktivnosti za opštu interkulturnu senzibilizaciju, za razvijanje percepcije različitosti i njenog uticaja na sopstveno, s tim što preuzimanje tuđe perspektive nije eksplicitan sadržaj niti cilj ovakvih aktivnosti.

5.4.5 Zaključak

Kao što smo videli, DIN je udžbenik koji donosi izobilje materijala, a poseban fokus jeste upravo na radu sa tekstom, koji izuzetno varira u pogledu na vrstu, izvor, namenu. I u kontekstu tematskog planiranja ovaj udžbenik karakteriše prisustvo jedne veoma diferencirane ponude.

Ipak, pored značajnog potencijala koji DIN pokazuje u pogledu na izbor tema pogodnih za interkulturnu refleksiju, na osnovu naše analize konstatujemo da rad sa često vrlo trivijalnim informativnim materijalom geopolitičke i istorijske sadržine ne može u nekoj većoj meri uticati, na primer, na promenu negativnog stava, na razgradnju stereotipnih predstava ili izgradnju i jačanje tolerancije za strano i drugo. To je, ujedno, jedna od najozbiljnijih zamerki ovom konceptu (za tabelarni prikaz evaluacije prema listi kriterijuma v. Tabelu 5.4 u prilogu).

5.5 Panorama Deutsch (Busse et al. 2007)

U našem korpusu analiziramo i udžbenik koji bi mogao da nam omogući značajan uvid u jedan od najrazvijenijih obrazovnih sistema u svetskim okvirima, sa veoma ozbiljnom reputacijom, s obzirom na to da finski učenici ostvaruju već godina unazad natprosečne rezultate na PISA testiranjima. Iako ova činjenica nije bila naša polazna premisa prilikom pristupanja analizi ovog materijala, utisak koji *Panorama Deutsch* ostavlja čak i na prvi pogled govori da potiče iz nešto drugačije orijentisanog obrazovnog miljea. Uzorak za našu analizu činilo je izdanje *Panorama Deutsch*

kurssit 7–8 (PAN) koja prati sam završetak gimnazijskog obrazovanja u Finskoj¹²³. Izlazni nivo koji PAN predviđa prema naznakama na samom udžbeniku određen je kao B2, mada sam udžbenik ne priprema za neki od internacionalno priznatih ispita na tom ili nekom drugom nivou prema ZEO, ni prema leksici, tematici, a ni prema tipologiji zadataka, o čemu će nešto kasnije detaljnije biti reči. Takođe zapada za oko i dominacija finskog jezika, koji je konsekventno prisutan ne samo u sadržaju, naslovima poglavlja (kao što ćemo ilustrovati u nastavku), već i u postavkama zadataka i vežbanja, detaljno objašnjavajući njihovu izradu (često su instrukcije na nemačkom jeziku u okviru postavke vežbanja i zadataka vrlo šture, dok nakon toga dolazi detaljan opis na finskom jeziku). U okviru analize tipologije zadataka, pozabavićemo se detaljnije ovim fenomenom.

Udžbenički komplet PAN čini jedinstvena zbirka tekstova za sedmi i osmi „kurs“ sa CD-om za učenike (*Panorama Deutsch Texte*), koju prate separatne radne sveske shodno nivou kursa (*Panorama Deutsch Übungen*), odgovarajuća rešenja, audio CD-ROM za nastavnike, priručnik za nastavnike i materijal za testiranje.

S obzirom na to da je ovde reč o zbirnom udžbeniku, on sadrži ukupno 14 lekcija i dva dodatna modula na samom kraju (*Extra 1* i *Extra 2*); za osmi, finalni kurs, predviđena je druga polovina udžbenika, tj. lekcije 8–14. Još jedan kuriozitet jeste u tome da su dva kursa tematski oblikovana tako da je prvih sedam lekcija namenjenih sedmom kursu posvećeno nauci, tehnici, izumima, kao i mogućnostima studiranja (*Kurs 7: Wege durch den Wissensschungel*), dok je nastavak posvećen klimi, zaštiti životne sredine i, generalno, prirodi, kao i turističkim mogućnostima (*Kurs 8: Prima Klima*). Svaka od lekcija¹²⁴ u osnovnom udžbeniku sačinjena je (isključivo) od više tekstova različitog žanra i dužine koji tematski opslužuju određeni segment opšte

¹²³ Poduniverzitetski obrazovni sistem u Finskoj organizovan je kroz devetogodišnju jedinstvenu školu (fin. *peruskoulu* / šved. *grundskola*), slede tri godine u opšteobrazovnim gimnazijama (*lukio/gymnasium*) po sistemu kurseva (stoga udžbenik i nosi odrednicu *kursi*) koji vode do maturalnog ispita (*ylioppilastutkinto/studentexamen*) ili pak u srednjim stručnim školama (*ammattikoulu/yrkesskola*). Maturalni ispit u Finskoj učenici polažu iz četiri predmeta i to po shemi: maternji jezik (finski, švedski ili sami) + tri izborna predmeta. Među izbornim predmetima moguće je izabrati drugi službeni jezik, strani jezik, matematiku ili neki drugi predmet iz domena prirodnih i društvenih nauka.

¹²⁴ (1) *Klimawandel – ein heißes Thema*, (2) *Umweltticker*, (3) *Alles im Fluss*, (4) *Aus dem Leben eines Winzers*, (5) *Keine Macht dem Müll*, (6) *Läufst du noch oder fährst du schon?*, (7) *Alles im grünen Bereich*.

teme; u nastavku lekcije sledi lista reči u vidu glosara i korisnih fraza u vidu dijaloga na finskom i nemačkom jeziku. Pored ovoga, osnovni udžbenik sadrži i veoma kompleksan gramatički pregled (*Kielioppi*) kao i dodatni, takođe veoma kompleksan, dvosmerni glosar (*Aakkosellinen*). Međutim, celokupna didaktizacija je, zapravo, izmeštena u radnu svesku, koja u okviru svake od lekcija donosi između 12 i 14 zadataka i vežbanja, zatim finalni test (*Rakennekertaus*), evaluaciju testa i celog kursa (*Itsearviointi, Opiskelutaidot*), dodatak posvećen korisnim floskulama i komunikativnim strategijama (*Kommunikaationstrategiat*), dodatak posvećen rekciji glagola (*Rektioverbejä*), kao i rešenja finalnog testa (*Rakennekertauksen ratkaisut*).

5.5.1 Izbor tema

S obzirom na to da poslednji tom PAN poseduje tematski lajtmotiv *Prima Klima*, svaka od sedam kratkih lekcija imaće prirodu i zaštitu životne sredine za (polaznu) temu: klimatske promene, saveti za smanjenje potrošnje energije, reka Laba, vinogradarstvo, reciklaža i sortiranje otpada, automobili, saobraćaj i vožnja, priroda i turističke atrakcije Finske. Te teme su u osnovnom udžbeniku predstavljene kroz različite tipove tekstualnog materijala; u najvećem broju slučajeva, reč je o informativnim, čak enciklopedijskim tekstovima, uz koje se smenjuju diskusije na forumu, info-grafike i statistički prikazi, oglasi, plakati, izjave, pop-pesme. U vežbanjima u okviru radne sveske dominiraju tekstovi koji najbliže odgovaraju tipu enciklopedijskog, informativnog teksta, uz izolovane primere poput imejla, cenovnika (menija), novinskog članka, novinskog naslova i kviza, odnosno testa.

S obzirom na to da se najčešće kao sadržaj lekcije javlja i sama polazna kultura (na primer, klimatske promene u Finskoj, turistički potencijali Finske, odnos mladih Finaca prema prirodi i sl.), možemo konstatovati da su teme tako izabrane i oblikovane da nude veoma sužen uvid u stvarni život na ciljnom govornom području i da, samim tim, ne nude uvek povoda za refleksiju i poređenje polazne kulture sa stranom kulturom. Uz to, PAN praktično konsekventno ne pruža nikakav uvid u aktuelne društvene i kulturne tokove u ciljnoj kulturi. Osnovni problem, kada je tematski izbor u pitanju, vidimo u činjenici da se u PAN često poseže za slikom sopstvenog, te da se slici stranog ne daje dovoljno prostora, ona ostaje (namerno) zanemarena i praktično

marginalizovana, lišena, skoro konsekventno, svakog poređenja ili refleksije. Dodatni problem predstavlja i činjenica da se na pojedinim mestima izuzetno dominantnoj slici sopstvenog ne prilazi kritički, već prvenstveno afirmativno, ona je postavljena kao kulturni standard, konglomerat oko kojeg je sve koncentrisano. Stoga je otežan i eventualni rad na odbacivanju stereotipa; on se odvija, gotovo paradoksalno, u smislu i u dobit polazne kulture (o čemu će u nastavku detaljnije biti reči).

Uz sve ovo, dodatno problematičan može biti motivacioni potencijal ovakvih tema pogotovo u pogledu na uzrast kojem je udžbenik namenjen, kao i neprestana koncentrisanost na jednu globalnu temu, što takođe utiče i na činjenicu da priroda i zaštita životne sredine kao polazna tematska tačka principijelno nema naročit interkulturalni potencijal kao neke druge teme koje uzrasno-iskustveno verovatno i u mnogo većoj meri odgovaraju interesovanjima ciljne grupe, ali i okolnostima koje sa sobom nosi priroda samog L2 kao školskog predmeta. I upravo kada je reč o kontekstu formalnog obrazovanja, mogli bismo zaključiti da, ovako tematski i didaktički oblikovan, PAN zapravo ne odgovara nastavi (nemačkog kao) L2.

5.5.2 Tematizovanje interkulturalnog susreta

Kao što smo konstatovali, ciljano tematizovanje interkulturalnog susreta u PAN gotovo da i nije prisutno; tamo gde bi se i mogle pronaći njegove naznake, didaktizacija je takva da gotovo banalizuje susret kultura, služeći se gotovo konsekventno (možda nesvesno?) stereotipnim predstavama. Slika sopstvenog i stranog gotovo da ne ispunjava kriterijume savremenog udžbenika L2. Tematizovanje stavova, ubedenja i vrednosti pojedinaca i grupa ne odvija se na nivou interkulturalne razmene, već skoro isključivo na nivou informacije. Usled nedostataka jasne didaktizacije tekstova iz osnovnog udžbenika, dodatni problem predstavlja i oblikovanje rada sa njima. Oni se, svakako, mogu upotrebiti u svrhu interkulturalnog učenja, s tim što je u tom slučaju neophodan dodatni angažman nastavnika, njegova upućenost i zainteresovanost, što udžbenik, svakako, ne sme pretpostaviti, niti zahtevati od nastavnika.

Jezičke norme i načini ophođenja, kako verbalnog, tako i neverbalnog karaktera, specifični za ciljno govorno područje nisu predmet didaktičke obrade u PAN.

Svoje mesto u udžbeniku ne nalaze ni specifični rituali i tradicije, dok su određene konvencije, tj. fenomeni svakodnevnog života i culture, u nešto manjoj meri obrađeni (na primer, sortiranje otpada [PAN 88–90] i polaganje vozačkog ispita [PAN 94–97]). Ti elementi se u određenoj meri koriste i kao povod za interkulturalno poređenje, doduše isključivo na nivou informacija, kao na mestu gde učenici treba da na osnovu istraživanja na internetu i čitanjem teksta u udžbeniku zaključe kako protiče proces učenja vožnje, polaganja vozačkog ispita i sl. (v. Primer 5.5.2).

13

10 a) **Antworte auf Deutsch.**
Lue tekstikirjan sivuilla 96–97 oleva autokoulun esite ja vastaa kysymyksiin Saksan osalta (D) saksaksi. Kirjoita saksaksi myös, miten asiat ovat Suomessa (F). Voit etsiä tietoa esim. Internetistä.

1. Was muss man bei der Anmeldung zur Fahrschule bei sich haben?
D: _____
F: _____

2. Welche Tests muss man bestehen, wenn man in die Fahrschule geht?
D: _____
F: _____

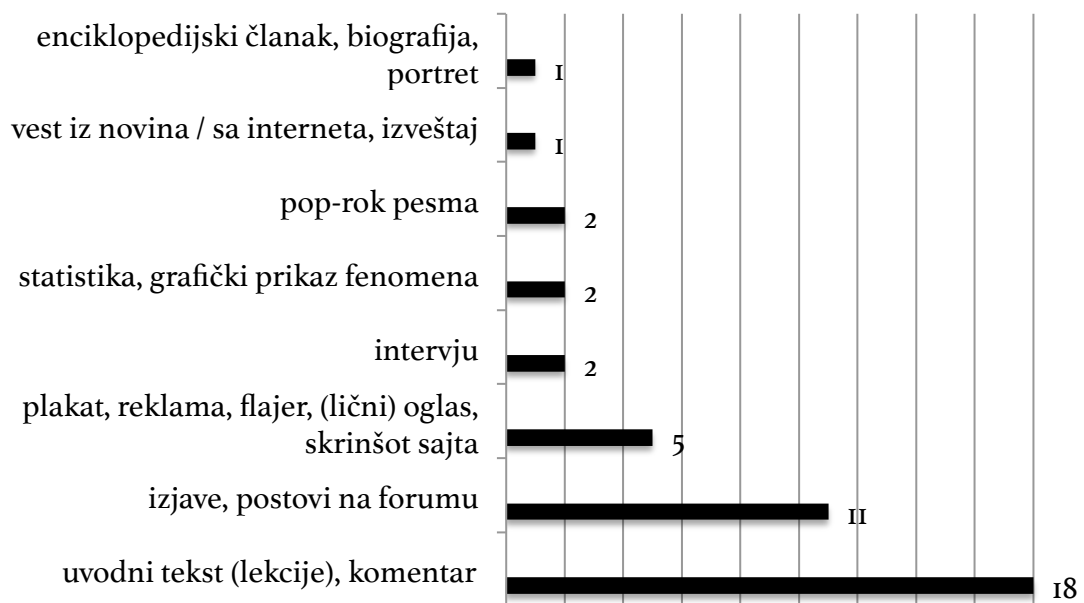
Primer 5.5.2 – Poređenje procedure za polaganje vozačkog ispita u Finskoj i Nemačkoj (segment, PAN Übungen 101)

Ovo, sa druge strane, ne važi za specifične interkulturalne aspekte leksike, na moguće uzročnike interkulturalnog konflikta na jezičkom planu, poput lakuna, *hot words*, tabu reči i sl.

Generalno već sada možemo zaključiti da PAN ne donosi interkulturalno podesan materijal – ni sa aspekta tematskog izbora, a ni sa aspekta didaktičkog oblikovanja izabranih tema.

5.5.3 Autentičnost

Među 42 tekstualne jedinice, koliko smo u osnovnom udžbeniku uspjeli da identifikujemo, najznačajniji deo (42,9 odsto) predstavljaju sintetički tekstovi kojima autori objašnjavaju određene fenomene – i kojima se, nažalost, ne pokrivaju svi aspekti stvarnosti – poput klimatskih promena, zatim lepota reke Labe, procesa proizvodnje vina u Austriji i sl. U autentičnost tekstualnih izvora sumnjamo i s obzirom na činjenicu da autori konsekvntno ne navode izvore, te ne možemo biti sigurni u kojoj meri su neki od tekstova njihov produkt ili, opet, adaptiran autentični tekst. Sintetičke tekstove po zastupljenosti prate izjave (takođe i u vidu razmena na forumima) sa 26,2 odsto udela, za koje takođe pretpostavljamo da nisu originalnog porekla.



Grafikon 5.5.3 – Pregled vrsta tekstova u PAN od ukupno 42 identifikovane tekstualne jedinice didaktičkog korpusa osnovnog udžbenika

Dakle, najveći problem predstavlja činjenica da je ovde reč o neoriginalnim tekstovima (udžbenik ne poseduje spisak literature, a tek kod ponekog teksta postoje naznake o poreklu), dok je i kod samih originalnih tekstova (na primer, info-grafike i statistike) narušena makrostrukturalna autentičnost, s obzirom na to da PAN insistira

na grafičkom markiranju potencijalno nepoznatog vokabulara u vidu fusnota. Tekstovi za koje se sa sigurnošću može tvrditi da su autentični jesu, zapravo, samo dve pesme, *Perfekte Welle* i *Helle Wasser, dunkle Wälder* (detaljnije u prilogu, Tabela 5.5.1).

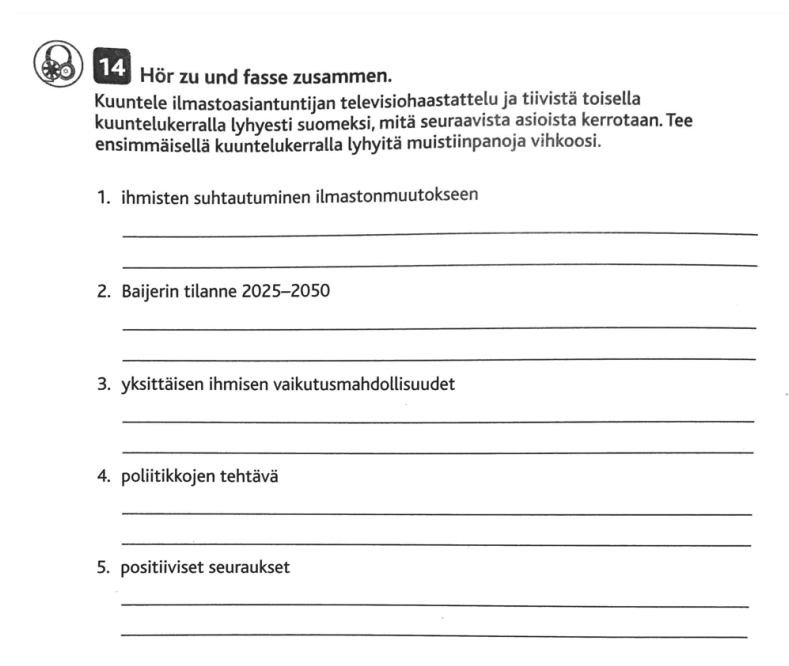
Kada je, sa druge strane, u pitanju funkcionalno-stilistička autentičnost, možemo konstatovati da usredsređenost na fenomene grupisane oko lajtmotiva *Prima Klima* svakako može imati pozitivnog uticaja na izgradnju i utvrđivanje leksike na datom tematskom području. Međutim, nejasno je kako se ta činjenica odražava na celokupni izlazni produkt, s obzirom na to da se učenici ne konfrontiraju sa relevantnim temama iz *ja*-domena. Pitanje je, zapravo, koliko koristi učenik ima od ovakvog načina učenja L2 i kakve posledice to ima na njegovu jezičku kompetenciju.

PAN ne poseduje specifične udžbeničke karaktere koji konsekventno prate tok udžbenika, dok je i broj autentičnih fotografija koje ilustruju određene fenomene sveden na minimum. Umesto toga, PAN donosi mahom generičke ilustracije kojima se vizuelno opremaju tekstovi. Uz to, u priručnom glosaru na kraju pojedinih lekcija (*Wörter*) dati su karakteri u vidu stripa čija je namera da na zabavan način ukažu na neki fenomen ili da upotrebe novu leksiku.

5.5.4 Tipologija zadataka i vežbanja

Kao što smo u uvodu napomenuli, PAN odlikuje jedan paradoks kada su savremeni trendovi nastave L2 i oblikovanja udžbenika u pitanju. Naime, kroz ceo udžbenik je uočljiv izuzetno jak uticaj L1, što se, s jedne strane, ostvaruje u vidu, recimo, izuzetno kompleksnog glosara u oba smera (čak 41 odsto celokupnog osnovnog udžbenika čini dodatni glosar na kraju udžbenika) i konsekventnog prevođenja i detaljnog objašnjavanja postavke zadataka i vežbanja (nakon kratkog, jezički često i grubo formulisanog zahteva na nemačkom jeziku, sledi detaljan opis postupka na finskom jeziku), kao i dodatnih info-tekstova koji olakšavaju njihovu izradu. Međutim, finski je dominantan i kao predmet samih zadataka i vežbanja, s obzirom na to da je u čak 67 odsto zadataka i vežbanja (tj. 60 od 89) neophodan rad sa finskim jezikom, na primer, prevođenje pojedinačnih reči, fraza ili rečenica u oba smera, parafraziranje, odgovori na pitanja formulisani na finskom, vođenje dijaloga prema skeletu datom na finskom jeziku i sl. U jednom od takvih primera učenici dobijaju

samo relativno grubu postavku zadatka na nemačkom, dodatna objašnjenja na finskom i, uz to, pet teza na koje treba da obrate pažnju, tj. da odgovore tokom slušanja (v. Primer 5.5.4.a). Pored ovog primera, naročito paradoksalnim čine se i zadaci poput slušanja teksta na nemačkom, dok su teze ili pitanja i odgovori po principu višestrukog izbora dati na finskom jeziku (PAN Übungen 26–27).



14 Hör zu und fasse zusammen.

Kuuntele ilmastoasiantuntijan televisiohaastattelu ja tiivistä toisella kuuntelukerralla lyhyesti suomeksi, mitä seuraavista asioista kerrotaan. Tee ensimmäisellä kuuntelukerralla lyhyitä muistiinpanoja vihkoosi.

1. ihmisten suhtautuminen ilmastonmuutokseen

2. Baijerin tilanne 2025–2050

3. yksittäisen ihmisen vaikutusmahdollisuudet

4. poliitikkojen tehtävä

5. positiiviset seuraukset

Primer 5.5.4.a – Primer vežbanja iz radne sveske, trening slušanja (PAN Übungen 24)

Stoga i ne čudi konstatacija da zadaci i vežbanja u PAN u najvećoj meri ne prate osnovne principe savremene komunikativne nastave, da su pre gramatičko-prevodnog karaktera, fiksirani ne samo na polazni jezik već i na polaznu kulturu (i tradiciju učenja). Tu su, pored vežbi prevođenja, prvenstveno formacione i transformacione vežbe, kao i vežbe pridruživanja i komplementacione vežbe. Tek u ponekom slučaju data su nešto „kreativnija“ vežbanja i zadaci, poput osmosmerke, opisivanja slika i fotografija, psiho-testa i sl. Uz to, ponekad su prisutni i nešto klasičniji komunikativni zadaci za trening jezičke veštine pisanja (odgovor na imejl, pisanje novinske vesti na osnovu naslova i tizera i dr.) ili govora (poručivanje u restoranu na osnovu menija, diskusije sa argumentacijom stava i dr.). Stoga i ne čudi naša konstatacija sa

početka analize da PAN ni u kom slučaju ne poseduje ni dovoljno materijala da učenike pripremi za neki od standardizovanih ispita za sticanje sertifikata.

Specifičnost udžbenika kada je izbor globalne teme u pitanju, kao i pristup formiranju zadataka i vežbanja, odražava se u velikoj meri i na prisustvo interkulturnih sadržaja. Tema prirode i zaštite životne sredine u dve visokorazvijene i po datom pitanju izuzetno svesne i odgovorne evropske države apriori ne daje dovoljno materijala za ciljano poređenje stranog i sopstvenog. Ipak, autorima je pošlo za rukom da iskoriste neke od bliskih tema za poređenje iskustava među mladima u dve zemlje, što, sa druge strane, ne motiviše na nešto dublje iskustvo interkulturnog poređenja. Kao ilustraciju uzećemo jedan istraživački zadatak u kojem učenici, koristeći se info-tekstovima u osnovnom udžbeniku i internetom, treba da odgovore na pitanja u vezi sa polaganjem vozačkog ispita poredeći praksu u Nemačkoj sa onom u Finskoj (primer prvog dela ovog zadatka opisali smo i ilustrovali nešto ranije). Nakon toga se od učenika očekuje da u razgovoru sa partnerom, koristeći već gotova pitanja (na primer: *Was ist gleich in Deutschland wie in Finnland? Was ist gut am deutschen Fahrschulsystem? Warum? Was möchtest du nicht im finnischen Fahrschulsystem haben? Warum?*) i ponuđene floskule (na primer: *In Deutschland und in Finland gibt es...*), opišu do kojih saznanja su došli (v. primer 5.3.4.b). Iako poredbenog karaktera, ova aktivnost nažalost ni na koji način ne može doprineti izgradnji ili jačanju interkulturne kompetencije, ali je jedna od retkih aktivnosti koja na prvi pogled ukazuje na poređenje. S obzirom na temu, nemoguće je tvrditi da li bi ovo mesto, i da se čak nešto drugačije obradi, moglo dovesti do nekog vida refleksije i poređenja.



b) Sprich mit dem Partner.

Keskustele parisi kanssa saksaksi autokoulun eroista Saksassa ja Suomessa.
Apua saat tekstikirjan sivuilta 96–97 sekä a-kohdan kysymyksistä ja vastauksista.

*Was ist gleich in Deutschland wie in Finnland?
Was ist anders in Deutschland als in Finnland?
Was ist gut am deutschen Fahrschulsystem? Warum?
Was möchtest du nicht im finnischen Fahrschulsystem haben? Warum?
Welche Information hast du interessant gefunden?
...*

*In Deutschland und in Finnland gibt es ...
Anders ist zum Beispiel, dass ...
Nach meiner Meinung wäre es gut, wenn ...
Ich möchte auf keinen Fall ... haben.*

**Primer 5.3.4.b – Razgovor sa partnerom na temu polaganja vozačkog ispita
posmatran iz nemačkog i iz finskog ugla (PAN Übungen 102)**

Primer druge krajnosti ilustrovaćemo na osnovu primera iz 14. lekcije, u oviru koje se učenici „upoznaju“ sa prirodnim lepotama i turističkim mogućnostima Finske, a posebno mesto zauzima i tematizacija stereotipnih predstava o Finskoj i Fincima – i u formi kvaziheterostereotipa iz autostereotipne perspektive (tj. kroz reakcije Finaca na stereotipe koji o njima vladaju među Nemcima). Tako, na primer, saznajemo da „[k]ada ljude izvan Finske upitamo šta znaju o Finskoj ili kako je zamišljaju, mnogi navode 'zimu', 'sneg', 'jezera', 'losove', 'irvase', 'saunu', 'šume' i 'Deda Mraza'“ (PAN 100–101). Ovakve, očigledno od strane autora doživljene kao pozitivne stereotipne predstave o Finskoj, zapravo ne bivaju povod za bilo kakvu refleksiju ili eventualnu relativizaciju; nasuprot tome, učenici u nastavku čitaju četiri izjave fiktivnih mladih Finaca koji, svaki na svoj način, potvrđuju iznete stereotipe, ukazujući na koji način su oduševljeni prirodom, da je to mesto u kojem „pune baterije“, da ne mogu da zamisle život „bez belog Božića“, da ih izluđuju „smog, prljavština i smrad“ i sl. (v. Primer 5.5.4.c).

14

LEKTION 14

Alles im grünen Bereich

Wenn man Menschen außerhalb Finnlands fragt, was sie über Finnland wissen oder wie sie sich das Land vorstellen, sagen viele „Kälte“, „Schnee“, „Seen“, „Elche“, „Rentiere“, „Sauna“, „Wälder“ und „Weihnachtsmann“. Die Natur spielt offenbar eine wichtige Rolle für sie, aber nicht nur für sie, für junge Finnen ist sie eine wichtige Sache in ihrem Leben.

Jere, 18, Helsinki

Ich bin eigentlich täglich draußen und lasse mir den Wind um die Nase wehen. Besonders gut geht das in unserem Wochenendhäuschen, das auf einer kleinen Insel vor Helsinki liegt. Im Sommer bin ich dort oft mit meinen Freunden. Wir angeln, schwimmen, surfen, liegen in der Sonne, gehen in die Sauna, grillen und trinken ein paar Bier dazu – haben also viel Spaß. Im Herbst und Winter bin ich meistens allein da und genieße die Ruhe. Wenn ich viel Stress habe, ziehe ich mich gerne dorthin zurück, um meine Batterien aufzuladen. Der Wind bläst praktisch alle Sorgen weg.



Primer 5.5.4.c – Stereotipi o Finskoj i „mišljenja“ mladih Finaca o tome (PAN 100)

U pratećem zadatku u radnoj svesci, učenici čitaju dijalog u kojem mlada Finkinja Jenna uporno pokušava da ispravi stereotipne predstave Nemca Johannesesa (v. Primer 5.5.4.d). Ovo se ostvaruje na osnovu već gotovog, prilično veštačkog dijaloga koji učenici čitaju u partnerskom radu i nakon čega se od njih ne očekuje nikakva kvalitativna refleksija o iznetim stavovima Nemca koji su, ipak, izrazito stereotipno obojeni (na primer, *fürchterlich kalt*, *wilde Tiere*), a u jednom momentu čak i superiornog karaktera (na primer, *ganz kleines Land*). Takođe, ne očekuje se ni refleksija o kvalitetu odgovora Finkinje – da li su ti stavovi baš tačni, u kojoj meri, zbog čega reaguje na taj način i sl. U nastavku se od učenika zahteva da sami pripreme i uvežbaju sličan dijalog, pri čemu je listu argumenata koji „govore u prilog“ Finskoj najpre neohodno prevesti na nemački. To je ujedno i jedini zadatak nešto izraženijeg interkulturnog karaktera, kombinovan, doduše, sa prevodnom aktivnošću, što dovodi u pitanje komunikativnu nameru autora (v. Primer 5.5.4.d-e).


7 a) Lies mit dem Partner.

Lue vuoropuhelu parisi kanssa kahdesti.

Minidialog

- Hallo! Ich heiße Johannes und ich komme aus Deutschland.
- Hallo, freut mich! Ich bin Jenna aus Finnland.
- Finnland! Das ist doch ein ganz kleines Land hoch im Norden, oder?
- Unser Land liegt im Norden, aber so klein ist es nicht. Einwohner haben wir jedoch nur 5,2 Millionen.
- Dort ist es doch fürchterlich kalt, stimmt's?
- Im Winter können es bis zu -30 Grad Celsius sein, aber im Sommer haben wir oft sogar Hitze. Und dass wir vier ganz unterschiedliche Jahreszeiten haben, ist echt schön.
- Wirklich! In Finnland gibt es auch große Wälder. Das ist ja toll, wilde Tiere und so?
- Hm ... In unseren Wäldern laufen Elche, Bären und Wölfe herum. Da muss man schon aufpassen, denn sie können auch gefährlich sein.

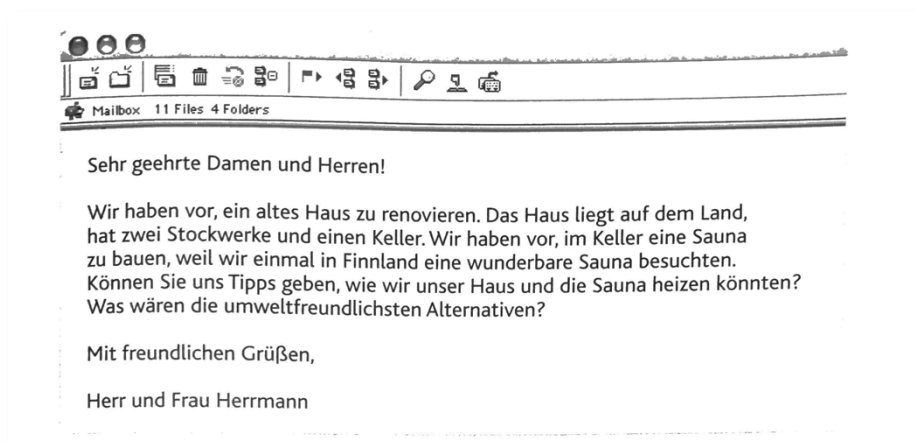
Primer 5.5.4.d – Rad sa stereotipnim predstavama (PAN Übungen II6)
b) Übe mit dem Partner.

Laadi parisi kanssa vähintään kaksi uutta vuoropuhelua saksalaisen ja suomalaisen nuoren välillä. Saksalaisella on Suomesta ennakkokäsityksiä, joita hän ihmettelee. Suomalainen korjaa vääriä käsityksiä kertomalla tosiasioita. Käytä apunasi annettuja ennakkokäsityksiä ja tekstikirjan aihepiirisanastoa sivuilla 104–105.

sataa lunta koko vuoden
 suomalaiset ovat ujoja
 pääkaupunki on Tukholma
 kesälläkin palelee
 koko ajan on pimeää
 kaikki suomalaiset juovat paljon alkoholia
 Suomi on Euroopan kallein maa
 Suomessa ei tapahdu mitään
 Suomi on vaikea kieli
 kaikki rakastavat formulaa ja jääkiekkoa
 suomalainen koulu on paras koko maailmassa
 kaikilla on kännykkä

Primer 5.5.4.e – Rad sa stereotipnim predstavama, nastavak (PAN Übungen II6)

U kontekstu stereotipa, katkad i nije potpuno jasno da li se autori prema određenim autostereotipima odnose kritički ili ih koriste za isticanje prednosti slike sopstvenog. Jedan od kritičnijih momenata ove vrste nalazi se u zadatku u kojem učenici treba da iz uloge portparola WWF-a (*World Wide Fund for Nature*) odgovore na imejl bračnog para koji navodi da je jednom prilikom u Finskoj posetio „divnu saunu“, te ih sada zanima da li postoje načini za ekološko grejanje njihove kuće i saune (PAN Übungen, 38–39, v. Primer 5.5.4.e). Očigledan autostereotip ovde je dat iz perspektive stranog, što bi pružalo povoda za refleksiju, međutim kvalitativna određenja data u polaznom tekstu i zadatak samo po sebi ne omogućavaju nikakvu bitniju autorefleksiju. Stoga ne čudi ni prilično paradoksalan utisak da se učenici u udžbeniku nemačkog jezika okružuju polaznom kulturom, ne razmišljajući kritički o njoj, već – barem kada je u pitanju sama didaktizacija – izrazito afirmistički (na primer, [...] *in Finnland eine wunderbare Sauna besuchten*).



Primer 5.5.4.e – Afirmistički stav o sopstvenoj kulturi? (PAN Übungen 39)

Čak i vežbanja sa određenim interkulturalnim potencijalom, poput komplementacione vežbe u kojoj se učenici „upoznaju“ sa tangom na finski način, tj. onako kako ga interpretira finski bend internacionalnog sastava *Uusikuu* (PAN Übungen, 123–124), ostaju interkulturalno nedidaktizovana i, samim tim, iz aspekta interkulturalne nastave L2 za učenike neupotrebljiva.

5.5.5 Zaključak

Iz svega što smo ilustrovali konstatujemo da PAN u pogledu zadataka i vežbanja, uz minimalan broj izuzetaka, principijelno ne ispunjava kriterijume savremene interkulture nastave. PAN gotovo konsekventno ignoriše eksplicitne činioce interkulture komunikacije i eventualne uzročnike interkulture nerazumevanja, a učenike veoma često ostavlja u sopstvenom „svetu“, u domenu polazne kulture, jačajući sliku sopstvenog i ne dovodeći je dovoljno često u vezu sa stranim, jačajući na taj način jednu afirmativnu sliku o sopstvenoj kulturi, potvrđujući njenu „ispravnost“ i iz aspekta stranog (kao što smo ilustrovali u Primeru 5.5.4.e).

U svemu ovome značajnu ulogu imaju i sintetički tekstovi koji ni na koji način ne predstavljaju uvid u aktuelne trendove strane kulture, ne doprinoseći tako interkulture senzibilizaciji ili, barem, kritičkom bavljenju slikom strane kulture. Dodatni problem predstavlja i činjenica da je, usled preobimnog korpusa zadataka čiji je osnovni cilj prevođenje u nekom vidu, čak i sama komunikativna upotrebljivost većine zadataka i vežbanja dovedena u pitanje; vrlo često PAN trenira prevodilačku kompetenciju učenika, stavljajući prečesto fokus na finski jezik, a ne baveći se, pritom, određenim ključnim pojmovima, rečima određene interkulture napunjenosti. Stoga zaključujemo da PAN u najvećem broju segmenata ne odgovara potrebama savremene nastave (nemačkog kao) L2 (za tabelarni prikaz evaluacije prema listi kriterijuma v. Tabelu 5.5 u prilogu).

