

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA LINGVISTIKU

**Prednosti uključivanja elemenata kulture u nastavu
stranih jezika**

Diplomski rad

Mentorica :
dr. sc. Ivana Simeon

Studentica :
Branka Šunjić

Zagreb, 4. rujna 2012.

Sadržaj

1. Uvod	Error! Bookmark not defined.
2. Definicija kulture.....	Error! Bookmark not defined.
3. Odnos jezika i kulture.....	Error! Bookmark not defined.
3.1. Metafore o jeziku i kulturi	9
4. Povijest poučavanja kulture u nastavi stranih jezika	Error! Bookmark not defined.
5. Suvremeni ciljevi poučavanja jezika	Error! Bookmark not defined.
5.1. Sat stranog jezika – mjesto razvoja interkulturene kompetencije	Error!
Bookmark not defined.	
5.2. Od etnocentrizma do etnorelativizma	Error! Bookmark not defined.
5.2.1. Bennettov Razvojni model interkulturene osjetljivosti	Error! Bookmark not
defined.0	
6. Sastavnice interkulturene kompetencije unutar komunikacijske kompetencije učenika stranog jezika.....	Error! Bookmark not defined.3
7. Kako i zašto poučavati kulturu stranog jezika ?.....	Error! Bookmark not defined.7
7.1. Smjernice za razvoj interkulturene dimenzije u poučavanju stranih jezika	29
8. Istraživanje	Error! Bookmark not defined.2
9. Zaključak	Error! Bookmark not defined.0
10. Bibliografija.....	Error! Bookmark not defined.2
11. Sažetak.....	Error! Bookmark not defined.6
12. Prilozi	48

1. Uvod

Već je dulje vremena poznato da se jezičnim dodirom dolazi i do dodira kultura te da vrlo često razumijevanje i učinkovita komunikacija među ljudima ovisi o razumijevanju kulturnih specifičnosti nekog društva. Tako se još od antike govori o važnosti kulturnih sadržaja u poduci i usvajanju stranih jezika. Međutim, dugo je vremena poduka elemenata kulture u nastavi stranih jezika ostajala na jednoj površnoj razini. Naime, svodila se na navođenje nekih faktografskih podataka o zemlji i narodu ciljnog jezika te se kultura vrlo često poučavala odvojeno od jezika.

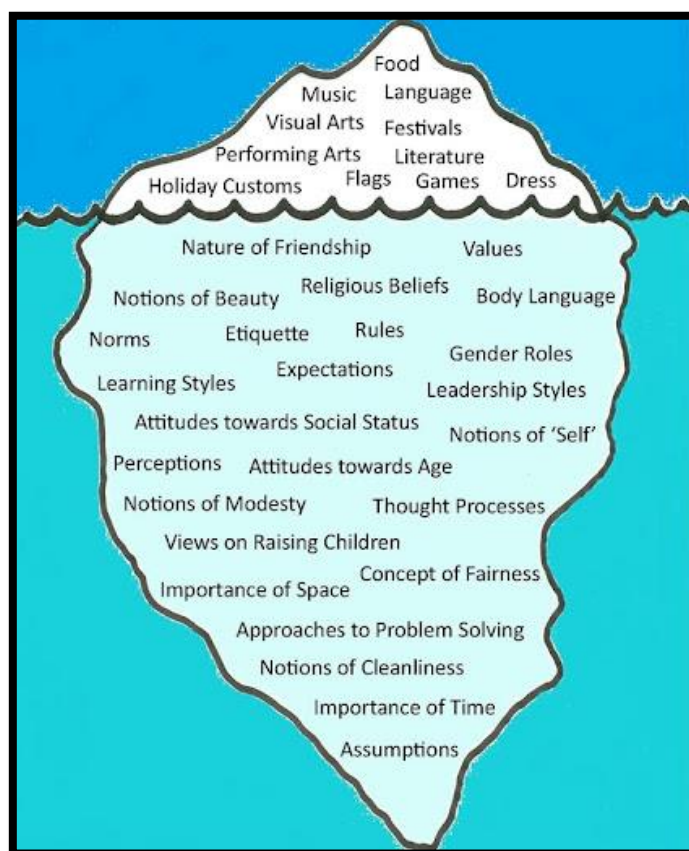
Tek posljednjih nekoliko desetljeća didaktika stranih jezika sve intenzivnije radi na uključivanju interkulture pedagogije u poduku i učenje stranih jezika te se tako i učenici i nastavnici pokušavaju senzibilizirati na pojam interkulture kompetencije. Naime, zbog sve jačeglobalizacije i dodira različitih ljudskih kultura pokušavaju se na razne načine brisati granice među tim kulturama i boriti se protiv fenomena kao što su individualizam, etnocentrizam, ksenofobija i stereotipija.

Glavni je cilj ovog rada pokazati koje sve prednosti sa sobom nosi uvođenje elemenata kulture u nastavu stranih jezika, odnosno cilj je pokazati kako se poučavanjem stranih jezika može pomoći mladima da se integriraju u društvo i da se snađu u interkulturenom svijetu koji je u stalnoj promjeni.

Na samom ćemo početku rada vidjeti što je to kultura te u kakvim sve odnosima jezik i kultura mogu biti. Zatim ćemo vidjeti kako se status elemenata kulture u nastavi stranih jezika mijenjao kroz povijest, oviseći o različitim metodama poduke stranih jezika te ćemo vidjeti koji su to suvremeni ciljevi poduke stranih jezika. Prikazat ćemo i različita mišljenja istaknutih autora koji se zalažu u svojoj ulozi da promiču i brane istinsko interkultureno obrazovanje na satovima stranih jezika. Naposljetku ćemo predstaviti istraživanje sprovedeno među hrvatskim gimnazijalcima čiji je glavni cilj bio vidjeti u kojoj su mjeri učenici svjesni postojanja i važnosti elemenata kulture u procesu učenja i usvajanja nekog jezika te u kojoj mjeri sadržaji koji se obrađuju na satovima francuskog jezika utječu na stavove učenika po tom pitanju.

