

# Interkulturizam i poučavanje engleskog jezika\*

Jelena Prtljaga

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Vršac  
Učiteljski fakultet – Beograd, Nastavno odeljenje – Vršac, Srbija

## Sažetak

Kratko se osvrnuvši na terminološke dvojbe koje se odnose na paralelno postojanje dvaju termina – interkulturalni i interkulturalni, rad se bavi interkulturalnim pristupom podučavanju engleskog jezika kao stranog u sklopu formalnog obrazovanja. Čini se da je strani jezik, a posebno engleski, prepoznat kao *lingua franca* u današnjem svijetu, te predstavlja zanimljiv predmet u sklopu bilo kojeg školskog sustava za poticanje i njegovanje interkulturalnog obrazovanja. Imajući na umu da se kultura nalazi u srcu učenja jezika, nemoguće je odvojiti kulturu od učenja stranog jezika pa se može zaključiti da učionica u kojoj se uči engleski jezik predstavlja izvrsno okruženje za unapređivanje kulturne osjetljivosti pojedinaca koji žive u suvremenom društvu. U podučavanju engleskog jezika pristup stranoj kulturi ustupio je mjesto interkulturalnom pristupu pa se ovaj rad bavi interkulturalnom komunikativnom kompetencijom kao poželjnim ishodištem učenja engleskog jezika u školi. Predlažu se i moguće praktične aktivnosti koje promoviraju interkulturalizam, i pružaju opravdanost njihove upotrebe u učionici u kojoj se strani jezik uči.

**Ključne riječi:** engleski jezik, interkulturalni pristup, kompetencija, učenik.

## Terminološke dvojbe

U suvremenoj pedagoškoj literaturi stalno se srećemo s terminima za koje se, na prvi pogled, čini da su gotovo sinonimni i da ih je moguće ravnopravno rabiti za označavanje istih pojava: multikulturalno, interkulturalno, kroskulturalno, transkulturalno. Međutim, usprkos tomu što opisuju situacije u kojima ljudi različitih kultura i nacija žive zajedno, postoje male, ali važne razlike među navedenim terminima. Multikulturalno, s jedne strane, označava više-manje neovisan suživot različitih kultura, a s druge se strane interkulturalno odnosi na međusobno ovisne, isprepletane kulture u kontaktu, uz pridavanje posebne pozornosti znanju i razumijevanju drugih kultura. Dakle, dok multikulturalno podra-

zumijeva pasivan, interkulturalno pretpostavlja aktivan odnos između pripadnika različitih kultura i uspostavljanje pozitivnih odnosa razmjene i uzajamnog obogaćivanja kroz različite kulturne komponente unutar jedne zajednice. Kroskulturalno se odnosi na kulturne osobitosti koje postoje u više kultura, dok transkulturalno znači izvan granica bilo koje kulture, dakle označava zajedničku kulturnu crtu koja je jednom prihvaćena kao, na neki način, opća crta koja prožima sve kulture.

Za razliku od navedenih termina među kojima postoje značenjske razlike, u literaturi se često srećemo s pridjevima interkulturalno i interkulturalno. Važno je napomenuti da su to riječi koje potječu iz engleskog jezika, čiji se utjecaj osjeća u svim jezicima. Iako predstavljaju pseudoanglizme, s obzirom

\* Rad predstavljen na Šestom susretu pedagoga Hrvatske, koji je pod nazivom "Interkulturalna pedagogija i obrazovne komunikacije" održan u Dubrovniku od 8. do 11. ožujka 2008.