5.6 *Deutsch 11/Немецкый язык, 11 класс* (Bim et al. 2008)

Seriya *Deutsch* ruskog izdavačkog giganta *Просвещение* (u saradnji sa Ruskom akademijom nauka i Ruskom akademijom obrazovanja, a prema konceptu koji je načinila izuzetno produktivna ruska didaktičarka prof. dr Inessa Bim [1926–2011], čiji prvi udžbenici datiraju još iz 60-ih godina) prati celokupan tok učenja nemačkog jezika u okviru svih II razreda¹²⁵, te tako svaki tom nosi i odgovarajuću numeraciju sho-

¹²⁵ Obrazovni sistem u Rusiji obuhvata principijelno II razreda (ne računajući univerzitetski nivo). Prva četiri razreda predstavljaju osnovnu školu, dok narednih pet godina učenici provode u tzv. „glavnoj školi“, nakon koje sledi opšti državni ispit koji služi i kao orijentir za nastavak školovanja, s obzirom na to da se nakon njega učenici odlučuju za nastavak školovanja u jednoj od sekundarnih škola, tj. u nek-

dno razredu kojem je namenjen. *Deutsch II* (DEU) namenjen je, dakle, završnom razredu opšteobrazovne škole i prema učenicima, barem prema propratnom tekstu na koricama, za „njihovu buduću profesionalnu delatnost“.

Udžbenički komplet za II. razred sastoji se iz osnovnog udžbenika (*Lehrbuch*), separatne radne sveske (*Arbeitsbuch*) koja je namenjena pored autonomnog učenja i radu na času, priručnika za nastavnike (*Lehrerbeiheft*) i pratećeg audio-materijala uz osnovni udžbenik (i radnu svesku). Što se samog koncepta tiče, DEU donosi ukupno četiri veoma kompleksna poglavlja¹²⁶ (izbegava se oznaka *lekcija*) kojima prethodi nešto kraći uvodni modul čiji je cilj ponavljanje gradiva iz prethodne školske godine, „zagrevanje“ i uvođenje u novu školsku godinu (*Beginnen wir mit den Ferienerinnerungen. Oder?*).

Nakon poslednjeg, četvrtog poglavlja, slede četiri poglavlja sa dodatnim materijalom u vidu tabela, slika i tekstova sa pratećom didaktizacijom (*Grammatik in Tabellen, Einiges über die Theorie der deutschen Sprache, Aus der deutschen Literatur i Aus der Geschichte Deutschlands*). Ovaj materijal namenjen je, delimično, dodatnom radu sa naprednijim ili zainteresovanijim učenicima, s obzirom na to da sadrži vrlo često ne samo leksički izuzetno kompleksne tekstove, već se i teme ne izvode apriori iz iskustvenog repertoara uzrasta kojem je udžbenik namenjen. Uz to, i za sam format zadataka i vežbanja može se reći da su nešto zahtevniji od onoga što obično pruža i očekuje jedan savremeni udžbenik L2 (na primer, istraživački zadaci u vezi sa pozicijom Nemačke u Drugom svetskom ratu, pokušaj interpretacije filozofskih misli i dr.).

Na dodatni materijal se nadovezuju kraći nemačko-ruski glosar i relativno nepregledan i nedetaljan spisak izvora. U radnoj svesci su prisutni, pored odgovarajućih zadataka i vežbanja uz pojedina poglavlja iz osnovnog udžbenika, i

oj od stručnih ili opšteobrazovnih škola (poput gimnazije). Opšteobrazovni sekundarni ciklus završava se državnim ispitom, koji neke od država (među kojima je i SR Nemačka) zvanično ne izjednačavaju sa maturom. Ovaj ispit se sastoji iz više predmeta, među kojima su obavezni ruski jezik i matematika, a druge, dodatne predmete, učenik bira u skladu sa planiranim nastavkom školovanja na univerzitetkom nivou.

¹²⁶ (1) *Das Alltagsleben der Jugendlichen in Deutschland und in Russland. Was gibt es da alles?*, (2) *Theater und Filmkunst. Wie bereichern sie unser Leben?*, (3) *Der wissenschaftlich-technische Fortschritt. Was hat er uns gebracht? Sind Naturkatastrophen seine Folgen?*, (4) *Die Welt von morgen. Welche Anforderungen stellt sie an uns? Sind wir darauf vorbereitet?*

testovi uz dodatna poglavlja, kao i portfolio za samoevaluaciju postignuća. Ovaj segment nam daje i informaciju o postavljenom izlaznom nivou prema DEU, koji je pozicioniran između B1 i B2 prema ZEO; sami deskriptori prisutni u okviru samoevaluacije izrađeni su, prema navodima autora, na osnovu publikacije *Profile deutsch*. Međutim, na ovom mestu moramo konstatovati da leksičko-gramatički, tematski, ali i sa aspekta metodike i didaktike, DEU vrlo često prevazilazi granicu postavljenom nivoom B2.

Svaka od četiri lekcije donosi striktno utvrđeni desetodelni plan koji prati delimično veoma obimna didaktizacija koja zahvata i radnu svesku. Plan lekcije čine uvek sledeći segmenti prema utvrđenom redosledu aktivnosti: (1) čitanje različitih vrsta tekstova uz dodatnu didaktizaciju (*Lesen bedeutet sich informieren. Und noch viel mehr, nicht?*), (2) rad na leksici (*Wortschatz: Ohne Wörter keine Rede. Oder?*), (3) rad na gramatičkim strukturama (*Grammatik ordnet die Sprache und erklärt sie*), (4) ciljano uvežbavanje jezičke veštine slušanja (*Hören und Verstehen müssen Hand in Hand gehen*), (5) aktivnosti za usmenu i pismenu produkciju (*Sprechen, seine Gedanken [auch schriftlich!] zum Ausdruck bringen. Ist das nicht wichtig für die Kommunikation?*), (6) leksičko-gramatička ponavljanja, kao i ciljano ponavljanje određenih jezičkih veština (*Wiederholung und Kontrolle spielen eine große Rolle*), (7) lingvopragmatičke informacije, mahom u vidu zanimljivosti, tabela, statistika i sl. (*Landeskundliches: Zitate. Tatsachen. Statistik*), (8) samoevaluacija i rad sa portfolijom (*Arbeit mit dem Portfolio. Selbstkontrolle*), kao i opšte smernice za dodatni rad sa dodatnim materijalom za (9) „fanove jezika i buduće filologe“ (*Für Sprachfans und künftige Philologen*) i (10) „mlade istoričare i naučnike društvenih disciplina“ (*Für junge Historiker und Gesellschaftswissenschaftler*). Uz to, na pojedinim mestima u osnovnom udžbeniku i radnoj svesci predviđene su projektne aktivnosti koje čine omanje, vizuelno izdvojeno polje pod nazivom *Projekte, Projekte*.

5.6.1 Izbor tema

Izbor tema u DEU čine četiri osnovne teme, raspoređene u četiri bazična poglavlja, o čemu je već bilo reči. DEU tako obuhvata sledeće tematske celine: slobodno vreme i putovanja, svakodnevni život mladih u Nemačkoj i Rusiji, umetnost, pozorište i film, nauka i tehnika i svet sutrašnjice. U izboru tema, ali i u okviru did-

aktičkog aparata, jasna je koncentrisanost aa poređenje kultura, na refleksiju kako o stranom, tako i o sopstvenom. Tekstualna građa donosi relativno aktuelan tematski materijal kako iz zemalja nemačkog govornog područja, tako i iz EU generalno, kao i iz nekih drugih krajeva sveta. U ovome u startu vidimo, pored potencijala za uvid u stvarni život i relativno aktuelne životne tokove u ciljnoj kulturi, i adekvatne mogućnosti za rad na razgradnji i odbacivanju stereotipnih predstava, klišea i predrasuda. Učenici se u ponekim slučajevima konfrontiraju sa kontroverznim stavovima u tekstovima koji su didaktički tako opremljeni da zahtevaju izvesnu refleksiju o tome što je u njima i izneseno. Tako na jednom mestu tinejdžer govori o tome kako njegova majka i baka preuzimaju sve poslove u domaćinstvu, što svakako može iritirati čisto stereotipnom slikom mlade (muške) osobe i može dovesti do slike o ciljnoj kulturi kada je u pitanju, na primer, tradicionalna podela uloga shodno polu (v. Primer 5.6.1)

II. Lest den Text B. Was ist der Hauptgedanke des Textes?

B

ALEXANDER: Mutter und Oma machen alles

„Ich muss eigentlich gar nichts im Haushalt machen. Meine Mutter arbeitet morgens von fünf bis neun bei der Post, und dann ist sie den ganzen Tag zu Hause. Dazu kommt, dass meine Oma im Haus gegenüber wohnt, und so machen die beiden eigentlich die ganze Hausarbeit.



Das Einzige, was ich mache, ist mein Zimmer aufzuräumen. Schließlich will ich es ja auch einigermaßen ordentlich haben. Wenn auf meiner *Bude* mal Staub gewischt oder *Großputz* gemacht werden muss, dann macht das auch meine Mutter.

Bügeln muss ich auch nicht, das erledigt meine Oma. Manchmal trage ich halt den Müll runter, oder ich trockne mal freiwillig das Geschirr mit ab oder so. *Zoff* gibt's wegen der Hausarbeit nie, weil meine Mutter gar nicht verlangt, dass ich was mithelfe. Nicht, weil ich ein Junge bin: Meine Schwester macht mit ihren 21 Jahren auch nicht mehr als ich. Meist ist sie sowieso bei ihrem Freund. Klar: Wenn meine Mutter sagen würde, ich soll ihr in Zukunft mehr helfen, dann *würde ich es schon einsehen*. Gern macht das ja schließlich keiner.“

Primer 5.6.1 – Stereotip i kliše kao element zadatka (DEU 21)

Ipak, učenici se nakon teksta konfrontiraju sa čitavim setom pitanja čiji je cilj kritički odnos prema ovakvom stavu, kao, na primer, *Was meint ihr, ist es richtig, dass die Mutter ihre Kinder von den Hauspflichten befreit und dass ihre erwachsenen Kinder das so einfach hinnehmen?*, nakon čega dolazi diskusija o sopstvenim obavezama kod kuće. Ovde se preko stranog dolazi na plan sopstvenog, poredeći sopstvena iskustva sa prezentovanim stranim ubeđenjima. Ovde, ipak, ne može biti reči o nekom klasičnijem interkulturnom zadatku, ali je svakako moguće transponovanje određenih stavova na plan grupe, zajednice, kulture, što daje povoda za diskusiju na višem nivou i sa jasnom interkulturnom fokusiranošću.

Iako je dominantna slika SR Nemačke (kao i poređenje na relaciji polazna – ciljna kultura), ovo nije i jedina slika stranog. Kroz određene teme, učenici se neposredno susreću i sa iskustvima i fenomenima i iz drugih zemalja EU (kao i same Unije po sebi), tako i iz SAD, azijskih i južnoameričkih država i sl. Tematizovanje fenomena koji su od globalnog značaja iz određene, strane perspektive, može takođe imati povoljnog uticaja na razvoj strategija refleksije i promene perspektive. Tako se na jednom mestu učenici konfrontiraju sa jednom od najznačajnijih tema današnjice, posledicama prirodnih katastrofa. Pored materijala koji im je stavljen na raspolaganje, poput infografika, statističkih podataka, fotografije i tabelarnog prikaza (v. segment u primeru 5.6.1.b), DEU ipak ne donosi odgovarajuću aktivnost koja bi potcrtala intenciju autora kada je ova tema u pitanju; tako ostajemo uskraćeni za informaciju o tome šta bi sa ovim materijalom (koji je u užbeniku podveden pod segment lingvopragmatike *Landeskundliches: Zitate. Tatsachen. Statistik*) moglo da se radi na času, na koji način bi nam pomogao u refleksiji, tj. koji način obrade bi bio pogodan za interkulturno učenje.

Shodno lokalnoj obrazovnoj i udžbeničkoj tradiciji, teme su didaktički tako opremljene da, pored opštepopularnih, donose i naučno potvrđene činjenice, razrađujući tako, pored naučno-popularnih, katkad i veoma kompleksne istorijske momente i ličnosti, kao i fenomene iz domena različitih nauka, poput (germanističke) lingvistike, istorije, ali i istorije umetnosti, istorije književnosti i dr.

Stoga konstatujemo da je DEU tematski tako postavljen da nudi uvid, s jedne strane, u stvarni život sa mikrostrukturnog plana, kako na ciljnom, tako i na lokalnom

području i drugim područjima, podstičući refleksiju i poređenje kao bazične mehanizme interkulturnog učenja. S druge strane se pak izdvajaja i specifičan faktografski i naučni pristup oblikovanju materijala iz makrostrukturnog domena. Ne osporavajući validnost i prikladnost takvih sadržaja za lokalni kontekst i specifične obrazovne navike, u određenoj meri se ipak može postaviti pitanje prikladnosti u uzrasno-iskustvenom smislu u pogledu na ciljnu grupu.

Bilanz einer Jahrhundertkatastrophe

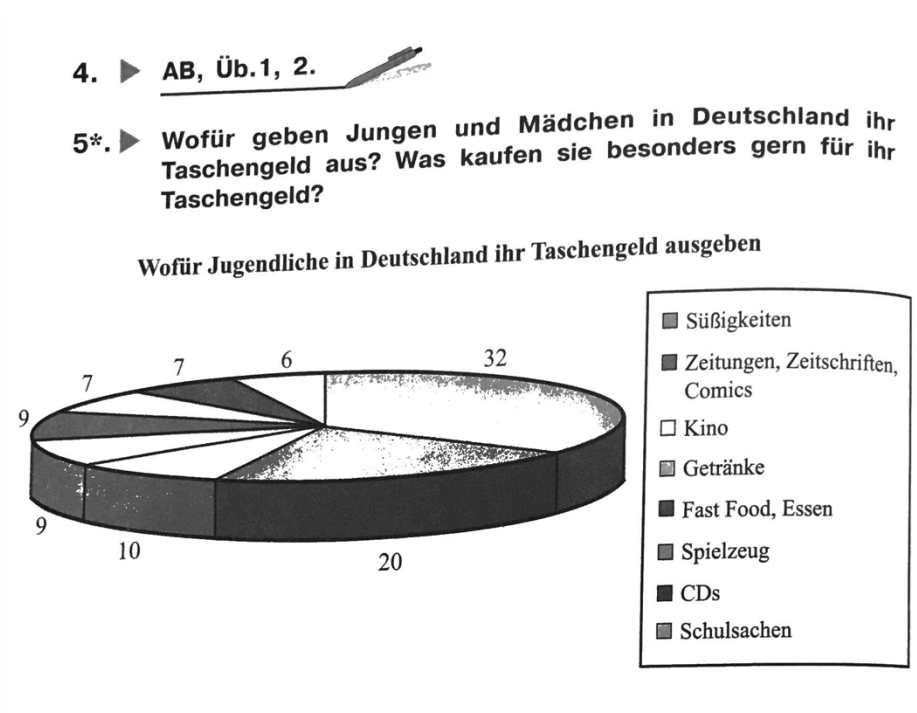
- **Unermessliches Leid**
Geschätzte 300 000 Tote forderte das Seebeben am 26.12.2004, zwei Millionen Menschen sind noch immer obdachlos.
- **Hilfe aus aller Welt**
Den betroffenen Ländern wurden insgesamt über 5 Milliarden Euro Hilfsgelder zugesagt.
- **Spendenrekord**
Die Deutschen spendeten privat 500 Millionen Euro, die Bundesregierung stellte ebenfalls 500 Millionen Euro Hilfsgelder zur Verfügung.

Primer 5.6.I.b – U određenim delovima fokus je ne na polaznoj ili ciljnoj kulturi, već zapravo na globalnom planu, ovde kroz tematizovanje posledica prirodnih katastrofa

(DEU 122)

5.6.2 Tematizovanje interkulturalnog susreta

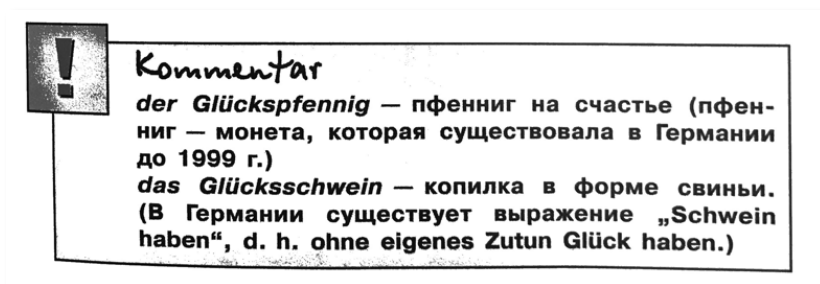
U kontekstu interkulturalnog učenja, DEU donosi značajnu količinu materijala. Prisutne su kako implicitne interkulturalne aktivnosti (u vidu lingvopragmatičkih sadržaja), tako i eksplicitne interkulturalne aktivnosti (na primer, fokusiranje na određene reči i na njihova značenja od posebne važnosti za stranu kulturu). Međutim, katkad nedovoljno kritički odnos prema određenom materijalu iz lingvopragmatičkog domena može u velikoj meri ugroziti ovo ionako dovoljno osetljivo polje nastave L2. Tako se na određenim mestima lingvopragmatičke informacije postavljaju pred učenike bez ikakvog osvrta na moguće uzroke i posledice, korelacije sa polaznom kulturom i s drugim kulturama i sl., kao u primeru statistike o konzumu među mladima u Nemačkoj – ovde se ni na jednom mestu ne očekuje niti refleksija, niti poređenje, što ugrožava podesnost ovakvog lingvopragmatičkog materijala u pogledu na interkulturalno učenje. Ona je ovde u čisto informativnoj funkciji (v. Primer 5.6.2.a).



Primer 5.6.2.a – Statistika o konzumu među mladima u Nemačkoj

Još jedan od problema u ovom smislu ogleda se kroz tematizovanje stavova, ubeđenja i vrednosti pojedinaca i grupa, koji neretko poseduju značajan stereotipni potencijal (već pomenuta i ilustrovana tradicionalna podela uloga, uloga žene u određenim aktivnostima, podela obaveza u domaćinstvu, ali u daljim primerima i slika naučnika kao, prvenstveno, muškarca i sl.). Stoga bi od presudnog značaja bila odgo-varajuća didaktizacija takvih mesta, koja bi ciljala ka kritičkoj refleksiji, na primer uz pomoć primera i argumenata koji bi mogli da ukažu i na druge mogućnosti, na osnovu repertoara pitanja za kritički osvrt, iniciranjem istraživačkih projekata sa ciljem da se iznađu alternative, ali i opravdanja za određena činjenična stanja izložena u udžbeniku i dr. Ovo, sa druge strane, ne znači da svi ovi elementi nedostaju, neki su, kao što smo ranije prezentovali, prisutni, ali se čini da je lingvopragmatički, interkulturni materijal često prikazan upravo kao činjenično stanje, a ne kao povod za proveru, refleksiju, razmenu.

Pored toga što učenici uz pomoć slika dobijaju vizuelni impuls, kako o kulturi ciljnog govornog područja, tako i o drugim kulturama, često se uz pomoć tekstova i tematizovanja određenih ključnih reči potcrtava isprepletanost kultura. Ključne reči ciljane kulture ponekad su izdvojene u segmentima pod nazivom *Kommentar* (v. Primer 5.6.2.b), ali one ostaju samo na nivou objašnjenja; dodatni rad sa njima nije predviđen. Međutim, u ponekim slučajevima je prisutan rad sa frazeologizmima kao svakako značajnim nosiocima kulturne informacije.



Primer 5.6.2.b – Objašnjenja reči određene kulturne napunjenosti, nažalost samo kroz objašnjenje (DEU 47)

Refleksija o mestu sujeverja u ruskoj i nemačkoj kulturi i o značenju određenih rituala, društvenih konvencija i izreka dodatno upotpunjuje rad na senzibilizaciji za stranu kulturu (na primer, značenje poklanjanja ruske lutke „matrjuška“ u kontekstu nemačke kulture ili povezanost svinje i sreće u nemačkoj kulturi i nemačkom jeziku), kao i konfrontiranje sopstvenog sa stranim (v. Primere 5.6.2.c i 5.6.2.d). Ni na ovom mestu, ipak, nisu dati konkretni interkulturno orijentisani zadaci, pa bismo i ove segmente mogli podvesti pod informativni, lingvopragmatički sadržaj ukoliko se iz njih ne bi „izvuklo“ nešto više, što bi, opet, zahtevalo dodatno angažovanje samih nastavnika, njihovu visoku didaktičko-metodičku kompetenciju i dr.

2. ► **Die Russen und die Deutschen sind nicht besonders abergläubisch¹. Aber es gibt einige Sachen, an die sie glauben (z. B., was das Geld anbetrifft).**

Welche Aberglauben haben die Deutschen?

- Man soll einen *Glückspfennig* im Geldbeutel haben, weil er Glück und Geld bringt. Vielleicht ist es nach der Einführung des Euro mit diesem Glücksbringer endgültig vorbei. Oder gibt es heute schon den „Glücks-Cent“?
- Wenn man auf selbst verdientes Geld spuckt², vermehrt es sich.
- Fällt eine Münze auf den Boden, bringt das Unglück nach dem Motto: „Liegt Geld auf dem Boden, wandert es zur Tür hinaus.“
- Es bringt Glück, eine Münze in einen Brunnen zu werfen. Für einige bedeutet es, dass man irgendwann zu diesem Brunnen zurückkehren wird. Im Volksglauben sollen die Münzen eine Opfergabe an den Wassergott sein und dafür sorgen, dass ein Wunsch in Erfüllung geht.
- Ein „*Glücksschwein*“ ist ein Symbol für Wohlstand und Reichtum und macht seinen Besitzer glücklich.

¹ abergläubisch — суеверный

² spucken — плевать

Primer 5.6.2.c – Sujeverje u Nemačkoj (DEU 46)

Welche Aberglauben sind in Russland verbreitet?

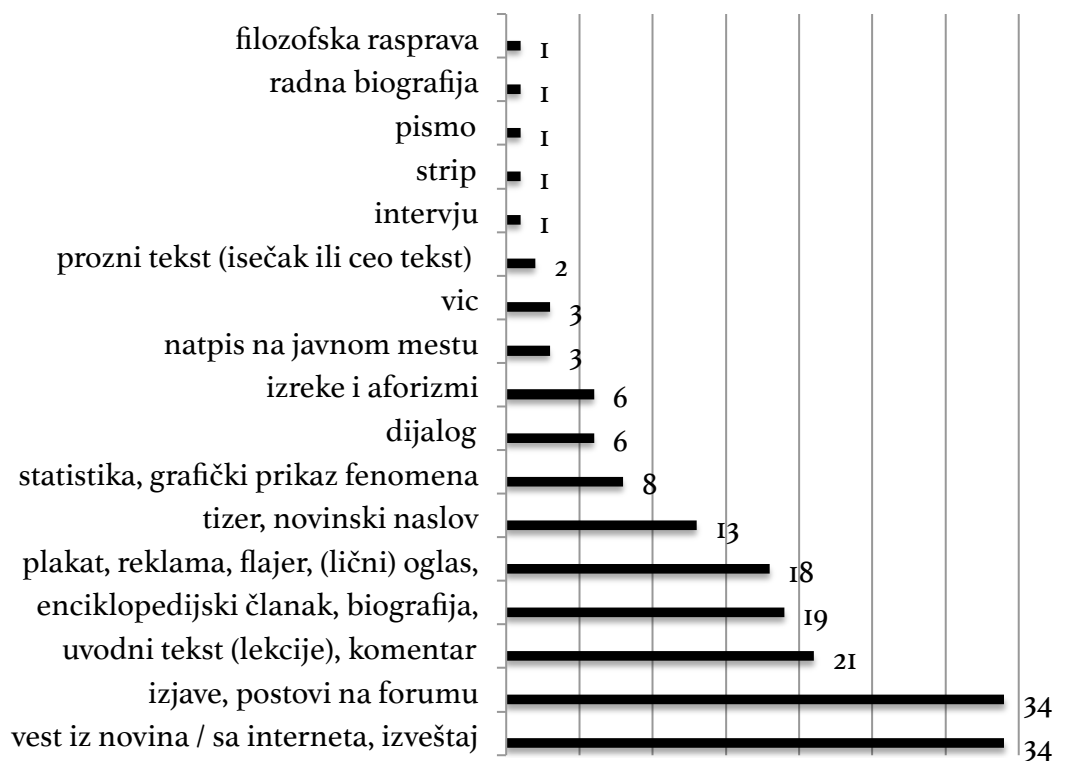
- Man darf nicht zu Hause pfeifen, sonst gibt es bald kein Geld mehr in der Familie.
- Man darf den Müll nicht abends hinaustragen — sonst gibt es kein Geld.
- Man darf abends kein Geld weggeben.
- Wenn die linke Hand juckt¹, bekommt man unerwartet viel Geld.
- Wenn eine Matrjoschka-Puppe aus einer geraden Anzahl² einzelner Puppen besteht (z. B. acht oder zehn), dann hilft sie, das Geld im Haus zu behalten. Wenn du also mal einem deutschen Bekannten eine russische Matrjoschka schenkst, dann kannst du ihm erklären, dass das in Russland so etwas wie das deutsche Glücksschwein ist.

Primer 5.6.2.d – Sujeverje u Rusiji (DEU 47)

Kao što smo dosad na više mesta već napomenuli, ni u DEU nisu tematizovani potencijalno „negativni“ aspekti stvarnosti, poput tabu reči i gestova ili nekih specifičnih načina neverbalnog ophođenja, karakterističnih za interkulturno učenje.

5.6.3 Autentičnost

Didaktički aparat osnovnog dela DEU (udžbenik i radna sveska bez dodataka) sastoji se iz imponentnog broja tekstualnih jedinica različitog formata i porekla. U korpusu koji čine ukupno 172 teksta, razvrstana u ukupno 17 različitih tekstualnih vrsta, podjednako dominiraju kraći i duži informativni tekstovi u vidu vesti, izveštaja i reportaža i, opet, kraće ili duže izjave sa po 19,8 odsto udela. Značajnu zastupljenost nalaze i tekstovi naučno-popularnog karaktera koji informišu o određenim pojavama i fenomenima sa 12,2 odsto, enciklopedijski i biografski tekstovi sa 11,0 odsto, kao i plakati, flajeri, oglasi i sl. sa 10,5 odsto. Literarni tekstovi u vidu isečaka iz proze, sa druge strane, pripadaju jednoj od najmanje zastupljenih kategorija sa tek 1,2 odsto (u udžbeniku nisu zastupljeni lirski tekstovi – ni u vidu klasične lirike, ni kao savremene pop/rok pesme) (za detalje upor. Grafikon 5.6.3).



Grafikon 5.6.3 – Pregled vrsta tekstova u DEU od ukupno 172 identifikovane tekstualne jedinice didaktičkog korpusa osnovnog udžbenika

Bazu korpusa čine, dakle, prvenstveno funkcionalni, stručni i naučno-popularni tekstovi. Međutim, kada je aspekt autentičnosti upotrebljenih izvora u pitanju, u DEU dominiraju neautentični tekstovi ili tekstovi čija je autentičnost ugrožena samim postupkom didaktizacije. Do ovakvog zaključka dolazimo, najpre, zbog nedovoljne preciznosti autorskog tima kada su izvori u pitanju (upor. listu izvora u osnovnom udžbeniku, DEU 269–271), ali i zato što je procesom grafičkog oblikovanja udžbenika, zapravo, izgubljena makrostrukturalna autentičnost jer neke tekstualne vrste, jednostavno, ne izgledaju autentično. Kao najdrastičniji primer navodimo mesto na kojem učenici treba da posmatrajući tabelu odluče kojoj vrsti teksta ona pripada, tj. da li je to recenzija, reklama ili pozorišni repertoar (DEU 61–63). Uz to, postavka vežbanja ukazuje na to da je ovde reč o „strani iz novine *Theater heute*“ (*Hier ist eine Seite aus der Zeitschrift „Theater heute“. Lest bitte und sagt: Was für eine Textsorte ist das?*), međutim dizajn same udžbeničke stranice ne pomaže prilikom zaključivanja o kakvoj vrsti teksta je reč, niti daje utisak o autentičnosti izvora (v. Primer 5.6.3).

- eine Rezension
- eine Werbung
- ein Spielplan des Theaters

Spielzeit 2004/05

Schauspiel Premieren

Amphitryon
von Heinrich von Kleist / 1.10.2004

Phädra
von Jean Racine / 8.10.2004

Der aufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui
von Bertolt Brecht / 22.10.2004

Unerwartete Rückkehr
von Botho Strauss / 29.04.2005

Choreographisches Premieren

Goya
von Johann Kresnik / 3.11.2004

Hannelore Kohl
von Johann Kresnik / 17.12.2004

Die olympischen Spiele 2036
von Ruby Edelman / 8.05.2005

Oper Premieren

Aus einem Totenhaus
von Leoš Janáček / 26.09.2004

Eugen Onegin
von Pjotr Iljitsch Tschaikowskij / 13.03.2005

Don Giovanni
von Wolfgang Amadeus Mozart / 19.04.2005

Primer 5.6.3 – Makrostrukturno autentičan tekst? (DEU 62)

Stoga možemo konstatovati da tekstovi u DEU ne prate princip mikrostrukturne i makrostrukturne autentičnosti, te da su u mnogim slučajevima podređeni kriterijumu leksičko-gramatičke upotrebljivosti. Dizajn kojem autori mnogih udžbenika teže kako bi imitirali autentičnu informaciju, u DEU je od marginalne važnosti.

Dalji problem koji u smislu autentičnosti zapada za oko pripada domenu udžbeničkih karaktera. DEU ne poseduje konstantne karaktere, ali često poseže za tekstualnim oblikom izjave, pomažući učenicima da lakše „izaberu“ odnosno formulišu svoj stav. Međutim, prateće ilustracije i fotografije, a često i sama imena mladih ljudi sa čijim stavovima se učenici susreću, ne odlikuje situativna i vremenska prikladnosti, odnosno savremenost.

Može se pretpostaviti da ovakvi karakteri primarno ne bi mogli imati pozitivnog uticaja na motivaciju učenika kada je reč o izgradnji i jačanju empatije. Uz to, upotrebljene fotografije kao ilustracije fenomena o kojima je reč prvenstveno su generičkog karaktera i ne nude potreban motivacioni materijal.

Kada je funkcionalno-stilistička autentičnost u pitanju, konstatujemo da udžbenik, i pored izuzetno kompleksnih tematskih blokova i tekstualnih vrsta, uspeva da donese leksički materijal koji učenicima zaista treba. DEU jasno odvajava bazični od dodatnog materijala, te samim tim i leksičko-gramatički materijal koji je svim učenicima neophodan od onog kojim se mogu baviti napredniji učenici, čime se jača unutrašnja diferencijacija u okviru samog udžbenika i omogućava ostvarenje više nivoa postignuća u okviru istog udžbenika, u zavisnosti od individualnih potreba učenika.

U lingvopragmatičkom smislu, DEU donosi izobilje relevantnih i, pre svega, direktno upotrebljivih informacija, trudeći se da pokrije više regiona nemačkog govornog područja (pri čemu primat svakako ima slika SR Nemačke) i poveže ih sa lokalnim, ruskim navikama. I u ovom domenu je izuzetno karakteristična i dominantna uloga DEU ne samo iz njegove perspektive kao udžbenika namenjenog nastavi nemačkog kao L2 već prvenstveno iz jedne opšteobrazovne perspektive, te su tako mnogi od predstavljenih fenomena obrađeni sa aspekta faktografskog, enciklopedijskog znanja, pokrivajući tako ne samo polaznu i ciljnu kulturu, već donoseći i slike drugih kultura. Kontrastiranje i poređenje u tom smislu odvija se kako implicitno (na primer, u vidu fotografija, ilustracija i sl.), tako i eksplicitno (u vidu interkulturnih

aktivnosti). S obzirom na opšteobrazovni karakter DEU koji je u skladu sa lokalnim navikama i principima prihvatljivosti, utisak je da su poneki aspekti stvarnosti (poput negativnih stereotipa, konfliktnih slika, trenutnih trendova na kulturnom i društvenom planu u ciljnom regionu i šire i dr.) ostali neobrađeni, što apriori odbacuje mogućnost kritičkog zauzimanja stava o za učenike relevantnim temama.

5.6.4 Tipologija zadataka i vežbanja

Korpus zadataka i vežbanja u DEU u najvećoj meri odgovara principima komunikativne nastave. S obzirom na to da sadrži izuzetno razrađen tekstualni korpus, i sami zadaci koji prate tekstove variraju shodno tekstualnoj vrsti. Razumevanje se najčešće proverava setom otvorenih pitanja, katkad i pitanjima sa višestrukim odgovorima, a neretko se poseže i za prevođenjem ključnih iskaza teksta. Uz rad na tekstu, prilikom interpretacije, često se koristi pitanje *Was denkt ihr darüber?* koje, s jedne strane, ima cilj da inicira određenu refleksiju, dok sa druge strane gubi smisao ukoliko je reč o pukom komentaru predstavljenog fenomena sa aspekta kulturne datosti (što se čini da je čest slučaj).

Među leksičko-gramatičkim vežbanjima svoje mesto nalaze komplementacione, formacione, transformacione, supstitucione i vežbe pridruživanja.

Interkulturni sadržaji su u DEU zastupljeni kako implicitno, tako i eksplicitno. Cilj nekih od zadataka upravo je interkulturna senzibilizacija, s obzirom na to da od učenika zahtevaju suočavanje sa slikama iz sopstvene i strane kulture i njihovo poređenje, kako na mikrostrukturnom, tako i na makrostrukturnom planu (kao što smo ranije videli na primeru tematizovanja sujeverja [DEU 46–47], zatim kroz poređenje školskih sistema u Rusiji i Nemačkoj [DEU 13–16] i sl.).

Uvežbavanje strategije interpretacije DEU sprovodi na osnovu aforizama i izreka na temu nauke, znanja i učenja (DEU 98), dok su izreke iskorišćene i u vidu refleksije o sličnostima primera iz sopstvene i strane kulture (DEU Arbeitsbuch 120–121). Od učenika se pored interpretacije očekuje i pronalaženje ekvivalenata u LI, što vodi ka interkulturnoj refleksiji i leksičkoj senzibilizaciji za sličnosti i razlike između polaznog i stranog jezika, tj. između polazne i strane kulture (v. Primer 5.6.4).

1. ✎ Hier einige Sprichwörter und Aphorismen zum Thema.

a) Eure Interpretation bitte! Könnt ihr auch russische Äquivalente anführen?

Sprichwörter

Wissen ist Macht.

Lernst du was, so weißt du was.

Lernst du mehr, so bist du wer.

Aphorismen

Wissenschaft ist nichts als geordneter und erprobter gesunder Menschenverstand².

Thomas Henry Huxley³, englischer Biologe (1825–1895)

Alles wissenschaftliche Arbeiten ist nichts anderes, als immer neuen Stoff in allgemeine Gesetze zu bringen.

Wilhelm von Humboldt, deutscher Sprachwissenschaftler (1767–1835)

Der Endzweck⁴ der Wissenschaft ist: Wahrheit; der Endzweck der Künste ist: Vergnügen.

Gotthold Ephraim Lessing, deutscher Dichter (1729–1781)

b) Übersetzt bitte die Aphorismen. Nehmt das Wörterbuch zu Hilfe.

Primer 5.6.4 – Rad sa izrekama i aforizmima (DEU 98)

Međutim, iako svaka lekcija poseduje specijalni, vizuelno izdvojeni lingvopragmatički segment sa informacijama koje se odnose na zemlje nemačkog govornog područja (*Landeskundliches: Zitate. Tatsachen. Statistik*), njihov didaktički, kao i interkulturni potencijal, doveden je u pitanje samim tim što su informacije prezentovane praktično bez ikakve didaktičke obrade (kao što smo ranije imali prilike da vidimo, vrlo često nije do kraja jasna intencija autora, s obzirom na to da ne postoje jasne postavke zadatka, tj. uputstva za rad, a svoje mesto ne nalaze ni u radnoj svesci). Prezentacija lingvopragmatičkog materijala stoga ostaje na nivou tipizirajuće-imitativnog i afirmativno-eksklamatornog. Ipak, u slučaju korišćenja ovog materijala za različite vrste projekata, u vidu interkulture nastave L2, ovde se može razviti značajan potencijal.

5.6.5 Zaključak

Analizom možemo utvrditi da DEU predstavlja jedan veoma izazovni materijal za nastavnika i učenika koji nudi izobilje različitih aktivnosti, a značajan kvalitet ogleda se i u mogućnostima koje se nude u pogledu unutrašnje diferencijacije i dodatnog rada. Sve ovo upućuje na trud autora da sačini praktično konglomerat tekstova i zadataka koji će služiti na više nivoa.

Ipak, puko faktografsko navođenje informacija o geografskim, društveno-političkim i drugim datostima i nejasan didaktički pristup njima relativizuje primenljivost samog materijala u smislu jedne otvorene, komunikativne interkulturalne nastave, iako – zvučace paradoksalno – poseduju značajan komunikativni i interkulturalni potencijal, što je nesumnjivo vidljivo i u primerima kojima smo ilustrovali određene segmente. Dalji nedostaci DEU vezuju se, prvenstveno, za neatraktivnost i za naeautičnost u smislu grafičkog, tj. vizuelnog koncepta, jer smatramo da savremenom učeniku u uzrastu kojem je udžbenik namenjen DEU pre može otežati rad nego ga dodatno motivisati na rad (za tabelarni prikaz evaluacije prema listi kriterijuma v. Tabelu 5.6 u prilogu).

5.7 *Direkt neu 3* (Motta i Ćwikowska 2013)

Udžbenička serija *Direkt* koju potpisuje izuzetno produktivan autor udžbenika Giorgio Motta originalni je proizvod italijanskog školskog izdavača *Loescher Editore* iz 2004. godine, koji se tokom narednih godina ekspresno i dugoročno raširio po Evropi u vidu lokalnih adaptacija čiji je nosilac bio partnerski izdavač *Ernst Klett Verlag*. U zemljama u kojima pokazuje značajno prisustvo na tržištu udžbenika i nastavnog materijala, *Klett* je u poslednjih deceniju i po adaptirao i objavio značajnu količinu nastavnog materijala (pod tim ili nekim drugim tržišnim imenom¹²⁷), sa svakako veoma lukrativnim ciljem da već postojeći, licencirani materijal, usklađivanjem sa potrebama trenutka i (neretko površnim) kalibriranjem na lokalne kurikulume lakše plasira na nova tržišta. Tako je, na primer, *Direkt neu 3* (DIR) u verziji koju ovde ana-

¹²⁷ Kao *Klett*, između ostalog, u Srbiji, Hrvatskoj, Mađarskoj, Češkoj republici, kao *LektorKlett* u Poljskoj, kao *PONS* (i delimično kao *Klett*) u Bugarskoj.

liziramo, udžbenik za završni razred poljskog liceja¹²⁸ i, kao takav, razlikuje se u izboru i rasporedu (u nekim momentima i u prezentaciji) materijala od, na primer, srpskog izdanja; aktuelni pandan u Srbiji bi predstavljao *Direkt 4* (Mota et al. 2012). Poljsku verziju serije *Direkt neu* čine tomovi sa numeracijama 1a, 1b, 2a, 2b i 3.

Analizirano izdanje DIR čine osnovni udžbenik sa integrisanom radnom sveskom i audio CD-om; uz to, udžbenik prati i multimedijalno izdanje, video-materijal na DVD-ju, kao i dodatni materijal na internetu (*platformę edukacyjną*). Uz seriju *Direkt*, poljski izdavač je priredio i specijalni materijal namenjen pripremi maturalnog ispita, a u momentu analize, najavljeno je i novo, redizajnirano izdanje što će, možemo pretpostaviti, uticati na ponudu materijala u narednom periodu.

DIR u trećem, finalnom tomu, donosi šest gotovo potpuno ujednačenih lekcija¹²⁹ (uvodna, 19. lekcija, sadrži deset strana, ostatak konsekvantno po 12), o kojima se u sadržaju pronalaze bazične informacije u vezi sa tematskim oblastima i gramatičkim sadržajima koje pojedinačne lekcije obrađuju.

Nakon lekcija sledi segment namenjen pripremi za maturalni ispit (*[Abi]fertigkeitstraining*) koji prati portfolio sa informacijama o tome na kojim mestima se u okviru celokupnog „kursa“ (tj. u ostalim tomovima udžbeničke serije) mogu pronaći zadaci koji korespondiraju sa zadacima na maturalnom ispitu (*Portfolio/Twoje portfolio maturalne*). Zatim slede vežbanja i zadaci u okviru radne sveske (*Ćwiczenia*), kratak završni test (*Wie weit bist du jetzt?*) kao i nemačko-poljski glosar u dva formata –

¹²⁸ Obrazovni sistem u Poljskoj (do univerzitetskog stupnja) sastoji se od tri osnovna obavezna segmenta. Prva škola koju učenici posećuju, posle obavezne finalne godine obdaništa, jeste šestogodišnja osnovna škola (*szkoła podstawowa*), nakon čega sledi trogodišnja opšta srednja škola, gimnazija (*gimnazjum*). Nakon regionalno standardizovanog ispita na kraju gimnazije, učenici mogu (shodno rezultatima) birati jednu od škola trećeg stepena: trogodišnji opšteobrazovni licej (*liceum ogólnokształcące*), trogodišnji profilni licej (*liceum profilowane*), četvorodošnji stručnoobrazovni licej (*technikum*) ili, pak, dvogodišnje ili trogodišnje zanatsko / tehničko obrazovanje (*szkoła zawodowa*). Prva tri tipa škole vode ka maturalnom ispitu koji učenici sami prema svojim potrebama (shodno nastavku obrazovanja) koncipiraju; obavezni predmeti su poljski jezik, matematika i strani jezik. Stoga udžbenici za nemački kao L2 na ovom nivou obrazovanja donose značajan materijal za pripremu maturalnog ispita, a veoma je rasprostranjena i dodatna literatura za pripremu.

¹²⁹ (1 / 19) *Zukunftsvisionen*, (2 / 20) *Partnerschaften*, (3 / 21) *Gefühle und Emotionen*, (4 / 22) *Fantasien, Träume, Wünsche*, (5 / 23) *Welt, Umwelt, Umweltschutz*, (6 / 24) *Events*.

kao lista reči po lekcijama (*Wortlisten zu den Lektionen*) i kao alfabetski spisak reči (*Alphabetische Wortliste*).

Struktura lekcije u DIR prati princip konsekventnosti. Pregledna uvodna strana donosi najpre naziv lekcije, kao i fotografiju/foto-montažu koja u osnovi korepondira sa temom (i koja je, doduše, često izuzetno generičkog karaktera), ali ni na koji način nije didaktizovana; dodatno, uvodna strana donosi i spisak veština i znanja koje bi učenik trebalo da savlada tokom lekcije, kao i relevantnih elemenata maturalnog ispita koji se posebno obrađuju u okviru lekcije. Nakon uvodne strane slede tri odvojena tematska bloka sa zadacima i vežbanjima koji su pregledno koncipirani i u startu daju informaciju o tome koja veština se trenira, tj. koji način rada se očekuje (*Lesen, Sprechen, Hören, Schreiben, Teamarbeit* – često i u određenim kombinacijama, na primer *Lesen/Sprechen, Hören/Sprechen* i dr.). U okviru pojedinih segmenata pojavljuju se vizuelno izdvojena vežbanja i zadaci koji upućuju na maturalni ispit (na primer, *Abi Sprechen, Abi Schreiben* i sl.), kao i posebni segmenti sa bitnim floskulama ili prigodnim rečenicama na određenu temu (*Dein Wortschatz*), saveti uz određene aktivnosti, gramatičke fenomene, jezičke veštine i sl. (*Merk dir!*), moguća pitanja u okviru usmenog dela maturalnog ispita (*Rozmowy wstępnej*), predlozi za projektni rad (*Projektarbeit*) i fonetske vežbe (*Phonetik*).

Sa aspekta grafičkog planiranja udžbenika, čini se da su opisani elementi uspešno uklopljeni, što udžbenik čini preglednim, te je korisnicima u startu olakšano snalaženje. Informacije o jezičkim veštinama koje su u fokusu u okviru određene aktivnosti čine udžbenik dodatno transparentnim.

5.7.1 Izbor tema

DIR donosi relativno uzak raspon tema koje su, sa druge strane, razrađene sa više aspekata, tako da se ipak stiče utisak o određenoj dinamici. Učenici se susreću sa vizijama budućnosti i sa planovima, vezama, emocijama i osećanjima, fantazijama, snovima i željama, ali i sa prirodom, zaštitom životne sredine, kao i sa manifestacijama i događajima iz zemalja nemačkog govornog područja. Ove teme su u pojedinačnim podtematskim blokovima ipak tako razrađene da nude više perspektiva iste teme, nudeći učenicima daleko više materijala od onoga što se na osnovu samog,

prilično generičkog naslova lekcije, može zaključiti. Pored opštih tema, tu su i teme koje obrađuju određene (doduše ograničene) segmente realnog života u ciljnom govornom području (primarno u SR Nemačkoj), pokrivajući interesovanja učenika i korespondirajući s njima na uzrasno-iskustvenoj osnovi. Ovaj momenat u idealnom slučaju može imati uticaja i na podsticanje refleksije i poređenja sa sopstvenim iskustvima, kao i na izgradnju i razmenu stavova.

Kada je u pitanju potencijal ovakvih tema za rad na razgrađivanju i odbacivanju stereotipa, klišeja i predstava, na primer, o ciljnoj kulturi, situacija je znatno drugačija. Najpre, u DIR jasno dominira slika SR Nemačke, a ono što se o njoj (svakodnevnoj) kulturi saznaje jesu upravo – klišeji: da Nemci piju pivo, da jedu kobasice, da je jedan od najbitnijih događaja za Minhen Oktoberfest, Nemica koja toči pivo nije mršava, i uz to je plava, Nemci su svesni problema zaštite životne sredine i rado pomažu njenom očuvanju i sl. (v. Primer 5.7.1). Dodatni problem je to što se uz ovakve slike o Nemačkoj konsekvantno ne reflektuje, one se ne dovode u pitanje, već se samo konstatuju i, samim tim, potvrđuju. Ovaj momenat upravo i predstavlja najveću opasnost po onaj segment nastave koji za primarni cilj nema izgradnju lingvističke kompetencije kod učenika, već pre njegovu senzibilizaciju za stranu kulturu i suživot na stranom govornom području.


LESEN

9 • Was braucht man, um Bier zu brauen? Ordne zu.

A

a. die Gerste	1. drożdże
b. das Malz	2. słód
c. der Hopfen	3. chmiel
d. die Hefe	4. jęczmień

a.	b.	c.	d.



SCHREIBEN / SPRECHEN

9 • So wird Bier gebraut. Erzähle jetzt die Produktionsphasen. Bilde Sätze.

B

Aus Gerste wird zunächst Malz gemacht.....

→ frisches Wasser zum Malz zugeben Dann wird frisches Wasser zum Malz zugegeben.....

Primer 5.7.1 – „Tipično“ nemački (DIR 67)

Stoga već ovde zaključujemo da ovakva tematska oprema udžbenika, šire posmatrano, može imati izuzetno značajne posledice na razvoj određenih mehanizama interkulturene senzibilizacije.

5.7.2 Tematizovanje interkulturalnog susreta

Iako nudi tematski materijal sa uporištem u životu mladih, DIR ne uspeva da tu svoju prednost iskoristi u interkulturalnom smislu, te tako nijedna tema ne biva iskorišćena kao povod za refleksiju ili za poređenje stavova, ubeđenja, vrednosti pojedinaca iz ciljne kulture ili drugih kultura, s obzirom na to da je jedini fokus koji se (sintetičkim) tekstovima postiže zapravo rad na gramatičkim i leksičkim strukturama i na treningu jezičkih veština. Mesta za refleksiju o stranoj kulturi, kao i za interkulturalnu refleksiju u tom kontekstu nema, a izgradnja interkulturalne kompetencije je samim tim ozbiljno ugrožena.

Ni domen specifičnih jezičkih normi i načina ophođenja karakterističnih za ciljnu kulturu, kao i specifikumi koji se transponuju iz kulture na jezik, tabu teme, reči i gestovi ili drugi uzročnici interkulturalnog konflikta nisu ni u jednom momentu predmet didaktizacije, a jedan od evidentnih razloga jeste i činjenica da udžbenik ne donosi nijedan literarni tekst, dok je pod velikim znakom pitanja i generalna autentičnost tekstova.

Sve navedeno nas upućuje na zaključak da DIR ne podržava jednu širu, kritičku sliku o društvu i kulturi čiji se jezik uči, ne dovodeći u pitanje određene njihove karakteristike, ostavljajući učenika tako prepuštenog samom sebi i svojoj, pretpostavljamo, proizvoljnoj refleksiji o stranom – i to, opet, u najboljem slučaju. DIR ni u jednom momentu ne insistira na bilo kakvom konstruisanju odnosa između sopstvenog i stranog, na pronalaženju mesta i pozicioniranju sopstvenog u odnosu na strano. Svaki element stvarnosti dat je tako da ne poziva na preispitivanje i poređenje, na diskusiju i razmenu. Slika sopstvenog je, čini se, konsekvantno i ciljano ispuštena, dok je slika stranog izuzetno uprošćena i banalizovana, te kao takva opterećena stereotipima i predrasudama. I ako dođe do nekog vida poređenja, ono je svedeno, opet, na nivo banalnog i upotrebljeno u svrhu, na primer, uveštavanja određenih jezičkih struktura (kao u slučaju pasiva prezenta, v. Primer 5.7.2).

6 | • So ist es in Deutschland, und wie ist es in Polen? Antworte.

1. In Deutschland trinkt man viel Bier.
In Polen wird viel ... getrunken.
2. In Deutschland isst man gern Kartoffeln.
3. In Deutschland benutzt man öffentliche Verkehrsmittel.
4. In Deutschland produziert man den NewBeetle.
5. In Deutschland feiert man den 3. Oktober.
6. In Deutschland arbeitet man 35 Stunden die Woche.
7. In Deutschland frühstückt man reichlich.
8. In Deutschland spricht man Deutsch.

Primer 5.7.2 – Uvežbavanje pasiva poređenjem Nemačke i Poljske (DIR 150)

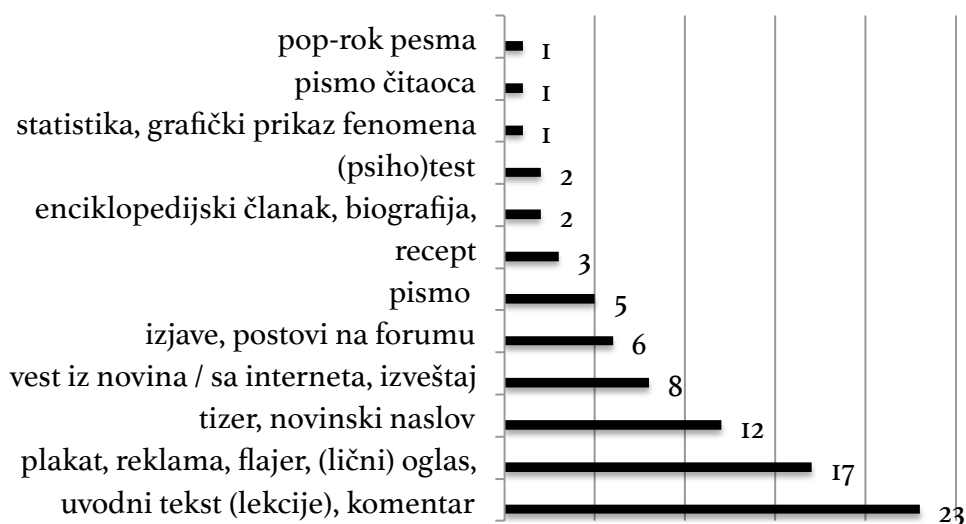
Jasno je, ipak, da ilustrovani primer ni u kom slučaju ne tematizuje interkulturni susret i da su nemačka i poljska perspektiva uzete, istrgnuto iz konteksta, zapravo – slučajno. O pojedinačnim „datostima“ se ne reflektuje, one su tu samo zarad ispunjavanja gramatičkog cilja.

I za ovakvo stanje stvari u savremenim udžbeničkim serijama poput DIR svakako da postoji kompleksno obrazloženje. Jedan od glavnih razloga nalazimo, između ostalog, i u našoj diskusiji o lukrativnoj strani savremenog udžbeničkog izdavaštva, te je tako i DIR kao (masovni) evropski produkt u osnovi morao biti lišen svake lokalne dimenzije, tj. svake naznake slike lokalnog i regionalnog, kako bi nesmetano mogao biti zastupljen paralelno u više teritorijalno i kulturno odvojenih, čak i značajno udaljenih sredina, bez naročitog angažmana lokalnih ispostava i nastavnika koji mahom preuzimaju ulogu didaktičara i adaptiraju udžbenike za lokalne potrebe, pri čemu je katkad upitna njihova motivacija, ali pre svega i kompetencija za takav poduhvat. Upravo u ovom momentu jasno uočavamo u kojoj meri se katkad razilaze interesi nauke i oni koje ima izdavač.

5.7.3 Autentičnost

I dok karakteri na fotografijama (najčešće su to realistične slike učenika u različitim, autentičnim životnim situacijama, pri čemu primat ima slika škole i situacije časa), ali i fotografije uopšteno, odaju utisak apsolutne autentičnosti, za tekstove kojima one služe kao ilustracija to ne možemo reći. Najpre zapada za oko da u udžbeniku nije prisutan spisak literature, te da je izvor naveden tek u tri slučaja (pri čemu ne možemo sa sigurnošću tvrditi da se i u ovom momentu ne radi o imitatu, tj. želji autora da tekst učini vizuelno autentičnim – što u manjem broju potvrđuje i utisak makrostrukturne autentičnosti), što pri korpusu od 81 tekstualne jedinice jeste dramatično nizak procenat autentičnosti (i ukoliko bismo navode autora o poreklu teksta uzeli za istinite, procentualni udeo od tek 3,7 odsto autentičnih tekstova dovoljno govori).

Najdominantniji su sintetički informativni tekstovi opšteg karaktera koji uvode teme i nude materijal za proveru razumevenja (28,4 odsto), slede (lični) oglasi i reklame sa 21,0 odsto, zatim novinski naslovi (14,8 odsto), pa tek onda vesti sa 9,9 odsto. Interesantan je i proporcionalno nizak udeo (kraćih) izjava, koji u DIR zauzima samo 7,4 odsto tekstualnog materijala (detaljnije u prilogu, Tabela 5.7.1).



Grafikon 5.7.3 – Pregled vrsta tekstova u LIM od ukupno 81 identifikovane tekstualne jedinice didaktičkog korpusa osnovnog udžbenika

Ipak, iako su mikrostrukturna i makrostrukturna autentičnost tekstova u DIR ugrožene, funkcionalno-stilistička autentičnost odgovara navikama maternjih govornika i zadovoljava potrebe učenika. Jezik je savremen, korespondira sa jezičkim navikama mladih u ciljnom govornom području i osim u izolovanim slučajevima (na primer, indirektni govor sa konjunktivom I [DIR 6I] ili nefrekventni oblici konjunktiva II [DIR 40–4I] koji su učenicima na izlaznom B1 nivou principijelno nepoznati, ali, možemo pretpostaviti, predstavljaju strukture koje se očekuju na nacionalnom maturskom ispitu) komunikativno je upotrebljiv.

Nešto drugačija je situacija kada su teme i tekstovi iz čisto lingvopragmatičkog domena u pitanju. Već pomenuti stereotipizirajući kontekst lingvopragmatičkih tekstova utiče na to da ne budu pokriveni svi aspekti stvarnosti. Ne primećujemo negativne aspekte života u ciljnom području, a predstavljene činjenice se ni u jednom momentu ne dovode u pitanje, što nas vodi do zaključka da je prezentacija lingvopragmatičkog materijala bazirana na afirmativno-eksklamatornom i imitativnom tipu. Tek u ponekim izolovanim momentima prisutan je kritički ton sa ciljem pozivanja na diskusiju, kao u primeru diskusije o uzorima mladih u kontekstu popularne televizijske emisije *Deutschland sucht den Superstar*. Nakon čitanja teksta (pismo fiktivnog gledaoca potpisanog kao Udo Maisen), učenici izlažu svoje stavove u diskusiji (DIR 46–47, za segment v. Primer 5.7.3).

LESEN
18 • Lies den Brief von Udo Maisen.
A

**Eine kritische Stimme:
„Superstars“ sind schlechte Vorbilder**

Warum ist die Sendung *Deutschland sucht den Superstar* so erfolgreich? Diese Sendung ist nur eines von vielen Beispielen dafür, dass für uns Erfolg und Berühmtheit immer wichtiger werden. Menschen werden nicht mehr dafür bewundert, dass sie bestimmte moralische, ethische, soziale oder andere Aufgaben erledigen. Sondern allein der Erfolg ist das, was bewundert wird, und es ist ganz egal, mit welchen Mitteln und Methoden er erreicht wird. Das hat Folgen für die ganze Gesellschaft. Wer hat schon Lust, Krankenschwester, Kindergärtnerin oder Lehrer zu werden? Was zählt die Arbeit bzw. der Fleiß eines durchschnittlichen Menschen? Angeberische Nichtskönner und schamlose Egozentriker setzen sich in unserer Gesellschaft an die Spitze. Die Bürger, und natürlich auch die Jugendlichen, verstehen diese Tendenz und imitieren sie.

(Leserbrief von Udo Maisen)

Primer 5.7.3 – Kritički osvrt na realnost? (DIR 46)

5.7.4 Tipologija zadataka i vežbanja

DIR donosi širok spektar komunikativnih zadataka i vežbanja, kako reproduktivnog, tako i produktivnog karaktera. U kontekstu leksičkih i gramatičkih struktura prisutne su komplementacione, formacione, transformacione, supstitucione vežbe, kao i vežbe pridruživanja.

Ipak, iako je DIR jasno i konsekventno komunikativan udžbenik koji kontekstualizuje leksičke i gramatičke strukture unutar zadataka i vežbanja, te samim tim nije dovedena u pitanje njihova komunikativna upotrebljivost, nijedan segment didaktizacije ne ukazuje, baš kao što smo i ranije ukazali, na interkulturno podesan materijal. Interkulturni susret kao takav, uprkos procesu adaptacije kroz koji je udžbenik prošao, nije tematizovan niti implicitno, niti eksplicitno u vidu specifičnih interkulturnih aktivnosti. I perspektiva Poljske je svedena na minimum, skoro neprimetna, a jedan od retkih dodira nemačkog sa poljskim jezikom ostvaruje se u obliku prevodnih vežbi u radnoj svesci što, opet, ne donosi dublji, kulturnospecifični kontekst i ne pokušava da tematizuje određene specifikume polazne ili ciljne kulture u vidu specifične leksike, *hot words*, lakuna, pa čak ni izreka ili specifičnih floskula. Prevodni zadaci, dakle, imaju za cilj isključivo jezički trening, a o tom procesu se, ne reflektuje.

30 | • Sag es auf Deutsch.

1. Michael powinien otwarcie porozmawiać z Carolą.
2. Gdybym był /-a Michaelem, byłabym / -bym bardzo rozczarowana / -y.
3. Gdybym mógł, poszedłbym do Caroli.
4. Gdyby ona go kochała, nie opuściłaby go.
5. To, co zrobiła Carola, nie jest uczciwe.
6. Gdyby moja dziewczyna wyszła z innym, byłbym wściekły.
7. Spotykam się z chłopakiem, który jest bardzo sympatyczny i mówi dobrze po niemiecku.
8. Wszystko, co zrobił Michael, było daremne.

Primer 5.7.4 – Vežbanje prevođenja bez posebnog osvrta na eventualnu kulturnospecifičnu leksiku (DIR 123)

5.7.5 Zaključak

Iako predstavlja zanimljivu udžbeničku seriju sa veoma jasnom koncentrisanošću na aktuelnost i na komunikativnu upotrebljivost jezika, osnovni nedostatak DIR upravo je u kontekstu koji je za naše istraživanje najrelevantniji. Naime, pored ignorisanja potrebe za interkulturalnom senzibilizacijom učenika, autori čak i uspevaju da prenesu veoma stereotipnu sliku Nemačke, što u startu ima negativnog uticaja na bilo kakvu kulturnu senzibilizaciju za strano. Pozicija sopstvenog dovedena je takođe u pitanje, s obzirom na to da je slika Poljske izuzetno decentna.

Striktna posvećenost komunikativnim ciljevima i podređenost svake aktivnosti određenom postignuću (ovde je svakako možda i najuočljiviji uticaj ZEO, a format udžbenika bi pre bio podesan za kurs nemačkog jezika, a ne za nastavu u školskim okvirima), bez naročite refleksije o pedagoški podesnom materijalu, samo je potvrda da je u takvom okruženju u startu ugrožena interkulturalna dimenzija nastave L2. Stoga zaključujemo da bi ovakav materijal bio nepodesan u savremenoj interkulturalno orijentisanoj nastavi nemačkog kao L2 (za tabelarni prikaz evaluacije prema listi kriterijuma v. Tabelu 5.7 u prilogu).

5.8 *Limba germană* (Cucu-Costeanu i Panican 2007)

Poslednji tom serije *Limba germană* (LIM) namenjen je učenicima koji uče nemački kao drugi L2 u završnom, 12. razredu gimnazije u Rumuniji¹³⁰. Serija je tako koncipirana da pojedinačni udžbenici funkcionišu kao celine koje ne dopunjuje dodatni didaktički materijal u vidu, na primer, radne sveske, audio CD-a ili priručnika za nastavnike. Ovo bi, barem sa aspekta planiranja udžbenika i nastavne prakse, mogao biti prvi značajan nedostatak koji karakteriše LIM. Tako, na primer, kratak

¹³⁰ Sistem obrazovanja u Rumuniji podeljen je u tri segmenta, ne uključujući univerzitetski nivo. Prva četiri razreda učenici provode u osnovnoj školi (*școală primară*), nakon čega slede još četiri razreda opšte gimnazije (*gimnaziu*). Nakon osmog razreda, učenici polažu klasifikacioni ispit na osnovu čijih rezultata se određuje tip naredne škole. U tom smislu, učenici mogu pohađati licej (*liceu*) opšteg (akademskog) ili užestručnog (tehničkog) karaktera ili pak neku od zanatskih škola (*școală de arte și meserii*). Nakon liceja, odnosno posle ukupno 12 godina školovanja, učenici polažu centralni maturalni ispit (*Bacalaureat*) koji čini više predmeta: rumunski jezik, matematika, hemija/fizika, istorija, strani jezik i dodatni predmet po izboru učenika.

uvodni tekst na početku udžbenika i relativno iscrpan (i, uz to, ne naročito pregledan) prikaz gradiva (u smislu tematskih celina, leksičko-gramatičkog materijala i dr.) koji mu prethodi (sa nedovoljno izdiferenciranim kategorijama, kao što su informacija o temi, nazivi tekstova, jezički postupci, komunikacija i aktivnosti) kao da preuzimaju ulogu priručnika za nastavnike, dok testovi na kraju pojedinačnih poglavlja imaju funkciju obnavljanja i utvrđivanja prezentovanog leksičko-gramatičkog materijala i uvežbavanja određenih komunikativnih veština. Tipične komunikativne celine, poput usmenog referata, pisanja diskusije, sastavljanja radne biografije, pozivnica, komentarisanja dijagrama i sl., posebno su istaknute.

Iz kratkog uvodnog teksta autorki saznaje se i da je udžbenik koncipiran prema zahtevima rumunskog kurikulumu, te da je leksički i komunikativno postavljen između nivoa B1 (produktivno) i B2 (receptivno) prema ZEO.

Najmarkantniji nedostatak jeste upravo nepostojanje adekvatnog audio-materijala, što autorke pokušavaju da nadomeste raznolikim aktivnostima koje uključuju određene izvore sa interneta. Sama činjenica da je ovo relativno nepouzdan izvor materijala koji lako može ugroziti određenu nastavnu aktivnost i s njom povezane planirane ishode, čini ovaj momenat dodatno kritičnim¹³¹.

Udžbenik sadrži ukupno deset poglavlja¹³², od kojih je prvo i, ujedno, najkraće poglavlje (*Willkommen*) namenjeno uvođenju u novu školsku godinu i ponavljanju naučenog u prethodnoj školskoj godini (komentarisanje slika atrakcija sa nemačkog govornog područja, dva teksta sa prazninama o Berlinu i Beču, kviz o zemljama nemačkog govornog područja po principu višestrukog izbora, sthovi Hermanna Hesse, leksičko-gramatički test).

Nakon uvodnog poglavlja sledi devet lekcija koje u pogledu strukture uglavnom korespondiraju jedna s drugom. Posle pete i desete lekcije smeštena su ponavljanja (*Wiederholung*) sa testovima, a prvih devet poglavlja prate i pojedinačni testovi (*Test*) koji, opet, međusobno nisu usklađeni, s obzirom na to da poneki testovi zau-

¹³¹ Tokom analize smo ustanovili da veliki broj linkova uopšte ne postoji ili prosto ne vodi ka očekivanoj stranici.

¹³² (1) *Willkommen*, (2) *Die Stärke Europas*, (3) *Sprache – Haus des Seins*, (4) *Mensch und Natur*, (5) *Wissen ist Gold*, (6) *Blick in die Zukunft*, (7) *Große Deutsche*, (8) *Wo ein Wille, da ein Weg*, (9) *Europäische Dimensionen*, (10) *Abschied*.

zimaju čitavu stranu i donose gramatičko-leksičko utvrđivanje, dok su drugi sačinjeni od isključivo jednog (komunikativnog) zadatka. Sa aspekta mikrostrukturnog plana lekcije, uočljiva su ukupno četiri segmenta: segment A uvodi temu uz pomoć različitih tipova tekstova, što se nastavlja i u segmentu B, s tim što je ovde postavljen dodatni akcenat na uvežbavanje relevantne leksike (*Wortschatz*). Segment C donosi gramatička objašnjenja i naslovljen je uvek pomoću određene gramatičke jedinice koja se u njemu obrađuje, dok poslednji segment D donosi dodatni materijal i test (čija metodičko-didaktička opravdanost nije uvek transparentna, s obzirom na to da ponekad obuhvata više aktivnosti a ponekad samo test). Pored toga što lekcije variraju u broju strana, i pojedinačni segmenti unutar lekcija često drastično osciliraju (tako, na primer, segment B na jednom mestu donosi sedam strana, na drugom, opet, tri i sl.).

LIM nakon osnovnog aparata donosi i dodatke u vidu gramatičkih objašnjenja (*Grammatikkompandium*), kratkog priručnog nemačko-rumunskog glosara (*Wörterverzeichnis*), rešenja i spiska korišćene literature i linkova ka izvorima na internetu koji funkciraju kao audio-materijal.

Jedan od najuočljivijih negativnih aspekata LIM jeste grafičko-vizuelna koncepcija udžbenika koja veoma često dovodi do nepreglednosti tekstualnog materijala i otežava snalaženje unutar samih poglavlja. Uz to, za oko zapada i neatraktivni dizajn samih stranica sa često veoma napadnim vizuelnim elementima, neujednačenom veličinom karaktera, neveštima kombinovanjem elemenata dizajna poput slike i teksta (na primer, na jednom mestu je transparentnost pozadinske ilustracije toliko niska da se dovodi u pitanje mogućnost neometanog čitanja teksta), zatim sa nedovoljno jasnom izdvojenošću određenih segmenata lekcije što, možemo pretpostaviti, direktno utiče na didaktičku upotrebljivost prezentovanog materijala. Tekstovi u LIM ne poseduju ni prividnu makrostrukturnu autentičnost što svakako može imati uticaja na orijentaciju u udžbeniku, dok nije isključen ni negativni uticaj na motivaciju za rad.

5.8.1 Izbor tema

U deset poglavlja, LIM donosi deset međusobno isprepletenih tema koje sa-
držinski prate završetak školovanja i životni period koji učenike očekuje nakon o-
končanja gimnazijskog školovanja. Tako postavljen, tematski materijal uzrasno-
iskustveno odgovara interesovanjima grupe kojoj je namenjen; mogući problem u
pogledu motivacionog potencijala ovih tema mogao bi se ogledati u didaktičkoj o-
premi pojedinačnih segmenata.

Udžbenikom dominira slika Evrope i Evropske unije (1. januara 2007. Rumu-
nija je postala punopravna članica EU), kao i suživota na evropskom kontinentu, sa
čime autorke povezuju simbolično otvaranje mogućnosti za učenike u pogledu studi-
ja, karijere ili nastavka života u ujedinjenoj Evropi. Interkulturalni suživot i njegove
specifičnosti konstantan su izvor sadržaja (na primer, *Die Stärke Europas liegt in seiner
Vielfalt, Integration und die Menschenrechte in der EU* i sl.), pri čemu nije zaboravljena ni
lokalna perspektiva (kao, na primer, u *Willkommen in Rumänien, Europa!* ili *Ausland für
Rumänen – Rumänen für Ausländer* i sl.). Time autorkama polazi za rukom stvaranje
svojevrnog spoja slike sopstvenog sa slikom stranog u udžbeniku, što, šire posmatra-
no, jasno ukazuje na značajan potencijal kada je rad na interkulturalno osetljivim sa-
držajima poput stereotipa, klišea ili predrasuda u pitanju. Međutim, ekspliciranje
ovakvih sadržaja nije izvršeno, već ostaje često samo na nivou faktografije i ling-
vopragmatičkog znanja uz poneki povod za refleksiju (v. Primer 5.8.1.a-b).

Willkommen in Rumänien, Europa!

1  Sehen Sie sich die drei
Bilder an. Woher sind sie?
Begründen Sie Ihre
Meinung.
Waren Sie schon in
Hermannstadt? Wenn ja,
beschreiben Sie die Stadt.
Die Bilder helfen!



Primer 5.8.1.a – Perspektiva sopstvenog i eventualne mogućnosti njegovog dovođenja
u kontekst sa stranim (LIM 12)



2

In dem „Europäischen Jahr der Chancengleichheit für alle“ traten am 1. Januar 2007 auch Rumänien und Bulgarien der EU bei. In unserem Land fanden zum Jahreswechsel feierliche Veranstaltungen statt.

Lesen Sie einen Auszug aus der **Hermannstädter Zeitung Nr. 2012/05. Januar 2007**, die auch davon berichtete.

Sprechen Sie in der Gruppe über diesen außerordentlichen Jahreswechsel.

Hermannstadt sei zum Jahreswechsel der einzige Ort in Europa, wo es drei Gründe zum Feiern gibt, stellte Bundesaußenminister Frank-Walter Steinmeier in seiner Ansprache im Foyer des Rathauses am Großen Ring in Hermannstadt fest: Zunächst der Jahreswechsel selbst, dann der EU-Beitritt Rumäniens und nicht zuletzt die Eröffnung der Veranstaltungen im Kulturhauptstadtjahr. Steinmeier und der Erweiterungskommissar der Europäischen Kommission, Olli Rehn, machten an diesem Tag auf ihrer Reise nach Bukarest zuerst Station in Hermannstadt, wo sie von Bürgermeister Klaus Johannis empfangen wurden. Nachdem Olli Rehn Rumänien in Europa willkommen geheißen hatte, gab Johannis zurück: **„Willkommen in Rumänien, Europa!“** Mit diesem Spruch begann er auch seine Ansprache am 1. Januar 2007 abends bei der Eröffnungsveranstaltung im Thaliasaal. [...]

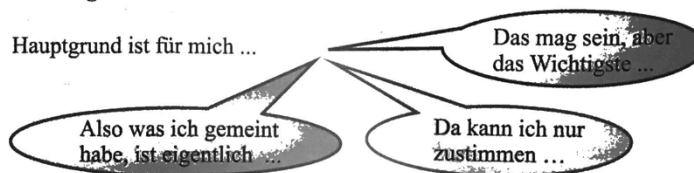
Der EU-Erweiterungskommissar begrüßte Rumänien zu dessen „Start in die europäische Ära“ und sprach seine Hoffnung aus, dass Rumänien ein „sehr konstruktives Mitgliedsland sein werde.

Bürgermeister Klaus Johannis sagte, es sei ein „schöner, feierlicher und wichtiger Moment für uns“ und dankte dem bundesdeutschen Außenminister und dem EU-Erweiterungskommissar dafür, dass sie sich Zeit gemacht haben, Hermannstadt zu besuchen. [...] Johannis fügte hinzu, dass die kulturelle Vielfalt Hermannstadts auf Stadtebene die kulturelle Vielfalt Europas veranschauliche. [...]



3

2007 hatten die Hermannstädter also „drei Gründe zum Feiern“. Welchen finden Sie eigentlich wichtiger. Warum?



Primer 5.8.1.b – Perspektiva sopstvenog i eventualne mogućnosti njegovog dovođenja u kontekst sa stranim, nastavak (LIM 12)

Ostatak tematskog aparata čine jezik kao sredstvo komunikacije, njegove odlike, „lepota“ nemačkog jezika i sl. (*Sprache – Haus des Seins*), zatim priroda i zaštita životne sredine (*Mensch und Natur*), nauka i znanje (*Wissen ist Gold*), pogled u budućnost (*Blick in die Zukunft*), veliki Nemci (*Große Deutsche*), kao i posao i karijera i značaj nemačkog jezika u tom smislu (*Wo ein Wille, da ein Weg*).