2. Definicija kulture

Prije nego krenemo s definiranjem pojma kulture treba reći da je to složen pojam s mnoštvom značenja. Za mnoge ljude kultura predstavlja umjetnost, književnost, glazbu, povijest, zemljopis, običaje, svakodnevni život neke zajednice kao i znanstvena, sportska, ekonomska i druga postignuća koja se smatraju vrijednima i o kojima ljudi govore s ponosom. Ovo bi zapravo bile vidljive sastavnice neke kulture i takva kultura se vrlo često naziva „kultura s velikim K“ te je poznata i pod nazivom visoka ili formalna kultura (Galisson, 1991). Međutim, kultura uključuje i nevidljive elemente kao što su stavovi, vjerovanja, norme i vrijednosti te se tada govori o „kulturi s malim k“ ili o kulturi ponašanja (Hinkel, 2001 u Vodopija-Krstanović, 2005). Smatralo se da ona izravno doprinosi učenikovoj sposobnosti da jezično i društveno funkcionira u suvremenom društvu (Chastain, 1988). Poznat prikaz ovako definirane kulture je model „ledenog brijega u moru“ (Slika 1.).



Slika 1.¹

Kao što se vidi na slici 1., samo mali dio brijega pluta iznad površine vode i to je ta vidljiva kultura koja uključuje i jezik, dok se drugi i puno veći dio nalazi ispod površine vode koji je zapravo osnova onome što se nalazi iznad površine i puno ga je teže spoznati. Ovaj model jasno pokazuje da vidljivi dijelovi kulture nisu ništa drugo nego izrazi njezina nevidljivog dijela te ukazuje i na to da je upravo zbog složenog sklopa elemenata od kojih je pojam kulture sačinjen često teško razumjeti pojedince različitog kulturnog naslijeđa.

Nadalje, Brown (1980) definira kulturu kao način života. To je kontekst unutar kojeg postojimo, mislimo, osjećamo i stupamo u odnose s drugim ljudima. Kultura je „ljepilo“ koje spaja određenu grupu ljudi.²

Larson i Smalley (1972 u Brown, 1980) opisuju kulturu kao „plan“ koji upravlja ljudskim ponašanjem u nekoj zajednici. Pomaže nam da shvatimo što drugi očekuju od nas i što će se dogoditi ako ne djelujemo prema njihovim očekivanjima. Kultura nam također pomaže da uvidimo koliko daleko možemo ići kao pojedinci i koja je naša odgovornost spram grupe kojoj pripadamo.

Činjenica je da niti jedno društvo ne postoji bez kulture što nam zapravo govori da kultura treba ispunjavati određene biološke i psihološke potrebe ljudskih bića (Ibid.). Možemo reći da je ona osnovno i distinktivno svojstvo po kojemu se društva razlikuju jedna od drugih. Zapravo kultura je distinktivno svojstvo svakog pojedinca jer ne postoje dvije osobe koje bi dijelile potpuno ista vjerovanja, stavove, način života itd. Stoga kultura za svakog pojedinca uspostavlja kontekst kognitivnog i afektivnog ponašanja te plan osobnog i društvenog postojanja (Ibid.).

Kramsch (2000) *kulturu* stavlja u opreku s *prirodom*. Priroda se odnosi na nešto što se rađa i što raste organski (od lat. *nascere* - roditi se), a kultura se odnosi na nešto što se uzgaja i njeguje (od lat. *colere* - uzgajati).

Ono što jezik i kultura izvršavaju nad prirodnim fenomenima odgovara raznim oblicima socijalizacije i akulturacije. Razne etikete, izrazi uljudnosti, ono što je društveno dopušteno ili nije itd., oblikuju ljudsko ponašanje tijekom odrastanja, odgoja, školovanja te

¹ Dostupno na <http://interculturalism.blogspot.com/2011/03/iceberg-model-of-culture.html>

² Doslovan prijevod s engleskog

profesionalnog razvoja. Pisani oblik jezika također se oblikuje i zadobiva društvenu dimenziju putem kulture. Naime, kulturne konvencije ne određuju samo ono što je prikladno napisati nekome u određenim okolnostima, već određuju i koja vrsta teksta je odgovarajuća s obzirom na primatelja poruke (npr. poslovno pismo, politički letak itd.). Možemo reći da su to sve neke vrste nevidljivih rituala koje kultura nameće govornicima nekog jezika. To je zapravo način na koji ona dovodi red i predvidljivost u ljudsku jezičnu uporabu (Ibid.).

Nadalje, Kramsch (Ibid.) uvodi tri dimenzije kulture. Prva je *društvena* ili *sinkronijskadimenzija* koja uključuje mišljenja, ponašanja te vrednovanja koje članovi određene diskursne zajednice dijele. Pored pojma govorne zajednice sastavljene od ljudi koji koriste isti jezični kod, Kramsch uvodi pojam diskursna zajednica kako bismo se mogli referirati na zajedničke načine na koje članovi neke društvene zajednice koriste jezik kako bi zadovoljili svoje društvene potrebe (Ibid.).

Drugi način posmatranja kulture jest onaj koji zauzima više *povijesnu* ili *dijakronijsku perspektivu*. Kultura svakodnevne prakse zasniva se na kulturi koja proizlazi iz zajedničke povijesti i tradicije. Ovaj dijakronijski pogled na kulturu usredotočuje se na način na koji društvena zajednica predstavlja sebe i druge na osnovi određenih materijalnih znamenitosti koje su nastajale tijekom vremena – njena tehnološka postignuća, spomenici, umjetnička djela, popularna kultura itd. Ova materijalna kultura nastaje i čuva se unutar određenih institucija koji su također dio kulture kao što su muzeji, škole, gradske knjižnice, vlada, razna udruženja te mediji.

Ove dvije razine kulture, društvena (sinkronijska) i povijesna (dijakronijska), zajedno se vrlo često nazivaju sociokulturnim kontekstom jezičnog proučavanja (Ibid.).

Postoji i treća razina kulture, a to je *imaginacija* ili *mašta*. Naime, diskursne zajednice nisu sačinjene samo od stvarnih činjenica i artefakata - tu treba uključiti i zajedničke ostvarene i neostvarene snove pripadnika te zajednice. Dakle, jezik je usko vezan ne samo za kulturu koja jest i koja je bila, već i za kulturu mašte/imaginacije koja upravlja ljudskim odlukama i djelovanjima puno više nego što se to može zamisliti (Ibid.).

U sve tri ove dimenzije - društvenoj, povijesnoj i imaginativnoj - kultura je heterogena. Naime, svi članovi iste diskursne zajednice imaju različite biografije i životna iskustva, mogu se razlikovati po godinama, rodu, etnicitetu ili mogu imati različita politička mišljenja. Štoviše, kultura se mijenja s vremenom, što se može vidjeti iz poteškoća na koje

nailazimo kada želimo interpretirati neke poetske ili prozne tekstove koji su nastali u prošlim stoljećima. Osim što se kulture neprestano mijenjaju i što su heterogene, one su i mjesto borbe za moć i priznanje (Ibid.).

3. Odnos jezika i kulture

Mnogi znanstvenici naglašavaju da postoji uska veza između jezika i kulture. Antropolozi su oduvijek bili fascinirani složenošću te veze. Naime, čini se da različiti jezici sadržavaju u sebi različite poglede na svijet, što svatko tko je pokušao prevoditi s jednog jezika na drugi može potvrditi. Neki jezici posjeduju riječi za stvari koje drugi jezici nemaju, a većina jezika klasificira i imenuje svijet različito.

Nadalje, još se od 18. stoljeća filozofi i lingvisti zanimaju za raznolikost jezika i njihovih značenja. Njemački znanstvenici poput Johanna Herdera i Wilhelma von Humboldta su imali veliki utjecaj na razmišljanja o raznolikosti svjetskih jezika i kultura. Oni su potaknuli ideju da različiti ljudi govore različito zato što misle na drugačiji način, a misle drugačije jer im njihov jezik pruža različite načine za izražavanje svijeta oko sebe – te otuda i potječe naziv jezična relativnost (Kramsch, 2000).

Teorija o jezičnoj relativnosti (koju mnogi nazivaju hipotezom) potječe iz osjećaja da su u izražajnim sredstvima svake govorne zajednice *tijekom bezbrojnih generacija nataložene tradicionalne vrijednosti, vjerovanja i načini interpretacije okolnog svijeta* (Bugarski, 1972, str. 80). Ovdje se ne govori o vezama između jezika i kulture u širem smislu, koje se ogledaju u leksikonu pojedinih zajednica kao odrazu njihovog neposrednog okruženja (primjerice da postoje različiti spektri boja u različitim jezicima što prouzrokuje poteškoće u prevođenju).

Hipoteza jezične relativnosti tvrdi nešto dublje. Ona tvrdi da postoji veza između jezika i mišljenja, koja se očituje prvenstveno u gramatici, i to *takva veza koja gramatičkoj strukturi svakog pojedinog jezika pridaje izvjesnu ulogu u određivanju prirode i granica onoga što se posredstvom toga jezika može misliti* (Ibid.). Drugim riječima, struktura nekog jezika utječe na formiranje pogleda na svijet ljudi koji njime govore te se polazeći od jezičnih podataka mogu izvoditi zaključci o izvanjezičnim pojavama.

Ovo izrazito determinističko viđenje jezika najbolje je izrazio Edward Sapir:

„Jezik je putokaz ka društvenoj stvarnosti. [...] Ljudska bića ne žive samo u objektivnom svijetu, niti samo u svijetu obično shvaćene društvene djelatnosti, već su u velikoj mjeri izložena milosti i nemilosti onog posebnog jezika koji je za

njihovo društvo postao sredstvo izražavanja. [...] Činjenica je da je stvarni svijet u znatnoj mjeri nesvjesno izgrađen na jezičnim navikama grupe. Dva jezika nisu nikada dovoljno slična da bi se moglo smatrati da predstavljaju istu društvenu stvarnost. Svjetovi u kojima žive različita društva jesu posebni svjetovi, a ne prosto isti svijet kome su prikačene različite etikete“ (Sapir, 1929 u Bugarski, 1972, str. 82).

Na Sapirova razmatranja nadovezuje se i njegov učenik Benjamin Lee Whorf te su nam njegove rasprave o povezanosti jezika i misli poznate pod nazivom Sapir-Whorfova hipoteza. Ova hipoteza zapravo sadrži dva dijela. Prvi je površinski i iskustveni, to jeste, čisto relativistički dio, koji kaže da jezici segmentiraju stvarnost na donekle različite načine. Ovakvo se gledište još naziva i slaba verzija ove hipoteze i danas je prilično prihvaćena. Naime, većina ljudi prihvaća činjenicu da učenje drugog jezika nije samo učenje novih etiketa za iste stvari. Učenje novog jezika vodi nas do učenja novog skupa gramatičkih principa: nova glagolska vremena, novi način razmišljanja o vremenu i fizičkom svijetu, novi način organiziranja riječi u rečenice, novi idiomi i izrazi. Naposljetku, učenje novog jezika daje nam jedinstvenu priliku za uvid u naš vlastiti jezik i svijet te uvid u sličnosti i razlike između dvaju ili više jezika i kultura koje poznajemo (Ottenheimer, 2009).

Drugi dio ove hipoteze je onaj deterministički koji, kao što smo već spomenuli, govori da razlike u jezičnoj analizi stvarnosti imaju značajnijeg utjecaja na misaone i kognitivne procese. Ovakvo je viđenje jezika sporno. Sporno je onoliko dugo vremena koliko dugo i postoji ta ideja. Sporno je jer je i nakon toliko godina teoretiziranja i eksperimentiranja još uvijek nejasno organizira li jezik svijet za nas ili samo izražava ono kako nas je kultura naučila da organiziramo svijet. Zapravo postoji mogućnost da jezik i organizira i odražava način na koji kultura organizira svijet (Ibid).

Treba reći da se u današnje vrijeme vrlo malo lingvista bavi raspravom o tome oblikuje li jezik misao ili je slučaj obrnut. Puno se više zanimaju za činjenicu da su kultura i jezik u međusobnoj interakciji te da se pogledi na svijet razlikuju od kulture do kulture (Brown, 1980).

Claire Kramsch (2000) identificira tri načina na koja su kultura i jezik međusobno povezani kada se jezik upotrebljava u kontekstu komunikacije. Prvo, *jezik izražava kulturnu stvarnost*. To znači da ljudi riječima izražavaju činjenice, ideje ili događaje, a također riječi odražavaju govornikove stavove i vjerovanja.

Drugo, *jezik utjelovljuje kulturnu stvarnost* preko svojih verbalnih ili neverbalnih aspekata. To znači da članovi neke zajednice ne samo da izražavaju iskustvo, oni ga i stvaraju putem jezika. Tom iskustvu daju značenje putem sredstva koje odaberu kako bi komunicirali jedni s drugima, na primjer, razgovor putem telefona ili komunikacija licem u lice, pisanje pisma ili slanje e-maila, čitanje novina ili interpretiranje dijagrama itd.

Naposljetku, Kramsch tvrdi da *jezik simbolizira kulturnu stvarnost* jer ljudi vide svoj jezik kao simbol svog društvenog identiteta.

Nadalje, neki društveni znanstvenici smatraju da bez jezika kultura ne bi bila moguća. Naime, jezik odražava kulturu, a istovremeno kultura utječe na jezik i oblikuje ga. U širem smislu jezik je simbolička reprezentacija ljudi budući da uključuje njihovo povijesno i kulturno iskustvo kao i njihov pristup životu i njihove načine mišljenja (Jiang, 2000).

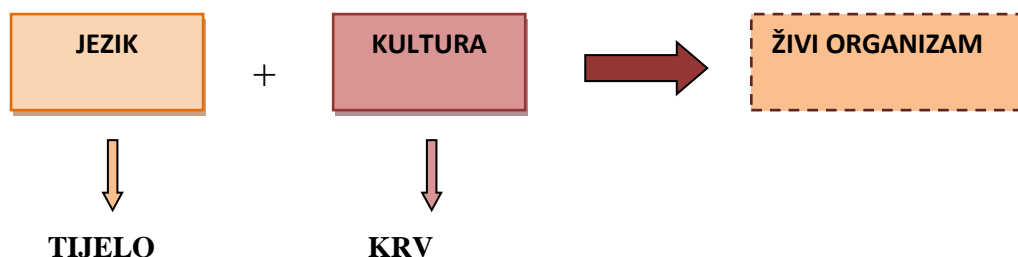
Brown (1994 u Jiang, 2000) opisuje odnos kulture i jezika govoreći da je jezik dio kulture, a kultura dio jezika. Njih dvoje su isprepleteni na takav način da ih se ne može razdvojiti a da se ne izgubi na značaju bilo jezika bilo kulture. Ukratko, ono što Brown naglašava je da su jezik i kultura jednostavno nerazdvojivi.

3.1. Metafore o jeziku i kulturi

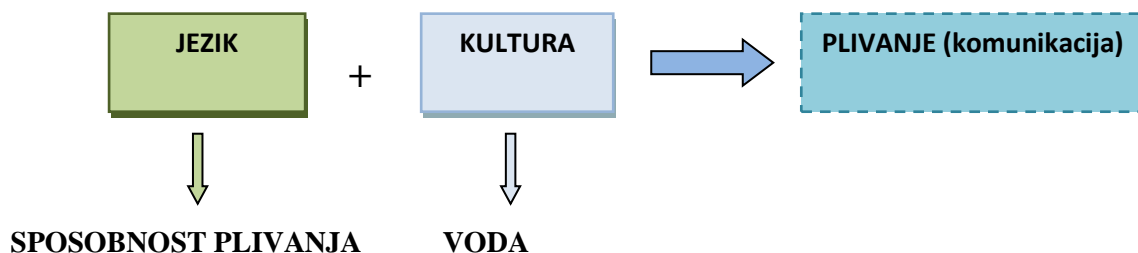
Postoji određeni broj metafora koje na zanimljiv način prikazuju ovaj vrlo složen odnos između kulture i jezika.

Jiang (2000) piše da je jezik ogledalo kulture, u smislu da se na osnovi jezika kojim se ljudi služe može vidjeti nečija kultura.

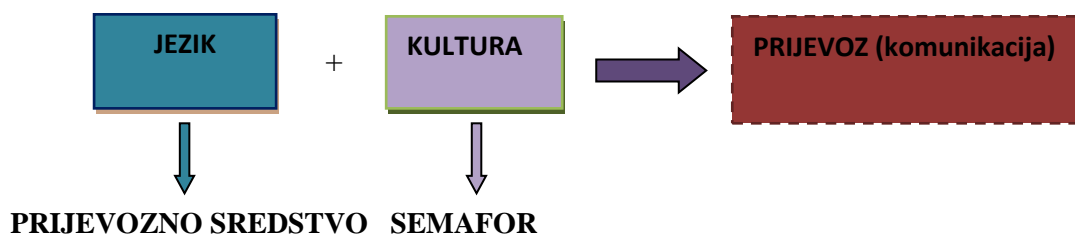
Nadalje, s filozofskoga gledišta, jezik i kultura zajedno čine živi organizam. Tako je jezik tijelo, a kultura je krv. Stoga, bez kulture jezik bi bio mrtav, a isto tako bez jezika, kultura ne bi imala oblik (Ibid.):



S komunikacijskog gledišta komunikacija je plivanje, jezik je sposobnost plivanja, a kultura je voda. Bez jezika bi komunikacija bila veoma ograničena (plivanje u vrlo plitkoj vodi), a bez kulture komunikacija ne bi ni postojala (Ibid.):



Naposlijetku imamo i pragmatičko gledište gdje se komunikacija uspoređuje s prijevozom. Ovdje je jezik prijevozno sredstvo, a kultura je semafor. Tako jezik omogućava bržu i lakšu komunikaciju, a kultura upravlja komunikacijom. To znači da kultura ponekad potiče i promiče komunikaciju, a ponekad je otežava ili potpuno onemogućava (Ibid.):



Sve prethodno rečeno na jasan način ukazuje na činjenicu da kultura i jezik, ma koliko različiti bili, zapravo uvijek sačinjavaju cjelinu.

Ove rasprave o odnosu između jezika i kulture dobivaju na značaju i kada je u pitanju poduka stranih jezika, što je danas jedno od najrazvijenijih područja primijenjene lingvistike. Naime, u posljednjih nekoliko desetljeća pojavljuje se sve veći broj istraživanja o odnosu koji postoji između poduke stranog jezika i ciljne kulture te tako osobe koje su uključene u poučavanje jezika uviđaju da postoji neraskidiva veza između tih dvaju fenomena. Naglašava se da je bez poučavanja kulture poučavanje stranog jezika nepotpuno. Tako McDevitt (2004u

Genc i Bada, 2005) tvrdi da ljudska priroda ne postoji odvojeno od kulture te je učenje nekog stranog jezika zapravo pokušaj da se shvati priroda drugih ljudi.

Mi ćemo u nastavku ovog rada pokušati prikazati koju su ulogu elementi kulture imali u poučavanju stranih jezika kroz povijest te koji bi trebali biti ciljevi suvremene nastave stranih jezika i zašto je to tako.

4. Povijest poučavanja kulture u nastavi stranih jezika

Tijekom povijesti poučavanja stranih jezika bilo je moguće razlikovati različite veze između poučavanja jezika i poučavanja kulture. Način na koji su ove dvije sastavnice bile međusobno povezane kroz povijest ovisio je o općim ciljevima u poučavanju stranih jezika te o načinima na koji se pojam kulture tumačio.

U 19. i početkom 20. stoljeća tradicionalna metoda *gramatika-prijevod* bila je jedina metoda na temelju koje su se poučavali strani jezici. Koristila se u školama za poučavanje klasičnih jezika kao što su latinski i grčki, a poslije je predstavljala osnovu za poučavanje modernih jezika (Germain, 1993). Osnovni razlog za učenje nekog jezika prema ovoj metodi je bilo dosegnuti takozvana „velika djela“ (Kramsch, 1993). Drugim riječima, naglasak je stavljan na postignuća poznatih ljudi i na važne povijesne događaje zemlje čiji se jezik poučavao (kultura s velikim K).

Način na koji su se ovakva znanja stjecala u nastavi stranog jezika bilo je čitanje i prevođenje književnih tekstova na stranom jeziku, što je značilo da se usmena komunikacija stavljala u drugi plan. Leksik se usvajao tako što su se napamet učile liste riječi koje su bile lišene svakog konteksta, a njihovo se značenje učilo prijevodom na materinski jezik. Ono što se dade zaključiti jeste da se na jezik gledalo kao na skup pravila i iznimaka koje su se pronalazile i proučavale u tekstovima. Puno se više važnosti pridavalo književnoj formi nego smislu koji je tekst prenosio. Postojao je „normiran“ i kvalitetan jezik autorâ književnih djela koji je imao prednost nad usmenim jezikom i koji su učenici trebali imitirati kako bi usvojili odgovarajuću jezičnu kompetenciju (Puren, 1988).

U drugoj polovici 19. stoljeća počinju se paralelno s metodom *gramatika-prijevod* pojavljivati i druge metode poučavanja stranih jezika s različitim pristupima elementima kulture. Razlog pojavljivanja ovih metoda bio je razvoj društvenih znanosti, posebice antropologije i sociologije krajem druge polovice 19. stoljeća. Tako se u mnogim europskim zemljama pojavljuju varijante *izravne/prirodne metode*. Cilj ove metode bilo je izravno učenje i poučavanje stranoga jezika bez posredstva materinskog jezika. Drugim riječima, cilj je bio navesti učenika da misli izravno na stranom jeziku (Ibid.).

Za razliku od metode *gramatika-prijevod*, kultura više nije sinonim za književnost već uključuje i kulturne vrijednosti. Nadalje, ovakav pristup naglašavao je važnost usmene komunikacije te je promatrao kulturu kao način života (kultura s malim k) (Larsen-Freeman, 2000).

Treba reći da su se kultura i civilizacija neke zemlje često poučavale u sklopu posebnih predmeta kao što su *area studies* u SAD-u, *civilisation* u Francuskoj, *landeskunde* u Njemačkoj, *civilita* u Italiji (Kramsch, 1993). U svim ovim slučajevima kultura se poučavala ograničeno, odnosno, naglašavali su se činjenični podaci i opisivale institucije i život ljudi na općenit i stereotipan način. Nadalje, na kulturu se gledalo kao na čistu informaciju koju jezik prenosi, a ne kao na svojstvo samog jezika (Ibid). Drugim riječima, kultura je bila samo dodatak poučavanju jezika, a ne njegov sastavni dio.

Nadalje, sredinom pedesetih godina 20. stoljeća Petar Guberina s Instituta za fonetiku Sveučilišta u Zagrebu daje prve teorijske postavke *audiovizualne globalno strukturalne metode* (AVGS). U ovoj metodi jezik se uči zajedničkom uporabom slike i zvuka. Opći cilj jest naučiti komunicirati na svakidašnjem odnosno familijarnom jeziku. Ova metoda pridaje važnost i izražavanju osjećaja i emocija te nejezičnim sastavnicama kao što su geste, mimika, intonacija itd. (Germain, 1993).

Kada je u pitanju kultura, ona čini sastavni dio jezika. Uz pomoć dijaloga koji se poučavaju brojni elementi kulture su prisutni - bilo implicitno bilo eksplicitno. Ovdje se zapravo može primijetiti da se naglasak pomaknuo s velikih tema (kultura s velikim K) na razne aspekte svakodnevnog života (kultura s malim k) koji su predstavljeni u tipičnim situacijama i kontekstima, primjerice susreti između turista i stanovnika zemlje čiji se jezik uči (Neuner, 2003 u Byram, 2003).

Zahvaljujući vizualnoj odnosno slikovnoj strani, kontekst u kojem se odvija komunikacija puno je bogatiji, što olakšava komunikaciju. Slika jako dobro odražava elemente civilizacije i svakodnevicu te učenici djelomično imaju osjećaj kao da dijele isto iskustvo kao i bilo koji drugi stanovnik zemlje čiji se jezik uči.

Zatim, sredinom sedamdesetih godina 20. stoljeća, pojavljuje se *komunikacijska metoda* poučavanja stranih jezika čiji je glavni cilj prilagoditi poučavanje jezika jezičnim potrebama učenika. Pojavljuje se i nova definicija pojma učenja prema kojoj učiti neki jezik znači naučiti se ponašati na odgovarajući način u raznim komunikacijskim situacijama (Puren 1988). Drugim riječima, kako bismo mogli na učinkovit način komunicirati na nekom jeziku,

nije dovoljno samo poznavati pravila tog jezika već je potrebno znati pravila uporabe tog jezika, a to znači da je potrebno znati koje jezično pravilo možemo koristiti u toj i toj situaciji, s tom i tom osobom uzimajući u obzir komunikacijsku namjeru (Germain, 1993).

Na jezik se prvenstveno gleda kao na sredstvo komunikacije ili bolje rečeno kao na sredstvo društvene interakcije. To znači da osoba svojim jezikom *djeluje na* drugog sudionika u određenoj komunikacijskoj situaciji (Puren, 2006). Tako se u ovoj metodi daje prednost govornim činovima (primjerice predstaviti se, tražiti nešto ili nekoga, informirati se i informirati drugoga itd.) te autentičnim dokumentima (članci iz novina, plan grada, meni u restoranu, razglednice itd.) i sociokulturnim temama vezanim uz iskustvo svakodnevnog života običnih ljudi (Neuner, 2003 u Byram, 2003). Upotreba autentičnih dokumenata omogućava učeniku da se pripremi za komunikaciju izvan razreda. Drugim riječima, zahvaljujući tim dokumentima učenik usvaja praktična znanja kulturnih i društvenih pravila što je vrlo važno za učinkovitu komunikaciju kada se netko nađe u stranoj zemlji u kojoj se govori ciljni jezik.

Komunikacijski pristup također se zasniva na ideji prema kojoj se komunikacija ne svodi samo na jezični aspekt. To znači da kod učenika treba razviti svijest o postojanju izvanjezičnih fenomena (gestualnost, mimika, proksemika, kinezika itd.) i o njihovoj kulturnoj uvjetovanosti. Ovi fenomeni su karakteristični za svako društvo i ako ih se ne poznaje, postoji mogućnost da će doći do nesporazuma među govornicima različitih kultura. Stoga, kako bi se takvo što svelo na minimum te kako bi se izbjegla uporaba gesti koje bi mogle iznenaditi pa čak povrijediti i šokirati izvorne govornike, bitno je uključiti i izvanjezičnu dimenziju u nastavu stranih jezika.

Naposlijetku, od godine 2000. dolazi do još snažnijih pokušaja reformacije načina poučavanja stranih jezika. U tome veliku ulogu ima Vijeće Europe koje se smatra glavnom institucijom za promicanje učenja i poučavanja interkulture kompetencije. Tako nastaju razni dokumenti, a jedan od važnijih je *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (u daljnjem tekstu ZEROJ)³, koji jako dobro prikazuje raspravu Vijeća Europe o važnosti interkulture kompetencije te o važnosti interkulture svjesnosti

³ ZEROJ je zajednički temelj za izradu nastavnih planova za jezike, programskih smjernica, ispita, udžbenika i sl. u cijeloj Europi. Iscrpno objašnjava što osobe koje uče jezik moraju naučiti kako bi mogle određeni jezik koristiti za komuniciranje te koja znanja i vještine moraju razviti kako bi ga uspješno mogle koristiti. Opis obuhvaća i kulturni kontekst u kojemu jezik djeluje (Čeliković i sur., 2005, str. 1).

eng. Common European Framework of Reference for Languages - CEFRL ili CEF ; fra. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.

učenika. Na području učenja stranih jezika ovaj dokument uvodi i jednu novu perspektivu. Radi se o *aktivnojperspektivi* koja uključuje novi društveni cilj koji je povezan s napretkom europske integracije, a sastoji se u pripremi učenika za rad na stranom jeziku s izvornim govornicima različitih kultura bilo u njihovoj vlastitoj zemlji bilo u nekoj stranoj zemlji. Više nije važno samo razgovarati s „*Drugim*“ (komunicirati kako bismo se informirali i kako bismo informirali druge) djelujući na njega jezikom, već je bitno *djelovati zajedno s njim* na stranom jeziku (ostvarivati s njim „društvene aktivnosti“) (Puren, 2006).

5. Suvremeni ciljevi poučavanja jezika

Kao što smo već spomenuli, lingvisti i antropolozi davno su prepoznali da oblici i upotrebe određenog jezika odražavaju kulturne vrijednosti društva u kojemu se taj jezik govori. Također smo vidjeli da se mišljenje o tome hoće li se i na koji način kultura ciljnog jezika uključiti u nastavu stranog jezika zapravo relativno brzo mijenjalo kroz povijest. Danas se nalazimo u fazi gdje istaknuti stručnjaci na području poučavanja stranih jezika naglašavaju da prilikom učenja nekog jezika sama jezična kompetencija nije dovoljna učenicima kako bi bili kompetentni govornici tog jezika. Byram (1989) tvrdi da nam jezična kompetencija omogućava samo snalaženje i rutinski prijenos informacija, ali to nije dovoljno za potpunu komunikacijsku kompetenciju koju obilježava kulturna svjesnost i razumijevanje. Stoga osobe koje uče neki jezik moraju biti svjesne, primjerice, kulturno prikladnog načina da se obrate nekome, da izraze zahvalnost, da upitaju nešto, da izraze slaganje ili neslaganje s nekim itd. Također trebaju znati da ponašanja, kako jezična tako i nejezična, koja su prikladna u njihovoj govornoj zajednici, članovi ciljne govorne zajednice mogu percipirati drugačije. Naposljetku, da bi komunikacija bila uspješna, trebaju razumjeti da se jezična upotreba mora vezati uz ponašanje koje je prikladno za određenu kulturu (Peterson i Coltrane, 2003).

Ovdje bi bilo sasvim ispravno postaviti pitanje o tome zašto se tek posljednjih nekoliko decenija u tolikoj mjeri naglašava ta važnost uključivanja elemenata kulture kada smo vidjeli da je veza između jezika i kulture otkrivena i spoznata puno ranije?

Odgovor možemo potražiti u činjenici da su suvremena društva multikulturalna. Naravno da je to oduvijek bilo tako, ali s porastom ljudske mobilnosti i brojnih migracija ovaj je fenomen postao još očitiji. Naime, svakog dana postoji mogućnost za susret s pripadnikom druge kulture, bilo da mi putujemo nekamo bilo da *Drugi* dolaze u našu zemlju. Ovdje se zapravo govori o interkulturalnom susretu koji su Byram i suradnici (2009) opisali kao iskustvo s nekom osobom koja dolazi iz neke druge zemlje, ali jednako tako i s osobom koja živi u našoj zemlji, ali pripada nekoj drugoj kulturi. Može se također raditi i o susretu s osobom koja dolazi iz druge regije, s osobom koja govori drugačijim jezikom ili s osobom koja pripada drugoj religiji ili drugoj zajednici.

Dakle, možemo ustanoviti da smo stalno izloženi nečemu što je drugačije od onoga na što smo naviknuti i da razlike zapravo postoje u gotovo svim područjima našeg društvenog života.

5.1. Sat stranog jezika – mjesto razvoja interkulturene kompetencije

Upravo zbog sve veće kulturne različitosti kojoj su ljudi izloženi te zbog različitih načina reagiranja na ono što je drugačije, pojavila se i sve veća osvještenost potrebe da se elementi kulture uvedu u nastavu stranih jezika kako bi se poticali tolerancija i uvažavanje vrijednosti i uvjerenja *Drugog*, što zapravo predstavlja nužan uvjet za razvoj interkulturalnog dijaloga.

Naravno da i drugi predmeti u školi imaju ulogu da pomognu mladim naraštajima da se integriraju u društvo i postanu pravi demokratski građani, ali čini se da poučavanje jezika tome najviše doprinosi. Naime, ono što razlikuje poučavanje sociokulturnih elemenata u nastavi stranih jezika od predmeta kao što su zemljopis ili povijest jest upravo ta nemogućnost da se u poučavanju stranih jezika odvoji sociokulturna sastavnica od jezične sastavnice.

Thanesoulas (2001 u Genc i Bada, 2005) ističe da treba stalno ponavljati da je poučavanje jezika zapravo poučavanje kulture i netko tko je uključen u poučavanje jezika istovremeno je uključen u poučavanje kulture. Nadalje, on naglašava i to da jezik ne postoji u vakuumu te bi stoga osobe koje uče neki jezik trebale biti svjesne konteksta u kojem se ciljani jezik koristi, a to znači da bi trebali učiti o ciljnoj kulturi.

Dakle, učenje nekog stranog jezika neizbježno nas stavlja u kontakt s novim svijetom u kojem ljudi, čak i ako žive u svijetu koji je sličan našem (barem kada su u pitanju osnovni aspekti svakodnevnog života) i ako čine manje ili više slične stvari kao i mi, organiziraju svoje okruženje drugačije i ponašaju se u skladu s drugačijim društvenim pravilima. Kramsch (2000) govori o tome kako primjerce među ljudima koji dolaze iz različitih kultura iste kontekstualne naznake⁴ mogu dovesti do različitih zaključaka i stoga mogu uzrokovati nesporazume budući da postoji tendencija da ih se pripisuje osobnim stavovima ili crtama ličnosti. Spomenimo da u kontekstualne naznake spadaju verbalni (npr. *ja, ovdje*), paraverbalni (npr. *naglasak, intonacija, tempo, smijeh*) i neverbalni znakovi (npr. *pogled, geste, položaj tijela*). One su bitne u razrješavanju određenih nesporazumai prilikom zaključivanja u međukulturalnoj komunikaciji i međukulturalnim susretima. Kramsch objašnjava

⁴Eng. contextualization cues

da može doći do nesuglasica i kada je u pitanju Griceov kooperativni princip jer ljudi koji dolaze iz različitih kultura mogu različito tumačiti što znači da je nešto istinito, relevantno, kratko ili jasno po pitanju konverzacije. Mogu čak imati i različite definicije same govorne aktivnosti. Nadalje, Tannen (1984) ističe da je skoro sve u komunikaciji kulturno relativno, tj. svi aspekti onoga što reći i kako to reći. U nastavku govori kako su načini komuniciranja značenja u govoru lokalni, a ne globalni jer ljudi u različitim zajednicama imaju različite načine uporabe lingvističkih sredstava u komunikacijske svrhe te ih njihov način govorenja, kao i druge kulturne karakteristike, određuju kao zajednicu.

Upravo zbog svega prethodno navedenog cilj nastave stranih jezika nije samo učenje jezika, već se radi o usvajanju i interkulture kompetencije. Ispravnom gramatikom i riječima ne stvaraju se kontakti i prijateljstva s drugima, već načinom na koji se stupa u komunikaciju. Naime, pored usvajanja jezičnih sposobnosti koje su potrebne za interakciju s osobama koje pripadaju drugim društvenim skupinama, važno je osigurati i razvoj pojedinca kao osobe i kao društvenog aktera koji je spreman nositi se sa svim izazovima suvremenog društva. Različitost predstavlja bogatstvo Europe, a i čitavog svijeta, i ako to ne prihvatimo postoji opasnost da se razviju osjećaji rasizma ili ksenofobije, netolerancije itd. prema svemu što nije naše.

Važno je istaknuti i to da otvorenost prema Drugima ne znači zanemarivanje naše vlastite kulture. Upravo suprotno, samo osoba koja prihvaća i razumije vlastito kulturno naslijeđe sposobna je prihvatiti i razumijeti kulturno naslijeđe *Drugog*. Štoviše, često ta spremnost da se prihvati bogatstvo i vrijednosti drugih pomaže da se bolje razumije i vlastiti svijet. Tako je sposobnost da se usvoji neki drugi jezik i da se razumije neka druga kultura, a da se pritom zadrži vlastita kultura, jedan od oblika opće sposobnosti da se posreduje između više jezika i kultura, što se zapravo naziva interkulturnom ili multikulturnom komunikacijom (Kramsch, 2000).

Isto tako treba reći da učenici nisu nikada u izravnom kontaktu sa stvarnim svijetom čiji se jezik uči. Oni zapravo ulaze u kontakt s „pročišćenim konstruktom stvarnoga svijeta“⁵ (Neuner, 2003 u Byram, 2003). To znači da je vizija koju učenik ima o stranoj kulturi istovremeno pod utjecajem vlastitih očekivanja ili prethodnih iskustava i znanja o stranoj kulturi te pod utjecajem onoga što mu se nameće od strane profesora i autora udžbenika.

⁵Slobodan prijevod s francuskog

Naposlijetku, možemo se referirati na Byrama, Gribkovu i Starkeya (2002) koji su jasno istaknuli koji bi trebali biti suvremeni ciljevi učenja jezika. Dakle, za njih je bitno razviti interkulturnu dimenziju poučavanja jezika, a to znači prepoznati sljedeće ciljeve : osigurati da učenici usvoje jednako dobro interkulturnu kao i jezičnu kompetenciju, pomoći učenicima da razumiju i prihvate „Druge“ kao individue koje imaju drugačije poglede na svijet te drugačija stajališta i ponašanja i na kraju, treba pomoći učenicima da spoznaju bogatstvo takve vrste iskustva i odnosa.

5.2. Od etnocentrizma do etnorelativizma

Već smo spomenuli da se zbog sve veće kulturne raznolikosti u raznim zemljama javlja sve veća potreba za interkulturnim vještinama koje nam omogućavaju da živimo i radimo s ljudima koji pripadaju različitim kulturama. Dakle, potreba za ovim vještinama nije više ograničena samo na svjetske putnike. Većina se nas suočava s interkulturnim izazovima skoro svaki dan. Endicott, Bock i Narvaez (2003) pišu da, ako se kultura definira onako kako su je Brislin i Yoshida definirali (1994 u Endicott, Bock i Narvaez, 2003), tj. da je kultura bilo koji okvir očekivanja i vrijednosti, onda se u raspravu o interkulturnim pitanjima mogu uključiti i „sveučilišna kultura“, „kultura sporta“ i bilo koja „svakodnevna kultura“. Stoga ako se uzmu u obzir različiti kulturni okviri kojima svatko od nas pripada i s kojima je u interakciji svaki dan, postaje jasno da su interkulture vještine relevantne za našu svakodnevicu (Ibid.).

Dakle, činjenica je da se ljudi svakodnevno susreću s razlikama, samo je pitanje na koji način odgovaraju odnosno reagiraju na te razlike.

Općenito možemo reći da ljudi reagiraju na razlike na dva načina. S jedne strane, možemo imati više negativan stav prema onima koji pripadaju nekoj drugoj kulturi i koji imaju drugačija uvjerenja i drugačiji način života od našeg. Točnije, možemo razviti predrasude i netoleranciju spram različitosti. S druge strane, možemo imati pozitivniji i konstruktivniji stav prema razlikama. To znači da možemo pokazivati toleranciju i uvažavanje spram drugih te na taj način pokušati razviti interkulturni dijalog.

Ono što možemo sa sigurnošću reći jeste da je samo ova druga opcija ispravna jer nam omogućava da živimo s razlikama, ne stvarajući rizike koji narušavaju društvenu koheziju

(Livre blanc sur le dialogue interculturel : „Vivre ensemble dans l'égalité“, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008)⁶.

Nadalje, Endicott, Bock i Narvaez (2003) uočili su da postoji veza između moralnih prosudbi i interkulturnog razvoja u smislu povećanja sociokognitivne prilagodljivosti. Oni također tvrde da pojačana različitost predstavlja etičke izazove te su stoga neke od najvećih moralnih dilema one koje uključuju proturječne vrijednosne okvire. Moralni i interkulturni okviri dijele dva svojstva koja ih čine posebno osjetljivima. Prvo, ljudski um neprestano razvija i modificira mentalne reprezentacije tih okvira ili shema. Stoga, jednom kada se nauče, one se i dalje mijenjaju kao rezultat našeg iskustva. Drugo, ti se okviri isprepliću s našim osobnim identitetom i pomažu nam da se povežemo s našom društvenom zajednicom te upravljaju mnogim događajima i praksama u našem svakodnevnom životu. Tako kombinacija razvojnih faktora i faktora vezanih uz naš identitet može dovesti do etičkih i interkulturnih nesuglasica među ljudima i grupama čiji se okviri zasnivaju na potpuno drugačijim iskustvima.

Kako bi se smanjile nesuglasice među pripadnicima različitih kultura, nužan je razvoj interkulturene kompetencije i osjetljivosti jer on ne doprinosi samo kvalitetnijem odgoju i obrazovanju i školskom ozračju već i smanjenju etnocentrizma, stereotipa, predrasuda, nejednakosti i diskriminacije u društvu. Budući da se nečiji pogledi na svijet mogu mijenjati tijekom vremena na osnovi iskustva i reflektivnog učenja vrlo je važno da osobe koje su odgovorne za obrazovanje i odgoj mladih na vrijeme utvrde razinu osjetljivosti pojedinaca i grupe na kulturne razlike ta da sukladno tome osiguraju sredstva koja će pomoći da se mladi što uspješnije integriraju u društvo.

5.2.1. Bennettov Razvojni model interkulturene osjetljivosti

Postoje mnogobrojna istraživanja i modeli ispitivanja interkulturene kompetencije i osjetljivosti, a ovdje ćemo prikazati Bennettov Razvojni model interkulturene osjetljivosti (u daljnjem tekstu DMIS)⁷ čiji je cilj osvještavanje stavova i ponašanja svake osobe. To je jedan od rijetkih modela koji spaja interkulturnu komunikaciju s ljudskim razvojem (Endicott, Bock i Narvaez, 2003).

⁶Hrv. Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu „Živjeti zajedno jednaki u dostojanstvu“

⁷Eng. Developmental Model of Intercultural Sensitivity- DMIS

DMIS opisuje reakcije ljudi na kulturnu različitost i sastoji se od šest razina s dva opća nivoa. Prve tri razine nalaze se unutar etnocentričnog nivoa, a druge tri unutar etnorelativnog nivoa. Tipologija ovih šest razina predstavljena je u linearnom kontinuumu, ali moramo znati da taj kontinuum nije statičan već ovisi o različitim okolnostima. