Маја М. Андријевић[1]
Геоекономски факултет,
Универзитет „Џон Незбит“, Београд

UDK - 371.3::811
316.722:37
DOI: 10.5937/nasvas1603597A
Прегледни рад
НВ год. LXV 3/2016.

ФОРМАТИВНИ ПРИСТУП УСВАЈАЊУ КУЛТУРНИХ САДРЖАЈА У ИНТЕРКУЛТУРНОЈ НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Апстракт *У раду се приказује сврсисходност формативног приступа за усвајање културних садржаја у оквиру интеркултурне наставе страних језика. Такав приступ, за разлику од информативног, заснован је на конструктивистичком приступу усвајања страног језика, односно представља процес терцијарне социјализације путем изграђивања интеркултурног идентитета, искуственим усвајањем, интеракцијом и когнитивним конфликтом са претходно усвојеним обрасцима. Бајрамове (Byram, 1997) поставке о важности стицања интеркултурне компетенције у настави страних језика представљају потпуни заокрет ка формативном приступу јер формулишу опште образовне циљеве који одређују да није могуће имати увид у језичку стварност друге културе ако појединац није свестан сопствене, нити релативности обе, што има суштински значај за развој критичке интеркултурне свести. На тај начин се фокус наставе преусмерава на интегрисање циљне и изворне културе путем партиципативних задатака и конструктивне анализе и на изграђивање ученика као интеркултурног говорника који поседује низ афективних, когнитивних и бихевиоралних компетенција за успешан контакт са различитошћу. Наставнику страног језика, чија је улога такође редефинисана, формативни приступ омогућава да употребом одговарајућих материјала развија критичко промишљање и интеркултурну компетенцију ученика кроз његов активни ангажман у процесу усвајања циљног језика.*

Кључне речи: *настава страних језика, формативни приступ, интеркултурна компетенција, интеркултурни говорник, интеркултурна критичка свест.*

Увод

Интеркултурна[2] настава језика (енг. *intercultural language learning – IcLL*) постала је значајна у савременом језичком образовању јер подразумева заокрет који одсликава свест о нераскидивој вези између језика и културе и потребу да се ученици

1 E-mail: mandrijevic@naisbitt.edu.rs

2 У раду употребљавамо термин *интеркултурни*, а не *интеркултурални*, јер сматрамо да односни придев *културални* не припада српском стандардном језику, стога што се не јавља у Речнику српскога језика Матице српске. Тај речник користи придев *културни* да означи оно што се „односи на културу, што је у вези с културом“.

припреме за интеркултурну комуникацију у мултикултурном друштву, односно да буду како лингвистички тако и интеркултурно компетентни. Резултат је „признавање и разумевање везе језика и културе, као и схватање начина на који се одвија комуникација међу различитим културама“ (Crozet & Liddicoat, 2000: 1). Тако су језик, култура и усвајање нових садржаја уграђени у јединствени едукативни оквир, где циљ, по Бајраму (Byram, 2006), није постизање компетенције изворног, већ интеркултурног говорника, односно стицање компетенција које ће му омогућити да тумачи сопствене вредности, али и вредности, веровања и понашања других и да буде медијатор између говорника различитих језика и припадника различитих култура. По Чену и Старости (Chen & Starosta, 1996, 1998), то је појединац који у настави циљног језика не само да усваја лингвистичке садржаје, већ и изграђује своју интеркултурну свест (когнитивна компетенција), интеркултурну осетљивост (афективна компетенција) и интеркултурну умешност (бихевиорална компетенција).

Интеркултурни дијалог умногоме зависи од интеркултурне компетенције, коју генерички можемо дефинисати као „способност успешне интеракције с особама чија је култура другачија од наше” (Guilherme, 2000: 297). Компоненте те компетенције Бајрам (Byram, 1997) организује у појмовни оквир који чине следећи елементи: познавање процеса интеркултурне размене, самога себе и других (фр. *savoirs*); повећање емпатије и отворености према другим културама и њиховим вредностима, веровањима и понашањима, као и релативизација сопствених (фр. *savoir-être*); вештине интерпретације, међусобног поређења култура и интеракције (фр. *savoir-comprendre, savoir-apprendre / faire)*; политичка коректност, препознавање и поштовање људских права, интеркултурна свест и признавање другости (фр. *savoir-s'engager*).

Кастро и Пуејо (Castro & Pueyo, 2003) истичу да интеркултурна перспектива представља велики изазов за дидактичку праксу јер исказује потребу да се оде корак даље од пуког увођења чињеница о другим културама. А та потреба претпоставља разумевање другога, односно досезање критичке свести о другости. Сходно томе, усвајање језика постаје интегрални образовни процес, процес личног развоја, јер настава више не подразумева само преношење информација и евалуацију њиховог усвајања, већ и интеракцију и креирање ситуација у којима ученици активно учествују. Са педагошког становишта, интеркултурни приступ је конструктивистички, јер тежи да оспособи ученика за критичко поређење своје са циљном културом, што омогућава стварање заједничког простора у коме саговорници врше интеракцију, а језик сем комуникативне добија и друштвену функцију.