5.8.2 Tematizovanje interkulturnog susreta

Izrazito pozitivna slika susreta kultura i suživota na evropskom kontinentu u za Rumuniju veoma značajnoj 2007. godini vidljiva je i u LIM. Učenici se susreću sa stavovima u obliku kraćih ili dužih citata (mahom evropskih političara) i interpretiraju ih, reflektujući, pritom, kako o slici sopstvenog i iz sopstvene perspektive, tako i u pogledu na strano. Interesantno je da su poneki segmenti ovog, slobodno možemo reći, lajtmotiva udžbenika, prisutni i na mestima na kojima ih principijelno ne bismo ni morali očekivati, te tako jedan od ključnih pojmova integracije, toleranciju, autorke obrađuju u kontekstu značajnih Nemaca, i to na osnovu citata *Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein: Sie muss zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen* (J. W. von Goethe). Iako marginalno obrađen, ovaj citat može poslužiti realizaciji interkulturnog cilja nastave L2, senzibilizaciji za strano i drugo, refleksiji o značaju tolerancije, prihvatanja i priznavanju razlika (v. Primer 5.8.2.a).

2
Goethe schrieb vor zwei Jahrhunderten:

Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein: Sie muss zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen.

Sprechen Sie in der Gruppe darüber.

Ich bin der Meinung, dass ...

Ja, das finde ich auch...

Das stimmt!


Übrigens...!

Primer 5.8.2.a – Rad sa citatom o toleranciji (LIM 61)


Međutim, katkad su određene teme iskorišćene i za leksičko-gramatički rad, kao što je to primer u segmentu 2008 „*Das europäische Jahr des interkulturellen Dialogs*“, gde se od učenika očekuje da ortografski ispravno prepisu stav slovačkog političara Jána Figela koji je u momnetu pristupanja Rumunije EU bio evropski komesar za kulturu i obrazovanje. Nakon toga se od učenika zahteva da napišu sastav o interkulturnom dijalogu unutar EU (v. Primer 5.8.2.b). Evidentan nedostatak, pritom, jeste

didaktizacija, s obzirom na to da se učenicima ne nudi rad na vokabularu kako bi uopšte bili u stanju da nešto napišu na jednu ovako kompleksnu temu. Odgovarajuće vežbanje sa fokusom na vokabularu i odgovarajućim strukturama tek sledi u nastavku, dakle posle pisanja sastava.

2008 „Das Europäische Jahr des interkulturellen Dialogs“

 **1** Schreiben Sie die Erklärung des EU-Kommissars Ján Figel richtig, indem Sie die Wortgrenzen und die Satzzeichen einsetzen. Was muss groß geschrieben werden?
Bei der Vorstellung des am 5. Oktober 2005 verabschiedeten Vorschlags, wonach 2008 zum "Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs" erklärt werden soll, sagte der für allgemeine und berufliche Bildung, Kultur und Mehrsprachigkeit zuständige Kommissar Ján Figel:

**INDENLETZTENJAHRENHATSICHINEUROPAVIELGEÄNDERTMEHREEREWE
ITERUNGENEINEGRÖßSEREMOBILITÄTDURCHDENBINNENMARKTUNDEINS
TÄRKERERAUSTAUSCHVONMENSCHENUNDWARENMITAUSSEREUROPAISC
HENLÄNDERNHABENIHREWIRKUNGGEZEIGTDADURCHKAMESZUINTERAK
TIONENZWISCHENDENEUROPÄERNUNDANDERENKULTURENSPRACHENVÖ
LKERNUNDRELIGIONENDERDIALOGZWISCHENDENKULTURENISTALSOUNV
ERZICHTBARWENN SICH DIEEUROPÄISCHENVÖLKERUNDIHRERVERSCHIED
ENENKULTURENANNÄHERNSOLLEN**

 **2** Schreiben Sie einen Aufsatz über den interkulturellen Dialog in der EU.

Primer 5.8.2.b – Interkulturni dijalog kao tema vežbanja i zadatka (LIM 14)

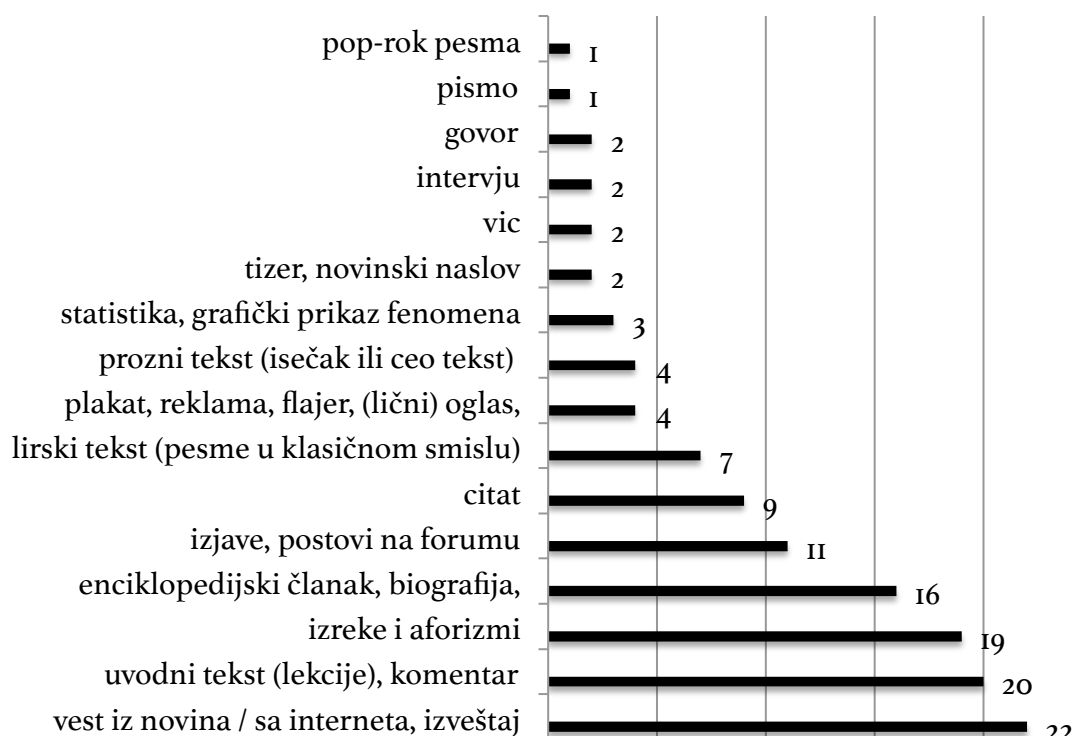
Na više mesta dominantna je perspektiva polazne kulture (na primer, u segmentu *Willkommen in Rumänien, Europa!, 2007 – Das Europäische Jahr der Chancengleichheit für alle* i dr.), iz koje se reflektuje, a ciljano se relativizuje (apriori pozitivna) slika ciljane kulture, tj. jezika (na primer, uz pomoć kritičkog, ali ujedno i afirmativnog stava koji je Mark Twain imao o nemačkom jeziku [LIM 22–24]), pri čemu se polazna kultura i jezik ne dovode u pitanje. Sa druge strane, opet, u tematskom kontekstu jezika i kulture LIM ne donosi reflektovanje o jezičkim normama i načinima ophođenja, kao ni o neverbalnim načinima ophođenja, tabu temama i sl.

Iako je integracija ključni pojam u udžbeniku, kako u kontekstu evrointegracija Rumunije, ali i u smislu prihvatanja stranog i drugog u sopstvenom okruženju (na primer, u segmentima *Integration und die Menschenrechte in der EU*, „*Integration 2007 – Die Bunesrepublik*“), konstatujemo da autorkama ne polazi za rukom da ovo tematsko polje dopune aspektima poput određenih kulturnospecifičnih ponašanja, društvenih normi, konvencija, tradicija i rituala. Najveći deo fenomena ostaje obrađen praktično

samo sa dnevnopolitičkog, katkad i faktografskog aspekta (na primer, u segmentima *Wussten Sie, dass...*), što umnogome ograničava – ma kako to paradoksalno zvučalo – interkulturnu upotrebljivost ovog interkulturnog materijala.

5.8.3 Autentičnost

Vodeći se veoma nepreglednim, ali i ne naročito detaljnim spiskom literature na kraju udžbenika, imali bismo utisak da je veliki procenat tekstova koje LIM donosi autentičan. Međutim, kako nijedan tekst nije autentičan sa makrostrukturnog aspekta, i sama mikrostrukturna autentičnost je dovedena u pitanje. Vizuelno nespretno oblikovani tekstovi (konstantno i isključivo korišćenje jedne vrste fonta, neretko bez ikakvog vizuelnog razgraničenja samog teksta od postavke zadatka ili nekih drugih elemenata stranice) izazivaju veoma često nesigurnost, ali i konfuziju kod čitaoca kada je vrsta teksta u pitanju. Ipak, i pored toga, LIM donosi impozantnu količinu i spektar tekstova, među kojima, zapravo, značajno ne dominira nijedan tip. Tekstovi informativnog karaktera, poput vesti i članaka iz štampe i sa interneta, statistički su, ipak, najbrojniji sa 17,6 odsto. Nakon njih se izdvajaju sintetički uvodni tekstovi, odnosno autorski komentari o određenim pojavama, najčešće sa ciljem uvođenja u određenu temu (16,0 odsto). Sledeću kategoriju čini i jedna od najmarkantnijih odlika tekstualnog korpusa – izreke i aforizmi sa 15,2 odsto, nakon čega slede enciklopedijski članci, biografije i slični tekstovi sa 12,8 odsto udela. Pored aforizama, značajno mesto zauzimaju i citati (u velikoj meri je ovde reč o dnevnopolitičkim citatima koji nemaju karakter aforizma) i to 7,2 odsto. Literarni tekstovi su zastupljeni u nešto manjoj meri (ukupno 8,8 odsto), pri čemu su lirski tekstovi nešto prisutniji – 5,6 odsto. Među tekstovima koji u LIM ne nalaze svoje mesto su, na primer, dijalози, ali i tekstualne realije poput natpisa na javnom mestu i sl. (v. Grafikon 5.8.3).



Grafikon 5.8.3 – Pregled vrsta tekstoiva u LIM od ukupno 125 identifikovanih tekstualnih jedinica didaktičkog korpusa osnovnog udžbenika

I dok je tekstualni materijal u značajnoj meri autentičan, sam jezik koji se javlja u okviru didaktizacije često je na veoma zahtevnom nivou i donosi neretko nekarakteristične izraze i floskule, često vrlo formalnog karaktera, te se stoga nameće pitanje o prikladnosti kada je uzrasno-iskustveni aspekt u pitanju. Tekstovi su često upotrebljeni kao povod za razradu gramatičkih fenomena ili za uvežbavanje određenih segmenata jezika (kao u već opisanom primeru ortografske korekcije stava komesara EU), te je tako njihova komunikativna upotrebljivost takođe u startu dovedena u pitanje.

LIM ne poseduje specifične karaktere koji prate tok udžbenika, dok su i same fotografije osoba izuzetno retke, baš kao i ilustracije u vidu fotografija uopšte; kada su prisutne, to su mahom generičke slike koje ilustruju određeni fenomen, određeni lokalitet i sl. Samo na dva mesta prisutne su autentične fotografije koje se mogu dovesti u vezu sa konkretnim zadatkom. Zapada za oko, između ostalog, da na po-

jedinim mestima čitav tematski blok od više strana nije ni na koji način ilustrovan, već je popunjen isključivo (gustim) tekstom¹³³. Sve ovo, pretpostavljamo, može imati negativnog uticaja na motivaciju učenika, a nedostatkom adekvatnog (i učenicima prijemčivog) vizuelnog materijala ugrožen je i jedan od ključnih faktora interkulturalne kompetencije – empatija.

Lingvopragmatičke informacije prisutne u LIM donose prvenstveno sliku SR Nemačke, govori se o značaju učenja nemačkog jezika, a dominantna institucija u tom smislu je Goethe-Institut¹³⁴. Slika ciljne kulture je izuzetno pozitivna, usmerena prvenstveno ka turističkim atrakcijama, pozitivnim primerima iz političkog života i sl. Opisuju se poznati, zaslužni Nemci i Austrijanci, naučnici, kompozitori, a najznačajnija ličnost koja zauzima i ozbiljan deo tekstualnog korpusa jeste – J. W. von Goethe.

Sve ovo nas vodi do zaključka da je slika koja se ovim putem u lingvopragmatičkom smislu emituje, zapravo, izrazito afirmativnog karaktera, te da ne pokriva sve aspekte stvarnosti i ne podstiče refleksiju. I pored toga što često dominira pojam integracije (ne samo u kulturološkom smislu, već i sa sociološkog aspekta), odsustvo negativnih aspekata stvarnosti ne daje često povoda za kritičko bavljenje ovim fenomenima. Sa takvom slikom prepliće se i normativno-dokumentarna prezentacija sa ciljem da „upotpuni“ pozitivnu sliku o ciljnoj kulturi, ali i o Evropi, EU i tzv. „evropskim vrednostima“, a često se stiče utisak i o „komercijalnom“ karakteru prikaza singularnosti i izuzetnosti SR Nemačke, što ima cilj da zainteresuje i ubedi. Ovaj momenat predstavlja svakako jedan od najznačajnijih nedostataka rumunskog udžbenika.

5.8.4 Tipologija zadataka i vežbanja

Kada je reč o zadacima i vežbanjima, LIM prati principe komunikativne nastave, pa je tako prisutan značajan broj otvorenih zadataka koji podstiču pretragu

¹³³ Tako se, na primer, na jednom mestu na šest uzastopnih strana ne pojavljuje nijedna fotografija ili ilustracija (LIM 75–79). Ovo je možda ekstremni, ali svakako ne i jedini primer.

¹³⁴ „Fasciniranost“ ovom institucijom ogleda se u mnoštvu izvora koje autorke koriste i didaktizuju, a koji potiču sa sajta *www.goethe.de*. Uz to, jedan segment nosi veoma afirmativan naziv teksta *Kurse am Goethe-Institut – Mehr als Deutsch lernen*, gde su predstavljena iskustva nešto starijih polaznika kurseva nemačkog kao L2 na lokalnom Goethe-Institutu (upor. LIM 72–74).

informacija, analizu, diskusiju i sl. Leksičke i gramatičke strukture uvežbavaju se pomoću klasičnih i ne naročito originalnih komplementacionih, formacionih, transformacionih, supstitucionih vežbi. Značajno mesto zauzimaju i vežbe pridruživanja u kojima učenici povezuju nemačke reči sa njihovim rumunskim prevodnim ekvivalentima. Na jednom mestu je predviđeno i prevođenje stihova Hermanna Hessea.

S obzirom na to da je tematska koncentrisanost u LIM jasno na evrointegracijama Rumunije, veliki broj zadataka i vežbanja na implicitan način tretira ovu tematiku, pa se samim tim širi i ka širim pojmovima poput multikulturnih društava, interkulture razmene i sl. Sama tematizacija pomenutih tematskih blokova sledi u uvodima u pojedinačna poglavlja (segmenti A, *Wussten Sie, dass...* u poglavljima 2, 3, 7, 8, 9 i 10) u kojima se navode tematski prikladni kurioziteti (primarno) u vezi sa SR Nemačkom i EU koji često, međutim, ne zahtevaju refleksiju niti poređenje. Učenici na ovom mestu najčešće treba da tragaju za daljim, sličnim činjenicama, a katkad ih ne prati nikakva didaktizacija (čak nije prisutna ni postavka zadatka). U segmentu *Bildung für die Welt von morgen* (LIM 90–91) tematizovan je spoj engleskog i nemačkog jezika i njihova fuzija kada je reč o savremenom, kompjuterskom žargonu. Učenici, međutim, pored leksički veoma upitno obrađenog zadatka sa pridruživanjem nemačkih engleskim izrazima i sa čitanjem internet-članka *Die Vokabelretter* u nastavku ne bivaju motivisani da sa ovim jakim interkulturalnim inputom, kojem su zapravo i sami svakodnevno izloženi, nešto stvarno i urade.

**Wie viele Fremdsprachen sprechen Sie? Wie gut sprechen Sie Deutsch?
 Verstehen Sie die deutsche Computersprache? Wie sagt man auf Deutsch: to download,
 mail, to mail, e-mail, homepage, to surf, messages?
 Kreuzen Sie die häufigsten Varianten in der deutschen Computersprache an.
 Was heißt: Messages zu mailen oder auf ihrer Homepage zu surfen? Erklären Sie die
 Ausdrücke auf Deutsch.**

to download	a) herunterladen b) downloaden
to mail	a) Post versenden b) mailen
e-mail	a) E-Post b) elektronische Post c) E-Mail
homepage	a) Startseite b) Titelseite c) Leitseite d) Homepage
to surf	a) Wellen reiten b) surfen c) im Internet navigieren
messages	a) Nachrichten b) Meldungen c) Messages
to chat	a) plaudern b) chatten

Primer 5.8.4 – Senzibilizacija za prisustvo engleskog u nemačkom? (LIM 90)

Nešto manji broj komunikativnih zadataka sadrži i eksplicitne interkulturene sadržaje, naročito u domenu kulturne senzibilizacije. Ovde je reč, najpre, o refleksiji na relaciji između stranog i sopstvenog (međutim, ne uvek i u formulaciji samog zadatka), i to mahom kroz izražavanje stava i kroz diskusiju (na primer, o značaju dijalekata za određeni region [LIM 20] ili o nadama i vrednostima mladih ljudi u procesu integracije u EU – segment *Integration und die Menschenrechte in der EU* [LIM 81]). Najveći broj ovakvih zadataka zasnovan je na citatima i aforizmima, međutim, određena vežbanja i zadaci imaju jasnu gramatičku koncentrisanost; tako, na primer, kao povod za uvežbavanje indirektnog govora u formi pisma, učenici izveštavaju svog imaginarnog nemačkog prijatelja o zainteresovanosti koju britanski princ Charles pokazuje prema Rumuniji i „Drakulinom carstvu“. Ovde, međutim, nije predviđena refleksija niti iz perspektive Rumuna niti iz perspektive stranca, već je puka transformacija dovedena (prinudno i prividno) u komunikativni kontekst. Ipak, iskusnijim nastavnicima bi baš u ovom zadatku moglo poći za rukom da učenike dovedu do interkulturene refleksije i poređenja.

Specifične interkulturalne strategije sa primarnim ciljem jezičke i kulturne senzibilizacije nisu predviđene.

5.8.5 Zaključak

Na osnovu svega što smo u okviru svoja četiri ključna kriterijuma opisali, možemo utvrditi da je LIM udžbenik koji je, shodno političkom momentu u kojem je nastajao i učeničkoj populaciji kojoj je prvenstveno (bio) namenjen, doneo impozantnu količinu interkulturalno podesnog materijala koji je u određenim slučajevima tako i didaktizovan da može voditi ka interkulturalnoj senzibilizaciji i izgradnji interkulturalne kompetencije.

Uočljiva je, sa druge strane, i činjenica da pored značajnih, interkulturalno veoma podesnih tema, same strategije, i konkretni činioци interkulturalnog susreta (poput tradicija i rituala, neverbalnih načina komunikacije, specifičnih pojmova i uzročnika interkulturalnog konflikta i dr.) ovde ne nalaze mesto. Pored ovog, najveći nedostaci su i u domenu autentičnosti koja je, utvrdili smo, usko povezana i sa samim grafičkim konceptom udžbenika. Ovaj nedostatak čini LIM materijalom u kojem se teško snalaze kako učenici, tako i nastavnici (za tabelarni prikaz evaluacije prema listi kriterijuma v. Tabelu 5.8 u prilogu).

5.9 *Deutsch ist Klasse! 4* (Lütze-Miculinić i Pernjek 2014)

Udžbenička serija *Deutsch ist Klasse!* namenjena je učenicima hrvatskih gimnazija i srednjih stručnih škola¹³⁵. U kontekstu našeg istraživanja koristili smo četvrti, završni tom *Deutsch ist Klasse! 4* (DIK), namenjen učenicima koji nemački uče

¹³⁵ Hrvatski obrazovni sistem u najvećoj meri korespondira sa srpskim. Učenici najpre pohađaju osmogodišnju osnovnu školu, nakon čega se odlučuju za nastavak školovanja u jednom od tipova srednjih škola, tj. u gimnaziji (opšteg ili predmetno specifičnog karaktera; četiri godine) koja vodi do mature, u strukovnoj školi (tehnička, industrijska, medicinska, ekonomska i sl.; 1–5 godina), u umetničkoj školi (1–5 godina) ili pak u trogodišnjoj srednjoj školi koja obrazuje za industrijska, trgovačka i slična zanimanja. Maturalni ispit u Hrvatskoj sastoji se iz obaveznog i izbornog dela; u obavezne predmete spadaju hrvatski jezik, matematika i strani jezik (među kojima može biti i nemački), dok se za izborne predmete učenici prijavljuju individualno i mogu izabrati najviše šest predmeta.

sa dva do četiri časa nedeljno, u 9. ili 12. godini učenja. Ovaj udžbenički komplet se sastoji iz udžbenika, separatne radne sveske i CD-a.

Sa makrostrukturnog aspekta, DIK je organizovan u ukupno šest tematski razgraničenih lekcija¹³⁶ kojima prethodi uvodna reč i iscrpan, pregledan sadržaj (sa elementima *Themen, Wortschatz, Kommunikation* i *Grammatik*). Svaka lekcija sadrži tri dela: deo A sa tekstovima, leksičkim i gramatičkim vežbanjima namenjen svim učenicima, deo B sa dodatnim tekstovima i zadacima namenjen učenicima koji imaju veći nedeljni fond časova i deo C sa predlozima projekata i gramatičkim objašnjenjima. Nakon treće i šeste lekcije slede *Literaturseiten* u kojima učenici rade sa prevodima tekstova hrvatskog pisca Zorana Ferića. Nakon šest lekcija udžbenik donosi i transkripcije tekstova (*Hörtexte*), listu nepravilnih glagola (*Liste der unregelmäßigen Verben*), kao i relativno opširan nemačko-hrvatski glosar (*Alphabetisches Wörterverzeichnis*).

Radna sveska konsekventno prati sistem rada iz osnovnog udžbenika, donoseći dodatna vežbanja i zadatke uz svaki od tri dela lekcije, ali i strane sa relevantnim leksičkim materijalom lekcije (*Wortschatzseiten*) kao i tabelu sa kriterijumima za samoevaluaciju nakon svake lekcije (*Was kann ich nach Lektion...? Wie kann ich das?*). Obim ovog sadržaja varira od lekcije do lekcije, ali je uvek koncentrisan, pored gramatičko-leksičkih struktura, i na komunikativni aspekt, kao i na pedagoški domen učenja L2: *Ich kann... wesentliche Informationen über ein DACH-Land oder Kroatien vortragen, ... einige Austriazismen und Helvetismen verwenden* (DIK Radna bilježnica 58), ... *typische Rollenklischees über Frauen und Männer beschreiben* (DIK Radna bilježnica 99) i dr.

Svaka od lekcija u osnovnom udžbeniku započinje generičkom slikom koja ukazuje na temu koja se obrađuje kao i pregledom komunikativnih i gramatičkih ciljeva poglavlja.

¹³⁶ (1) *Mobil sein*, (2) *Umwelt*, (3) *Ein DACH im Herzen Europas*, (4) *Benimm ist in*, (5) *Mann und Frau*, (6) *Zukunft*.

5.9.1 Izbor tema

DIK obrađuje širok spektar tema prilagođenih situaciji završnog razreda, mature, punoletstva i činjenica koje kontekstualno pripadaju životnom stadijumu u kojem se učenici nalaze, poput punoletstva, samostalnog putovanja, polaganja vozačkog ispita, studija u Nemačkoj, mogućnosti za boravak u inostranstvu nakon završetka školovanja u domovini i sl. Posmatrano prema rasporedu u okviru lekcija, to su sledeće globalne teme: saobraćaj, snalaženje u gradu, mobilnost, priroda i zaštita životne sredine, posledice klimatskih promena, nemački jezik i zemlje nemačkog govornog područja, Evropska unija, države i gradovi u Evropi, načini ophođenja, ponašanje i bonton, muško-ženski odnosi, uloga muškarca u savremenom društvu, planovi za budućnost, studije i svet rada. Način obrade i već pomenuta izražena kontekstualizovanost svake od globalnih tema, njena utemeljenost u realnom životu, čini da one uzrasno-iskustveno odgovaraju interesovanjima grupe kojoj su namenjene, kao i da u mnogim primerima imaju i vrednu pedagošku, ali i izraženu simboličku funkciju, angažujući tako i afektivnu dimenziju učenja L2.

Teme u DIK su tako izabrane i oblikovane da nude uvid u stvarni život u ciljnim govornim područjima, ne ignorišući polaznu kulturu i učenicima poznato okruženje, često čak i fokusirajući se na njih. Oni su korisnicima udžbenika svesno i ciljano stavljeni „na raspolaganje“, često kao polazna osnova za refleksiju i poređenje. Na taj način je omogućena postepena promena perspektive, senzibilizacija za strano, ali katkad, čini se, služe i kao mehanizam za lociranje prisustva, tj. mesta sopstvenog u odnosu na strano. Slika sopstvenog je, stoga konstatujemo, s vremena na vreme zastupljena i veoma intenzivno. Ona svoje mesto pronalazi u najraznovrsnijim kontekstima, poput geografskih odlika i turističkih informacija (DIK Radna bilježnica 42, 48), tipičnih produkata (DIK Radna bilježnica 44), zaštite životne sredine (DIK 35–36) i sl. Svoje mesto pronalazi i u domenu rada sa književnim tekstom (DIK 64–67, 118–123; DIK Radna bilježnica 59–63, 117–122).

Ipak, iako veoma prisutna, slika hrvatskog jezika, društva i kulture i njihovo pozicioniranje u odnosu na kontekst Evrope i Evropske unije (ovo je razumljivo i zbog političkog momenta u kojem je udžbenik nastajao, naime u doba pristupanja Hrvatske Evropskoj uniji) u značajnoj meri utiče i na pozitivan bilans u pogledu na stereotipne slike i predstave (na primer, slika Švajcarske kao zemlje Alpa i sira), opšti

utisak je da je takvih slika kvantitativno manje u odnosu na neke druge udžbenike. Prezentacija lingvopragmatičkog materijala izvedena je, uistinu prvenstveno na afirmativno-eksklamatoran i normativno-dokumentaran način, ali s vremena na vreme ona prelazi i na domen kritičko-emancipatornog, ilustrujući stvarnost sa više aspekata, o čemu će u nastavku biti reči.

5.9.2 Tematizovanje interkulturnog susreta

Već i sam izbor tema ukazuje na jasan interkulturni potencijal koji DIK ima. Međutim, sama obrada tema dodatno upućuje u to da su autorke svesno posvećene interkulturnom učenju, te da je veliki udeo materijala obrađen tako da doprinosi opštoj interkulturnoj senzibilizaciji učenika. Jasno prisustvo slike sopstvenog, kao što smo napomenuli, ima cilj da podstakne refleksiju o sopstvenoj poziciji i odnosu prema stranom. Polazna kultura nije uzeta kao inferiorna u poređenju sa stranom, već se pre insistira na „demokratskoj“ slici jednakosti i jednakih prava i pozicija. Neki od primera koji bi mogli ilustrovati ovaj „lajtmotiv“ jesu, na primer, značaj i veličina hrvatskih električnih automobila u evropskim okvirima (DIK Radna bilježnica 17), „incidentni“ odnos hrvatskog brenda *Borosana* i francuskog brenda *Lacoste* (DIK Radna bilježnica 44–45) i dr.

GESPRÄCH VOR DEM ZAGREBER HAUPTBAHNHOF



1. Denk über folgende Fragen nach.

- Erkennst du dieses Gebäude?
- Wo ist das?
- Was ist das?
- Was glaubst du, worüber unterhalten sich diese Jugendlichen?

Primer 5.9.2.a – Pozicioniranje sopstvene kulture? (DIK 9)

Interesantno je i simbolično uvođenje u udžbenik, u kojem se učenici izmeštaju u situaciju ispred zagrebačke glavne železničke stanice, a cilj seta pitanja je preciznije određenje pozicije i lociranje sopstvenog: *Erkennst du dieses Gebäude? Wo ist das? Was ist das?* (v. Primer 5.9.2.a). Međutim, već u narednom segmentu (razgovor dve mlade osobe ispred železničke stanice koji učenici slušaju i čitaju) uočljiv je momenat stereotipizacije (nemački turisti koji u vozu pričaju o koncertu nemačke grupe *Rammstein*), koji ima visok potencijal potvrđivanja jednodimenzionalne, ako ne i pogrešne, slike o popularnoj kulturi i muzičkom ukusu mladih u Nemačkoj (imajući u vidu realnu pozicioniranost imenovane muzičke grupe u samoj Nemačkoj¹³⁷).

2. Hör dir das Gespräch an.

Julian: Hallo, do you speak English?

Irena: Yeah, aber... ihr seid doch Deutsche, oder?

Julian: Eigentlich schon, aber wie kommst du darauf, dass wir Deutsche sind?

Irena: Na ja, ganz einfach. Ich habe euch vorhin beim Aussteigen aus dem Zug bemerkt und gehört, wie ihr was vom morgigen Rammsteinkonzert gesprochen habt. Kann ich euch irgendwie helfen?

Julian: Ach, so! Klar! Eigentlich sind wir auf der Suche nach einer Schlafgelegenheit und haben von ein paar netten Jugendherbergen gehört. Könntest du uns da was empfehlen?

Irena: Mal sehen. Da gibt es eine in Novi Zagreb, die ist aber ziemlich schwer zu erreichen, eine am Jaruner See, sehr schön, aber auch ziemlich weit weg...

Julian: Das macht doch nichts, wir können mit der U-Bahn fahren!

Irena: Mit der U-Bahn, in Zagreb?! Wir haben keine U-Bahn. Nur Straßenbahnen. Und Busse. Und eine S-Bahn-Linie. Und eine Standseilbahn.

Julian: Ja, wie kommen wir dann am besten zu einer netten Jugendherberge?

Irena: Moment mal. (Irena holt ihr iPhone hervor.) Am besten, ihr...

*Wegen Straßenbahn-, Eisenbahn- und Autolärm kann man nichts mehr hören.
Wir können nur vermuten, was Irena den beiden gerade erklärt.*

3. Überlege und berichte.

a) Welche Jugendherbergen gibt es in Zagreb / in deiner Stadt?

b) Gibt es auch andere preiswerte Unterkunftsmöglichkeiten?

c) Welche davon würdest du den beiden deutschen Touristen empfehlen?

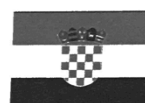
Primer 5.9.2.b – *Rammstein* kao tipični reprezent nemačke kulture? (DIK 9)

¹³⁷ Ne želeći da dovedemo u pitanje kompetentnost i informisanost stranih autora udžbenika za nemački kao L2, ovde se ipak nameće jedno od značajnijih pitanja u vezi sa koncipiranjem slike Nemačke i, na primer, nemačke omladinske kulture u stranim udžbenicima za nemački kao L2. Gotovo da je uočljiva jednoobraznost kada je ovaj momenat u pitanju, što nesporno dovodi do pitanja o potencijalnim negativnim aspektima, zatim o mogućnostima formiranja pogrešne, sužene slike o stranoj kulturi i stvarnosti na području na kome se govori određeni L2, ali i o opasnostima od potvrđivanja određenih (stereotipnih) slika o društvu čiji jezik i kulturu udžbenik treba na neki način da „reprodukuje“. Ova pitanja zahtevaju svakako jednu dužu elaboraciju.

U jednom primeru se, nakon tematizovanja pluricentričnosti nemačkog jezika kroz tekst *Gibt es ein DACH-Deutsch?* i set pitanja o varijetetima nemačkog jezika, za poredbenu osnovu uzima i hrvatski jezik. Ovde je omogućena refleksija o poziciji sopstvenog u odnosu na strano, što se dodatno akcentuje i pitanjima poput: *In welchen Ländern ist Kroatisch eine Minderheitensprache?* ili *Kennst du Ausländer, die Kroatisch sprechen oder gelernt haben? Berichte.* (v. Primer 5.9.2.c).

34. Beantworte folgende Fragen zur kroatischen Sprache.

1. Ist das Kroatische eine plurizentrische Sprache?
2. In welchen Ländern ist Kroatisch eine Minderheitensprache?
3. Welche kroatischen Dialekte kennst du?
4. Wodurch unterscheidet sich das Kajkavische vom Čakavischen und Štokavischen?
5. Mit welchem Dialekt bist du vertraut?
6. Wie viele Menschen sprechen Kroatisch?
7. Kennst du Ausländer, die Kroatisch sprechen oder gelernt haben? Berichte.



Primer 5.9.2.c – Tematizovanje hrvatskog jezika (DIK 53)

Međutim, iako je slika hrvatske kulture uopšteno izrazito prisutna, ona ni u jednom momentu nije dominantna, već ima ulogu da podstakne na refleksiju i poređenje, kao i da učeniku pruži realnu sliku (mogućih) kontakata između polazne i ciljne kulture. Takvu sliku upotpunjuju i iskustva učenika jedne hrvatske PASCH škole, što čini da udžbenik značajno korespondira sa realnim životom učenika, obraćajući im se direktno i donoseći autentičan materijal koji ima direktan kontakt sa sredinom u kojoj učenici i uče nemački. U ovome vidimo značajan motivacioni potencijal.

U DIK se tematizuju i konkretizuju i određene situativno uslovljene jezičke ali i društvene norme i konvencije, poput prihvatljivih i neprihvatljivih načina ophođenja (DIK 69), persiranja i nepersiranja (DIK 71), sastavljanja oficijelnih pisama (DIK 74–75), segmenata telefonskih razgovora specifičnih za nemačko govorno područje (DIK 78), čestitanja i izražavanja saučešća (DIK 82) i sl. Elementi govora tela prisutni su u okviru testa ophođenja (DIK 80), a učenici se takođe eksplicitno susreću i sa razlikama u varijetetima nemačkog jezika, što ima cilj da, barem fragmentarno, prenese

sliku o nemačkom kao pluricentričnom jeziku (DIK 56–58, DIK Radna bilježnica 51–54; za segment v. Primer 5.9.2.d).

KLEINER DACH-CRASHKURS FÜR ABITURIENTEN

14. Hör zu und sprich nach. Du kannst auch gerne mitlesen.

D	A	CH ⁵
Guten Tag! / Hallo!	Grüss Gott! / Servus! / Hallo! / Hi!	Grüezi! / Hoi!
Auf Wiedersehen!	Auf Wiedersehen! / Servus!	Ufwederluegä!
Tschüss!	Servus! / Tschüss!	Tschau! / Salü!
Vielen Dank! / Danke!	Dankscheen! / Herzlichen Dank / Vagöltsgott! / Danke!	Merci viilmol!
Woher kommst du?	Wo kommst du her? / Von wo bist du?	Wovo chunnst?
Ich liebe dich!	Ich lieb dich! / Ich hab dich gern! / I hob di liab!	I liäb di! / I ha di gärn!
Du bist so süß!	Du bist so süß! / Du bist so siaß!	Huere härzig besch!
Guten Appetit!	Guten Appetit! / Mahlzeit!	Än Guetä!
Kannst du mich auf dem Handy anrufen?	Kannst du mich am Handy anrufen? / Ruf mich am Handy an!	Channsch mr uf Natel aalütä?
Wollen wir was trinken?	Gemma was trinken? / Gemma auf ein Bier?	Wämmr äis go zie?
die Schokolade	die Schokolade / Schoko	das Schoggi
das Abitur	die Matura	die Maturität
der Abiturient	der Maturant	der Maturant

Danke für eure Aufmerksamkeit! Danke für's Aufpassen! Merci fürs ufpassen!

Primer 5.9.2.d – Nemački jezik u Nemačkoj, Austriji i Švajcarskoj (DIK 57)

Često prisutnim vežbanjima prevođenja nije uvek cilj samo puko prevođenje teksta s jednog jezika na drugi, već pre jedno dublje bavljenje stranim i maternjim jezikom čiji je cilj refleksija. Tako se, na primer, tematizuju određena kritična mesta kao što su frazeologizmi koji imaju jak interkulturni potencijal, s obzirom na to da neadekvatno prevedeni i shvaćeni mogu lako dovesti do interkulturnih nesporazuma. Kao dobar primer za ovaj fenomen, autorke uzimaju frazeologizme *ein armes Schwein* i *Schwein haben* u razgovoru dve osobe (Sabine i Tom) o drugarici koja u poslednje vreme često ima peh – ona je zbog toga, dakle, *ein armes Schwein*. Ovde je uočljiva jasna namera autorki da tematizuju jezičku intenciju izražavanja žaljenja i empatije, pokušavajući da podstaknu refleksiju i poređenje sa LI (v. Primer 5.9.2.e).

**In einem Wiener
Abendblatt stand
Folgendes:**

Wien: Ein weißer VW-Jeep hat am Mittwochmorgen gegen 7.20 Uhr auf dem Lerchenfelder Gürtel, Höhe Thaliastraße, eine 17-jährige Radfaherin angefahren. Die Jugendliche wurde dabei von hinten angefahren, auf den Fußgängerweg geschleudert und schwer verletzt. Nach einer Erstversorgung durch den Notarzt wurde sie ins Krankenhaus gebracht. Der Fahrer des weißen Autos und weitere Zeugen werden gebeten, sich unter der Telefonnummer +43 1 31310-0 bei der Polizei zu melden.

7. Übersetze folgenden Dialog. Achte dabei auf den Sinn der Redewendungen *ein armes Schwein sein* und *Schwein haben*.

Sabine: Tina ist wirklich ein armes Schwein, letzte Woche wurde ihr Rennrad geklaut und heute hat sie mit ihrem Fixie einen Unfall gehabt.

Tom: Ich würde eher sagen, dass sie Schwein gehabt hat, sie ist auf den Fußgängerweg gefallen, mit dem Kopf aufgeschlagen, hat sich aber nur ein Bein gebrochen.



Primer 5.9.2.e – Tematizovanje frazeologizama sa *Schwein* (DIK II)

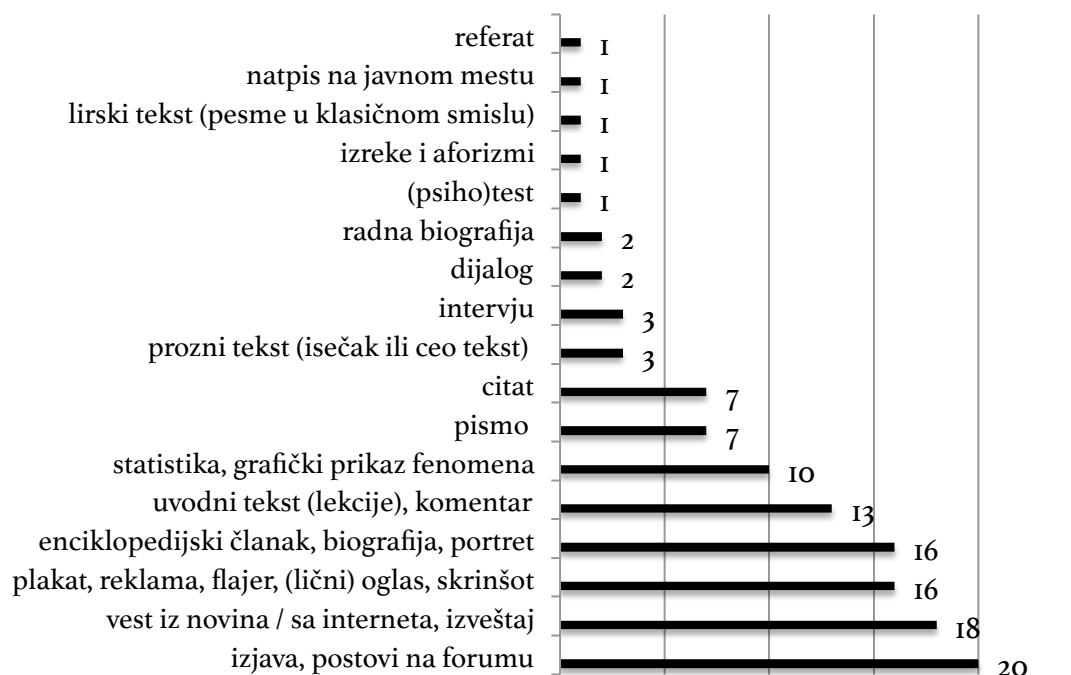
Uprkos tome što tabu reči i gestovi nisu posebno obrađeni, poneke od tema donose i izlaganje učenika određenim tabu temama, poput hendikepa (DIK 16–17) ili neželjene trudnoće adolescentkinja (DIK 97–98). Didaktizacija druge teme jasno je usmerena ka refleksiji i treningu empatije; učenike, pored pitanja na koja treba da odgovore u odgovarajućim poglavljima teksta (uvodni tekst o maloletničkoj trudnoći i razgovor sa jednom maloletnom majkom) kao i korigovanja pogrešnih tvrdnji, očekuju i pitanja o sopstvenoj budućnosti, o značaju porodice i profesije ali i pokušaj izmeštanja u situaciju u kojoj su oni mladi roditelji.

5.9.3 Autentičnost

S obzirom na to da DIK ne donosi spisak korišćenih izvora, te da je tek u nekoliko navrata naveden (neprecizan) izvor teksta, konstatujemo da je tekstualni materijal u najvećoj meri neautentičan. Ovo potvrđuje činjenica da, pored navođenja izvora, autorke ne navode precizno ni odakle su pojedini tekstovi preuzeti

(na primer, *Lies den Artikel aus dem Böblinger Tagblatt* [DIK 21] ili *In einem Wiener Abendblatt stand Folgendes* [DIK 11]), dok je samo na jednom mestu naveden link kao izvor teksta (DIK 34–35). Ukupno tri prozna teksta (DIK 119–120, 121, 122), jedan lirski tekst (DIK 87), jedan tekst sa klapne (DIK 118) i jedan članak iz *FAZ kleine zeitung* (DIK 64–65), sa druge strane, predstavljaju nedvosmisleno originalne, autentične tekstove.

U DIK je zastupljena izuzetna količina raznovrsnih tekstova koji variraju u dužini, pri čemu značajan udeo zauzimaju tekstovi koji, vizuelno posmatrano, ispunjavaju celu udžbeničku stranu. Najdominantnija vrsta teksta u DIK jesu izjave različitih dužina i namena sa ukupno 16,4 odsto zastupljenosti, slede informativni novinarski tekstovi (vesti, izveštaji, reportaže i sl.) sa 14,8 odsto udela, na trećem mestu po zastupljenosti su plakati i oglasi (različitih namena) i enciklopedijski članci, biografije i portreti sa 13,1 odsto. Tipični udžbenički uvodni tekstovi sintetičkog karaktera zastupljeni su u nešto manjem procentu – sa 10,7 odsto. Interesantno je i da su u korpusu tekstova i tri teksta na hrvatskom jeziku koji služe prevodnim aktivnostima (detaljnije u Grafikonu 5.9.3).



Grafikon 5.9.3 – Pregled vrsta tekstova u DIK od ukupno 122 identifikovane tekstualne jedinice didaktičkog korpusa osnovnog udžbenika

Karakteristi i slike (česte su ilustracije) u DIK deluju neretko vrlo generičkog karaktera, sa nejasnim odnosom prema samom tekstu ili temi. Nasuprot tome, funkcionalno-stilistička autentičnost odgovara navikama maternjih govornika i potrebama učenika. Jezik je moderan, aktuelan i izdiferenciran u skladu sa potrebama učenika (mogućnosti unutrašnje diferencijacije); obrađivanjem već pomenutih varijeteta jezika pruža se uvid i u ovaj domen.

Teme iz lingvopragmatičkog domena pokrivaju više aspekata stvarnosti, tematizuju se kako prirodne lepote i turistička ponuda zemalja nemačkog govornog područja (pri čemu je autorkama pošlo za rukom da pokriju izuzetno širok areal nemačkog govornog područja), tako i osetljivi odnosi na sociolingvističkom planu (na primer, pravila persiranja) ili društvenopolitički fenomeni (poput diskriminacije žena u pogledu plate u odnosu na muškarce ili trudnoće kod tinejdžerki). Jedna lekcija posvećena je odnosu između muškaraca i žena, pri čemu je jasna koncentrisanost na opšte predrasude i stereotipne slike na ovom planu. U jednom segmentu čak se i ekspliciraju pojmovi *stereotip* i *predrasuda*, te se od učenika očekuje da o njima reflektuju, da iskažu svoj stav i odbrane ga (v. Primer 5.9.3.a-b). Iako su koncentrisani oko odnosa muško-žensko, ovi pojmovi daju širok spektar mogućnosti i na interkulturalnom planu; doduše, već i sama senzibilizacija za ove pojmove i njihovo tematizovanje u nastavi svakako su značajan iskorak.

TYPISCH MANN, TYPISCH FRAU

das Stereotyp: vereinfachendes, verallgemeinerndes Urteil, festes, klischeehaftes Bild; die Kategorisierung von Personen anhand bestimmter Merkmale, wie z.B. Hautfarbe, Alter, Geschlecht

das Vorurteil: eine feste, meist negative Meinung über Menschen oder Dinge, von denen man nicht viel weiß oder versteht; ohne Prüfung der objektiven Tatsachen voreilig gefasste oder übernommene Meinung, meist von feindseligen Gefühlen geprägt (Vorurteile gegen Fremde, Ausländer); Vorurteile hegen, abbauen



Primer 5.9.3.a – Tematizovanje stereotipa i predrasuda (DIK 89)

5. Lies zuerst die Lexikoneinträge. Denk danach über folgende Fragen nach und berichte.

- a) Kennst du Stereotype wie *das starke Geschlecht / das schwache Geschlecht*?
- b) Worauf beziehen sich solche Stereotype? Was will man damit ausdrücken?
- c) Wem werden eher folgende Verhaltensweisen zugeschrieben – Mädchen oder Jungen?
den ganzen Tag reden – nicht zuhören können – rosa Kleidchen tragen – mit Puppen spielen – Raufereien – mit Autos und Bauklötzen spielen – tuscheln – Fußball spielen – auf Bäume klettern...
- d) Bist du der Meinung, dass es bestimmte Verhaltensweisen gibt, die für Männer bzw. Frauen typisch sind? Oder sind es deiner Meinung nach nur Verallgemeinerungen und Vorurteile? Begründe deine Meinung.

Primer 5.9.3.b – Tematizovanje stereotipa i predrasuda, nastavak (DIK 89)

5.9.4 Tipologija zadataka i vežbanja

DIK poseduje izuzetno razuđenu tipologiju produktivnih komunikativnih zadataka. Kao što je u uvodu napomenuto, svaka lekcija donosi projektne zadatke sa visokim komunikativnim i katkad izraženim interkulturalnim potencijalom (na primer, organizovanje posete internacionalnom muzičkom festivalu, prezentacija o Švajcarskoj, prijavljivanje za dobrovoljni rad, konkurisanje za letnji posao, istraživanje o jednakosti žena i muškaraca).

Svaku od lekcija prate dodatna leksičko-gramatička vežbanja (komplementacione, formacione, transformacione, supstitucione i vežbe pridruživanja), kao i dodatni komunikativni zadaci u radnoj svesci; svaka od lekcija u radnoj svesci završava se radom na „aktivnom“ rečniku, tj. stranama sa vokabularom sortiranim prema segmentima u okviru same lekcije koji učenici samostalno prevode, praveći sopstveni glosar uz svaku lekciju (mahom popunjavajući praznine na mestima ključnih reči, na primer: *Mein [aufrechtiges] Beileid! – Primate moju [iskrenu]...*). Prisutne su i razne jezičke igre poput ukrštenica, rečeničnih zmija i osmosmerki.

U kontekstu interkulturalnog učenja uočljivo je veoma eksplicitno tematizovanje interkulturalnog susreta u okviru zadataka koji, nažalost, ne nose i određene interkulturalne strategije. Tako se na jednom mestu, u okviru radijske emisije na temu zaštite životne sredine, javlja i uprošćena „definicija“ interkulturalne kompetencije u formi pitanja sa višestrukim izborom (v. Primer 5.9.4). U nastavku se ne tematizuje ovaj pojam, niti neki od njegovih mogućih aspekata, te on ostaje prikazan samo na nivou – pojma.

4. Interkulturelle Kompetenz bezeichnet.

- a) den Wunsch, im Ausland zu leben.
- b) die Bereitschaft, sich einer anderen Kultur anzupassen.
- c) die Fähigkeit, andere Kulturen zu verstehen und zu respektieren.

Primer 5.9.4 – Termin *interkulturelne kompetencija* u zadatku slušanja (DIK 36)

Pored nedvosmislene fokusiranosti na interkulturelno učenje i primera tema i njihovih didaktizacija o kojima smo ranije diskutovali, DIK ne donosi konkretne aktivnosti, vežbanja i zadatke, koje bismo mogli označiti tipično interkulturelnim. Najpodesnijom se, zaključujemo, učinila leksika, te je tako u najvećoj mjeri u domenu leksike prisutan nekakav vid interkulturelne senzibilizacije.

5.9.5 **Zaključak**

Uz izobilje interkulturelno podesnih tema i uz kreativan pristup samoj tematici interkulturelnog susreta, autorke su u DIK uspele da stvore ambijent u kojem je jasno vidljiva, utemeljena, ali ne i penetrantna slika Hrvatske. Ovaj momenat se svakako može opravdati i određenim optimizmom u političkom smislu povodom hrvatskih evrointegracija i svih „novih“ mogućnosti koje taj politički momenat nudi na društvenom, ali i na obrazovnom planu, kao i u pogledu na momenat u kojem se i sami učenici nalaze na kraju gimnazijskog obrazovanja. To su autorke prepoznale i ponudile čitav korpus tema koje se uz dodatni angažman nastavnika mogu učiniti još podesnijim za rad na izgradnji interkulturelne kompetencije učenika.

Veoma vredan segment i značajan iskorak predstavlja vidljiva težnja autorki da prenesu sliku tolerantnog društva, da podstaknu na razmišljanje o ključnim pojmovima demokratskog društva i o negativnim posledicama ignorantskog, etnocentričnog stava, kao i da pozovu na diskusiju i razmenu stavova. Svaki od ovih pojedinačnih segmenata jasno vodi i ka interkulturelnoj senzibilizaciji.

I u pogledu autentičnosti DIK donosi nešto drugačiju sliku. Jezik i teme odgovaraju potrebama mladih ljudi, korisnika udžbenika. Međutim, najveći nedosta-

tak ovog udžbenika vidimo u domenu autentičnosti udžbeničkih likova, što u pogledu motivacije učenika, ali i izgradnje empatije, nažalost može uticati na uspešnost ostvarivanja interkulturalnih ciljeva koje su autorke zacrtale (za tabelarni prikaz evaluacije prema listi kriterijuma v. Tabelu 5.9 u prilogu).

6. Od prvih zaključaka do daljih implikacija na praksu

Iako ni u jednom momentu nismo nameravali da damo nekakvu celovitu sliku stanja u nastavnoj praksi, te da samim tim donosimo konkretne, generalizujuće i, povrh svega, obavezujuće zaključke, analiza udžbenika koju smo izveli na prethodnim stranicama daje nam povoda za određenu refleksiju i komentar o zatečenom stanju u praksi i o mogućim daljim implikacijama na nju.

Naročito imajući u vidu činjenicu da je „interkulturni bilans“ analiziranih udžbenika u najvećoj meri nezadovoljavajući (što, sa druge strane, nije bilo u potpunosti neočekivano), nastojaćemo da se, umesto davanja bilo kakvih pretencioznih zaključaka, zapravo osvrnemo na posledice, ali i na moguće opasnosti koje iz takvog pristupa konstruisanju udžbenika i organizovanja nastave (nemačkog kao) L2 proizlaze. Stoga naglašavamo da

- jedan od najuočljivijih problema tiče se **autentičnosti**, s obzirom na to da udžbenici donose mahom sintetičke tekstove, dok je rad sa originalnim tekstovima (ma kog karaktera) često sveden na minimum, što se može negativno odraziti na interkulturnu senzibilizaciju učenika, na njihovu refleksiju o drugom i stranom, kao i o mestu sopstvenog u kontrastu koji tom prilikom nastaje; stoga se s pravom postavlja pitanje da li korpus neautentičnih tekstova pripremljenih katkad isključivo za potrebe ilustriranja određenih jezičkih fenomena može pripremiti učenike na realnu komunikativnu situaciju u kontaktu na L2;
- odsustvo autentičnih **karaktera**, tj. likova (sa čime je usko povezan i simbolički nivo slike) može imati negativnog uticaja na motivaciju učenika i na sve pokušaje da se formira interkulturna kompetencija u vidu podsticanja, izgradnje i jačanja empatije i uvežbavanja promene perspektive; čini se kao da autorima nedostaju ideje ali i dovoljno hrabrosti i motivacije, a izdavačima verovatno i finansijska sredstva, da angažuju autentične likove koji će motivisati korisnika udžbenika, upravo angažovanjem empatije kao tako neophodnog mehanizma u kompleksnoj i često paradoksalnoj situaciji poput učenja L2;

- isticanje ili, prevashodno, favorizovanje određenih, mahom pozitivnih **aspekata stvarnosti** i ignorisanje svih drugih, negativnih aspekata, može voditi do potvrde i utemeljenja stereotipnih slika, ostavljajući malo prostora za diskusiju i razmenu stavova kao bitne činioce interkulturnog dijaloga; ostaje nejasno iz kog razloga udžbenici konsekventno posežu za istim modelima prezentacije lingvopragmatičkih sadržaja, zašto se tako retko osvrću na negativne činioce stvarnosti;
- nekritičko ophođenje prema određenim **kulturno specifičnim normama, kao i tradicijama i ritualima** karakterističnim za određenu kulturu, ali i njihovo nedovođenje u kontekst interkulturnog poređenja, ne može imati pozitivnog uticaja na senzibilizaciju na drugo i strano;
- ignorisanje **tabu reči, tema i gestova** vodi, pored rizika od jačanja stereotipa i predrasuda o ciljnoj kulturi i drugim kulturama, i do zapostavljanja rada na izgradnji i jačanju jedne od pedagoški najdragocenijih i društveno najznačajnijih ljudskih strategija, tolerancije prema drugom i stranom;
- neupućivanje na određene **specifične forme neverbalnog ophođenja**, može podjednako kao i neupućivanje na određene **kulturno specifične pojmove** voditi do interkulturnog konflikta usled nedostataka takvog „vezivnog materijala“ ili prostog nepodudaranja na nivou, tj. u odnosu sopstvenog prema stranom;
- isključivanjem, tj. neuvežbavanjem, interkulturnih strategija u vidu eksplicitnih interkulturnih nastavnih aktivnosti, ne može biti reči o potpunoj uspešnosti nastave L2, s obzirom na to da je time onemogućen njen primarni cilj – upoznavanje sa stranom kulturom i priprema za susret u interkulturnoj komunikativnoj situaciji.

Kako utvrđeni nedostaci mogu imati značajne posledice na uspešnost samog procesa i ishoda učenja L2, smatramo da bi se u budućnosti moralo posvetiti daleko više pažnje planiranju i izradi udžbenika, njihovom kalibriranju ne samo prema potrebama aktuelnih kurikuluma i lokalnih obrazovnih strategija i politika, već najpre u skladu sa potrebama samih učenika i sa njihovom pripremom za život i komunikaciju u interkulturno determinisanim sredinama, kakav je, u primeru našeg istraživanja, evropski kontinent. Imajući u vidu rezultate našeg teorijskog prikaza i

punktualnog istraživanja koje smo izveli na osnovu odabranih udžbenika, zaključujemo da savremenu, interkulturno orijentisanu komunikativnu nastavu nemačkog kao L2 mora pratiti i, pre svega, „podržavati“ udžbenik

- čije teme nude uvid u stvarni život u kulturama sa kojima dolazi u kontakt, dajući učeniku mogućnost ne samo da sazna nešto novo već i da potvrdi ili opovrgne svoja znanja, svoje pretpostavke i sumnje, nudeći pritom i dublji, emotivniji pristup, pri čemu će biti podstaknuta refleksija i poređenje između sopstvenog i stranog;
- čije teme ne samo da uzrasno-iskustveno i pedagoški odgovaraju grupi kojoj su namenjene, već nude i komunikativno upotrebljiv (jezički) materijal, pripremajući tako na susret u interkulturnoj komunikativnoj situaciji, trenirajući moguće reakcije u određenim situacijama interkulturnog susreta, pri čemu je jedan od alata i funkcionalno-stilistička autentičnost; jezik, drugim rečima, ne sme biti isključivo povod za ilustrovanje gramatičkih fenomena, već ga uvek mora karakterisati komunikativna upotrebljivost;
- čije teme donose autentične životne situacije, tekstualne forme, karaktere, podstičući time refleksiju i empatiju, nudeći kako komunikativno upotrebljiv materijal tako i materijal podesan za senzibilizaciju za drugo i strano i za uspostavljanje relacije između sopstvenog i stranog upravo angažovanjem afektivne dimenzije učenja;
- teme ne podražavaju realnost tako što potvrđuju predrasude i stereotipne predstave učenika (iz aspekta, recimo, polazne kulture), već pre pozivaju na dijalog o njima, te diskusijom utiču na smanjenje njihovog intenziteta ili, u idealnom slučaju, vode do njihove potpune razgradnje i, u finalnom stadijumu, do njihovog odbacivanja;
- čije teme konkretizuju i kontrastiraju ne samo specifične jezičke i kulturne norme, specifična ophođenja, ponašanja, reagovanja, tradicije i rituale, već i sve druge momente visokog interkulturnog rizika, poput neverbalnih sredstava komunikacije (na primer, jezika tela, gestova, mimike), s jedne strane, ili specifičnog vokabulara (lakune, *cultural gaps*, *hot words*, *hot spots* i sl.), sa druge strane;

- čije teme obrađuju ne samo reprezentativne, pozitivne aspekte stvarnosti, već i one atipične segmente stvarnosti, tabu teme, postupke, reči, gestove i sl., izmeštajući sve „reklamne“, zapravo nasilno pozitivne elemente lingvopragmatičkog materijala u drugi plan, nudeći tako uvid u realan život, onakav kakvim ga doživljavaju i autentični predstavnici kulture čiji jezik je predmet udžbenika;
- čije teme su didaktički tako opremljene da ne osiguravaju samo komunikativnu upotrebljivost, već i da uz pomoć ciljanih, interkulturno podesnih nastavnih aktivnost poput jednostavnih dramskih igara sa zamenom uloga, preko nešto kompleksnijih planskih igara, kritičnih situacija i sl. daju svoj doprinos jezičkoj i kulturnoj senzibilizaciji učenika preko diskusije, razmene, refleksije, ali i angažovanjem empatije, ciljajući tako na krajnji cilj – izgradnju interkulturno kompetentnog govornika određenog L2.



Jasno nam je da je sve ovo što smo predstavili jedan dugoročan cilj i, pre svega, zadatak kako za autore udžbenika, tako i za same nastavnike koji se time pozicioniraju negde između teorije i prakse, bivajući tako praktično na udaru, možda čak i nepravedno izloženi velikim očekivanjima, kako od strane nauke, tako i od strane samih učenika. Međutim, ni u jednom trenutku nije nam bio cilj da ove značajne i izuzetno kompleksne nastavne ciljeve označimo kao jedan od segmenata odgovornosti koji bi poput tereta morali da nose isključivo nastavnici (ili autori udžbenika), već pre da pozovemo na diskusiju o mogućnostima, ali i eventualnim granicama ovog elementa učenja L2.

Na prethodnim stranama, cilj nam je bio da ukažemo na trenutno stanje u teoriji i to iz ugla što više relevantnih naučnih disciplina, ali, pre svega, na stav glotodidaktike o ovom pitanju, na trenutna saznanja, na trenutne stavove, zapažanja i očekivanja koja pred praktičare postavlja sama nauka. Bilans „interkulturalnosti“ udžbenika koje smo analizirali, kao što smo već ustanovili, nije nas ipak odveo dalje od (pukih) teorijskih implikacija; tek u ponekim izolovanim slučajevima te iste teorijske implikacije zaista su našle put do uspešne primene u praksi, u okviru udžbenika (nemačkog kao) L2. Stoga s pravom pozivamo na dalje i još intenzivnije bavljenje prikazanim fenomenima.

Na osnovu svega ustanovljenog, a u duhu krilatice *labor omnia vincit*, ističemo da kao i u svakom domenu ljudskog stvaralaštva, i na polju našeg interesovanja možemo konstatovati da se jedino određenom konsekventnošću i, pre svega, posvećenošću, kako teoretičara, tako i praktičara, i ovaj umnogome nepregledni i, možda čak, neugledni teren glotodidaktike može učiniti atraktivnijim i, pre svega, naprednijim i produktivnijim nego što je to trenutno slučaj. A cilj kojem težimo svakako je višestruka korist onih kojima je udžbenik primarno i namenjen.

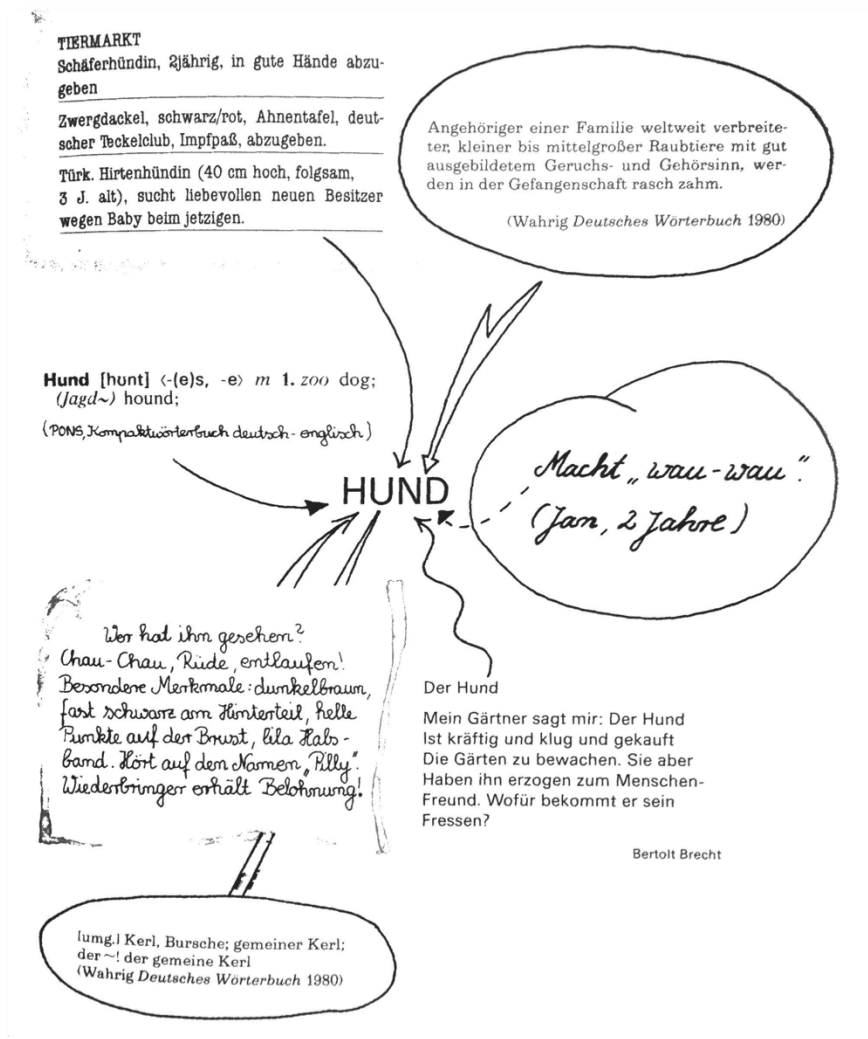
7. Prilozi i tabele

Prilog 3.9.3.2.a

		Situationen B9
<p>Wie würden Sie sich verhalten? Was würden Sie sagen? Schreiben Sie bitte kleine Dialoge für diese Situationen, und machen Sie Rollenspiele!</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Ein deutscher Bekannter/Eine deutsche Bekannte lädt Sie zu seinem/ihrer Geburtstag ein. Sie haben an dem Abend schon eine Einladung.2. Eine deutsche Freundin fragt Sie, wie Sie ihr neues Kleid finden. Die Farbe gefällt Ihnen, aber Sie finden es zu lang.3. Jemand aus Ihrem Kurs möchte Ihr Wörterbuch für eine Woche leihen. Sie brauchen es aber selbst.4. Ein deutscher Bekannter/Eine deutsche Bekannte ruft Sie an. Er/Sie ist krank und möchte, daß sie ihn/sie besuchen. Sie haben aber eine wichtige Arbeit.	 

Primer uvežbavanja strategije preuzimanja perspektive u *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1987, 197)

Prilog 3.9.3.2.b



Primer strategije otkrivanja i (praćenja istorijskog) razvoja reči *Hund* (srp. *pas*) u udžbeniku *Sichtwechsel* (Hog, Müller, i Wessling 1984a, 57)



H1 Hund ist nicht Hund

Deutsch *Hund*, englisch *dog*, koreanisch *kae*: Begriffe, die etwas Konkretes bezeichnen, sind scheinbar problemlos mit einem Wort zu übersetzen. Doch die Assoziationen zu Hund in anderen Sprachen und Kulturen müssen nicht immer die gleichen sein wie im Deutschen. So ist für Deutsche der Hund ein treuer Gefährte des Menschen, für Koreaner ein Tier, das nicht ins Haus darf. Trotz der unterschiedlichen Assoziationen ist die Übersetzung von ‚Hund‘ jedoch nicht besonders schwierig, wenn man sie mit anderen Übersetzungsproblemen vergleicht. Sehr häufig ist das wörtliche Übersetzen unmöglich. Besonders dann, wenn es sich um Sprachen aus einer anderen Sprach-

familie oder aus einem anderen Kulturkreis handelt.

Eine direkte Übersetzung kann zu Mißverständnissen führen, wenn es um komplizierte Begriffe wie zum Beispiel *glauben* geht. So muß man *glauben* in der Vorstellung einer afrikanischen Sprachgruppe mit *das Wort nehmen und es aufessen* wiedergeben. Auch wird die Liebe den verschiedensten Körperteilen zugeordnet. In der Tzeltal-Sprache Südmexikos befindet sich die Liebe in *Gottes Herzen*, bei den Conobs in Guatemala sitzt die Liebe im Bauch, bei den Kabba-Lakas in Zentralafrika liebt man mit der Leber, und die Bewohner der Marshall-Inseln sprechen von einer *Gefühlsbewegung des Halses*.



H2 Aufgaben

1. Warum ist die Übersetzung von *Hund* relativ einfach?
2. Was assoziieren Sie mit *Hund* in Ihrer Muttersprache, in Ihrer Kultur?
3. Welches Problem wird im Text bei der Übersetzung von *glauben* beschrieben?
4. Wie heißt *glauben* in Ihrer Sprache und in den Sprachen, die Sie kennen?
5. In den verschiedenen Sprachen wird die Liebe unterschiedlichen Teilen des Körpers zugeordnet. Wie interpretieren Sie das?
6. Wo sitzt die Liebe in Ihrer Sprache?

Primer jezičke senzibilizacije u interkulturnom kontekstu u *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1989, 80)

Prilog 3.9.3.2.d

11. Stimme und Körper: Die stummen Hotelgäste

Stellen Sie sich vor, Sie sind im Hotel in Deutschland und haben ein Problem, bei dem Ihnen der Portier helfen soll. Leider können Sie aus irgendeinem Grund nicht sprechen und müssen sich durch Zeichen verständigen.
(Ein anderer Kursteilnehmer spielt den Portier.)

Überlegen Sie sich ein konkretes Problem, wie z. B.:
„Aus der Dusche in meinem Zimmer kommt kein Wasser, sondern eine braune Brühe. Können Sie einen Klempner schicken?“


Oder:
„Letzte Nacht habe ich gefroren. Können Sie eine zweite Decke auf mein Zimmer bringen lassen?“

Machen Sie nun dem Portier Ihr Problem nur durch Gestik und Mimik klar, also ohne zu sprechen.
Der Portier übersetzt die Gesten und die Mimik in Sprache, d. h. er sagt sofort immer laut, was er in jedem Moment gerade versteht, um herauszufinden, was er für Sie tun soll.

Das Spiel ist beendet, wenn der Portier das Problem des Gastes verstanden und ausgesprochen hat.

Beispiel:
Portier: *Ah, Sie wollen duschen?
Sie haben geduscht? Nein, warum?
Kein Wasser?*
...
Sie haben kein Wasser in der Dusche, und ich soll Ihnen einen Klempner aufs Zimmer schicken.

(Nach einer Idee von Marley Duff, *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge University Press 1978)

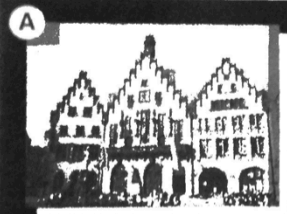


Primer rada sa neverbalnim sredstvima komunikacije u udžbeniku *Sichtwechsel neu*
(Bachmann et al. 1996, 133)


Lektion 10

Wahrzeichen

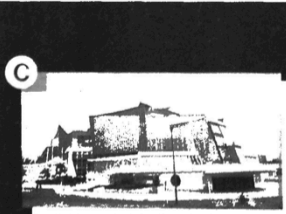
1. Die größte Kirche in Deutschland ist der Kölner Dom. 1248 hat man mit dem Bau angefangen; erst 1880 war er fertig. (Von 1560 bis 1842 hat man aber nicht weitergebaut.)
2. Diesen modernen Konzertsaal, die Philharmonie, nennen die Berliner „Zirkus Karajani“; Herbert von Karajan war bis zu seinem Tod im Juli 1989 Chef der Berliner Philharmoniker.
3. Das ist die Sankt-Michaeliskirche in Hamburg. Die Hamburger nennen sie einfach den „Michel“. Auch der Hafen ist ein Wahrzeichen dieser Stadt.
4. Das Hofbräuhaus braut schon seit 1589 Bier, aber das Gebäude ist vom Ende des 19. Jahrhunderts. Bis zu 30 000 Gäste pro Tag trinken hier ihr Bier und singen: „In München steht ein Hofbräuhaus...“
5. In Dresden steht der Zwinger, ein Barockschloss aus den Jahren 1710 bis 1732. Nach dem Krieg war der Zwinger zerstört, seit 1964 kann man ihn wieder besichtigen.
6. Der Zeitglockenturm, „de Zytglogge“, wie die Schweizer sagen, steht in der Altstadt von Bern. Jede Stunde kommen die Touristen und bewundern die astronomische Uhr.
7. Dieses Riesenrad im Wiener Prater hat der Engländer W. B. Basset in nur acht Monaten gebaut. Es ist 61 Meter hoch. Im Juni 1897 sind die Wiener zum ersten Mal darin gefahren.
8. Frankfurt am Main ist nicht nur als Messestadt berühmt. Frankfurts Wahrzeichen ist der Römerberg mit seinen historischen Häusern. Der „Römer“ ist der Sitz des Stadtparlaments.




A




B



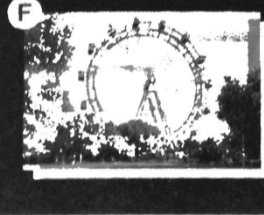
C



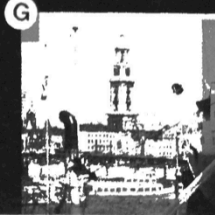
D




E



F



G



H

7. Bilder und Texte – was paßt zusammen?

Bild	A	B	C	D	E	F	G	H
Text								

D. Einige Daten zur deutschen Geschichte

Schreiben und sprechen Sie einen Text.

Beginnen Sie: Im 18. Jahrhundert war das damalige deutsche Reich . . .

18. Jhdt.	Das damalige „Deutsche Reich“ ist in sehr viele kleine und größere Territorien geteilt.
1806	Unter der Herrschaft Napoleons: Auflösung des „Deutschen Reiches“
1814/15	Wiener Kongreß Neuordnung Europas nach der Niederlage Napoleons Gegen den Wunsch der deutschen Patrioten: Entstehung von 39 souveränen Staaten auf deutschem Gebiet Zusammenhalt nur durch ein lockeres Bündnis („Deutscher Bund“) Die beiden größten Staaten: Preußen (im Norden) und Österreich (im Süden)
1848/49	Bürgerliche Revolution in den deutschen Staaten Ziele: deutsche Einheit, demokratische Verfassung Revolution scheitert an der Macht der Fürsten
1871	Gründung eines neuen „Deutschen Reiches“ unter preußischer Führung durch Bismarck Österreich bleibt außerhalb des Reiches (= kleindeutsche Lösung).
1914–1918	1. Weltkrieg
1919	Friede von Versailles Deutschland verliert (ohne Kolonien) 13% seines Staatsgebiets (darunter wichtige Industriegebiete) mit 6,5 Mio. Einwohnern.
1919–1933	Weimarer Republik
1929	Beginn der Weltwirtschaftskrise Folge: sehr hohe Arbeitslosigkeit auch in Deutschland
1933–1945	Herrschaft des Nationalsozialismus in Deutschland; Hitlerdiktatur
1939–1945	2. Weltkrieg
Mai 1945	Bedingungslose Kapitulation der deutschen Wehrmacht Deutschland wird in 4 Besatzungszonen aufgeteilt.
Mai 1949	Gründung der Bundesrepublik Deutschland (entstanden aus der amerikanischen, britischen und französischen Besatzungszone) Erster Bundespräsident der Bundesrepublik: Theodor Heuss Erster Bundeskanzler der Bundesrepublik: Konrad Adenauer
Oktober 1949	Gründung der Deutschen Demokratischen Republik
1955	Bundesrepublik in die NATO DDR in den Warschauer Pakt
1961	Mauerbau, Grenzbefestigungen, Schießbefehl
1970	Unter Bundeskanzler Willy Brandt: neue Ostpolitik Abschluß eines Deutsch-Sowjetischen Vertrags und eines Deutsch-Polnischen Vertrags
1973	Beginn grenznahen Verkehrs BRD und DDR in die UNO
1989	Fluchtwelle, Öffnung der Mauer, Zusammenbruch des SED-Regimes
3. Oktober 1990	Vereinigung der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik

Können Sie selbst zu einzelnen dieser historischen Ereignisse genauere Angaben machen?

Fragen Sie nach weiteren Informationen über Ereignisse, an denen Sie ein besonderes Interesse haben.

Primer faktičke lingvopragmatike (bitni datumi nemačke istorije) u udžbeniku *Wege*

(Tetzeli von Rosador, Neuf-Münkel, i Latour 1992, 42)

8

ACHTE
LEKTION

DIE LEIPZIGER MESSE



Leipzig ist heute eine der größten Messestädte der Welt. Bereits im 12. Jahrhundert wurden in Leipzig Messen abgehalten, aber damals hießen sie noch Jahrmärkte.

Entscheidend für die Entstehung des Leipziger Jahrmarktes war die geographische Lage der Stadt. Leipzig liegt an der Kreuzung von vier Hauptstraßen. Eine von ihnen führt von Norden nach Süden, eine andere von Osten nach Westen. In Leipzig trafen sich die Handelswege von Polen bis in die Ukraine. In Leipzig trafen sich auch die Handelswege mit dem Süden und Oberitalien. In Leipzig trafen sich auch die Handelswege dem Orient. Auf großen Pfaden wurden Waren entweder von Osten nach Westen oder vom Süden nach Norden transportiert. Vom 16. bis zum 18. Jahrhundert wurde Leipzig zum größten Warenmarkt der Welt.

ÜBUNGEN

I. Antwortet auf die Fragen!

- Was ist Leipzig?
- Wann wurden in Leipzig die ersten Messen abgehalten?
- Wie hießen sie damals?
- Was war für die Entstehung der Leipziger Messe entscheidend?
- Wer traf sich in Leipzig?
- Wann entwickelte sich die Leipziger Messe zum größten Warenmarkt der Welt?

IX. Gesprächsthemen


- a) Der Leipziger Jahrmarkt
- b) Die Entwicklung der Leipziger Messe zum größten Warenmarkt der Welt
- c) In welchen Städten in Jugoslawien finden auch Messen oder Ausstellungen statt?

Primer faktičke lingvopragmatike (činjenice o Lajpcigu) prema posrednom metodu: uvođenje osnovnog teksta lekcije u udžbeniku sa receptivnim vežbanjem za razumevanje teksta i produktivnim govornim zadatkom u *Nemački jezik za II razred srednjih škola* (Buhman i Končarević 1974, 32–35)

Prilog 4.5.4.2.a

Lektion 3
2

Wir möchten bitte bezahlen.
 Zusammen oder getrennt?



Getrennt bitte.
 Und was bezahlen Sie?
 Den Schweinebraten und den Wein.
 Das macht 11,90 €.
 13, bitte.
 Vielen Dank!

Und ich bezahle das Rindersteak und den Apfelsaft.
 Das macht 14 Euro 20.
 15 Euro. Stimmt so.
 Danke schön!

10. Dialogarbeit.

a) Schreiben Sie zwei Dialoge wie oben.


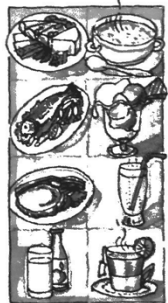
A. Frau: Kotelett, Bier
Mann: Bratwurst, Coca Cola

B. Frau: Apfelkuchen, Kaffee
Mann: Fischplatte, Weißwein

b) Hören Sie jetzt die Dialoge und vergleichen Sie.

11. Üben Sie.

Was bezahlen Sie?
 Ich bezahle | den | ...
| die |
| das |

Akkusativ
der → den Wein
die → die Cola
das → das Bier

§ 2

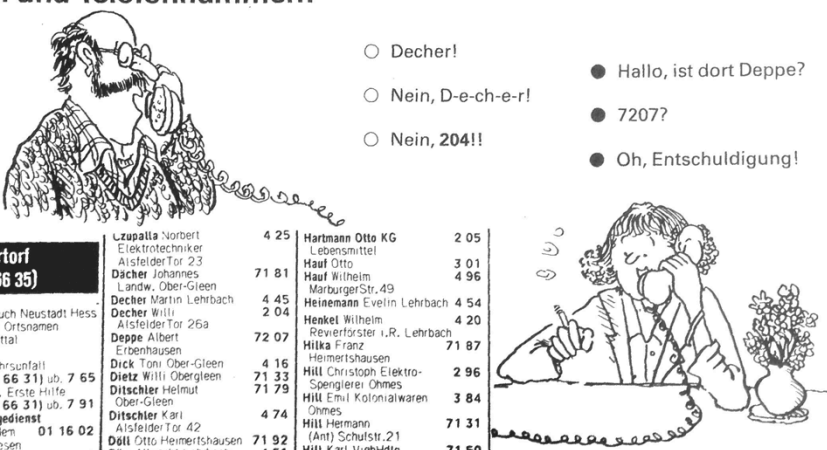
12. Spielen Sie ähnliche Dialoge im Kurs.

Primer komunikativne lingvopragmatike u udžbeniku *Themen neu I* (Aufderstraße et al. 1992, 39) u kontekstu rada sa dijalogom¹³⁸. Učenici se susreću sa tipično nemačkim jelom i pićem i načinom plaćanja u restoranu.

¹³⁸ Primećujemo sled vežbi tipičan za komunikativni pristup: receptivna vežba (9), reproduktivna vežba (10), reproduktivno-produktivna vežba (11) i na kraju otvorena, produktivna vežba (12) (upor. Neuner, Krüger, i Grever 1981, 44–45).

Prilog 4.5.4.2.b

6 Namen und Telefonnummern



Kirtorf (0 66 35)

Teilnehmer s. auch Neustadt-Hess
Abkürzungen für Ortsnamen
(Ant) – Antrittal

Notrufe
Unfall, Verkehrsunfall
Aisfeld (0 66 31) ub. 7 65
Rettungsdienst, Erste Hilfe
Aisfeld (0 66 31) ub. 7 91

Fernsprechanagedienst
Aktuelles aus dem
Gesundheitswesen 0 11 68
Börsennachrichten <01 16 03>
Fernsehrprogramme 0 11 65
Fernsprechnachrichtendienst 0 11 61
Fußballfoto 0 11 61

Lzapalla Norbert Elektrotechniker Aisfelder Tor 23	4 25	Hartmann Otto KG Lebensmittel	2 05
Decher Johannes Landw. Ober-Gleen	71 81	Hauf Otto	3 01
Decher Martin Lehrbach	4 45	Hauf Wilhelm	4 96
Decher Willi Aisfelder Tor 26a	2 04	Marburger Str. 49	
Deppe Albert Erbenshausen	72 07	Heinemann Evelin Lehrbach	4 54
Dick Toni Ober-Gleen	4 16	Henkel Wilhelm Revierförster i.R. Lehrbach	4 20
Dietz Willi Ober-Gleen	71 33	Hilka Franz Heimerthausen	71 87
Ditschler Helmut Ober-Gleen	71 79	Hill Christoph Elektro- Spenglerei Ohmes	2 96
Ditschler Karl Aisfelder Tor 42	4 74	Hill Emi Kolonialwaren Ohmes	3 84
Döll Otto Heimerthausen	71 92	Hill Hermann (Ant) Schulstr. 21	71 31
Dörr Albrecht Lehrbach	4 51	Hill Karl Viehhöf. (Ant) Ruhnkirchener Weg 9	71 50
Dörr Friedel Landmarsch, Herz. Lehrbach	3 59	Hill Rudi Landw.Mstr. (Ant) Kirtorfer Str. 8	4 66
Dörr Georg Muhle Ober-Gleen	3 54	Hipp Hansjork	71 69
Dümmler Erhard	4 38		

○ Decher!

○ Nein, D-e-ch-e-r!

○ Nein, 204!!

● Hallo, ist dort Deppe?

● 7207?

● Oh, Entschuldigung!

24

Primer komunikativne lingvopragmatike u udžbeniku *Deutsch hier* u kontekstu rada sa dijalogom (Scherling, Schuckall, i Heinz 1982, 24). Prateća lingvopragmatička informacija sa kojom se učenici u ovom zadatku susreću jeste tok telefonskog razgovora, odnosno specifičan pozdrav na početku razgovora.

Benimm dich ← Kontaktpflege

8
3

Sprecherwechsel

Im Gespräch mit gleichberechtigten Teilnehmern sollten folgende Regeln gelten: ► MB, RM 1.3, S. 159

- Alle haben dasselbe Recht, gleich oft und gleich lang zu sprechen.
- Jeder hat das Recht, seinen Gedanken zu Ende zu führen.

Melden andere Gesprächsteilnehmer sich zu Wort, sollte

- der Sprecher sich möglichst kurz fassen,
- ein anderer erst dann sprechen, wenn der Sprecher signalisiert, dass er fertig ist,
- eine Reihenfolge der Redebeiträge eingehalten werden.

Diese Regeln müssen aber im Alltag immer wieder neu ausgehandelt werden. Nützlich ist es daher, dazu die entsprechenden Signale zu verstehen und auch selbst geben zu können.

Signale für einen Sprecherwechsel:

- Wenn der Sprecher z.B. die Stimme senkt, langsamer spricht oder eine Sprechpause macht, kann er damit seine Bereitschaft zur Rede-Übergabe signalisieren. Durch Heben der Stimme mit entsprechendem Blickkontakt oder durch eine direkte Aufforderung kann er einen Sprecherwechsel einleiten.

Ein Zuhörer kann durch mehr oder weniger deutliche Signale das Rederecht für sich reklamieren:

- nonverbal: hörbar Luft holen, unruhig werden, Handbewegungen usw.;
- verbal: Äußerung von Einleitungsfloskeln, Entschuldigungen oder Zwischenrufen, z.B.:
„Dazu möchte ich ...“, „Kann ich da vielleicht...“, „Ich würde sagen ...“, „Verzeihen Sie, Herr Meier, wenn ich ...“, „Entschuldigung, darf ich mal ...“, „Genau! Das hab ich ...“, „Das stimmt aber nicht! Das ist ...“, „Ach nee, da hat aber ...“, „Nun muss ich aber mal unterbrechen: ...“, „Vielleicht darf ich jetzt auch mal was sagen ...“

Der Sprecher kann dagegen signalisieren, dass er zur Redeübergabe (noch) nicht bereit ist:

- nonverbal: lauter weitersprechen, schneller werden, abwinken usw.
- verbal:
„Moment! ...“, „Entschuldigung! ...“, „Diesen Gedanken noch. ...“, „Lassen Sie mich das eben noch zu Ende bringen. ...“, „Ich war noch nicht fertig. ...“, „Lassen Sie mich bitte ausreden. ...“, „Bitte, unterbrechen Sie mich nicht! ...“, „Quatsch doch nicht ständig dazwischen! ...“

6. Diskutieren Sie nun in Sechsergruppen mit je zwei Befürwortern der beiden Liedversionen und zwei Beobachtern.

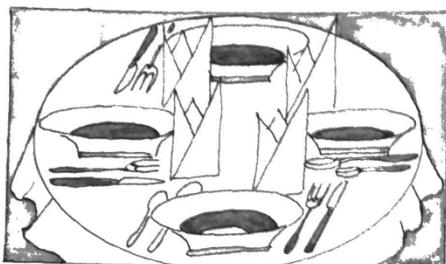
Die letzteren sollen auf die Sprecherwechsel achten und der Gruppe anschließend über ihre Beobachtungen berichten.

Primer interkulturelle lingvopragmatike u udžbeniku *Unterwegs* (Bahlmann et al. 1998, 97): senzibilizacija za interkulturelle razlike prilikom smene govornika u diskusiji

Prilog 4.5.4.3.b

1
Welche Klischeevorstellungen von den Deutschen muß der Autor in diesem Text berichtigen?

2
Wie unterscheiden sich die chinesischen von den deutschen Tischsitten?



3
Wie unterscheiden sich die Tischsitten in Ihrem Land von denen in Deutschland?




4
Waren Sie schon einmal bei Deutschen zum Essen eingeladen? Wenn ja, was haben Sie da erlebt?

5
Schreiben Sie eine Geschichte über den unglücklichen Spaghettiesser.



Primer interkulturelne lingvopragmatike: poređenje manira i ponašanja za stolom u više kultura iz udžbenika *Wege* (Tetzeli von Rosador, Neuf-Münkel, i Latour 1992, 122)

Prilog 4.5.4.3.b

Konventionen – z. B. bei Mahlzeiten		A 7
Sind Konventionen international? Vergleichen Sie bitte!		
Beispiel: In Deutschland ißt man Schweinefleisch.	a) Bei uns ist es <i>auch üblich</i> , Schweinefleisch zu essen. b) In ... ist es <i>nicht üblich</i> , Schweinefleisch zu essen. c) Bei uns/In ... ist es <i>verboten</i> , ...	
1. In Deutschland trinkt man Alkohol.		
2. In Deutschland ißt man Käse.		
3. In Deutschland legt man die Hand beim Essen nicht unter den Tisch.	<i>auch üblich</i>	
4. In Deutschland raucht man nicht beim Essen.	<i>nicht üblich</i>	
5. In Deutschland ißt man nicht mit den Händen.	<i>normal</i>	
6. In Deutschland betet man manchmal vor dem Essen.	<i>erlaubt</i>	
7. In Deutschland sagt man vor dem Essen oft „Guten Appetit!“.	<i>verboten</i>	
	<i>höflich</i>	
	<i>unhöflich</i>	

Primer interkulturelle lingvopragmatike: konvencije prilikom obedovanja u Nemačkoj uz poziv na poređenje sa drugim kulturama u interkulturenom udžbeniku *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1987, 193)

Prilog 4.5.4.3.d

Projekt: Ausländisches und deutsches Essen B 7

 <p>Semaver Das türkische Restaurant für den deutschen Gast - Marienpassage Stuttgart Marienstraße 11-13 · Telefon 640 60 64 Geöffn. werktags v. 12-1 Uhr, sonn- u. feiertags 19-24 Uhr</p>	<p>Restaurant HELLAS Griechische Spezialitäten Gemütliche Atmosphäre - preiswerte Gerichte Hauptstätter Str. 79 - Tel. 60 50 84 · Inh. Christos Mantakis</p>
 <p>»Mira« Stuttgart - kleiner Schloßplatz Telefon 297596 täglich durchgehend warme Küche von 11-1 Uhr nachts</p> <p>Jugoslawische SPEZIALITÄTEN</p>	<p>In Stuttgart gab es Anfang 1985 411 griechische, 170 italienische, 110 jugo- slawische, 11 türkische, 10 österreichische, 8 chinesische und 174 andere auslän- dische Restaurants. Der Anteil der auslän- dischen Restaurants an allen Stuttgarter Gaststätten betrug 34 %.</p>
 <p>China- Restaurant 榮華飯店 JASMIN GARDEN Spezialitäten der kantonesischen Küche tägl. geöffn., warme Küche bis 23 Uhr · Inh. Peter Y. H. Lam Firnhaberstr. 32 · 7000 STUTTGART-1 · Tel. 07 11/29 67 89</p>	<p>La Romantica Italienische Spezialitäten und Weine in gemütlicher Atmosphäre geöffnet täglich von 11.30 bis 15.00 Uhr und von 17.30 bis 1.00 Uhr bei Gennaro u. N. Blancone Kerner Platz 5 · 7000 STUTTGART 1 · Telefon 07 11/29 70 17</p>

- Gibt es bei Ihnen deutsche oder andere ausländische Restaurants?
- Kann man bei Ihnen deutsches Essen essen? Welches? Wo?
- Kann man bei Ihnen deutsche Wurst/deutsches Bier/... kaufen? Wo?

Primer interkulturelle lingvopragmatike: strani i nemački restorani kao povod za po-
ređenje u interkulturnom udžbeniku *Sprachbrücke* (Mebus et al. 1987, 125)

Tabela 5.3 – Evaluacija PER prema listi kriterijuma

Kriterijum	da	ne	delimično
I. Izbor tema			
(1) Teme su tako odabrane i oblikovane da nude uvid u stvarni život u ciljnom govornom području.	x		
(2) Teme podstiču refleksiju i poređenje sa polaznom kulturom i sa drugim kulturama.	x		
(3) Teme uzrasno-iskustveno odgovaraju interesovanjima grupe kojoj su namenjene.	x		
(4) Teme su obrađene tako da mogu da podstaknu razgradnju i odbacivanje stereotipnih predstava, klišeja i predrasuda (o stranoj kulturi i zajednici).	x		
II. Tematizovanje interkulturalnog susreta			
(1) Tematizuju se stavovi, ubeđenja, vrednosti (interpretativni obrasci) pojedinaca i grupa, što vodi ka reflektovanju kako o stranom i drugom, tako i o sopstvenom, kao i njihovom poređenju.	x		
(2) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju jezičke norme i načini ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.		x	
(3) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju načini neverbalnog ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.		x	
(4) Tematizuju se tradicije i rituali tipični za ciljno govorno područje nudeći mogućnost poređenja sa sličnim fenomenima u polaznoj kulturi ili u drugim kulturama.		x	
(5) Tematizuju se određena specifična ponašanja, društvene norme, konvencije i sl. i poredi se sa polaznom kulturom ili sa drugim kulturama.		x	
(6) Tematizuju se, reflektuju i kontrastiraju određeni specifični pojmovi i/ili mogući uzročnici interkulturalnog konflikta poput lakuna, <i>cultural gaps</i> , <i>hot words</i> , <i>hot spots</i> i <i>rich points</i> .		x	
(7) Tematizuju se i kontrastiraju određene tabu teme, reči i gestovi.		x	
III. Autentičnost			
(1) Tekstovi u udžbeniku prate princip mikrostrukturne i makrostrukturne autentičnosti.			x
(2) Karakteri u udžbeniku deluju autentično što omogućava promenu perspektive i može imati pozitivnog uticaja na izgradnju i jačanje empatije.	x		
(3) Slike, fotografije, ilustracije u udžbeniku prate princip autentičnosti, odgovaraju temi, tekstu, karakteru, lokalitetu i sl.	x		
(4) Funkcionalno-stilistička autentičnost odgovara kako navikama izvornih govornika, tako i potrebama učenika istog jezika kao L2.	x		
(5) Teme i tekstovi iz lingvopragmatičkog domena pokrivaju sve aspekte stvarnosti.	x		
IV. Tipologija zadataka i vežbanja			
(1) Zadaci i vežbanja prate osnovne principe komunikativne nastave.	x		
(2) Uz komunikativnu upotrebljivost, zadaci i vežbanja poseduju implicitne interkulturalne sadržaje.	x		
(3) Uz komunikativnu upotrebljivost, određeni zadaci i vežbanja poseduju i eksplicitne interkulturalne sadržaje sa primarnim ciljem jezičke i kulturalne senzibilizacije te, samim tim, izgradnje interkulturalne kompetencije.			x

Tabela 5.4 – Evaluacija DIN prema listi kriterijuma

Kriterijum	da	ne	delimično
I. Izbor tema			
(1) Teme su tako odabrane i oblikovane da nude uvid u stvarni život u ciljnom govornom području.			x
(2) Teme podstiču refleksiju i poređenje sa polaznom kulturom i sa drugim kulturama.	x		
(3) Teme uzrasno-iskustveno odgovaraju interesovanjima grupe kojoj su namenjene.	x		
(4) Teme su obrađene tako da mogu da podstaknu razgradnju i odbacivanje stereotipnih predstava, klišeja i predrasuda (o stranoj kulturi i zajednici).			x
II. Tematizovanje interkulturalnog susreta			
(1) Tematizuju se stavovi, ubeđenja, vrednosti (interpretativni obrasci) pojedinaca i grupa, što vodi ka reflektovanju kako o stranom i drugom, tako i o sopstvenom, kao i njihovom poređenju.			x
(2) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju jezičke norme i načini ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.		x	
(3) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju načini neverbalnog ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.		x	
(4) Tematizuju se tradicije i rituali tipični za ciljno govorno područje nudeći mogućnost poređenja sa sličnim fenomenima u polaznoj kulturi ili u drugim kulturama.			x
(5) Tematizuju se određena specifična ponašanja, društvene norme, konvencije i sl. i porede se sa polaznom kulturom ili sa drugim kulturama.			x
(6) Tematizuju se, reflektuju i kontrastiraju određeni specifični pojmovi i/ili mogući uzročnici interkulturalnog konflikta poput lakuna, <i>cultural gaps</i> , <i>hot words</i> , <i>hot spots</i> i <i>rich points</i> .		x	
(7) Tematizuju se i kontrastiraju određene tabu teme, reči i gestovi.		x	
III. Autentičnost			
(1) Tekstovi u udžbeniku prate princip mikrostrukturne i makrostrukturne autentičnosti.			x
(2) Karakteri u udžbeniku deluju autentično što omogućava promenu perspektive i može imati pozitivnog uticaja na izgradnju i jačanje empatije.			x
(3) Slike, fotografije, ilustracije u udžbeniku prate princip autentičnosti, odgovaraju temi, tekstu, karakteru, lokalitetu i sl.	x		
(4) Funkcionalno-stilistička autentičnost odgovara kako navikama izvornih govornika, tako i potrebama učenika istog jezika kao L2.			x
(5) Teme i tekstovi iz lingvopragmatičkog domena pokrivaju sve aspekte stvarnosti.	x		
IV. Tipologija zadataka i vežbanja			
(1) Zadaci i vežbanja prate osnovne principe komunikativne nastave.	x		
(2) Uz komunikativnu upotrebljivost, zadaci i vežbanja poseduju implicitne interkulturalne sadržaje.			x
(3) Uz komunikativnu upotrebljivost, određeni zadaci i vežbanja poseduju i eksplicitne interkulturalne sadržaje sa primarnim ciljem jezičke i kulturalne senzibilizacije te, samim tim, izgradnje interkulturalne kompetencije.			x

Tabela 5,5 – Evaluacija PAN prema listi kriterijuma

Kriterijum	da	ne	delimično
I. Izbor tema			
(1) Teme su tako odabrane i oblikovane da nude uvid u stvarni život u ciljnom govornom području.			x
(2) Teme podstiču refleksiju i poređenje sa polaznom kulturom i sa drugim kulturama.			x
(3) Teme uzrasno-iskustveno odgovaraju interesovanjima grupe kojoj su namenjene.			x
(4) Teme su obrađene tako da mogu da podstaknu razgradnju i odbacivanje stereotipnih predstava, klišea i predrasuda (o stranoj kulturi i zajednici).		x	
II. Tematizovanje interkulturalnog susreta			
(1) Tematizuju se stavovi, ubeđenja, vrednosti (interpretativni obrasci) pojedinaca i grupa, što vodi ka reflektovanju kako o stranom i drugom, tako i o sopstvenom, kao i njihovom poređenju.			x
(2) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju jezičke norme i načini ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.		x	
(3) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju načini neverbalnog ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.		x	
(4) Tematizuju se tradicije i rituali tipični za ciljno govorno područje nudeći mogućnost poređenja sa sličnim fenomenima u polaznoj kulturi ili u drugim kulturama.		x	
(5) Tematizuju se određena specifična ponašanja, društvene norme, konvencije i sl. i poredi se sa polaznom kulturom ili sa drugim kulturama.			x
(6) Tematizuju se, reflektuju i kontrastiraju određeni specifični pojmovi i/ili mogući uzročnici interkulturalnog konflikta poput lakuna, <i>cultural gaps</i> , <i>hot words</i> , <i>hot spots</i> i <i>rich points</i> .		x	
(7) Tematizuju se i kontrastiraju određene tabu teme, reči i gestovi.		x	
III. Autentičnost			
(1) Tekstovi u udžbeniku prate princip mikrostrukturne i makrostrukturne autentičnosti.		x	
(2) Karakteri u udžbeniku deluju autentično što omogućava promenu perspektive i može imati pozitivnog uticaja na izgradnju i jačanje empatije.			x
(3) Slike, fotografije, ilustracije u udžbeniku prate princip autentičnosti, odgovaraju temi, tekstu, karakteru, lokalitetu i sl.			x
(4) Funkcionalno-stilistička autentičnost odgovara kako navikama izvornih govornika, tako i potrebama učenika istog jezika kao L2.			x
(5) Teme i tekstovi iz lingvopragmatičkog domena pokrivaju sve aspekte stvarnosti.		x	
IV. Tipologija zadataka i vežbanja			
(1) Zadaci i vežbanja prate osnovne principe komunikativne nastave.			x
(2) Uz komunikativnu upotrebljivost, zadaci i vežbanja poseduju implicitne interkulturalne sadržaje.			x
(3) Uz komunikativnu upotrebljivost, određeni zadaci i vežbanja poseduju i eksplicitne interkulturalne sadržaje sa primarnim ciljem jezičke i kulturalne senzibilizacije te, samim tim, izgradnje interkulturalne kompetencije.		x	

Tabela 5.6 – Evaluacija DEU prema listi kriterijuma

Kriterijum	da	ne	delimično
I. Izbor tema			
(1) Teme su tako odabrane i oblikovane da nude uvid u stvarni život u ciljnom govornom području.			x
(2) Teme podstiču refleksiju i poređenje sa polaznom kulturom i sa drugim kulturama.	x		
(3) Teme uzrasno-iskustveno odgovaraju interesovanjima grupe kojoj su namenjene.			x
(4) Teme su obrađene tako da mogu da podstaknu razgradnju i odbacivanje stereotipnih predstava, klišeja i predrasuda (o stranoj kulturi i zajednici).			x
II. Tematizovanje interkulturalnog susreta			
(1) Tematizuju se stavovi, ubeđenja, vrednosti (interpretativni obrasci) pojedinaca i grupa, što vodi ka reflektovanju kako o stranom i drugom, tako i o sopstvenom, kao i njihovom poređenju.			x
(2) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju jezičke norme i načini ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.	x		
(3) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju načini neverbalnog ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.		x	
(4) Tematizuju se tradicije i rituali tipični za ciljno govorno područje nudeći mogućnost poređenja sa sličnim fenomenima u polaznoj kulturi ili u drugim kulturama.			x
(5) Tematizuju se određena specifična ponašanja, društvene norme, konvencije i sl. i porede se sa polaznom kulturom ili sa drugim kulturama.			x
(6) Tematizuju se, reflektuju i kontrastiraju određeni specifični pojmovi i/ili mogući uzročnici interkulturalnog konflikta poput lakuna, <i>cultural gaps</i> , <i>hot words</i> , <i>hot spots</i> i <i>rich points</i> .	x		
(7) Tematizuju se i kontrastiraju određene tabu teme, reči i gestovi.		x	
III. Autentičnost			
(1) Tekstovi u udžbeniku prate princip mikrostrukturne i makrostrukturne autentičnosti.		x	
(2) Karakteri u udžbeniku deluju autentično što omogućava promenu perspektive i može imati pozitivnog uticaja na izgradnju i jačanje empatije.		x	
(3) Slike, fotografije, ilustracije u udžbeniku prate princip autentičnosti, odgovaraju temi, tekstu, karakteru, lokalitetu i sl.		x	
(4) Funkcionalno-stilistička autentičnost odgovara kako navikama izvornih govornika, tako i potrebama učenika istog jezika kao L2.	x		
(5) Teme i tekstovi iz lingvopragmatičkog domena pokrivaju sve aspekte stvarnosti.			x
IV. Tipologija zadataka i vežbanja			
(1) Zadaci i vežbanja prate osnovne principe komunikativne nastave.	x		
(2) Uz komunikativnu upotrebljivost, zadaci i vežbanja poseduju implicitne interkulturalne sadržaje.	x		
(3) Uz komunikativnu upotrebljivost, određeni zadaci i vežbanja poseduju i eksplicitne interkulturalne sadržaje sa primarnim ciljem jezičke i kulturalne senzibilizacije te, samim tim, izgradnje interkulturalne kompetencije.			x

Tabela 5.7 – Evaluacija DIR prema listi kriterijuma

Kriterijum	da	ne	delimično
I. Izbor tema			
(1) Teme su tako odabrane i oblikovane da nude uvid u stvarni život u ciljnom govornom području.			x
(2) Teme podstiču refleksiju i poređenje sa polaznom kulturom i sa drugim kulturama.		x	
(3) Teme uzrasno-iskustveno odgovaraju interesovanjima grupe kojoj su namenjene.	x		
(4) Teme su obrađene tako da mogu da podstaknu razgradnju i odbacivanje stereotipnih predstava, klišea i predrasuda (o stranoj kulturi i zajednici).		x	
II. Tematizovanje interkulturalnog susreta			
(1) Tematizuju se stavovi, ubeđenja, vrednosti (interpretativni obrasci) pojedinaca i grupa, što vodi ka reflektovanju kako o stranom i drugom, tako i o sopstvenom, kao i njihovom poređenju.		x	
(2) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju jezičke norme i načini ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.		x	
(3) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju načini neverbalnog ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.		x	
(4) Tematizuju se tradicije i rituali tipični za ciljno govorno područje nudeći mogućnost poređenja sa sličnim fenomenima u polaznoj kulturi ili u drugim kulturama.		x	
(5) Tematizuju se određena specifična ponašanja, društvene norme, konvencije i sl. i poredi se sa polaznom kulturom ili sa drugim kulturama.		x	
(6) Tematizuju se, reflektuju i kontrastiraju određeni specifični pojmovi i/ili mogući uzročnici interkulturalnog konflikta poput lakuna, <i>cultural gaps</i> , <i>hot words</i> , <i>hot spots</i> i <i>rich points</i> .		x	
(7) Tematizuju se i kontrastiraju određene tabu teme, reči i gestovi.		x	
III. Autentičnost			
(1) Tekstovi u udžbeniku prate princip mikrostrukturne i makrostrukturne autentičnosti.		x	
(2) Karakteri u udžbeniku deluju autentično što omogućava promenu perspektive i može imati pozitivnog uticaja na izgradnju i jačanje empatije.	x		
(3) Slike, fotografije, ilustracije u udžbeniku prate princip autentičnosti, odgovaraju temi, tekstu, karakteru, lokalitetu i sl.	x		
(4) Funkcionalno-stilistička autentičnost odgovara kako navikama izvornih govornika, tako i potrebama učenika istog jezika kao L2.	x		
(5) Teme i tekstovi iz lingvopragmatičkog domena pokrivaju sve aspekte stvarnosti.		x	
IV. Tipologija zadataka i vežbanja			
(1) Zadaci i vežbanja prate osnovne principe komunikativne nastave.	x		
(2) Uz komunikativnu upotrebljivost, zadaci i vežbanja poseduju implicitne interkulturalne sadržaje.		x	
(3) Uz komunikativnu upotrebljivost, određeni zadaci i vežbanja poseduju i eksplicitne interkulturalne sadržaje sa primarnim ciljem jezičke i kulturalne senzibilizacije te, samim tim, izgradnje interkulturalne kompetencije.		x	

Tabela 5,8 – Evaluacija LIM prema listi kriterijuma

Kriterijum	da	ne	delimično
I. Izbor tema			
(1) Teme su tako odabrane i oblikovane da nude uvid u stvarni život u ciljnom govornom području.	x		
(2) Teme podstiču refleksiju i poređenje sa polaznom kulturom i sa drugim kulturama.			x
(3) Teme uzrasno-iskustveno odgovaraju interesovanjima grupe kojoj su namenjene.	x		
(4) Teme su obrađene tako da mogu da podstaknu razgradnju i odbacivanje stereotipnih predstava, klišeja i predrasuda (o stranoj kulturi i zajednici).			x
II. Tematizovanje interkulturalnog susreta			
(1) Tematizuju se stavovi, ubeđenja, vrednosti (interpretativni obrasci) pojedinaca i grupa, što vodi ka reflektovanju kako o stranom i drugom, tako i o sopstvenom, kao i njihovom poređenju.	x		
(2) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju jezičke norme i načini ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.		x	
(3) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju načini neverbalnog ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.		x	
(4) Tematizuju se tradicije i rituali tipični za ciljno govorno područje nudeći mogućnost poređenja sa sličnim fenomenima u polaznoj kulturi ili u drugim kulturama.		x	
(5) Tematizuju se određena specifična ponašanja, društvene norme, konvencije i sl. i porede se sa polaznom kulturom ili sa drugim kulturama.		x	
(6) Tematizuju se, reflektuju i kontrastiraju određeni specifični pojmovi i/ili mogući uzročnici interkulturalnog konflikta poput lakuna, <i>cultural gaps</i> , <i>hot words</i> , <i>hot spots</i> i <i>rich points</i> .		x	
(7) Tematizuju se i kontrastiraju određene tabu teme, reči i gestovi.		x	
III. Autentičnost			
(1) Tekstovi u udžbeniku prate princip mikrostrukturne i makrostrukturne autentičnosti.			x
(2) Karakteri u udžbeniku deluju autentično što omogućava promenu perspektive i može imati pozitivnog uticaja na izgradnju i jačanje empatije.		x	
(3) Slike, fotografije, ilustracije u udžbeniku prate princip autentičnosti, odgovaraju temi, tekstu, karakteru, lokalitetu i sl.			x
(4) Funkcionalno-stilistička autentičnost odgovara kako navikama izvornih govornika, tako i potrebama učenika istog jezika kao L2.		x	
(5) Teme i tekstovi iz lingvopragmatičkog domena pokrivaju sve aspekte stvarnosti.		x	
IV. Tipologija zadataka i vežbanja			
(1) Zadaci i vežbanja prate osnovne principe komunikativne nastave.	x		
(2) Uz komunikativnu upotrebljivost, zadaci i vežbanja poseduju implicitne interkulturalne sadržaje.	x		
(3) Uz komunikativnu upotrebljivost, određeni zadaci i vežbanja poseduju i eksplicitne interkulturalne sadržaje sa primarnim ciljem jezičke i kulturne senzibilizacije te, samim tim, izgradnje interkulturalne kompetencije.			x

Tabela 5.9 – Evaluacija DIK prema listi kriterijuma

Kriterijum	da	ne	delimično
I. Izbor tema			
(1) Teme su tako odabrane i oblikovane da nude uvid u stvarni život u ciljnom govornom području.	x		
(2) Teme podstiču refleksiju i poređenje sa polaznom kulturom i sa drugim kulturama.	x		
(3) Teme uzrasno-iskustveno odgovaraju interesovanjima grupe kojoj su namenjene.	x		
(4) Teme su obrađene tako da mogu da podstaknu razgradnju i odbacivanje stereotipnih predstava, klišeja i predrasuda (o stranoj kulturi i zajednici).	x		
II. Tematizovanje interkulturalnog susreta			
(1) Tematizuju se stavovi, ubeđenja, vrednosti (interpretativni obrasci) pojedinaca i grupa, što vodi ka reflektovanju kako o stranom i drugom, tako i o sopstvenom, kao i njihovom poređenju.	x		
(2) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju jezičke norme i načini ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.	x		
(3) Tematizuju se, konkretizuju i kontrastiraju načini neverbalnog ophođenja karakteristični za određeni ciljni region ili jezik u celini.	x		
(4) Tematizuju se tradicije i rituali tipični za ciljno govorno područje nudeći mogućnost poređenja sa sličnim fenomenima u polaznoj kulturi ili u drugim kulturama.		x	
(5) Tematizuju se određena specifična ponašanja, društvene norme, konvencije i sl. i porede se sa polaznom kulturom ili sa drugim kulturama.	x		
(6) Tematizuju se, reflektuju i kontrastiraju određeni specifični pojmovi i/ili mogući uzročnici interkulturalnog konflikta poput lakuna, <i>cultural gaps</i> , <i>hot words</i> , <i>hot spots</i> i <i>rich points</i> .			x
(7) Tematizuju se i kontrastiraju određene tabu teme, reči i gestovi.			x
III. Autentičnost			
(1) Tekstovi u udžbeniku prate princip mikrostrukturne i makrostrukturne autentičnosti.			x
(2) Karakteri u udžbeniku deluju autentično što omogućava promenu perspektive i može imati pozitivnog uticaja na izgradnju i jačanje empatije.			x
(3) Slike, fotografije, ilustracije u udžbeniku prate princip autentičnosti, odgovaraju temi, tekstu, karakteru, lokalitetu i sl.	x		
(4) Funkcionalno-stilistička autentičnost odgovara kako navikama izvornih govornika, tako i potrebama učenika istog jezika kao L2.	x		
(5) Teme i tekstovi iz lingvopragmatičkog domena pokrivaju sve aspekte stvarnosti.	x		
IV. Tipologija zadataka i vežbanja			
(1) Zadaci i vežbanja prate osnovne principe komunikativne nastave.	x		
(2) Uz komunikativnu upotrebljivost, zadaci i vežbanja poseduju implicitne interkulturalne sadržaje.	x		
(3) Uz komunikativnu upotrebljivost, određeni zadaci i vežbanja poseduju i eksplicitne interkulturalne sadržaje sa primarnim ciljem jezičke i kulturalne senzibilizacije te, samim tim, izgradnje interkulturalne kompetencije.	x		

8. Literatura

- AATF, ed. 1995. "AATF Framework for Cultural Competence. The Cultural Component of Foreign Language Learning: A Common Core Applied to the French-Speaking World." *AATF National Bulletin*, 1–4.
- ABCD-Expertengruppe. 1990a. "ABCD-Landeskunde." *IDV-Rundbrief* 47: 20–25.
- . 1990b. "ABCD-Thesen Zur Rolle Der Landeskunde Im Deutschunterricht." *Deutsch Als Fremdsprache* 24 (5): 306–9.
- Abendroth-Timmer, Dagmar. 1998. *Der Blick Auf Das Andere Land: Ein Vergleich Der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- Und Russischlehrwerken*. Tübingen: Narr.
- ACTFL, ed. 2011. *21st Century Skills Map*. Washington DC: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- . , ed. 2012. *Performance Descriptors for Language Learners*. Washington DC: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Agar, Michael. 1991. "The Biculture in Bilingual." *Language in Society* 20 (2): 167–81.
- . 1994a. *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. New York: Perennial.
- . 1994b. "The Intercultural Frame." *International Journal of Intercultural Relations* 18 (2): 221–37.
- Allport, Gordon W. 1971. *Die Natur Des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Althaus, Hans-Joachim, i Paul Mog. 1992. "Einleitung." U *Die Deutschen in Ihrer Welt: Tübinger Modell Einer Integrativen Landeskunde*, ured. Paul Mog, 9–15. Berlin: Langenscheidt.
- Altmayer, Claus. 2003. "Deutsch Als Fremdsprache Und Kulturwissenschaft." U *Deutsch Als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch, Teilbereiche, Bezugsdisziplinen*, ured. Claus Altmayer i Roland Forster, 109–34. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- . 2004. "‘Cultural Studies’ - Ein Geeignetes Theoriekonzept Für Die Kulturwissenschaftliche Forschung Im Fach Deutsch Als Fremdsprache?" *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 9 (3): 1–14.
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Altmayer3.htm>.
- . 2005. "Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch Als Fremdsprache. Acht Thesen Zu Ihrer Konzeption Und Zukünftiger Entwicklung." *Deutsch Als Fremdsprache*, no. 3: 154–59.

- . 2006. “‘Kulturelle Deutungsmuster’ Als Lerngegenstand. Zur Kulturwissenschaftlichen Transformation Der ‘Landeskunde.’” *Fremdsprachen Lehren Und Lernen* 35: 44–59.
- . 2008. “Von Der ‚interkulturellen Kompetenz‘ Zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘; Plädoyer Für Eine Transformation Des Interkulturellen Ansatzes In Der Landeskunde.” U *Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*, ured. Renate A. Schulz i Erwin Tschirner, 28–41. München: iudicum.
- . 2010. “Konzepte von ‘Kultur’ Im Kontext Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache.” U *Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch*, ured. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, i Claudia Riemer, 1402–13. Berlin: Walter de Gruyter.
- . 2014. “Zur Rolle Der Literatur Im Rahmen Der Kulturstudien Deutsch Als Fremdsprache.” U *Literatur in Deutsch Als Fremdsprache Und Internationaler Germanistik: Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*, ured. Claus Altmayer, Michael Dobstadt, Renate Riedner, i Carmen Schier, 25–36. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Ammer, Reinhard. 1988. *Das Deutschlandbild in Den Lehrwerken Für Deutsch Als Fremdsprache*. München: iudicum.
- . 1994. “Das Deutschlandbild in Den Lehrwerken Für Deutsch Als Fremdsprache.” U *Zur Analyse, Begutachtung Und Entwicklung von Lehrwerken Für Den Fremdsprachlichen Deutschunterricht*, ured. Bernd Kast i Gerhard Neuner, 31–42. Berlin: Langenscheidt.
- Antić, Slobodanka. 2013. “Udžbenik Kao Instrument Za Konstrukciju I Konstrukciju školskog Znanja. Neobjavljena Doktorska Disertacija.” Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Aufderstraße, Hartmut, Heiko Bock, Mechthild Gerdes, Jutta Müller, i Helmut Müller. 1992. *Themen Neu, 1, Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Bachmaier, Peter. 2005. *Erkenne Dich Selbst! Philosophiegeschichtlicher Abriss Zum Problem Der Selbsterkenntnis. Teil V.I: Der Zauber Des Linguistic-Pragmatic Turn in Universal- Und Transzendentalpragmatik*. München: Dr. Bachmaier.
- Bachmann, Saskia, Sebastian Gerhold, Bernd-Dietrich Müller, i Gerd Wessling. 1995. *Sichtwechsel Neu 1. Mittelstufe Deutsch Als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- . 1996. *Sichtwechsel Neu 2. Mittelstufe Deutsch Als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Bachmann, Saskia, Sebastian Gerhold, i Gerd Wessling. 1996. “Aufgaben- Und Übungstypologie Zum Interkulturellen Lernen.” *Zielsprache Deutsch* 27 (2): 77–91.

- Bahlmann, Clemens, Eva Breindl, Hans-Dieter Dräxter, Karin Ende, i Günther Storch. 1998. *Unterwegs. Kursbuch*. Berlin: Langenscheidt.
- Baldegger, Markus, Martin Müller, i Günther Schneider. 1980. *Kontaktschwelle Deutsch Als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Baumgärtel, Stephan. 2005. "Interkulturelles Lernen Und Lehrbuchgestützte, Individualisierende Unterrichtsdormen Im Schulischen DaF-Unterricht." *Pandemonium Germanicum*, no. 9: 345–63.
- Bayer, Gerd. 2000. "Review. Reviewed Work: Landeskunde, Deutschsprachige Länder: Deutschland by Volker Nitzschke." *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 33 (2): 186–87. doi:10.2307/3531573.
- Beermann, Wilhelm. 1999. *Die Radikalisierung Der Sprachspiel-Philosophie*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Behal-Thomsen, Heinke, Angelika Lundquist-Mog, i Paul Mog. 1993. *Typisch Deutsch? Arbeitsbuch Zu Aspekten Deutscher Mentalität*. Berlin: Langenscheidt.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts. 1994. "Texte in Lehrwerken Des Deutschen Als Fremdsprache - 34 Maximen." U *Zur Analyse, Begutachtung Und Entwicklung von Lehrwerken Für Den Fremdsprachlichen Deutschunterricht*, ured. Bernd Kast i Gerhard Neuner, 155–62. Berlin: Langenscheidt.
- Bennett, Milton J. 1986. "A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity." *International Journal of Intercultural Relations* 10 (2): 179–96.
- . 2004. "Becoming Interculturally Competent." U *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*, ured. Jaime S. Wurzel, 62–77. Newton: Intercultural Resource Corporation.
- Bernstein, Nils, i Claudia Guadalupe García Llampallas. 2015. "Ein Verfahrensvorschlag Zur Lehrwerkanalyse Für DaF-Sprachenzentren." *Fremdsprache Deutsch* 2: 103–12.
- Bettermann, Rainer. 2010a. "ABCD-Thesen." U *Fachlexikon Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache*, ured. Hans Barkowski i Hans-Jürgen Krumm, 1. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- . 2010b. "D-A-CH-Konzept." U *Fachlexikon Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache*, ured. Hans Barkowski i Hans-Jürgen Krumm, 41. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Bhabha, Homi K. 2000. *Die Verortung Der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Biechele, Werner. 2010. "Literaturdidaktik." U *Fachlexikon Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache*, ured. Hans Barkowski i Hans-Jürgen Krumm, 203. Tübingen: Narr

Francke Attempto Verlag.

- Bim, Inessa Lvovna, Larisa Ivanovna Ryzhova, Lyudmila Vasilevna Sadowova, i Mariya Aleksandrovna Lytaeva. 2008. *Deutsch II / Немецкий язык, II класс*. Moskva: Prosveschenie.
- Bimmel, Peter, Bernd Kast, i Gerhard Neuner. 2011. *Deutschunterricht Planen. Neu*. Berlin: Langenscheidt.
- Bliesener, Ulrich. 2002. "Vom Interkulturellen Lernen Spricht Jeder - Aber Wie Genau Geht Das Im Unterricht?" U *Interkulturelles Lernen Im Fremdsprachenunterricht*, ured. Georg Fehrmann i Erwin Klein, 13–40. Bonn: Romanistischer Verlag.
- BMW Group, ed. 1999. *LIFE. Ideen Und Materialien Für Interkulturelles Lernen (Grundwerk)*. München: BMW Group.
- Bödeker, Wolfgang, Christian Bremshey, Hilde Hoffmann, Yomb May, i Marco Ortu. 2004. "Das Fürchten Lernen. Anmerkungen Zur Kathartischen Dimension Der Xenologie." U *Den Fremden Gibt Es Nicht. Xenologie Und Erkenntnis*, 168–83. Münster: LIT Verlag.
- Bolten, Jürgen, ed. 2004. *Interkulturelles Handeln in Der Wirtschaft: Positionen, Modelle, Perspektiven, Projekte*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis.
- Bosshard, Hans Ulrich. 2007. "Implementierung Des Europäischen Sprachenportfolios." *Babylonia*, no. 3: 27–32.
- Brander, Pat, Carmen Cardenas, Rui Gomes, Mark Taylor, i Juan De Vicente Abad. 1995. *All Different – All Equal. Education Pack*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bredella, Lothar. 1999. "Entwicklung von Lehr- Und Lernmaterialien: Ein Notwendiges Übel." U *Die Erforschung von Lehr- Und Lernmaterialien Im Kontext Des Lehrens Und Lernens Fremder Sprachen: Arbeitspapiere Der 19. Frühjahrskonferenz Zur Erforschung Des Fremdsprachenunterrichts*, ured. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs, i Hans-Jürgen Krumm, 35–40. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- . 2010a. "Fremdverstehen Und Interkulturelles Verstehen." U *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, ured. Wolfgang Hallet i Frank G. Königs. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- . 2010b. "Überlegungen Zur Lehre Interkultureller Kompetenz." U *Wie Lehrt Man Interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden Und Praxis in Der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*, ured. Arne Weidemann, Jürgen Straub, i Steffi Nothnagel, 99–120. Bielefeld: transcript.
- Bredella, Lothar, i Herbert Christ. 1995. "Didaktik Des Fremdverstehens Im Rahmen Einer Theorie Des Lehrens Und Lernens Fremder Sprachen." U *Didaktik Des*

- Fremdverstehens*, ured. Lothar Bredella i Herbert Christ, 8–19. Tübingen: Narr.
- Breitung, Horst, i Elisabeth Lattaro. 2001. "Regionale Lehrwerke Und Lehrmethoden." U *Deutsch Als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch*, ured. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, i Hans-Jürgen Krumm, 1041–53. Berlin: Walter de Gruyter.
- Buhlmann, Rosemarie. 2012. *Lehrwerksanalyse Und Lehrwerksbeurteilung. Hinweise Für Die Beratung Bei Der Lehrwerkswahl*. München: Goethe-Institut.
- Buhman, Gordana, i Jelena Končarević. 1974. *Nemački Jezik Za II Razred Srednjih škola*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Busse, Christian, Pirjo Jaakamo, Tanja Tuuna, i Annemari Vainionpää. 2007. *Panorama Deutsch. Kurssit 7-8. Texte*. Helsinki: Helsingissä Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Bußmann, Hadumod. 2008. *Lexikon Der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Buttjes, Dieter. 1995. "Landeskunde-Didaktik Und Landeskundliches Curriculum." U *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, ured. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, i Hans-Jürgen Krumm, 142–49. Tübingen: A. Franke.
- Byram, Michael. 1995. "Reflecting on „Intercultural Competence“ in Foreign Language Learning." U *Verstehen Und Verständigung Durch Sprachenlernen? Dokumentation Des 15. Kongresses Für Fremdsprachendidaktik Der Deutschen Gesellschaft Für Fremdsprachenforschung (DGFF), Gießen 4.-6. Oktober 1993*, ured. Lothar Bredella, 269–75. Bochum: Brockmeyer.
- . 1997. *Teaching i Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- . 2006. "Languages and Identities." U *Language of Schooling: Towards a Framework for Europe. Intergovernmental Conference*. Strasbourg: Council of Europe.
- . 2009a. "Evaluation And/or Assessment of Intercultural Competence." U *Interkulturelle Kompetenz Und Fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation*, ured. Adelheid Hu i Michael Byram, 215–34. Tübingen: Narr.
- . 2009b. *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, Michael, i Ruth Cherrington. 2013. "Stereotypes." U *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, ured. Michael Byram i Adelheid Hu, 660–62. London: Routledge.
- Byram, Michael, Bella Gribkova, i Hugh Starkey. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg:

Council of Europe.

- Byram, Michael, i Geneviève Zarate. 1996. "Defining i Assessing Intercultural Competence: Some Principles and Proposals for the European Context." *Language Teaching* 29 (4): 239–43.
- Canale, Michael, i Merrill Swain. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." *Applied Linguistics*, no. 1: 1–47.
- Candelier, Michel, Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François De Pietro, Ildikó Lőrincz, Franz-Joseph Meißner, Artur Noguerol, i Anna Schröder-Sura. 2012. *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and Resources*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Caspari, Daniela. 2007. "'Landeskunde' Und 'Interkulturelles Lernen.'" *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, no. 5: 70–71.
- Caspari, Daniela, i Andrea Schinschke. 2007. "Interkulturelles Lernen: Konsequenzen Für Die Konturierung Eines Fachdidaktischen Konzepts Aufgrund Seiner Rezeption in Der Berliner Schule." U *Fremdverstehen Und Interkulturelle Kompetenz*, ured. Lothar Bredella i Herbert Christ, 78–100. Tübingen: Narr.
- . 2009. "Aufgaben Zur Feststellung Und Überprüfung Interkultureller Kompetenzen Im Fremdsprachenunterricht - Entwurf Einer Typologie." U *Interkulturelle Kompetenz Und Fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation*, ured. Adelheid Hu i Michael Byram, 273–86. Tübingen: Narr.
- Chavez, Monika. 1998. "Demographisch Analysierte Lernerperspektive Zur Verwendung Authentischer Materialien Im Fremdsprachenunterricht." *Deutsch Als Fremdsprache* 35 (1): 37–44.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cole, Michael. 1995. "Culture and Cognitive Development: From Cross-Cultural Research to Creating Systems of Cultural Mediation." *Culture & Psychology*, no. 1: 25–54.
- Čomski, Noam. 1972. *Gramatika I Um*. Beograd: Nolit.
- Cook, Vivian. 2013. "What Are the Goals of Language Teaching?" *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1 (1): 44–56.
- Cuccioletta, Donald. 2002. "Multiculturalism or Transculturalism: Towards a Cosmopolitan Citizenship." *London Journal of Canadian Studies*, no. 17: 1–11.
- Cucu-Costeanu, Maria, i Anne Panican. 2007. *Limba Germană. Manual Pentru Clasa a*

XII-A, *Limba 2*. București: Logos.

- Daum, Susanne, i Hans-Jürgen Hantschel. 2013. *55 Kommunikative Spiele Deutsch Als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Davies, Ian R. L., Paul T. Sowden, David T. Jerrett, Tiny Jerrett, i Greville G. Corbett. 1998. "A Cross-Cultural Study of English and Setswana Speakers on a-Colour Triads Task: A Test of the Sapir-Whorf Hypothesis." *British Journal of Psychology* 89: 1–15.
- Decocqman, Claudine, Jocelyne Bocage, Séverine Le Bourg, i Ursula Reynis. 2012. *Perspektiven Terminales*. Paris: Éditions Nathan.
- Degner, Juliane, Torsten Meiser, i Klaus Rothermund. 2009. "Kognitive Und Sozial-Kognitive Determinanten: Stereotype Und Vorurteile." U *Diskriminierung Und Toleranz. Psychologische Grundlagen Und Anwendungsperspektiven*, ured. Andreas Beelmann i Kai J. Jonas, 75–93. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- De Saussure, Ferdinand. 1967. *Grundfragen Der Allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: DeGruyter.
- Desselmann, Günther. 1987. *Handlungsorientierte Aufgabengestaltung Im Deutschunterricht Für Ausländer*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- De Vaan, Michael. 2008. *Etymological Dictionary of Latin and the Other Italic Languages*. Leiden: Brill.
- Dietrich, Rolf-Albert. 1973. *Sprache Und Wirklichkeit in Wittgensteins Tractacus*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Dikova, Ventzislava, Lyubov Mavdrodieva, i Krystyna Kurdlińska-Stankulova. 2007. *Deutsch Ist IN. Das Lehrwerk Für Deutsch Als 2. Fremdsprache in 3 Bänden Für Jugendliche Ohne Vorkenntnisse. Lehrbuch 3*. Budapest: Klett Kiadó Kft.
- Dirven, René, i Martin Pütz. 1993. "Intercultural Communication." *Language Teaching* 26 (3): 144–56.
- Doyé, Peter. 1988. *Typologie Der Testaufgaben Für Den Unterricht Deutsch Als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- . 1993. "Fremdsprachenunterricht Ohne Stereotypen? Sozialpsychologische, Logische Und Pädagogische Aspekte." U *Kontroversen in Der Fremdsprachenforschung. Dokumentation Des 14. Kongresses Für Fremdsprachendidaktik Veranstaltet von Der Deutschen Gesellschaft Für Fremdsprachenforschung (DGFF) Essen 7.-9. Oktober 1991*, ured. Johannes-Peter Timm i Helmut J. Vollmer, 408–16. Bochum: Brockmeyer.
- . 2008. *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen: Zwölf Beiträge zur*

Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Dufeu, Bernard. 2009. "Rollenspiel Und Dramaturgie Im Fremdsprachenunterricht." U *Praktische Handreichungen Für Fremdsprachenlehrer*, ured. Udo O. H. Jung, 99–105. Frankfurt am Main: Frankfurt am Main.

Duranti, Alessandro. 1997. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Durbaba, Olivera. 2011. *Teorija I Praksa Učenja I Nastave Stranih Jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.

———. 2016. *Kultura i nastava stranih jezika. Uvod u interkulturnu primenjenu lingvistiku*. Beograd: Filološki fakultet.

Dürr, Eveline. 2009. "Kulturbegegnung Und Identitätsbildung. Ethnologische Perspektiven Auf Transkulturelle Prozesse." U *Konzepte Kultureller Differenz*, ured. Alois Moosmüller, 179–94. Münster: Waxmann.

Dykstra-Pruim, Pennylyn. 2008. "Developing an Intercultural Curriculum: Challenges and Lessons Learned." U *Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*, 71–87. München: iudicum.

Edelhoff, Christoph. 1985. "Authentizität Im Fremdsprachenunterricht." U *Authentische Texte Im Fremdsprachenunterricht. Einführung Und Unterrichtsmodelle*, ured. Christoph Edelhoff, 7–30. München: Hueber.

———. 1999. "Lehrwerke Und Autonomie." U *Autonomes Fremdsprachenlernen*, ured. Christoph Edelhoff, 63–78. Ismaning: Hueber.

Edmondson, Willis. 2002. "Literatur Und Interkulturelles Lernen: Ein Perspektivenwechsel." U ... *in Sachen Deutsch Als Fremdsprache: Sprachenpolitik Und Mehrsprachigkeit - Unterricht - Interkulturelle Begegnung. Festschrift Für Hans-Jürgen Krumm Zum 60. Geburtstag*, ured. Hans Barkowski i Renate Faistauer, 355–74. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Ellis, Rod. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Engel, Ulrich, Hans-Jürgen Krumm, i Alois Wierlacher. 1977. *Mannheimer Gutachten Zu Ausgewählten Lehrwerken Deutsch Als Fremdsprache/1*. Heidelberg: Groos.

———. 1979. *Mannheimer Gutachten Zu Ausgewählten Lehrwerken Deutsch Als Fremdsprache/2*. Heidelberg: Groos.

Erdmenger, Manfred. 1996. *Landeskunde Im Fremdsprachenunterricht*. Forum Sprache. Ismaning: Hueber.

- . 2009. "Das Landeskundliche Curriculum." U *Praktische Handreichungen Für Fremdsprachenlehrer*, ured. Udo O. H. Jung, 434–40. Frankfurt am Main: Frankfurt am Main.
- Ertelt-Vieth, Astrid. 1990. *Kulturvergleichende Analyse von Verhalten, Sprache Und Bedeutungen Im Moskauer Alltag. Beitrag Zu Einer Empirisch, Kontrastiv Und Semiotisch Ausgerichteten Landeswissenschaft*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- . 2004. "Lakunen Und Symbole in Interkultureller Kommunikation: Außen-sicht Und Innensicht, Theorie Und Empirie, Wissenschaft Und Praxis - Alles Unter Einem Hut?" U *Interkulturelles Handeln in Der Wirtschaft: Positionen, Modelle, Perspektiven, Projekte*, ured. Jürgen Bolten, 81–95. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis.
- Europarat. 2001. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Faistauer, Renate. 2010. "Kommunikativer Fremdsprachenunterricht." U *Fachlexikon Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache*, ured. Hans Barkowski i Hans-Jürgen Krumm, 158–59. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Feldmann, Eva, Thomas R. Heuschel, i Susanne Ulrich. 2002. *Toleranz. Grundlage Für Ein Demokratisches Miteinander*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Firges, Jean, i Hartmut Melenk. 1989. "Landeskundliches Curriculum." U *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, ured. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hül-len, i Hans-Jürgen Krumm, 436–40. Tübingen: A. Franke.
- Fischer, Roland, Bruno Frischherz, i Knuth Noke. 2010. "DACH-Landeskunde." U *Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch*, ured. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, i Claudia Riemer, 1500–1511. Berlin: Walter de Gruyter.
- Fleming, Mike. 1998. "The Challenge of 'competence.'" U *Language Learning in Inter-cultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*, ured. Michael Byram i Mike Fleming, 3–14. Cambridge: Cambridge University Press.
- Földes, Csaba. 1995. "Zum Deutschlandbild Der DaF-Lehrwerke: Von Der Schönfärberei Zum Frustexport? Ein Diskussionsbeitrag." *Deutsch Als Fremdsprache* 32 (1): 30–32.
- . 1996. "Das Bild Deutschlands Und Der Unterricht Des Deutschen Als Fremdsprache." *Deutsch Als Fremdsprache* 33 (1): 43–45.
- . 2007. "Das 'Eigene', Das 'Fremde' Und Das 'Interkulturelle' Als Untersu-chungsgegenstände in Der Sprachgermanistik." *Kairoer Germanistische Studien* 2 (17): 595–620.

- . 2009. "Black Box 'Interkulturalität'. Die Unbekannte Bekannte (nicht Nur) Für Deutsch Als Fremd-/Zweitsprache. Rückblick, Kontexte Und Ausblick." *Wirkendes Wort* 3 (59): 503–25.
- Freudenstein, Reinhold. 1989. "Funktion von Unterrichtsmitteln Und Medien: Überblick." U *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, ured. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen, i Hans-Jürgen Krumm, 237–40. Tübingen: A. Franke.
- Fritzsche, Karl-Peter. 2002. "Über Die Leichtigkeit Der Intoleranz Oder über Unsere Schwierigkeiten, Toleranz Zu Lernen - 10 Thesen." U *Toleranztheorie in Deutschland 1949-1999*, ured. Alois Wierlacher i Wolf Dieter Otto, 510–13. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Funk, Hermann. 1994. "Arbeitsfragen Zur Lehrwerkanalyse." U *Zur Analyse, Begutachtung Und Entwicklung von Lehrwerken Für Den Fremdsprachlichen Deutschunterricht*, ured. Bernd Kast i Gerhard Neuner, 105–11. Berlin: Langenscheidt.
- . 2001. "Das Ende Ist Nah! Oder Auch Nicht. Zum Funktionswandel Der Fremdsprachenlehrwerke." U *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie Und Praxis in Deutsch Als Fremdsprache*, ured. Hermann Funk i Michael Koenig, 279–93. München: iudicum.
- . 2004. "Qualitätsmerkmale von Lehrwerken Prüfen - Ein Verfahrensvorschlag." *Babylonia* 3: 41–47.
- . 2010. "Lehrwerkforschung." U *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, ured. Wolfgang Hallet i Frank G. Königs, 364–68. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Funk, Hermann, i Michael Koenig. 1991. *Grammatik Lehren Und Lernen*. Berlin: Langenscheidt.
- Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretations of Cultures*. New York: BasicBooks.
- . 1983. *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. 1. Aufl. Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gilmore, Alex. 2007. "Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning." *Language Teaching* 40 (02): 97–118.
- Glaboniat, Manuela, Martin Müller, Paul Rusch, Helen Schmitz, i Lukas Wertenschlag. 2005. *Profile Deutsch. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen*. Berlin: Langenscheidt.
- Glare, Peter G. W. 1982. *Oxford Latin Dictionary*. New York: Oxford University Press.
- Gnutzmann, Claus, i Nadine Salden. 2010. "Lernerbilder in Der Geschichte Des Fremdsprachenunterrichts." *Fremdsprachen Lehren Und Lernen* 39: 116–31.

- Göbel, Markus. 2011. "Kommunikation." U *Lexikon Zur Soziologie*, ured. Werner Fuchs-Heinritz, 353. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goddard, Cliff, i Anna Wierzbicka. 1999. "Sprache, Kultur Und Bedeutung: Kulturvergleichende Semantik." U *Sprache Und Sprachwissenschaft. Eine Kognitiv Orientierte Einführung*, 135–57. Tübingen: Narr.
- . 2004. "Cultural Scripts: What Are They and What Are They Good For?" *Intercultural Pragmatics*: 153–66.
- . 2007. "Semantic Primes and Cultural Scripts in Language Learning and Intercultural Communication." U *Applied Cultural Linguistics. Implications for Second Language Learning and Intercultural Communication*, 105–24. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Gogolin, Ingrid. 2007. "Intercultural Awareness." U *The European Regional College (ERC). Concept. A New Approach to European Regional Schooling*, ured. Stuart Simpson, 40–42. Vienna: EdGATE.
- Gogolin, Ingrid, i Marianne Krüger-Potratz. 2010. *Einführung in Die Interkulturelle Pädagogik*. 2., durchges. Aufl. Opladen: Budrich.
- Goodenough, Ward H. 1964. "Cultural Anthropology and Linguistics." U *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*, 36–40. New York: Harper.
- Götze, Lutz. 1994. "Fünf Lehrwerkgenerationen." U *Zur Analyse, Begutachtung Und Entwicklung von Lehrwerken Für Den Fremdsprachlichen Deutschunterricht*, ured. Bernd Kast i Gerhard Neuner, 29–30. Berlin: Langenscheidt.
- Grau, Maike, i Nicola Würffel. 2007. "Übungen Zur Interkulturellen Kommunikation." U *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, ured. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, i Hans-Jürgen Krumm, 312–14. Tübingen: A. Franke.
- Guilherme, Manuela. 2013. "Intercultural Competence." U *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, ured. Michael Byram i Adelheid Hu, 346–49. London: Routledge.
- Günther, Susanne. 2010. "Interkulturelle Kommunikation Aus Linguistischer Perspektive." U *Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch*, ured. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, i Claudia Riemer, 331–42. Berlin: Walter de Gruyter.
- Gutte, Rolf. 1974. "Rollenspiel Als 'Kompensatorische Spracherziehung'. Theoretische Aspekte, Beispiele Und Vorschläge." U *Rollenspiel Als Methode Sprachlichen Und Sozialen Lernens*, 233–48. Kronberg Ts.: Scriptor Verlag.

- Habermas, Jürgen. 2009. *Rationalitäts- Und Sprachtheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hackl, Wolfgang, Michael Langner, i Hans Simon-Pelanda. 1998. "Landeskundliches Lernen." *Fremdsprache Deutsch* 18: 5–12.
- Hägi, Sara. 2011. "Das DACH(L)-ABCD - Kurz Vorgestellt." *AkDaF Rundbrief* 62: 6–12.
- Hallet, Wolfgang. 2010. "Umgang Mit Texten Und Medien." U *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, ured. Wolfgang Hallet i Frank G. Königs, 173–77. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Harden, Theo. 2001. "Empathie, Sympathie Und (interkulturelle) Kommunikation." U *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie Und Praxis in Deutsch Als Fremdsprache*, ured. Hermann Funk i Michael Koenig, 94–105. München: iudicum.
- Harth, Dietrich. 1996. "Toleranz, Kulturelle Gewalt Und Gewalt Der Kultur." U *Kulturthema Toleranz*, ured. Alois Wierlacher. München: iudicum.
- Häussermann, Ulrich, i Hans-Eberhard Piepho. 1996. *Aufgaben-Handbuch: Deutsch Als Fremdsprache. Abriß Einer Aufgaben- Und Übungstypologie*. München: iudicum.
- Hepp, Andreas. 2014. *Transkulturelle Kommunikation*. Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Herder, Johann Gottfried von. 1772. *Abhandlung über Den Ursprung Der Sprache Welche Den von Der Königl. Academie Der Wissenschaften Für Das Jahr 1770 Gesezten Preis Erhalten Hat*. Berlin: Voß.
- Heringer, Hans Jürgen. 2012. *Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch Mit Interaktiver CD Und Lösungsvorschlägen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- . 2014. *Interkulturelle Kommunikation: Grundlagen Und Konzepte*. Tübingen: Francke.
- Hesse, Hermann-Günter. 2009. "Zur Messung Interkultureller Kompetenz Aus Psychologischer Sicht." U *Interkulturelle Kompetenz Und Fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation*, ured. Adelheid Hu i Michael Byram, 161–72. Tübingen: Narr.
- Hesse, Hermann-Günter, i Kerstin Göbel. 2007. "Interkulturelle Kompetenz." U *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*, ured. Bärbel Beck i Eckhard Klieme. Weinheim, Bergstr: Beltz.
- Heuer, Helmut. 1969. "Lehrbuchforschung Und Lehrbuchkritik." *Praxis Des Neusprachlichen Unterrichts* 16: 365–87.
- Heuer, Helmut, i Richard M. Müller. 1975. "Vorwort." U *Lehrwerkkritik 2. Landeskunde*,

- Illustrationen, Grammatik*, ured. Helmut Heuer i Richard M. Müller. Dortmund: Lensing.
- Hillebrand, Karl. 1873. *Frankreich Und Die Franzosen in Der Zweiten Hälfte Des XIX. Jahrhunderts: Eindrücke Und Erfahrungen*. Berlin: Oppenheim.
- Hillmann, Karl-Heinz. 2007. *Wörterbuch der Soziologie*. 5., vollst. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Hofstede, Geert. 1991. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, Geert, i Gert Jan Hofstede. 2009. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Rev. and expanded 2. ed., [Nachdr.]. New York: McGraw-Hill.
- Hog, Martin, Bernd-Dietrich Müller, i Gerd Wessling. 1984. *Sichtwechsel. Elf Kapitel Zur Sprachsensibilisierung. Ein Deutschkurs Für Fortgeschrittene*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Hölscher, Petra, Jörg Roche, i Mirjana Simic. 2009. "Szenariendidaktik Als Lernraum Für Interkulturelle Kompetenzen Im Erst-, Zweit- Und Fremdsprachigen Unterricht." *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 14 (2): 43–54. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic.pdf>.
- Hu, Adelheid. 1995. "Spielen Vorurteile Im Fremdsprachenunterricht Eine Positive Rolle?" U *Verstehen Und Verständigung Durch Sprachenlernen? Dokumentation Des 15. Kongresses Für Fremdsprachendidaktik Der Deutschen Gesellschaft Für Fremdsprachenforschung (DGFF), Gießen 4.-6. Oktober 1993*, 405–12. Bochum: Brockmeyer.
- . 2008. "Interkulturelle Kompetenz. Ein Leitziel Sprachlichen Lehrens Und Lernens Im Spannungsfeld von Kulturwissenschaftlicher Didaktik, Pädagogischer Psychologie Und Testtheorie." U *Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*, ured. Renate A. Schulz i Erwin Tschirner, 284–309. München: iudicum.
- . 2010. "Lakune." U *Fachlexikon Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache*, ured. Hans Barkowski i Hans-Jürgen Krumm, 180. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Hufeisen, Britta. 2000. "Rezension: Krumm, Hans-Jürgen. (Hg.). (1999). Sprachen - Brücken über Grenzen. Deutsch Als Fremdsprache in Mittel- Und Osteuropa. Dokumentation Der Wiener Konferenz 17. - 21.2. 1998. Wien: Eviva-Verlag. ISBN 3-9500887-1-7. 280 Seiten." *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 5 (2). <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-2/beitrag/krumm6.htm>.
- Hufeisen, Britta, i Nicole Marx. 2005. "Auf Dem Wege von Einer Allgemein Mehrsprachigkeitsdidaktik Zu Einer Spezifischen DaFnE-Didaktik." *Fremdsprachen*

Lehren Und Lernen 34: 146–55.

- Humboldt, Wilhelm von. 1963. *Schriften Zur Sprachphilosophie*. Stuttgart: Cotta.
- . 1994. *Über Die Sprache. Reden Vor Der Akademie*. Tübingen: A. Franke Verlag.
- . 2010. "Thesen Zur Grundlegung Einer Allgemeinen Sprachwissenschaft." U *Sprachwissenschaft. Ein Reader*, 18–24. Berlin: DeGruyter.
- Huneke, Hans-Werner, i Wolfgang Steinig. 2010. *Deutsch Als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hunfeld, Hans. 1995. "Erlkönigs Tochter. Über Das Mißverständnis Fremdes Verstehen Zu Müssen." *Info DaF* 1 (22): 19–23.
- . 2004. *Fremdheit Als Lernimpuls: Skeptische Hermeneutik - Normalität Des Fremden - Fremdsprache Literatur*. Meran: Drava.
- Husemann, Harald. 1993. "Doktor Seltsam: Oder Wie Ich Lernte, Das Stereotyp Zu Lieben." U *Kontroversen in Der Fremdsprachenforschung. Dokumentation Des 14. Kongresses Für Fremdsprachendidaktik Veranstatet von Der Deutschen Gesellschaft Für Fremdsprachenforschung (DGFF) Essen 7.-9. Oktober 1991*, ured. Johannes-Peter Timm i Helmut J. Vollmer, 385–99. Bochum: Brockmeyer.
- Hymes, Dell. 1972a. "Editorial Introduction to 'Language in Society.'" *Language in Society* 1 (1): 1–14.
- . 1972b. "On Communicative Competence." U *Sociolinguistics. Selected Readings*, ured. John B. Pride i Janet Holmes, 269–93. Harmondsworth: Penguin Books.
- Ivić, Ivan, Ana Pešikan, i Slobodanka Antić. 2008. *Opšti Standardi Kvaliteta Udžbenika: Vodič Za Dobar Udžbenik*. Novi Sad: Platoneum.
- Jæger, Kirsten. 1999. "Intercultural Competence and the Problem of Assessment." U *Language, Culture and Identity*, ured. Torben Vestergaard, 71–81. Aalborg: Aalborg University.
- Jenks, Chris. 1993. *Culture. Key Ideas*. London: Routledge.
- Jonas, Kai J., i Andreas Beelmann. 2009. "Einleitung: Begriffe Und Anwendungsperspektiven." U *Diskriminierung Und Toleranz. Psychologische Grundlagen Und Anwendungsperspektiven*, ured. Andreas Beelmann i Kai J. Jonas, 19–40. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jones, Neil, i Nick Saville. 2008. "Scales and Frameworks." U *The Handbook of Educational Linguistics*, 495–509. Malden: Blackwell.
- Jürgens, Ulrike. 2009. "Lehrwerke." U *Handbuch Unterricht*, ured. Karl-Heinz Arnold,

- Uwe Sandfuchs, i Jürgen Wiechmann, 304–11. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaikkonen, Pauli. 1995. "Entwicklung Des Kulturbildes Der Fremdsprachenlernenden." U *Verstehen Und Verständigung Durch Sprachenlernen? Dokumentation Des 15. Kongresses Für Fremdsprachendidaktik Der Deutschen Gesellschaft Für Fremdsprachenforschung (DGFF), Gießen 4.-6. Oktober 1993*, ured. Lothar Bredella, 159–67. Bochum: Brockmeyer.
- . 2002. "Authentizität Und Authentische Erfahrung in Einem Interkulturellen Fremdsprachenunterricht." *Info DaF* 1 (29): 3–12.
- Kast, Bernd, i Gerhard Neuner, eds. 1994. *Zur Analyse, Begutachtung Und Entwicklung von Lehrwerken Für Den Fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Keller, Gottfried. 1998. "Didaktik Des Fremdverstehens Aus Neurobiologisch-Konstruktivistischer Und Empirischer Sicht." U *Stereotype Im Fremdsprachenunterricht*, ured. Martin Löschmann i Magda Stroinska, 143–60. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Keller, Gottfried, i Udo O. H. Jung. 2009. "Stereotype Im Unterricht: Ihre Entstehung, Ihre Behandlung." U *Praktische Handreichungen Für Fremdsprachenlehrer*, 444–51. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Knapp-Potthoff, Annelie. 1979. *Fremdsprachliche Aufgaben: Ein Instrument Zur Lernmaterialanalyse*. Tübingen: Narr.
- Končarević, Ksenija. 2002. *Savremeni Udžbenik Stranog - Ruskog Jezika. Struktura I Sadržaj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- . 2006. "Funkcija Transmisije Kulture U Udžbeniku Stranog (ruskog) Jezika. Teorijski Okvir I Konstrukcijska Rešenja." U *Prilozi Metodici Nastave Ruskog Jezika: Od Teorije Ka Praksi*, ured. Vučina Raičević, 39–47. Beograd: Zavet.
- Königs, Frank G. 2010. "Kommunikative Didaktik." U *Fachlexikon Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache*, ured. Hans Barkowski i Hans-Jürgen Krumm, 157. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Koppensteiner, Jürgen. 2001. "Review. Reviewed Work: Landeskunde Deutschsprachige Länder: Österreich by Alexander Cella, Roland Fischer, Wolfgang Hackl, Maria Hirtenlehner, Paul Rusch, Manfred Waitzbauer, Ewald Weillechner." *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 34 (2): 200. doi:10.2307/3531388.
- Kordes, Hagen. 1991. "Intercultural Learning at School: Limits and Possibilities." U *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, ured. Dieter Buttjes i Michael Byram, 287–305. Clevedon: Multilingual Matters.

- Koreik, Uwe, i Jan Paul Pietzuch. 2010. "Entwicklungslinien Landeskundlicher Ansätze Und Vermittlungskonzepte." U *Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch*, ured. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, i Claudia Riemer, 1441–54. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kramersch, Claire. 1994. *Cotext and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- . 1998. "The Privilege of the Intercultural Speaker." U *Language Learning in Intercultural Perspective*, ured. Michael Byram i Mike Fleming, 16–31. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2009. "Discourse, the Symbolic Dimension of Intercultural Competence." U *Interkulturelle Kompetenz Und Fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation*, ured. Adelheid Hu i Michael Byram, 107–22. Tübingen: Narr.
- . 2013. "Culture in Foreign Language Teaching." *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1 (1): 57–78.
- . 2014. "Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction." *The Modern Language Journal* 98 (1): 296–311.
- Kroeber, Alfred L., i Clyde Kluckhohn. 1963. *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Vintage Books.
- Krumm, Hans-Jürgen. 1991. "Bilder Im Kopf. Interkulturelles Lernen Und Landeskunde." *Fremdsprache Deutsch* 6: 16–19.
- . 1994. "Stockholmer Kriterienkatalog." U *Zur Analyse, Begutachtung Und Entwicklung von Lehrwerken Für Den Fremdsprachlichen Deutschunterricht*, ured. Bernd Kast i Gerhard Neuner, 100–105. Berlin: Langenscheidt.
- . 1995. "Interkulturelles Lernen Und Interkulturelle Kommunikation." U *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, ured. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, i Hans-Jürgen Krumm, 156–61. Tübingen: A. Franke.
- . 2003. "Interkulturelle Fremdsprachendidaktik." U *Handbuch Interkulturelle Germanistik*, ured. Alois Wierlacher i Andrea Bogner, 413–17. Stuttgart: Metzler.
- . 2006. "Müssen Jetzt Alle Dasselbe Können?" *Fremdsprache Deutsch*, no. 34: 30–33.
- . 2007a. "Curriculare Aspekte Des Interkulturellen Lernens Und Der Interkulturellen Kommunikation." U *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, ured. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, i Hans-Jürgen Krumm, 138–44. Tübingen: A. Franke.
- . 2007b. "Profiles Instead of Levels: The CEFR and Its (Ab)Use in the Context

- of Migration." *The Modern Language Journal* 91 (4): 667–69.
- . 2008a. „Bunt Ist Besser Als Nur Deutsch“. Mehrsprachigkeit Und Europäische Identität." U *Paradigmenwechsel? – Sprachenlernen Im 21. Jahrhundert. Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung*, 23–40. Wien: Verband Österreichischer Volkshochschulen.
- . 2008b. "Ziele, Wirkungen Und Nebenwirkungen. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen Für Sprachen." *Fremdsprache Deutsch*, no. 38: 26–28.
- . 2010. "Lehrwerke Im Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache-Unterricht." U *Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch*, ured. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, i Claudia Riemer, 1215–27. Berlin: Walter de Gruyter.
- Krumm, Hans-Jürgen, i Maren Ohms-Duszenko. 2001. "Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik." U *Deutsch Als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch*, ured. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, i Hans-Jürgen Krumm, 1029–41. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kühn, Peter. 2006. *Interkulturelle Semantik*. Nordhausen: Bautz.
- Lademann, Norbert. 1995. "Gestaltungskriterien Für Kommunikativ Orientierte Fremdsprachenlehrbücher." U *Verstehen Und Verständigung Durch Sprachenlernen? Dokumentation Des 15. Kongresses Für Fremdsprachendidaktik Der Deutschen Gesellschaft Für Fremdsprachenforschung (DGFF), Gießen 4.-6. Oktober 1993*, ured. Lothar Bredella, 455–65. Bochum: Brockmeyer.
- Lambert, Wallace E. 1955. "Measurement of the Linguistic Dominance of Bilinguals." *Journal of Abnormal and Social Psychology*, no. 50: 197–200.
- Lamb, Terry, i Sabine Little. 2009. "Identitätsbildung Im Fremdsprachenunterricht." U *Praktische Handreichung Für Fremdsprachenlehrer*, ured. Udo O. H. Jung, 381–85. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lázár, Ildikó. 2007. "Developing And Assessing Intercultural Communicative Competence." *Babylonia* 3: 9–13.
- Lewis, Jeff. 2002. "From Culturalism to Transculturalism." *Iowa Journal of Cultural Studies*, no. 1: 14–32.
- Little, David. 2007. "The Common European Framework for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy." *The Modern Language Journal* 91 (4): 645–55.
- Loescher, Jens. 2007. "Lebenswelt, Interpretation Und 'Der Fremde': Kognition Und Interaktion Im Unterricht Deutsch Als Fremdsprache." *GFL Journal*, no. 1: 51–75.

- LOLIPOP, ed. 2007. *Why Is the LOLIPOP Project Needed?* Dublin: Dublin City University.
- Löschmann, Martin. 1998. "Stereotype, Stereotype Und Kein Ende." U *Stereotype Im Fremdsprachenunterricht*, ured. Martin Löschmann i Magda Stroinska, 7–33. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen. 2003. "Landeskunde Als Komponente Der Nichtgermanistischen Fremdsprachenphilologien in Deutschland." U *Handbuch Interkulturelle Germanistik*, ured. Alois Wierlacher i Andrea Bogner, 487–93. Stuttgart: Metzler.
- . 2007. "Kultur- Und Landeswissenschaften." U *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, ured. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, i Hans-Jürgen Krumm, 60–65. Tübingen: A. Franke.
- . 2008. "Interkulturelle Kommunikation." U *Einführung in Die Kulturwissenschaften: Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven*, ured. Ansgar Nünning i Vera Nünning, 312–28. Stuttgart: Metzler.
- Lütze-Miculinić, Marija, i Jasminka Pernjek. 2014. *Deutsch Ist Klasse! 4 Udžbenik Njemačkog Jezika Za Gimnazije I četverogodišnje Strukovne škole. 9. I 12. Godina Učenja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Maijala, Minna. 2007. "Was Ein Lehrwerk Können Muss - Thesen Und Empfehlungen Zu Potenzialen Und Grenzen Des Lehrwerks Im Unterricht Deutsch Als Fremdsprache." *Info DaF* 34 (6): 543–61.
- . 2010. *Integration Und Vermittlung Landeskundlicher Inhalte Im Fremdsprachenunterricht*. Turku: Turun Yliopisto.
- Matecki, Uta, i Stefan Adler. 2000. *Dreimal Deutsch. In Deutschland, in Österreich, in Der Schweiz*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Matica srpska, ed. 2007. *Rečnik Srpskoga Jezika*. Novi Sad: Matica srpska.
- Matsuo, Catherine. 2012. "A Critique of Michael Byram's Intercultural Communicative Competence Model from the Perspective of Model Type and Conceptualization of Culture." *Fukuoka University Review of Literature & Humanities* 44 (2): 347–80.
- Matthes, Joachim. 2003. "Vergleichen." U *Handbuch Interkulturelle Germanistik*, ured. Alois Wierlacher i Andrea Bogner, 36–330. Stuttgart: Metzler.
- Mebus, Gudula, Andreas Pauldrach, Marlene Rall, i Dietmar Rösler. 1987. *Sprachbrücke I Deutsch Als Fremdsprache*. München: Klett.
- . 1989. *Sprachbrücke 2 Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Mecklenburg, Norbert. 1990. "Über Kulturelle Und Poetische Alterität. Kultur Und

Literaturtheoretische Grundprobleme Einer Interkulturellen Germanistik." U *Hermeneutik Der Fremde*, 80–102. München: iudicum.

Meißner, Franz-Joseph. 1996. "Konnotationen in Fremden Sprachen Und Die Didaktik Des Fremdverstehens." U *Begegnungen Mit Dem Fremden*, ured. Lothar Bredella i Herbert Christ, 155–75. Gießen: Ferber'sche Verlagsbuchhandlung.

———. 2013. *Die REPA-Deskriptoren Der "Weichen Kompetenzen" - Eine Praktische Handreichung Für Den Kompetenzenorientierten Unterricht Zur Förderung von Sprachlernkompetenz, Interkulturellem Lernen Und Mehrsprachigkeit*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Meißner, Franz-Joseph, i Marcus Bär. 2007. "Didaktik Des Fremdverstehens / Interkulturelles Lernen in Lehrwerken Des Spanischunterrichts." U *Fremdverstehen Und Interkulturelle Kompetenz*, ured. Lothar Bredella i Herbert Christ, 109–32. Tübingen: Narr.

Mielke, Tomas M. 2012. "Printmedien für das allgemeine und berufsbezogene Deutsch als Fremdsprache." U *Deutsch als Fremdsprache in der Arbeits- und Berufswelt: eine kommentierte Bibliografie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien*, ured. Günter Kühn i Tomas M. Mielke. W. Bertelsmann Verlag.

Miljević, Milan. 2007. *Metodologija Naučnog Rada*. Pale: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.

Moebius, Stephan. 2009a. *Kultur*. Bielefeld: transcript.

———. 2009b. "Kultursoziologie Heute: Entwicklungen Und Herausforderungen." *Sozialwissenschaften Und Berufspraxis (SuB)* 38 (1): 5–14.

Mog, Paul, ed. 1992. *Die Deutschen in Ihrer Welt: Tübinger Modell Einer Integrativen Landeskunde*. Berlin: Langenscheidt.

Mota, Đorđo, Vesna Nikolovski, Gabrijela Montali, Danijela Mandeli, i Nađa Černo-
haus Linzi. 2012. *Direkt 4. Udžbenik I Radna Sveska. Nemački Jezik Za četvrti Razred Gimnazije I Srednjih Stručnih škola. Osmo Godina Učenja*. Beograd: Klett.

Motta, Giorgio, i Beata Ćwikowska. 2013. *Direkt Neu. Podręcznik Z ćwiczeniami Do Języka Niemieckiego*. Poznań: LektorKlett.

Müller-Hartmann, Andreas. 1999. "Auf Der Suche Nach Dem 'Dritten Ort': Das Eigene Und Das Fremde Im Virtuellen Austausch über Literarische Texte." U *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, ured. Lothar Bredella i Werner Delanoy, 160–82. Tübingen: Narr.

Müller-Jacquier, Bernd. 1999. *Interkulturelle Kommunikation Und Fremdsprachendidaktik. Studienbrief Kulturwissenschaft*. Koblenz: Universität Koblenz-Landau.

- Müller-Jacquier, Bernd, i Rainer Paris, eds. 1981. *Konfrontative Semantik: zur Kritik am Fremdsprachenunterricht aus grundlagentheoretischer Sicht, kritischer Psychologie und sozialwissenschaftlicher Linguistik*. Neue Lernverfahren ; 8 ; Neue Lernverfahren 8. Tübingen ; Weil der Stadt: Narr.
- Mummert, Ingrid, i Hans-Jürgen Krumm. 2001. "Textarbeit." U *Deutsch Als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch*, ured. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, i Hans-Jürgen Krumm, 942–55. Berlin: Walter de Gruyter.
- Murphy, Joseph A., i Jane Black Goepper. 1989. "The Teaching of French. A Syllabus of Competence. The Report of The Commission on Professional Standards." *American Association of Teachers of French. National Bulletin (Special Issue)*, no. 15.
- Neuner, Gerhard, ed. 1979a. "Lehrwerkanalyse Und -Kritik Als Aufgabenfeld Der Fremdsprachendidaktik - Zur Entwicklung Seit 1945 Und Zum Gegenwärtigen Stand." U *Zur Analyse Fremdsprachlicher Lehrwerke*, 5–39. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- . 1979b. "Vorwort." U *Zur Analyse Fremdsprachlicher Lehrwerke*, ured. Gerhard Neuner, 1–4. Frankfurt am Main: Lang.
- . 1989. "Lehrwerke." U *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, ured. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen, i Hans-Jürgen Krumm, 240–43. Tübingen: A. Franke.
- . 1994. "Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik." U *Zur Analyse, Begutachtung Und Entwicklung von Lehrwerken Für Den Fremdsprachlichen Deutschunterricht*, ured. Bernd Kast i Gerhard Neuner, 8–22. Berlin: Langenscheidt.
- . 1995. "Lehrwerke." U *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, ured. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, i Hans-Jürgen Krumm, 292–95. Tübingen: A. Franke.
- . 2003. "Interkulturelle Aspekte Der Lehrplanentwicklung Und Lehrwerkgestaltung Für Deutsch Als Fremdsprache." U *Handbuch Interkulturelle Germanistik*, ured. Alois Wierlacher i Andrea Bogner, 417–24. Stuttgart: Metzler.
- Neuner, Gerhard, i Hans Hunfeld. 1993. *Methoden Des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard, Michael Krüger, i Ulrich Grever. 1981. *Übungstypologie Zum Kommunikativen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt.
- Nietzsche, Friedrich. 1968. *Jenseits von Gut Und Böse: Zur Genealogie Der Moral (1886-1887)*. Berlin: de Gruyter.
- Nieweler, Andreas. 2005. "Wie Entstehen Lehrwerke?" *Französisch Heute* 36 (2): 124–33.
- Nitzschke, Volker. 1998. *Landeskunde - Deutschsprachige Länder. Deutschland*. Regens-

burg: Dürr + Kessler.

- Nodari, Claudio. 1994. "Autonomiefördernde Aufgaben Im Fremdsprachenunterricht. Versuch Einer Typologiesierung." *Fremdsprache Deutsch* 1: 39–43.
- . 1995. *Perspektiven Einer Neuen Lehrwerkkultur: Pädagogische Lehrziele Im Fremdsprachenunterricht Als Problem Der Lehrwerkgestaltung*. Aarau: Sauerländer.
- . 1999. "Kriterien Zur Gestaltung Autonomiefördernder Lehrwerke." *Theorie Und Praxis. Österreichische Beiträge Zu Deutsch Als Fremdsprache* 3: 200–213.
- North, Brian. 2008. "Levels and Goals: Central Frameworks and Local Strategies." U *The Handbook of Educational Linguistics*, 220–32. Malden: Blackwell.
- Ort, Claus-Michael. 2008. "Kulturbegriffe Und Kulturtheorien." U *Einführung in Die Kulturwissenschaften: Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven*, 19–38. Stuttgart: Metzler.
- O'Sullivan, Emer, i Dietmar Rösler. 2010. "Stereotyp." U *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler.
- Otto, Wolf Dieter. 2002. "Toleranzforschung Und Toleranzdidaktik." U *Toleranztheorie in Deutschland 1949-1999*, ured. Alois Wierlacher i Wolf Dieter Otto, 502–13. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- . 2003. "Toleranzdidaktik." U *Handbuch Interkulturelle Germanistik*, ured. Alois Wierlacher i Andrea Bogner, 587–94. Stuttgart: Metzler.
- Pauldrach, Andreas. 1991. "Eine Unendliche Geschichte." *Fremdsprache Deutsch* 6: 4–15.
- Perlmann-Balme, Michaela. 2010. "Testen Und Prüfen von Sprachkenntnissen." U *Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch*, ured. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, i Claudia Riemer, 1272–88. Berlin: Walter de Gruyter.
- Petravić, Ana. 2010. *Udžbenik Stranog Jezika Kao Mjesto Susreta Kultura. Slike Stranoga I Vlastitoga U Hrvatskim Udžbenicima Nemačkog Jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Picht, Robert. 1995. "Kultur- Und Landeswissenschaften." U *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, ured. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, i Hans-Jürgen Krumm, 66–73. Tübingen: A. Franke.
- Piepho, Hans-Eberhard. 1974. *Kommunikative Kompetenz Als übergeordnetes Lernziel Im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verl.
- . 1976. "Wie Man Unterrichtswerke Beurteilt?" *Lehrmittel Aktuell* 2: 46–49.

- . 1980. *Deutsch Als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Pietzuch, Jan Paul. 2011. „Interkulturelle Kompetenz“ Im Diskurs Der Fremdsprachenforschung: Widerstreit – Sachzwang – Konsens?“ *Deutsch Als Fremdsprache* 48 (1): 39–48.
- Plut, Dijana. 2003. *Udžbenik Kao Kulturno-Potporni Sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Quetz, Jürgen. 1999. „Lehrwerkforschung Als Grundlage Der Lehrwerkkritik.“ U *Die Erforschung von Lehr- Und Lernmaterialien Im Kontext Des Lehrens Und Lernens Fremder Sprachen: Arbeitspapiere Der 19. Frühjahrskonferenz Zur Erforschung Des Fremdsprachenunterrichts*, ured. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs, i Hans-Jürgen Krumm, 168–75. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- . 2010. „Gemeinsamer Europäischer Rererenzahmen.“ U *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, ured. Wolfgang Hallet i Frank G. Königs, 45–49. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Rathje, Stefanie. 2009. „Der Kulturbegriff. Ein Anwendungsorientierter Vorschlag Zur Generalüberholung.“ U *Konzepte Kultureller Differenz*, ured. Alois Moosmüller, 83–106. Münster: Waxmann.
- Reckwitz, Andreas. 2000. *Die Transformation Der Kulturtheorien. Zur Entwicklung Eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Reese, William L. 1996. *Dictionary of Philosophy and Religion*. New Jersey: Humanities Press.
- Rickheit, Gert, Hans Stroher, i Constanze Vorweg. 2008. „The Concept of Communicative Competence.“ U *Handbook of Communication Competence*, ured. Gert Rickheit i Hans Stroher, 15–62. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Riehl, Claudia Maria. 2014. *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Risager, Karen. 2005. „Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching.“ U *The Consequences of Mobility*, ured. Bent Preisler, Anne Fabricius, Hartmut Haberland, Susanne Kjærbeck, i Karen Risager, 185–96. Roskilde: Roskilde University.
- . 2011. „The Cultural Dimension of Language Teaching and Learning.“ *Language Teaching* 44 (4): 485–99.
- Robert Bosch Stiftung, i Deutsch-Französisches Institut, eds. 1982. *Fremdsprachenunterricht Und Internationale Beziehungen. Stuttgarter Thesen Zur Rolle Der Landeskun-*

de Im Französischunterricht. Gerlingen: Bleicher.

- Roche, Jörg. 2013. *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb - Kognition - Transkulturation - Ökologie*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rösler, Dietmar, i Nicola Würffel. 2014. *Lernmaterialien Und Medien*. München: Klett-Langescheidt.
- Röttger, Evelyn. 2010. "Interkulturelles Lehren Und Lernen in Der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung Oder Hürdenlauf?" *Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 15 (2): 7–24. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/153>.
- Rott, Susanne. 2000. "Review. Reviewed Work: Landeskunde, Deutschsprachige Länder: Schweiz by Monika Clalüna, Bruno Frischherz, Katrin Gut, Michael Langener, Peter Lenz, Edgar Marsch, Marianne Roka, Christophe Sailer, Rita Steiner-Striemer." *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 33 (2): 185–86. doi:10.2307/3531572.
- Rück, Heribert. 1995. "Der Authentische Text: Eine Didaktische Fiktion?" U *Verstehen Und Verständigung Durch Sprachenlernen? Dokumentation Des 15. Kongresses Für Fremdsprachendidaktik Der Deutschen Gesellschaft Für Fremdsprachenforschung (DGFF), Gießen 4.-6. Oktober 1993*, ured. Lothar Bredella, 247–53. Bochum: Brockmeyer.
- Sapir, Edward. 1949. "Language." U *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*, ured. David Mandelbaum, 7–32. Berkeley: University of California Press. <https://archive.org/stream/selectedwritingssoosapi#page/26/mode/2up>.
- . 1974. *Ogledi Iz Kulturne Antropologije*. Beograd: Bigz.
- Schaub, Horst, i Karl G. Zenke. 2007. *Wörterbuch Pädagogik*. München: Deutscher Taschenbuch-Verl.
- Scherling, Theo, Hans-Friedrich Schuckall, i Wilms Heinz. 1982. *Deutsch Hier. Ein Unterrichtswerk Für Ausländische Arbeitnehmer, Erwachsene Und Jugendliche - Lehrbuch*. München: Langenscheidt.
- Schinschke, Andrea. 1995. *Literarische Texte Im Interkulturellen Lernprozeß. Zur Verbindung von Literatur Und Landeskunde Im Fremdsprachenunterricht Französisch*. Tübingen: Narr.
- Schneider, Günther, i Brian North. 1999. «In Anderen Sprachen Kann Ich ...» *Skalen Zur Beschreibung, Beurteilung Und Selbsteinschätzung Der Fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Umsetzungsbericht*. Bern: Pädagogisches Institut der Universität Bern.

- Schür, Stephanie. 2013. *Umgang mit Vielfalt: integrative und inklusive Pädagogik, interkulturelle Pädagogik und Diversity Management im Vergleich*. Klinkhardt forschung. Bad Heilbrunn.
- Schütz, Anita. 2010. "Text." U *Fachlexikon Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache*, ured. Hans Barkowski i Hans-Jürgen Krumm, 335–36. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Schützeichel, Rainer. 2004. *Soziologische Kommunikationstheorien*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- . 2011. "Kommunikation, Interkulturelle." U *Lexikon Zur Soziologie*, ured. Werner Fuchs-Heinritz, 354. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scollon, Ronald, i Suzanne B. K. Scollon. 2002. *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. 2. ed., repr. *Language in Society* ; 21 ; *Language in Society* 21. Oxford [u.a.]: Blackwell.
- Seelye, H. Ned. 1987. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, Ill.: National Textbook Comp.
- Sheils, Joe. 1994. *Kommunikation Im Fremdsprachenunterricht*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Simon-Pelanda, Hans. 2001. "Landeskundliches Lernen Und Lehren." U *Deutsch Als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch*, ured. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, i Hans-Jürgen Krumm, 931–42. Berlin: Walter de Gruyter.
- Six, Bernd. 2013. "Vorurteil." U *Dorsch. Lexikon Der Psychologie*, 1649–50. Bern: Verlang Hans Huber.
- Slivensky, Susanna. 1996. *Regionale Lehrwerkforschung in Japan*. München: Iudicium.
- Solmecke, Gerd. 1994. "Interkulturelles Lernen Im Fremdsprachenunterricht." U *Interkulturelles Lernen Im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere Der 14. Frühjahrskonferenz Zur Erforschung Des Fremdsprachenunterrichts*, ured. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, i Hans-Jürgen Krumm, 165–71. Tübingen: Narr.
- Spengler, Oswald. 1918. *Gestalt Und Wirklichkeit*. München: Beck.
- Spiegel. 2010. "Integration: Merkel Erklärt Multikulti Für Gescheitert." *Spiegel Online*, October 16. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/integration-merkel-erklaert-multikulti-fuer-gescheitert-a-723532.html>.
- Stojak, Rudi. 1990. *Metoda Analize Sadržaja*. Sarajevo: Institut za proučavanje nacionalnih odnosa.
- Storch, Günther. 1999. *Deutsch Als Fremdsprache - Eine Didaktik*. München: Wilhelm

Fink.

- Strauss, Dieter. 1984. *Didaktik Und Methodik Deutsch Als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Strzelczyk, Florentine. 1994. "Spracherwerbstheorie Und Interkulturalität: Zwei Kriterien Der Lehwerksanalyse Dargestellt an Sprachbrücke I." *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 27 (1): 109–14.
- Swann, Joan, Ana Deumert, Theresa Lillis, i Rajend Mesthrie. 2004. *A Dictionary of Sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Tabouret-Keller, Andrée. 1997. "Language and Identity." U *The Handbook of Sociolinguistics*, 315–26. Oxford: Blackwell.
- Tagliante, Christine. 2009. *Evaluacija i Zajednički evropski okvir*. Beograd: Data Status.
- Taylor, David S. 1988. "The Meaning and Use of the Term 'Competence' in Linguistics and Applied Linguistics." *Applied Linguistics* 9 (2): 148–68.
- Tenorth, Heinz-Elmar, i Rudolf Tippelt, eds. 2012. *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Tetzeli von Rosador, Hans Jürg, Gabriele Neuf-Münkel, i Bernd Latour. 1992. *Wege. Lehrbuch*. München: Hueber.
- Thiering, Martin. 2013. "Die Neo-Whorfian Theorie: Das Wiedererstarben Des Linguistischen Relativitätsprinzips." *Zeitschrift Für Semiotik* 35 (1-2): 3–27.
- Thomas, Alexander. 1993. "Psychologie Interkulturellen Lernens Und Handelns." U *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*, ured. Alexander Thomas, 377–424. Göttingen: Hogrefe.
- . 2002. "Ist Toleranz Ein Kulturstandard?" U *Toleranztheorie in Deutschland 1949-1999*, ured. Alois Wierlacher i Wolf Dieter Otto, 431–48. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Thornhauser, Ingo. 2010. "Szenario." U *Fachlexikon Deutsch Als Fremd- Und Zweitsprache*, ured. Hans Barkowski i Hans-Jürgen Krumm, 330. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Tschavdarova, Elka. 2003. "Lust Auf Deutsch: Zukunftsorientierte Unterrichtsverfahren." *BDV Info. Zeitschrift Des Bulgarischen Deutschlehrerverbandes* 2: 1–4.
- Tylor, Edward B. 1871. *Primitive Culture*. London: Murray.
- Ulfig, Alexander. 1993. *Lexikon Der Philosophischen Begriffe*. Eltville am Rhein: Bechtermünz.

- Veith, Werner H. 2005. *Soziolinguistik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Verjans, Steven, Kamakshi Rajagopal, Lut Baten, Lutgart Duser, i Jan Van Maele. 2011. *CEFCult Framework and Methodology*. Heverlee: AVNet – K.U.Leuven. http://cefcult.eu/data/D4.I_CEFcult%20Framework%20and%20Methodology_final_v3.pdf.
- Von Dirke, Sabine. 1994. "Multikulti: The German Debate on Multiculturalism." *German Studies Review* 17 (3): 513–36.
- Vučo, Julijana. 2003. "Kako Do Pravog Udžbenika? Neka Iskustva U Kreiranju Udžbenika Za Italijanski Jezik." U *Ogledi Iz Lingvistike*, ured. Julijana Vučo, 243–50. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
- Weber, Alfred. 2000. *Schriften Zur Kultur- Und Geschichtssoziologie (1906-1958)*. Metropolis: Marburg.
- Weimann, Gunther, i Wolfram Hosch. 1993. "Kulturverstehen Im Deutschunterricht. Ein Projekt Zur Lehrerfortbildung." *Info DaF* 20 (5): 514–23.
- Weisgerber, Leo. 1957. *Die Muttersprache Im Aufbau Unserer Kultur*. Düsseldorf: Schwann.
- . 1962. *Grundzüge Der Inhaltbezogenen Grammatik*. Düsseldorf: Schwann.
- Welsch, Wolfgang. 1999. "Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today." U *Spaces of Culture: City, Nation, World*, 194–213. London: SAGE.
- Whorf, Benjamin Lee. 2012. *Language, Thought, and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, MA: MIT Press. <http://site.ebrary.com.ubproxy.ub.uni-heidelberg.de/lib/ubheidelberg/reader.action?docID=10582916&ppg=340>.
- Wicke, Rainer E. 1995. *Kontakte knüpfen*. Berlin: Langenscheidt.
- Widlok, Beate, Ana Petravić, Helgi Org, i Rodica Romcea. 2010. *Nürnberger Empfehlungen Zum Frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung*. München: Goethe-Institut.
- Wierlacher, Alois. 1985. "Mit Fremden Augen Oder: Fremdheit Als Ferment. Überlegungen Zur Begründung Einer Interkulturellen Hermeneutik Deutscher Literatur." U *Das Fremde Und Das Eigene. Prologomena Zu Einer Interkulturellen Germanistik*, 3–28. München: iudicum.
- . 1996a. "Aktive Toleranz." U *Kulturthema Toleranz*, ured. Alois Wierlacher, 51–82. München: iudicum.
- . , ed. 1996b. *Kulturthema Toleranz*. München: iudicum.

- . 2003a. "Interkulturalität." U *Handbuch interkulturelle Germanistik*, ured. Alois Wierlacher i Andrea Bogner, 257–64. Stuttgart: Metzler.
- . 2003b. "Toleranz." U *Handbuch interkulturelle Germanistik*, ured. Alois Wierlacher i Andrea Bogner, 316–26. Stuttgart: Metzler.
- Wierlacher, Alois, i Corinna Albrecht. 1995. *Fremdgänge. Eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn: Inter Nationes.
- . 2008. "Kulturwissenschaftliche Xenologie." U *Einführung in die Kulturwissenschaften: Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven*, 280–306. Stuttgart: Metzler.
- Wierlacher, Alois, i Ursula Hudson-Wiedenmann. 2000. "Interkulturalität. Zur Konzeptualisierung eines Grundbegriffs interkultureller Kommunikation." U *Kulturthema Kommunikation: Konzepte, Inhalte, Funktionen*, 219–32. Möhnesee: Residence-Verl.
- Williams, Marion. 1994. "Motivation in Foreign and Second Language Learning: An Interactive Perspective." *Educational and Child Psychology* 11 (2): 77–84.
- Williams, Reynold. 1976. *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana Press.
- Witte, Arnd. 2009. "Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess." U *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation*, ured. Adelheid Hu i Michael Byram, 49–66. Tübingen: Narr.
- Wittgenstein, Ludwig. 1922. *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.
- Wollgast, Siegfried. 2013. "Zum Toleranzproblem in Vergangenheit Und Gegenwart." U *Toleranz - Gestern, Heute, Morgen: Beiträge Der Oranienburger Toleranzkonferenzen 2002 Bis 2011*, 17–58. Berlin: trafo Wissenschaftsverlag.
- Woltin, Karl-Andrew, i Kai J. Jonas. 2009. "Interkulturelle Kompetenz - Begriffe, Methoden und Trainingseffekte." U *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*, ured. Andreas Beelmann i Kai J. Jonas, 465–87. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Yousefi, Hamid Reza. 2014. *Interkulturelle Kommunikation. Eine praxisorientierte Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Zeuner, Ulrich. 2010. "Interkulturelle Landeskunde." U *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, ured. Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, i Claudia Riemer, 1472–78. Berlin: Walter de Gruyter.

Biografija autora

Rođen 01. aprila 1983. u Beogradu, gde je završio OŠ Drinka Pavlović i, potom, Filološku gimnaziju (smer nemački jezik). Filološki fakultet (Grupa za nemački jezik i književnost) upisao 2002. i diplomirao 2006. godine. 2008. upisao master studije (Katedra za germanistiku) i završio ih odbranom teze iz semantike pod naslovom *Semantik und grammatische Prinzipien: Semantische Kriterien für die Genuszuweisung bei Substantiven im Deutschen*. U dva navrata, tokom osnovnih i master studija, boravio na Univerzitetu u Osnabriku (Universität Osnabrück), SR Nemačka, kao stipendista DAAD-a (Deutscher Akademischer Austauschdienst).

Tokom 2006. obavio praksu u Goethe-Institutu u Minhenu, SR Nemačka, gde je stekao bazično praktično iskustvo u nastavi. Od 2008. do 2016. radio je kao nastavnik u Filološkoj gimnaziji u Beogradu; od 2008. radi za Goethe-Institut Region Deutschland, SR Nemačka, a od 2010. i na Goethe-Institut Belgrad. Od 2010. do 2013. godine bio je angažovan kao saradnik u nastavi na Filološkom fakultetu na predmetu *Primenjena lingvistika i učenje i usvajanje nemačkog jezika*.

U okviru doktorskih studija radio je istraživanja iz oblasti primenjene lingvistike, glotodidaktike i sociolingvistike i učestvovao na naučnim konferencijama u čijim zbornicima je objavljivao radove. U više navrata je učestvovao i u organizaciji međunarodnih naučnih skupova na Filološkom fakultetu. Tokom izrade disertacije boravio je na univerzitetima u Ahenu (RWTH Aachen University), Frankfurtu na Majni (Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main) i Hajdelbergu (Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg).

Od 2010. kontinuirano radi na izradi novih udžbenika i nastavnih materijala za Zavod za udžbenike za koji je objavio više naslova.

Izjava o autorstvu

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Немања Влајковић

Број индекса 08046 д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

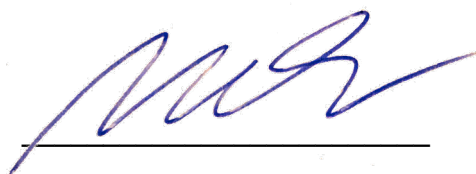
Дидактизација интеркултурних садржаја

у уџбеницима за немачки као страни језик

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима 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, 22. фебруара 2017.



Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Немања Влајковић

Број индекса 08046 д

Студијски програм Докторске академске студије; Модул језик

Наслов рада Дидактизација интеркултурних садржаја
у уџбеницима за немачки као страни језик

Ментор проф. др Оливера Дурбаба

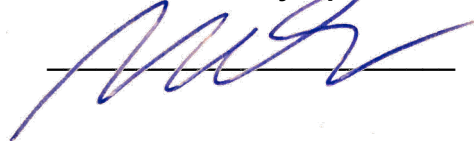
Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани 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.

У Београду, 22. фебруара 2017.

Потпис аутора



Izjava o korišćenju

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Дидактизација интеркултурних садржаја

у уџбеницима за немачки као страни језик

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

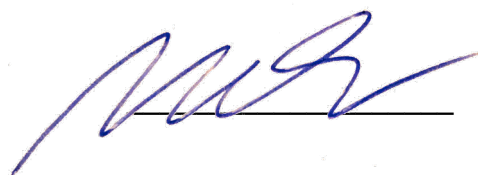
Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

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, 22. фебруара 2017.



1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.