na to da su u engleskom jeziku građene od osnova koje potječu iz latinskoga i klasičnoga grčkog, mora se priznati da su te riječi, u moru drugih, posuđene iz suvremenog engleskog jezika. Dakle, riječ je o anglizmima koji u svakom jeziku primatelju prolaze kroz složeni proces adaptacije na više razina (fonološkoj, ortografskoj, morfološkoj, sintaktičkoj, semantičkoj). Tijekom tog procesa strane riječi mogu proći kroz tri tipa transmorfemizacije: nultu, kompromisnu i potpunu (Filipović, 1986, 119-122). Slobodan engleski morfem posuđen u jezik primatelj bez vezanog morfema prolazi nultu transmorfemizaciju (na primjer, *boks, bridž, skaut*). Ako je engleski morfem ušao u jezik primatelj zajedno s engleskim vezanim morfemom, riječ je o kompromisnoj transmorfemizaciji (na primjer *bokser, parking, interkulturalan*), dok se u procesu potpune transmorfemizacije vezani morfem iz jezika primatelja (u ovom slučaju engleskoga) zamjenjuje vezanim morfemom iz inventara jezika primatelja koja ima istu funkciju i značenje (na primjer, STRIKE+R → *štrajk+ač*, INTERCULTUR+AL → *interkultur+an*). Čest je slučaj da se u jeziku primatelju tijekom sekundarne adaptacije istodobno upotrebljavaju i kompromisna replika i replika, kao potpuno adaptiran anglizam. Riječ je o procesu i stoga nije čudno da se suočavamo sa situacijom u kojoj se oba oblika rabe istodobno, imajući na umu da navedeni anglizam prolazi kroz sekundarnu adaptaciju te će se, vremenom, jedan od oblika izgubiti. Ako među njima postoji razlika na semantičkoj razini, ostat će oba termina; u suprotnom, jezik primatelj će, u skladu sa svojim principom ekonomičnosti, jedan od oblika potisnuti u zaborav.

Promjene koje pod utjecajem engleskog jezika doživljavaju drugi jezici dokaz su nezaustavljivih kontakata među ljudima i jezicima. Imajući na umu broj ljudi koji engleski govore kao strani jezik, može se zaključiti da je upravo engleski jezik most koji se mora uspostaviti na putu prema uspješnom ostvarivanju interkulturnih odnosa. Bez obzira na terminološke razlike, ostaje činjenica da danas ljudi koji pripadaju različitim nacijama i kulturama žive zajedno na mnogo načina (doslovno u multikulturalnim sredinama, kroz elektroničku razmjenu, tijekom obrazovanja u inozemstvu, putovanja, kroz poslovne kontakte...) i trebalo bi iskoristiti predno-

sti multikulturnih okruženja, stvarajući sinergiju iz interkulturnih odnosa i dijaloga. Samim tim, područje obrazovanja suočava se s novim izazovom: stvoriti povoljne uvjete za obrazovanje za demokratsko društvo u internacionalnom, interkulturnom kontekstu.

## Strani jezik – medij interkulturene komunikacije

Nema sumnje da je strani jezik prijeko potrebno sredstvo za otvaranje prilika za interkulturnu razmjenu. Štoviše, podučavanje engleskog jezika predstavlja izvrstan okvir za unapređivanje kulturne osjetljivosti pojedinaca koji žive u suvremenom društvu. Imajući na umu da se kultura nalazi u srcu učenja jezika, nije moguće odvojiti kulturu od učenja stranog jezika. U podučavanju engleskog jezika pristup stranoj kulturi ustupio je mjesto interkulturnom pristupu, koji će u budućnosti biti zamijenjen transkulturnim pristupom. U interaktivnom odnosu koji postoji između engleskoga i drugih jezika, norma govornika materinjeg jezika dovodi se u pitanje i na njezino mjesto dolazi interkulturni govornik, odnosno govornik koji djeluje kao medijator između dviju kultura, koji interpretira i razumije druge perspektive, ali i pitanja koja se uzimaju zdravo za gotovo u vlastitom društvu. Stoga, sa stajališta poučavanja stranog jezika postoje tri međusobno isprepletana područja kompetencija koja su međusobno ovisna: jezična kompetencija, kulturna kompetencija i interkulturna kompetencija.

Pojedinac koji uči engleski jezik trebao bi svladati jezične vještine, odnosno čitanje, pisanje, slušanje i govorenje, te naučiti praviti razliku između registara i žanrova; no isti bi učenik trebao biti upoznat i s kategorijama koje su specifične za danu kulturu, kao što su obrasci svakodnevnog ponašanja, popularna kultura, ideje, vjerovanja, percepcija, artefakti, ponašanje institucija, povijest, geografija, književnost, slikarstvo, glazba, spol, klasa, dob i tako dalje, ali i s kategorijama koje predstavljaju opće, za sve ljude zajedničke kategorije kulture, koje nisu znakovite za određenu kulturu, već one koje se smatraju "univerzalnim kategorijama", koje funkcioniraju kao karakteristike kulture uopće. Istodobno, trebalo bi uvijek imati na umu učeni-

kova predznanja, iskustva, vjerovanja i ideje, jer se interkulturalna kompetencija ne može steći jednostavnim usvajanjem znanja o specifičnoj kulturi i ne predstavlja puku sposobnost pojedinca da se pravilno ponaša u toj kulturi, već uključuje i interkulturalna stajališta (otvorenost, znatiželju, spremnost za upoznavanje drugog...), vještine interpretacije, uspoređivanja, stavljanja u različite odnose, vještine otkrivanja i interakcije te kritičku kulturalnu svijest. Dakle, osim jezične kompetencije i kulturalne kompetencije, koje se odnose i na materinji i na strani jezik (u ovom slučaju engleski), učenik bi trebao steći interkulturalnu kompetenciju koja podrazumijeva prilagodljivost, toleranciju, prihvaćanje tuđih stajališta, empatiju, fleksibilnost, kulturalnu svijest, kao i svijest i kritičko stajalište prema konceptima etnocentričnosti i prihvaćanja stereotipa. Komunikativna se kompetencija kombinira s interkulturalnom, kako bi se stvorila interkulturalna komunikativna kompetencija (Byram, 1997). Steći interkulturalnu komunikativnu kompetenciju znači razviti sposobnost za ulazak u interakciju u složenim kulturalnim kontekstima među ljudima koji imaju više od jednog kulturalnog identiteta i jezika.

Šira je zajednica prepoznala potrebu da se interkulturalno obrazovanje uvede i uspostavi na institucionalnoj razini. Postoje međunarodni sporazumi, konvencije i preporuke koje su prihvatili UNESCO, Vijeće Europe i Europska unija, i koje treba ugraditi u nacionalne nastavne planove i programe, odnosno kurikulume pojedinih zemalja, a koji će usmjeravati školsku djecu tako da razumiju "strano" i različitost u društvima. Tako multinacionalne države, članice Europske unije, imaju zakone koji reguliraju interkulturalni pristup u obrazovanju, dajući preporuke da se obrazovanje u cjelini, na svakom stupnju, u svakom školskom predmetu, izvodi iz interkulturalne perspektive. Međutim, čini se da je to ideal koji tek treba dosegnuti, koji je za sada prepušten entuzijazmu nastavnika koji su osobno jako posvećeni interkulturalnim pitanjima, a to su upravo nastavnici stranih jezika.

U slučaju stranog jezika razvijanje interkulturalnih vještina sastavni je dio poučavanja i učenja. Tečajevi za učenje engleskog jezika kao stranoga (tzv. TEFL tečajevi – *Teaching English as a Foreign Language*), koje objavljuju ugledni izdavači, kao što su

*Longman, Cambridge University Press, Oxford University Press*, u svakom slučaju i u velikoj mjeri sadržavaju kulturalne i interkulturalne sadržaje, kao i aktivnosti koje razvijaju interkulturalne vještine. Međutim, one zahtijevaju daljnje rasprave, kontrastiranje i uspoređivanje s vlastitim jezikom i kulturalom, kako bi se učeniku omogućilo potpunije razumijevanje perspektive stranca. Postoje primjeri dobre prakse u poučavanju engleskog jezika kao stranog koji bi mogli biti valjane smjernice u ostvarivanju obrazovnih ciljeva koji se odnose na interkulturalizam. Naša je namjera u ovom radu da privučemo čitateljevu pozornost i usmjerimo je na neke od njih.

### Primjeri dobre prakse u poticanju i njegovanju interkulturalnih jezičnih kompetencija

Suvišno je naglašavati da se strani jezik najbolje uči u okruženjima u kojima se govori kao materinji. Međutim, boravak u stranoj zemlji nije dostatan i, želimo li postići dobre rezultate učenja, prijeko je potrebno učenika unaprijed senzibilizirati prema stranim pojavama. Dakle, preporučljiv oblik rada u poticanju i njegovanju interkulturalnih jezičnih kompetencija svakako bi bilo neposredno osobno iskustvo učenika u stranoj zemlji, ali ono koje je brižljivo osmišljeno i vođeno svrhom stjecanja interpersonalnih vještina. Kako bi se dobio uvid u prednosti takvog iskustva kada je riječ o interkulturalnoj jezičnoj kompetenciji, u Finskoj je realiziran projekt pod nazivom *Kultura i učenje stranog jezika* (Kaikkonen, 1997). Naravno, to je samo jedan u nizu sličnih projekata koji se stalno realiziraju kod učenja stranog jezika.

Smjestivši strani jezik i kulturalu, kao osnovne koncepte interkulturalnog učenja, u teorijski okvir, autor članka (Kaikkonen, 1997) opisuje akcijsko istraživanje provedeno sa srednjoškolskim učenicima i nastavnicima koje je trajalo dvije godine. Tijekom tog razdoblja učenici su pohađali tečajeve stranog jezika koji su u znatnoj mjeri sadržavali teme vezane za kulturalne kategorije, nakon čega su posjetili stranu zemlju. Imajući na umu da se u procesu interkulturalnog učenja, kod kojeg se kroz stalna uspoređivanja između okruženja vlastite kulture, jezika i kulturalnih standarda te okruženja strane kulture

jezika i kulturnih standarda, širi učenikov pogled na kulturu, istraživači su posebnu pozornost obratili na četiri faze u interkulturno orijentiranom učenju:

1. faza u kojoj učenik postaje osjetljiv na strane pojave;
2. svjesno promatranje strane kulture;
3. učenje stranih značenja i razvijanje lingvističke i kulturne komunikacije;
4. učenje standarda druge, strane kulture (Kaikkonnen, 1997).

Naime, učenici, kao i nastavnici, odnosno sudionici u eksperimentu, trebali su prije posjeta stranoj zemlji postati osjetljivi za pojave koje ih zanimaju, posebno za strane pojave. Uz to su trebali biti instruirani da promatraju stranu kulturu i njezine pojave te da usporede promatrane pojave s onima iz vlastite kulture: da dobiju informacije o stranom jeziku i standardima strane kulture i usporede ih s funkcioniranjem vlastitog jezika i vlastitih kulturnih standarda. Tijekom tog procesa trebalo je oblikovati nova značenja, koja se temelje na prve tri faze, i, napokon, koja vode prema uspješnoj komunikaciji i interakciji s predstavnicima strane kulture.

Čini se da su najvažniji dijelovi projekta bili: promatranja učenika i individualni projekti koje su realizirali tijekom tečajeva te njihov boravak u stranoj zemlji. Naime, studenti su poticani da svjesno promatraju: na temelju različitih lingvističkih i kulturnih materijala (tekstova, ilustracija, slikovnih materijala, video i audio zapisa) učenici su uočavali kulturne razlike i promišljali o onome što su primijetili, raspravljali su i pravili pretpostavke o stranim pojavama, koje je trebalo ili potvrditi ili osporiti u susretu s izvornim govornikom stranog jezika ili tijekom boravka u stranoj zemlji. Istodobno, učenici su bili uključeni u samostalne projekte koji su se odnosili na svakodnevne teme, kao što su svakidašnji život, prehrana, prijateljstvo, zabavljanje itd. Radili su individualno ili u manjih grupama, tražili informacije, evaluirali ih, simulirali nepoznate situacije i predstavljali svoje projekte drugima. Tijekom posjeta stranoj zemlji svaki je učenik živio sam s obitelji domaćinom te vodio dnevna promatranja i rješavao jezične zadatke. Vodili su dnevničke i dijelili svoja iskustva s drugim članovima grupe.