Интеркултурни приступ у настави страних језика

Вес (Vez, 2006) сматра да настава страних језика (у даљем тексту, Л2[3]) током XX века пролази кроз три етапе. У првој половини века па све до краја шездесетих

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

година акценат је на језику као знању, док се у другој половини, пре свега осамдесетих година, језик посматра као комуникација, као делање. Последње године прошлог и почетак XXI века стављају пред нас изазов виђења језика као интеркултурног понашања, као одговорности у интеркултурном чину. Када посматрамо језик као знање, односно скуп знања о језику, наше интересовање је педагошко: иза таквог интересовања, које је усмерено на потрагу за идеалним методом наставе језика, крије се намера да се теоријска граматика примени у дидактичке сврхе. Када касније језик посматрамо као комуникацију и разумемо га као средство за комуникацију, као делање на датом језику, а не само као знање о њему, наше интересовање постаје психосоцијално; наиме, интересује нас ко усваја страни језик, који су његови мотиви, стратегије, начин усвајања, односно више не обраћамо пажњу на језик сам по себи, већ на оне који се њиме служе, и придајемо значај начину на који то чине и комуникацији као прототипској особини језика. Коначно, када доживимо језик као интеркултурно понашање, односно средство за развој интеркултурне интеракције, наше интересовање постаје социолошко, закључује Вес. По Оливерасовој (Oliveras, 2000: 100), интеркултурни приступ имплицира критички став у односу на друштво: „Ако би се интеркултурна педагогија дистанцирала од друштва, не би могла ни да перципира ни да утиче на комплексну стварност која је у константној трансформацији. Према томе, можемо је сматрати критичком теоријом друштвене трансформације чији је основни циљ хуманизација друштва." Такав приступ је веома важан елемент у настави Л2, јер омогућава ученику не само да размишља из сопствене перспективе, већ и да има позитивну визију различитости која га обогаћује као појединца. Међутим, ауторка истиче да постоје значајне разлике у начину разумевања интекултурности и дидактичких предлога за усвајање културних елемената, те помиње две тенденције:

1) информативни приступ, који се заснива на суштинској визији културе и њеном усвајању, усредсређен на избегавање културних неспоразума у контакту с особама циљног језика, те стога нуди објективне информације о датој култури и тежи да ученицима прикаже одговарајућа понашања њених говорника. Тај приступ критиковало је више аутора, попут Бајрама (Byram, 1997) и шпанске ауторке Ареисаге (Areizaga, 2001; 2003; 2007), јер припадници различитих култура тако остају „учаурени у сопствене културне моделе", потврђују се већ утемељени стереотипи и одржава традиционална дихотомија „ми/они", нема модификације ставова и перцепција ученика у односу на универзум говорника циљне културе, нити ефикасног развоја нових вештина за разумевање те културе;
2) формативни приступ, заснован на конструктивистичкој визији усвајања Л2, односно, по Холидеју и сарадницима (Holliday et al., 2004), процес терцијарне социјализације, која се удаљава како од етноцентризма тако и од акултурације којој води информативни приступ. Информације нису те које модификују нашу перцепцију другога, нити развијају потребне вештине, већ се то постиже једино кроз дијалектичко суочавање са Другим, те се придаје велики значај култури и друштвеном контексту у процесу преговарања значења (енг. *negotiation of meaning*).

Нгујен (Nguyen, 2007) сматра да је највећи проблем информативног приступа начин на који се третирају информације. Саме по себи, специфичне културне информације могу у одређеној мери помоћи у интеркултурној комуникацији, стога што нуде теме за конверзацију при започињању интеракције и превазилажењу почетног стреса. Међутим, усвајање одређене културе се никако не може базирати само на преношењу лимитираних и поједностављених културних информација, јер не омогућава ученику да разуме дату културу нити да постане компетентан интеркултурни говорник, па чак може и деловати демотивишуће, будући да му је потребно време да их усвоји. Моран (Moran, 2001) истиче да информације о култури добијају већи значај тек када се установи како и зашто се људи понашају на одређени начин, да би уопште дошло до буђења интеркултурне свести. Тако долази до промене у разматрању социокултурних аспеката, односно критичке ревизије културе као информације и заокрета ка формативном приступу, где се социокултурна компетенција редефинише као интеркултурна компетенција. На тај начин се, по Крамшовој (Kramsch, 1995), преиспитује и традиционална монолитна, униформна и хомогена визија културе и инсистира се на њеном динамичком, сложеном и разноликом карактеру.

Критика информативног приступа усвајању културних садржаја

Утицај који су друштвене науке имале на наставу језика донео је две важне промене, од којих је друга у великој мери последица прве: преиспитивање садржаја који треба да буду укључени у наставу језика и преиспитивање информативног приступа културним садржајима. Ареисага (Areizaga, 2003) одређује шездесете године XX века као тренутак када се са развојем друштвених наука напушта едукација базирана на легитимизованој[4] култури (уметничке творевине, институције, историја, географија итд.) земаља у којима се говори циљни језик, како би се увели елементи суштинске културе, засноване на социокултурним аспектима попут вредности, праксе, веровања, навика итд. Међутим, тај нови приступ и даље је зависио од преношења теоријских садржаја, где се већина културних манифестација јавља у виду стереотипа, што није дозвољавало ученику да развије способност да дела у различитим и непредвидљивим комуникативним контекстима. Настава језика представља тако врсту акултурације путем које ученик, поред лингвистичких форми, треба да усвоји и нови културни систем у виду објективних знања која му омогућавају адекватно понашање у одређеном контексту циљне културе, што Алптекин (Alptekin, 2002) назива културном ортодоксијом.

Током седамдесетих година јавили су се различити модели класификације и организације културног садржаја, којима се настојао приказати начин живота једне заједнице. Покушаји да се саставе исцрпне листе и систематизују културни елементи показали су немогућност да се прикажу све друштвене карактеристике једне заједнице

4 У раду користимо појмове *леґитимизована* и *суштинска култура* које је утврдила Микелова (Miquel, 2004), у односу на формалну / културу са великим К и неформалну / културу са малим к. Ауторка сматра да су наведени појмови оперативнији јер претходна номенклатура може имплицирати да је једна врста културе важнија од друге.

паралелно са усвајањем лингвистичких компонената страног језика. Поред тога, култура је почела да се посматра са семиотичког становишта, које је сагледава не као затворени ентитет, већ као контекст у коме друштвени живот и комуникација, као њен саставни део, добијају смисао. Међутим, предлози за усвајање културних садржаја дати са становишта комуникативног приступа у настави Л2, по Ареисаги (Areizaga, 2003), нису задовољили из три разлога:

- појмовног: не може бити стављен акценат само на циљну културу, не узимајући у обзир изворну културу ученика и другачије погледе на свет;
- процедуралног: не може се тежити томе да ученик, у процесу акултурације, стекне нови идентитет путем усвајања претпостављено адекватног понашања у контексту циљне културе;
- бихевиоралног: није довољно само промовисање емпатије и толеранције за разумевање циљне културе ако се као референтна тачка узима етноцентрична перспектива ученика, без модификације његове перцепције о другоме и себи самоме.

Све претходно наведено довело је до преиспитивања и критике дотадашњег приступа култури и културним садржајима у настави Л2, и то, по Ареисаги (Areizaga, 2007), на следећи начин:

1) критика начина на који се третирају информације:
   - стереотипизација, која ученике онемогућује да опазе, размисле и изграде сопствене ставове, чиме се фалсификује стварност, јер се приказује као монолитна, затворена и непроменљива у времену;
   - тривијализација, која стварност посматра са нереалне и анегдотске тачке гледања, истичући живописне детаље;
   - искривљена визија стварности, избегавањем конфликтних тема;
   - фрагментарна и лажна визија стварности, јер се нуди поједностављена, хомогена визија заједница која не узима у обзир њену комплексност (различите групе и подгрупе).
2) проблем извора: наставник језика сматра сопствено искуство или уџбеник за референцу у информисању о циљној култури, што може довести до генерализације;
3) проблем гласова: друштвена реалност је комплексна, те би требало да постоји диверзитет гласова у настави Л2, што се може постићи увођењем аутентичних материјала, који су одраз и израз једне културе из различитих перспектива;
4) визија других култура: сваки опис другога заснива се на одређеној интерпретацији, односно социокултурном коду онога који посматра; различите особе интерпретирају исте догађаје на другачији начин и придружују им културна значења у односу на сопствене културне референце, те би становишта самих ученика морала бити узета у обзир у наставном процесу.

Због тога се с информативног приступа прелази прво на процесуални, где како декларативни тако и когнитивни бихевиорални и афективни аспекти добијају већи значај, да би се коначно прогресивном имплементацијом социокултурних модела

успоставио формативни приступ при усвајању културних елемената у настави Л2, чији заговорници сматрају усвајање интеркултурне компетенције суштинским елементом интегралног образовања ученика. Таква компетенција претпоставља спремност да се ступи у комуникацију и преиспитају сопствене вредности, односно, по Бајраму (Byram, 1997), способност децентрирања (енг. *the ability to decentre*). Појединац треба да осети (афективна компетенција, ставови и вредности) и упозна (когнитивна компетенција и интеркултурно знање) другу културу, као и да правилно дела у сусрету са њеним припадницима (бихевиорална компетенција и социјалне вештине).

Формативни приступ усвајању културних садржаја у интеркултурној настави Л2

Промена у перспективи сагледавања културе карактерише се и концептуалном променом од културно специфичних ка културно општим моделима интеркултурне компетенције, односно усвајањем знања и вештина релевантних не само за циљну културу, већ и оних који се могу применити на друге културе.

Пејџ и сарадници (Paige et al., 2003: 177) сматрају да је учење о култури процес усвајања специфичног и општег културног знања, вештина и ставова, неопходних за ефикасну комуникацију и интеракцију са припадницима других култура, односно „динамичан, развојни и текући процес који ангажује ученика когнитивно, бихевиорално и афективно". На то се надовезују Лидикоут и сарадници (Liddicoat et al., 2003), прецизнијим дефинисањем циљева који се могу подвести под већ наведене (когнитивне, бихевиоралне и афективне) димензије интеркултурне компетенције: разумети и ценити све језике и културе; разумети и ценити сопствени језик и културу; разумети и ценити циљни језик и културу; разумети и проценити начин на који се могу повезати језик и култура; развијати интеркултурну осетљивост и свест као константни циљ у настави.

Крамшова (Kramsch, 1993) тврди да су наставници језика, након низа година комуникативне еуфорије, постали незадовољни фокусом првенствено на функционалну употребу језика, те исказују жељу да се традиционално усвајање комуникативних вештина замени одређеним интелектуално легитимним, хуманистички оријентисаним културним садржајем. Иста ауторка се залаже за приступ у коме ученици треба да се суоче са што више култура и перспектива, да би били у стању да лакше установе сопствени културни идентитет као само један од могућих идентитета. Да би то постигли, ученици се, по Јегеру (Jæger, 2000), морају бавити дубинским, а не површинским учењем (енг. *in-depth learning / surface learning*), где је нагласак на критичкој рефлексији и исказивању сопственог мишљења. То је оно што Бајрам (Byram, 1997) назива критичком културном свешћу, као предусловом за способност ученика да преиспитају сопствене моделе разумевања кроз формативни приступ усвајању културних садржаја.

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

1) није могуће разумети другу културу ако немамо свест о сопственој, као и о релативности обе;

2) културна сензибилизација захтева како интерну тако и екстерну визију циљне и изворне културе, као и њиховог односа;
3) визија обе културе мора укључити и историјску перспективу која сведочи о динамичком карактеру свих друштава, као и о плуралитету и комплексности друштвених веза између група и појединаца;
4) вештине и ставови неопходни за развој интеркултурне компетенције везани су за опште образовање: критичко и рационално промишљање, посматрање и тумачење и спремност за разумевање и импликацију;
5) потенцира се способност преношења: учење о циљној култури требало би да обухвата и начин на који функционише и свака друга култура, а запажања о сопственим и карактеристикама других култура омогућава развој способности да разумемо сопство и ступамо у контакт са другима;
6) интеркултурна димензија захтева развој треће перспективе, те представља најважнији допринос формативног приступа интегралном образовању којем тежи настава језика јер омогућава развој интеркултурног идентитета. Таква перспектива постиже се низом активности заснованих пре свега на аутентичним материјалима који омогућавају увид у контекст у коме се конструише значење, попут истраживања ауто и хетеро стереотипа и њиховог порекла, различитих културних неспоразума који доводе до културног шока, техника супротстављања и поређења различитих културних пракса и примене стратегија релативизације које преиспитују монолитну и затворену визију културе.

По Иглесијас Касал (Casal, 1999), циљ формативног интеркултурног образовања је развој ученикове рецептивности у односу на друге језике и културе, подстицањем радозналости и емпатије према њиховим припадницима и различитим начинима поимања и разумевања света. Током усвајања страног језика заправо се одиграва и процес интеркултурног освешћивања, при чему је, тврди ова ауторка, неопходно избећи „ефекат излога“ (шп. *efecto escaparate*) и периферно разумевање, у смислу да се олако погрешно тумаче понашања говорника датог језика, а не познаје позадина њихових намера. Процес освешћивања ученика путем формативног приступа, сматра Ценг (Tseng, 2002: 13), нагласак не ставља на саму информацију о датој култури, већ на вештине неопходне за опажање и разумевање сличности и разлика, а пре свега на „уздржавање од вредновања, и преурањеног критиковања наизглед девијантног понашања других људи“, односно изграђивање свести са перспективом (енг. *perspective consciousness)*.

Томлинсон и Масухара (Tomlinson & Masuhara, 2004) праве разлику између познавања културе и културне свести (енг. *cultural knowledge / cultural awareness*). Под познавањем културе подразумевају се информације о карактеристикама сопствене културе и других култура које су екстерне (неко други нам их преноси), фосилизоване (не модификују се на основу искуства), артикулисане (редуковане на оно што се речима може исказати) и стереотипне (односе се на опште норме пре него на специфичне случајеве). Познавање културе нам може бити корисно да бисмо разумели и себе и друге; међутим, исто тако може бити и варљиво јер зависи од мишљења и објективности других људи, фиксно је у времену (често и застарело) и неминовно поједностављено. Културна свест се, с друге стране, састоји од перцепција о

сопственој култури и другим културама које су интерне (развијају се у нашем уму), динамичне (често се допуњавају), променљиве (модификоване на основу искуства), вишедимензионалне (представљене преко менталних слика, афективних асоцијација, унутрашњих гласова итд.) и интерактивне у смислу да су повезане једна са другом. Бајрам и Заратова (Byram & Zarate, 1994) истичу да је управо таква свест она коју поседује интеркултурни говорник, који је заједно са наставником и дидактичким материјалима прави протагониста у формативном приступу настави Л2 из интеркултурне перспективе.

Интеркултурни говорник

Управо наведени аутори уводе у наставу појам интеркултурног говорника да би описали ученике Л2 као особе укључене у интеркултурну комуникацију и делање, подвлачећи важност развоја критичког промишљања о сопственој култури и другим културама и њиховим установљеним вредностима и праксама. Тај развој критичке свести зависи од рефлексије, метанивоа у језичком усвајању који често није присутан у настави, где је фокус само на језичким вештинама. Интеркултурна свест је, по Бајраму и Заратовој (Byram & Zarate, 1994), интегрални део усвајања Л2, динамички, дијалектички и интерпретативни процес утврђивања значења у херменеутичком смислу, јер ученик, поред циљне културе, тумачи и развија сопствени идентитет и врши реорганизацију својих категорија и представа. На тај начин престаје да буде пасивни посматрач коме наставник само презентује елементе циљне културе, већ поседује аутономију у процесу усвајања.

Крамшова (Kramsch, 2001) сматра да је представа о изворном говорнику, једном језику и једној националној култури заблуда, те да би било логичније посматрати говорнике као особе које током живота стичу читав низ интерпретативних норми које свесно користе у односу на различите друштвене контексте и помоћу којих разумеју свет око себе. То су карактеристике компетентног говорника: „то није способност да говори и пише по академским правилима и етикети одређене друштвене групе, већ способност адаптације у моменту док врши селекцију правилних и одговарајућих форми које захтева одређени друштвени контекст употребе. Таква компетенција је управо она коју поседује интеркултурни говорник“ (Kramsch, 2001: 33–34). Такође, по овој ауторки, улога интеркултурног говорника је двострука, јер представља полазну тачку и покретач процеса наставе и усвајања језика, али и циљ, идеал коме овакав говорник тежи. Из те перспективе његова позиција је у односу на нову културу и језик привилегована пошто се налази на дистанци која му омогућава да кроз експлицитно преиспитивање контекстуализује и објасни разлике међу културама, а да кроз имплицитно преиспитивање препозна и реконструише утицај сопствене културе на личну визију света, односно последице коју усвајање Л2 има на његов сопствени идентитет. Ученик тако открива аспекте свог идентитета на које раније није обраћао пажњу: себе виђеног очима другог и неоригиналност пракса које је сматрао природним.

Интеркултурни говорник је, дакле, појединац који чува сопствени културни идентитет, разуме друге културе, критички усваја или одбацује вредносне судове њихових припадника и способан је да преговара о начину интеракције прихватљивом

како за њега самог тако и за саговорника, односно поседује интерпретативно знање (фр. *savoir interprétatif,* Zarate et al., 2004) и културну флуидност (шп. *fluidez cultural,* Poyatos, 1994).

Карактеристике наставника страног језика и дидактичких материјала у интеркултурном формативном приступу настави Л2

Друштвене и политичке промене, потреба за међукултурном сарадњом, информациона и комуникативна експлозија и промена становишта у настави и усвајању језика са нагласком на конструктивистичко и доживотно аутономно учење фактори су који доприносе редефинисању улоге наставника у савременој настави Л2 (Byram & Risager, 1999). Такође, наставници имају и етичку улогу везану за интеркултурну димензију: постају медијатори и покретачи друштвених и политичких промена. Јокикокова (Jokikokko, 2005) тако говори о трансформационој педагогији, чији су основни елементи стварање поверења у учионици и дијалошке везе између ученика и наставника. Такав став представља заокрет из вертикалног процеса наставе ка хоризонталном; више није реч о томе да наставник зна све о култури циљног друштва и те информације преноси ученицима, већ да употреби своја знања како би их припремио да преиспитају своје вредности и културну праксу, путем интеркултурних активности које стимулишу компаративну анализу изворне и циљне културе и вештине неопходне за стварање одговарајућег окружења у учионици, оријентисаног на аутономију ученика.

Лидикоут (Liddicoat, 2002) тврди да је промоција опажања један од главних задатака наставника у формативном приступу интеркултурној настави језика. За ученика је важно да опази разлику у новом инпуту у односу на своје ставове, како би могао да критички промишља о њему и да производи аутпут у коме се користи модификован скуп норми. Та почетна модификација није дефинитивна, нити представља последњи стадијум у усвајању, јер сам аутпут пружа могућност за ново опажање које може бити позитивна или негативна евалуација модификоване праксе и које је циљ даље рефлексије, те се тако ствара континуирани циклус усвајања (енг. *continuous cycle of acquisition*). Проблем је међутим, што, по Лидикоуту и сарадницима (Liddicoat et al., 2003), наставни материјали и активности обично немају интеркултурни фокус, односно језик и култура нису интегрисани, већ лимитирани на информације о циљној култури на експлицитан начин, као оквир у коме се одвија лингвистичка пракса.

Фенерова (Fenner, 2000) тврди да се у уџбеницима страних језика могу издвојити два начина приступу култури – као учење о циљној култури или као усвајање социолингвистичког и социокултурног понашања циљне заједнице. У традиционалне уџбенике укључивани су текстови о циљној култури које су често, ако не и увек, осмишљавали сами аутори уџбеника, и који су били праћени вежбањима чији је циљ учење чињеница. Они су били само позадина циљном језику, који је био у првом плану, те такав став подразумева раздвајање језика и културе који се посматрају као одвојени ентитети, а не два аспекта истог. У другом наведеном начину третмана културних садржаја, они су представљени у виду дијалога и образаца ритуалних говорних чинова који се користе у специфичним ситуацијама, праћени рол-плеј вежбањима сличних ситуација. Таква методологија, фокусирана пре свега на развој комуникативних вештина, у својој

екстремној форми произвела је уџбенике који су били скоро потпуно лишени садржаја. Због тога ова ауторка тврди да, уколико је наш циљ да ученици развију интеркултурну свест, ниједан од ових приступа није довољан, те верује да је неопходно преиспитати начин на који данас дефинишемо концепт културе. Ако је култура не само оно што видимо, већ и начин на који то видимо и језик који користимо да то изразимо, онда се она никако не може свести на корпус знања које ученицима преноси наставник или уџбеник. По Фенеровој (Fenner, 2000), прозирност језика и текста мора бити очувана, односно сви аспекти писаног или усменог текста морају бити истакнути, а не невидљиви, што је чест случај у учионици када се фокусирамо само на садржај или одређене лингвистичке структуре. „Текст као целина, као јединство форме и садржаја, носилац је и одраз културе. То захтева аутентични текст, текст у најширем смислу те речи" (Fenner, 2000: 143). Главни циљ наставе језика мора бити да се ученицима понуде разноврсни текстови различитих жанрова, како би свако од њих могао пронаћи нешто са чим ће се идентификовати. „Слике, фотографије, музика, писани текстови би, из наведених разлога, требало да буду превасходно аутентични" (Fenner, 2000: 143–144). Изобиље, актуелност, разноликост перспектива и мотивациони потенцијал аутентичних материјала су противтежа одсутности или застарелости културних информација у уџбеницима и лимитираном избору тема и текстова. Серку (Sercu et al., 2005: 107) се у односу на последње пита „можемо ли закључити да уџбеници представљају потенцијалну препреку за промовисање интеркултурне компетенције", и одговара да једним делом можда јесте тако, али да је ту препреку могуће превазићи укључивањем допунских материјала, при чему наставници имају пресудну улогу. Ако ученици сматрају понуђене информације занимљивим, а задатке изазовним, већа је могућност да преиспитају постојеће ставове и предрасуде. Освешћивање би се, по Фенеровој (Fenner, 2000), могло постићи питањима и задацима који се фокусирају на ставове и промовишу „аутентични дијалог", који по ауторки нема предетерминисане одговоре, већ је отвореног типа и сам ће их генерисати индивидуалном интерпретацијом свих ученика. Таква врста дијалога у учионици не контролише њихово знање јер, како је суштина интеркултурног фокуса у настави развијање критичке свести, продукција није добар индикатор интеркултурне компетенције.

Кортаци и Ђинова (Cortazzi & Jin, 1999) сматрају да је у оквиру дидактичких материјала неопходно разликовати културни садржај (енг. *cultural content*) од начина на који се усвајају информације о одређеној култури (енг. *cultural medium*). Уџбеници тако могу бити једнодимензионални и дводимензионални; први су они фокусирани само на културу циљног језика и остављају мало места поређењу, сем ако наставници то сами не спроводе, а други су они који подстичу на интеркултурно разумевање и третирају културне теме из две или више различитих перспектива, супротстављајући их (Dunnett et al., 1986). Лук (према: Cortazzi & Jin, 1999), с друге стране, прави разлику између отворених и затворених текстова. Уџбеник са затвореном концепцијом текстова приказује културне групе без икаквих проблема, те не оставља место дискусији. Отворени текстови, с друге стране, омогућавају различите интерпретације, нуде комплекснију визију одређене културе, дебату о социјалним проблемима и конфликтним ситуацијама, а ученик постаје културно активан субјекат чије ће сугестије бити основа за дискусију, а његово поимање света полазна тачка из које могу

постићи боље разумевање и увид у циљну културу. Коначно, Бодрич (Bodrič, 2006) закључује да је непотребно истицати да материјал везан за ту врсту културног садржаја треба да буде аутентичан како би омогућио ученицима да лакше пореде и супротстављају информације о начину живота и шаблонима циљне културе с онима из њихове изворне.

Денисова и Матас Пла (Denis & Matas Pla, 2002) указују на прикладност приступа путем задатака заснованих на аутентичним материјалима приликом усвајања културних садржаја у оквиру формативног интеркултурног приступа и успостављају прогресију засновану на когнитивним и афективним таксономијама: сензибилизација, односно тренутак када ученик, на основу активности које приказују другачије начине поимања света, постаје свестан своје етноцентристичке визије стварности или егзотичног начина на који доживљава другога; освешћивање, тј. процес током кога, путем отворених питања, препричавања искустава и преиспитивања порекла сопствених перцепција, ученик боље разуме етноцентристички карактер своје перцепције другога и дистанцира се од такве визије; релативизација: ученик треба да примети и разуме илустративни и контекстуализовани карактер новог импута, јер одређени културни чин увек мора да се посматра у оквиру комуникативне ситуације у којој се одвија; организација: ученик покушава да идентификује организационе принципе у циљној култури, пореди ситуације, тражи обрасце који се понављају и концептуализује информације које поседује; импликација и интериоризација: ученик, као компетентан интеркултурни говорник, прихвата или одбацује одређене аспекте сопствене и циљне културе у односу на контекст, своју личност и интересовање у одређеном тренутку и ситуацији, што се даље одражава на интеркултурну размену.

Закључак

Настава страних језика је на почетку XXI века напустила статички, затворени и есенцијалистички модел културе, зарад неесенцијалистичке визије. То је омогућило бољи однос комуникације и културног искуства, јер је одбачена визија која културу посматра као скуп чињеница о циљној култури које је потребно пренети ученицима. У тој поједностављеној визији игнорисани су систем вредности, културна разноликост, улога појединца као ствараоца значења и однос културе и језика, што је отежавало адаптацију у одређеним контекстима и стицање одговарајуће компетенције за интеркултурну интеракцију. Динамичка визија културе захтева од ученика Л2 да познаје сопствену културу и тумачи своја културно уобличена понашања, да би разумео понашање припадника друге културе и да би могао да успешно комуницира с њима. Културно знање, према томе, није познавање информација о култури, већ делање и разумевање, начин на који се стиче увид у културу, као и способност интерпретације културног контекста и перформансе у оквиру њега. Управо је таква визија културе она коју ученици треба да разумеју и усвоје кроз формативни приступ културним садржајима да би постигли ефикасну интеркултурну комуникацију. Тај конструктивистички приступ залаже се за развој одговарајуће културне сензибилизације за посматрање како сопствене тако и других култура и елиминисање дихотомије

„они/ми", која није валидна у модерном плуралистичком друштву, као и за развој интеркултурне компетенције која је интегративни део општег образовања ученика, од кога се захтева да се активно укључи у наставни процес.

Да би били компетентни у интеркултурној комуникацији, ученици морају бити обучени да препознају и тумаче релевантне аспекте комуникативног контекста, у односу на културне садржаје. Потребан им је развој критичке културне свести и вештина критичке евалуације перспектива, пракса и продуката сопствене и циљне културе, што имплицира и промену улоге наставника у настави Л2, као и природе наставних пакета и понуђених активности. Од наставника и материјала се, дакле, очекује да поспеше интеркултурну свест ученика и да им омогуће да комуницирају ефикасно и на одговарајући начин у различитим комуникативним контекстима. Ученик страног језика на тај начин постаје интеркултурни говорник који је способан да прихвати друге перспективе и перцепције света, посредује између особа различитог културног порекла и буде свестан своје евалуације различитости зарад поспешивања делања у интеркултурном окружењу.

Литература

Alptekin, C. (2002). Towards Intercultural Communicative Competence in ELT. *ELT Journal*, Vol. 56, No. 1, 57–64.

Andrijević. M. (2016). *Primena autentičnih materijala u nastavi L2 za sticanje i razvoj interkulturne kompetencije* (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista Psicodidáctica*, No. 11–12, 157–170.

Areizaga, E. (2003). La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, No. 34, 27–43.

Areizaga, E. (2007). Enseñanza de lenguas e interculturalidad: ¿estamos hablando todos de lo mismo?. In J. Ibáñez, E. Sanz de la Cal & N. Goicoechea (Eds.), *Actas de las II Jornadas de didáctica de la lengua y la literatura: Hacia una competencia plurilingüe en el espacio europeo*, Full Papers, October 17 2006, Burgos (pp. 1–15). Burgos: Universidad de Burgos.

Bodrič, R. (2006). Culture in Foreign Language Learning. U Lj. Subotić (Ur.), *Susret kultura: Zbornik radova sa IV međunarodnog interdisciplinarnog simpozijuma*, štampano u celini, 1 – 2. 12. 2004, Novi Sad (str. 895–903). Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2006). Developing a Concept of Intercultural Citizenship. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons* (pp. 114–140). Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. & Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. & Zarate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-Cultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Castro, M. D. & Pueyo, S. (2003). El aula, mosaico de culturas. *Carabela*, No. 54, 51–71.

Chen, G.M. & Starosta, W. J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. In B. R. Burelson & A.W. Kunkel (Eds.), *Communication Yearbook 19* (pp. 353–383). London: Sage.

Chen, G.M. & Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn & Bacon.

Cortazzi, M. & Jin, L. (1999). Cultural Mirrors: Materials and Methods in EFL Classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching* (pp. 196–220). Cambridge: CUP.

Crozet, C. & Liddicoat, A. J. (2000). Teaching Culture as an Integrated Part of Language: Implications for the Aims, Approaches and Pedagogies of Language Teaching. In A. J. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Teaching languages, Teaching Cultures* (pp. 1–18). Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia.

Denis, M. & Matas Pla, M. (2002). *Entrecruzar Culturas: Competencia intercultural y estrategias didácticas*. Bruxelles: De Boeck & Larcler.

Dunnett, S., Dubin, F. & Lezberg, A. (1986). English Language Teaching from an Intercultural Perspective. In J. M. Valdes (Ed.), *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching* (pp. 148–161). Cambridge: CUP.

Fenner, A. B. (2000). Cultural Awareness. In A.B. Fenner & D. Newby (Eds.), *Approaches to Materials* Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, *Cultural Awareness* (pp. 141–151). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Guilherme, M. (2000). Intercultural Competence. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 297–300). London: Routledge.

Holliday, A, Hyde, M. & Kullman, J. (2004). *Intercultural Communication: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.

Iglesias Casal, I. (1999). Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo. *Boletín de ASELE*, No. 21, 13–23.

Jæger, K. (2000). Intercultural Learning: Renewal of the Intercultural Field of Research. *Sprogforum*, Vol. 18, No. 6, 43–46.

Jokikokko, J. (2005). Interculturally Trained Finnish Teachers' Conceptions of Diversity and Intercultural Competence. *Intercultural Education*, Vol. 16, No. 1, 69–83.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.

Kramsch, C. (1995). The Cultural Component of Language Teaching. *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 8, No. 12, 83–92.

Kramsch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 23–37). Cambridge: CUP.

Liddicoat, A. J. (2002). Static and Dynamic Views of Culture and Intercultural Language Acquisition. *Babel*, Vol. 36, No. 3, 4–11, 37.

Liddicoat, A. J., Papademetre, L., Scarino, A. & Kohler, M. (2003). *Report on Intercultural Language Learning*. Canberra: Commonwealth Department of Education, Science and Training.

Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)* (pp. 511–531). Madrid: SGEL.

Moran, F. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston: Heinle & Heinle.

Nguyen, T. M. (2007). Developing EFL Learners Intercultural Communicative Competence: A Gap to be Filled?. *Asian EFL Journal*, Vol. 21, 122–139.

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Paige, R. M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F. & Colby, J. (2003). Culture Learning in Language Education: A Review of the Literature. In D. L. Lange & R. M. Paige (Eds.), *Culture as the Core: Integrating Culture into the Language Education* (pp. 173–236). Greenwich: Information Age Publishing.

Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.

Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., García, M. C. and Ryan, P. (2005) *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2004). Developing Cultural Awareness. *Modern English Teacher*, Vol. 13, No. 1, 5–11.

Tseng, Y. H. (2002). A Lesson in Culture. *ELT Journal*, Vol. 56, No. 1, 11–21.

Vez, J. M. (2006). Lenguas e interculturalidad: una visión crítica. In J. Ibáñez, E. Sanz & N. Goicoechea (Eds.), *La Interculturalidad y el Aprendizaje de las Lenguas en el Espacio Europeo* (pp. 1–26). Burgos: Universidad de Burgos.

Zarate, G., Gohard Radenkovic, A., Lussier, D. & Penz, H. (2004). *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Примљено: 28. 08. 2016.
Коригована верзија текста примљена: 03. 11. 2016.
Прихваћено за штампу: 22. 11. 2016.

A FORMATIVE APPROACH TO CULTURAL CONTENT LEARNING IN INTERCULTURAL FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract *The paper outlines the effectiveness of the formative approach in the adoption of cultural content as part of intercultural foreign language teaching. In contrast to the informative, the formative approach is based on a constructivist approach to foreign language acquisition; in other words, it is a process of tertiary socialization through the construction of an intercultural identity, by means of experiential acquisition, interaction and cognitive conflict with previously adopted patterns. Byram's (1997) propositions about the importance of acquiring intercultural competence in foreign language teaching represent a complete shift towards a formative approach since they formulate general educational goals according to which it is impossible to have an insight into the language reality of a different culture unless an individual is aware of their own and the relative nature of both, which is vital to the development of critical intercultural awareness. Thus the focus of teaching shifts to the integration of the target and the source cultures through participatory tasks and constructive analysis, and to the construction of the learner's identity as intercultural speaker with a range of affective, cognitive and behavioral competences enabling successful contact with difference. The formative approach enables the foreign language teacher, whose role has also been redefined, to use appropriate materials in order to develop critical thinking and intercultural competence in students through their active involvement in the process of target language acquisition.*

Keywords: *foreign language teaching, formative approach, intercultural competence, intercultural speaker, intercultural critical awareness.*

ФОРМИРУЮЩИЙ ПОДХОД К УСВОЕНИЮ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ СОДЕРЖАНИЙ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Резюме *В статье показана целесообразность формирующего подхода к усвоению культурологических содержаний в рамках межкультурного обучения языку. Такое обучение, в отличие от информативного, осуществляется с помощью конструктивистского подхода к обучению иностранному языку, то есть является процессом третичной социализации путем формирования межкультурной идентичности, эмпирическим принятием, взаимодействием и когнитивным конфликтом с ранее принятыми формами. Взгляды Байрама (Byram, 1997) о важности приобретения межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку представляют собой полный поворот к формирующему подходу, так как общеобразовательные цели формулируются исходя из положения, что не представляется возможным иметь представление о языковой реальности других культур, если человек не знает собственной, что оказывает существенное влияние на развитие критического межкультурного сознания. Таким образом, в центре внимания преподавания находится процесс интеграции целевой и собственной культуры и развитие учащегося как межкультурной личности, обладающей рядом аффективных, когнитивных и поведенческих компетенций для успешного контакта с разнообразием. Преподаватель иностранного языка, роли которого также переопределяются, на основе формирующего подхода и использования соответствующих материалов развивает у учащихся критическое мышление и межкультурную компетенцию в процессе обучения иностранному языку.*

Ключевые слова: *обучение иностранным языкам, формирующий подход, межкультурная компетенция, межкультурный говорящий, межкультурное критическое сознание.*