Imajući na umu da su bili uključeni u aktivno, interkulturno relevantno učenje stranog jezika, koje je poticalo njihovu kritičku svijest, ali i u učenje kroz izravno iskustvo, koje zahtijeva drugačiji pristup i angažiranje cijele osobe, sudionici u eksperimentu postigli su, čini se, cilj istraživača i tijekom dvije godine stekli visok stupanj interkulturene komunikativne kompetencije. Rezultati su pokazali, ali i sami su učenici shvatili da su svojim radom na projektu, kao i tijekom posjeta stranoj zemlji, dobro naučili strani jezik, ali i komponente strane kulture. Iznijeli su stajalište da je materijal koji su sami prikupljali bio vrjedniji i autentičniji od ponuđenih gotovih materijala. Autorica članka koja je predstavila opisano akcijsko istraživanje također zaključuje kako je projekt dokazao da se strani jezik mora učiti u svojoj kulturnoj pozadini (Kaikkonnen, 1997).

Kada učenici nemaju prilike da u sklopu učenja stranog jezika provedu neko vrijeme u stranoj zemlji, tada nastavnik stranog jezika traži alternativna rješenja. Kako bi učenici stekli kulturnu osjetljivost prema zajednici u kojoj se govori engleski jezik, važno je da se njihovi nastavnici koriste odgovarajućim metodama koje potiču učenje u autentičnim kontekstima, takozvane "as if" aktivnosti (Andersen, 2004). Ideja u "as if" učenju odnosi se na situacijsko učenje, koje premošćuje jaz između onoga što se uči u učionici i onoga što je potrebno u stvarnom svijetu.

Naglašavajući kako, osim kognitivne domene, u aktivnostima za interkulturno učenje treba imati na umu i afektivnu domenu, Fleming (2004) iznosi snažne argumente u prilog stjecanja interkulturenih vještina putem drame u suvremenoj učionici stranog jezika. Štoviše, prema njegovu mišljenju, drama predstavlja umjetničku formu koja naglašava i rasvjetljuje složenost situacija te otkriva njihove kulturne dimenzije kroz procese selekcije i pojednostavnjivanja, omogućujući nam da jezik sagledavamo na pravi način, izučavajući ga u svim njegovim bogatim smislenim kontekstima i ispitujući sve njegove dvosmislenosti, nijanse u značenju i kompleksnosti. Svjestan činjenice da bi nastavnici stranog jezika, u dobroj namjeri, mogli precijeniti jezične kompetencije svojih učenika kada osmišljavaju dramske aktivnosti koje omogućavaju stjecanje interkulturene kompetencije, Fleming predlaže manje



zahtjevne dramske tehnike. Ističe se tablo, dramska tehnika u kojoj grupa stvara zamrznutu sliku kojoj se dodaje dijalog ili unutarnji monolog, ili nastavnik u ulozi, s nastavnikom koji prihvaća zamišljenu ulogu, ili manji odlomci od dva ili tri retka. Sve predložene aktivnosti ne zahtijevaju visoku fluenost u stranom jeziku.

Međutim, uvođenje dramskih aktivnosti u nastavu stranih jezika, radi unapređivanja interkulturalne kompetencije učenika, nije dovoljno. Ne umanjujući važnost drame i njezinih mogućnosti da stvori kontekste za vježbu u komunikaciji kroz simuliranje iskustava u stvarnom životu, Fleming naglašava da u podučavanju engleskog jezika dramske aktivnosti ne treba promatrati kao način kopiranja života, već kao stvaranje prigode za istraživanje različitih iskustava na načine koji nisu mogući u stvarnom životu. Dakle, prethode im i slijede ih rasprave, uspoređivanje s vlastitom kulturom, iznošenje mišljenja. Autor navodi dramske aktivnosti koje pogoduju nastavi engleskog jezika - već spomenuti zamrznuti trenutak, igranje uloga, vođenje intervjua i sudjelovanje u njemu, unaprijed pripremljene improvizacije, istraživanje podteksta dijaloga i skrivenih kulturnih dimenzija, unutarnji monolog, odnosno glasno izgovaranje misli i namjera likova (Fleming, 1997, 57). Osim proučavanja drugih kultura, učenik može istodobno putem drame zaviriti u vlastitu kulturu. Navodeći da je ključni element u razvijanju interkulturalne komunikativne kompetencije pomoći ljudima da se distanciraju od sebe, da se decentraliziraju, autor ističe da je “*dobar učenik* onaj koji je svjestan vlastitog identiteta i kulture i toga kako ih drugi vide, ali i onaj koji razumije identitete i kulture onih s kojima se nalazi u interakciji. Taj *interkulturalni govornik* u stanju je uspostaviti odnos između vlastite kulture i kulture drugih, između njih posredovati i rasvijetliti razlike te uvidjeti zajedničku ljudskost koja ih prožima” (Byram i Fleming, 1998, 8). Tako se decentraliziranje smatra ključnim implicitnim elementom drame, zato što su glumci pozvani promatrati poznate situacije u novom svjetlu, jer nam drama dopušta da smo emotivno uključeni, a da ipak ostanemo distancirani.

Dramske aktivnosti unapređuju interkulturalne komunikativne vještine učenika u školskom okruženju, ali predstavljaju samo dodatne oblike rada

u učionici u kojoj se uči engleski jezik. No postoje i druge, više ili manje formalne aktivnosti koje se mogu provoditi u učionici stranog jezika, koje služe svrsi kada je riječ o interkulturalnom učenju.

Manje bi formalna aktivnost bila komunikacija članova različitih kultura putem elektroničke pošte, u forumima ili pričaonicama. Pilot projekti u sklopu kojih se jezik uči kroz elektroničku komunikaciju već se provode u okviru formalnog obrazovanja učenika srednjih škola i studenata između zemalja u kojima se engleski uči kao strani jezik i onih u kojima se govori kao materinji jezik. Osmišljeni su kao akcijska istraživanja i uglavnom su usmjereni na usavršavanje engleskog jezika te stjecanje interkulturalne kompetencije. Ostvaruju se s više ili manje uspjeha, ovisno o interesu, očekivanjima, motivaciji i zainteresiranosti sudionika. Na primjer, projekt komunikacije putem kompjutera (*Student Language Teachers as Intercultural Learners in CMC Computer Mediated Communication based project*), koji je uključivao studente iz Njemačke i Sjedinjenih Država, i čiji su rezultati opisani u časopisu *Intercultural Communication*, nije potpuno zadovoljio očekivanja istraživača (Fuchs, 2007). Naime, iako je počeo s puno entuzijazma i u pozitivnom raspoloženju svojevrsne kroskulturalne avanture, sudionici u projektu s vremenom su počeli gubiti zanimanje te pokazivati nezadovoljstvo projektom i tempom svojeg učenja. To se u navedenom članku objašnjava činjenicom da je skupina američkih studenata i sama bila multikulturalna i neki njezini članovi nisu predstavljali članove ciljane kulture. Misleći da ulaze u interakciju s predstavnicima američke kulture, studenti iz Njemačke bili su, uvjetno rečeno, u zabludi te su često izazivali nesporazume i nezadovoljstvo kolega iz Sjedinjenih Država. Američka kultura nije monolitna te, iako postoje određeni kulturni stereotipi, oni se ne odnose na sve Amerikance, a posebno ne na one koji su se nedavno doselili u Ameriku (koji su, uz to, i posebno osjetljivi). Zbog čestog nerazumijevanja, sudionici su postupno počeli izlaziti iz programa. Dakle, osim što posebnu pozornost treba posvetiti izbjegavanju stereotipa u komunikaciji s predstavnicima druge kulture, situacija učenja u kojoj sudjeluju predstavnici više od dviju kultura čini složenijim stjecanje interkulturalne kompetencije. U tom se smislu dovodi u pitanje i termin ciljane

kulture jer bismo, imajući na umu multikulturalnu prirodu sudionika, morali govoriti i voditi računa o ciljanim kulturama.

Sličan je projekt proveden između Tajvana i Sjedinjenih Američkih Država, ali s više uspjeha (Teng, 2007). Ponašanje timova uključenih u projekt također je bilo analizirano i zaključeno je da je projekt bio višestruko koristan za sudionike. Osim toga, rezultati pokazuju da su sudionici iz Sjedinjenih Država bili zadovoljniji interakcijom s kolegama s Tajvana. To se objašnjava činjenicom da je njihovo nedovoljno poznavanje engleskog jezika moglo predstavljati određenu barijeru. Iako je istraživanje pokazalo da suradničko učenje, u usporedbi s tradicionalnim učenjem, više omogućuje učenicima da uđu u interakciju i postanu autonomni, intrinzični učenici i istinski sudionici u komunikaciji i zajedničkim aktivnostima, kulturne, individualne i interesne razlike, kao i različiti stupnjevi znanja engleskog jezika i rada na kompjutoru svakako su utjecali i u određenim trenucima ugrožavali uspjeh projekta. Može se zaključiti da je *online* komunikacija vrlo popularna među mladima, međutim, ne treba je često prakticirati jer se čini da, osim navedenih, postoje još neki nedostaci, koji se, primjerice, odnose na kompjutorsku ovisnost, i stoga bi je valjalo uvoditi kontrolirano i voditi veoma oprezno.

Osim ovakvih projekata komunikacije i interakcije pripadnika različitih kultura putem kompjutera, na području obrazovanja razvijaju se i posebni softveri koji služe iniciranju i promoviranju interkulturalnog učenja. U Finskoj se, kao dopuna tradicionalnim okruženjima, razvijaju nove vrste okruženja za učenje. Riječ je o tečaju koji je sastavni dio kurikuluma Politehničkog fakulteta u Finskoj, pod nazivom *Isti, ali različiti* (Korhonen, 1998). Tečaj je osmišljen tako da u interakciji s posebno izrađenim softverom studenti, koji se za njega odluče, steknu određene jezične i interkulturalne vještine. Uzimajući u obzir kognitivne, afektivne i bihevioralne komponente interkulturalne kompetencije, kao i razinu interkulturalne senzibilnosti studenata, osmišljen je niz problemskih situacija (točnije, 25) koje se temelje na elementima interkulturalne komunikacije na engleskom jeziku. Analizirajući razloge za nastajanje problema i nerazumijevanje ili pogrešno razumijevanje među akterima situacija, studenti počinju uči-

ti o ponašanju koje je pod utjecajem ciljane kulture. U osmišljavanju softvera vodilo se računa da se izbjegnju stereotipi – mnoge takozvane kulturne činjenice temelje se na uzorcima ljudskog ponašanja i stoga mogu upozoriti samo na tendencije. Dakle, kultura je relativna, ne postoje apsolutne kulturne vrijednosti, ni jedna kultura nije superiorna ili inferiorna u odnosu na druge. Zato se od studenata, koji su uz pomoć kompjutorskog programa prolazili kroz proces samostalnog učenja, nije tražilo da izaberu točno rješenje, već najbolju alternativu od ponuđenih. Nakon tečaja studenti su ocijenili mnoge njegove aspekte – način na koji su uvedeni u program, do koje se mjere tečaj temelji na prethodnom znanju, jasnoću strukture programa, korisnost i zanimljivost informacija, stupanj težine rabljenog engleskog jezika, do koje su mjere ponuđene ključne riječi olakšavale razumijevanje, je li broj ponuđenih problemskih situacija dovoljan, je li ih samostalno učenje više motiviralo od tradicionalnog učenja itd. Rezultati pokazuju da su se studenti vrlo povoljno izjasnili o tom obliku učenja. Dakle, zaključujemo da je ovakvo učenje vrlo blisko mladim ljudima te da su ovakvi multimedijalni programi, kojima se simulira život, dobro sredstvo za nadvladavanje jaza između onoga što se uči u učionici i onoga što se događa u životu. Čini se da bi program bio još uspješniji kad bi se studenti povremeno sastajali, uspoređivali domaću sa stranom kulturom i raspravljali o svojim iskustvima i stajalištima te o tome jesu li i na koji način počeli drugačije promatrati i svoju kulturu.

Druge formalne aktivnosti odnose se na upotrebu autentičnih pisanih tekstova, odnosno književnih ili neknjiževnih tekstova, kao i autentičnih audio i video materijala. Navedeni strani tečajevi za učenje engleskog jezika obiluju takvim materijalima. Posebnu pozornost valjalo bi posvetiti aktivnostima koje potiču empatiju i onima koje se bave stereotipima i predrasudama.

## Umjesto zaključka

S učenicima koji su i ekstrinzično i intrinzično motivirani za učenje engleskog jezika mogućnosti su gotovo neograničene. Svi smo upoznati s globalnim fenomenom igre koja se zove *The World of Warcraft*. Ako bismo stavili na stranu njezinu bit, koja se ogleda i u njezinom nazivu, moramo priznati da

igrajući je tinejdžeri u cijelom svijetu komuniciraju na engleskom jeziku, spontano stječući i jezičnu i interkulturnu kompetenciju.

Imajući na umu sve rečeno, čini se da se suočavamo s novim važnim točkama dnevnoga reda: osmišljavanjem i odabirom interkulturno relevantnih materijala i aktivnosti za suvremenu učionicu stranog jezika. Još je važnija potreba da se interkulturni sadržaji unesu u programe osnovnih studija učitelja i nastavnika, ali i da se njihove interkulturne vještine razvijaju putem programa stručnog usavršavanja. To bi rezultiralo interkulturno proaktiv-

nim školama s nastavnicima koji su stalno aktivni u dizajniranju i implementaciji programa i strategija koje promoviraju interkulturno razumijevanje te interkulturne veze i odnose. Izazov svakako nije malen. No pritom se možemo osloniti na bogato iskustvo zemalja zapadne Europe, koje već dugi niz godina čine napore na području interkulturnih odnosa, uvodeći trajno važna poboljšanja. Od njih valja uzeti ono najbolje i, naravno, učiti na njihovim pogreškama.

*Sa srpskoga preveo* Nikša Nikola Šoljan

---

## Literatura

- Andersen, C. (2004), Learning in "As-If" Worlds: Cognition in Drama in Education. *Theory Into Practice*, 43 (4), 281 – 286.
- Byram, M and Fleming, M. (1998), *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: CUP.
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: U.K Multilingual Matters.
- Filipović, R. (1986), *Teorija jezika u kontaktu*. Zagreb: Školska knjiga.
- Fleming, M. (2004), *Drama and Intercultural Education*, dostupno na [www.gfl.journal.dl/1-2004/fleming.html](http://www.gfl.journal.dl/1-2004/fleming.html).

- Fleming, M. (2006), Justifying the Arts: Drama and Intercultural Education, *The Journal of Aesthetic Education*, 40 (1), 54 – 64.
- Fuchs, C. (2007), Student Language Teachers as Intercultural Learners in CMC-Based Project Work, *Journal of Intercultural Communication*, No 13.
- Kaikkonen, P. (1997), Learning a Culture and Foreign Language at School – Aspects of Intercultural Learning, *Language Learning Journal*, (15), 47 – 51.
- Teng, Ya Wen, L. (2007), Collaborating and Communication Online: A Cross-Bordered Intercultural Project between Taiwan and the US. *Journal of Intercultural Communication*, No 13.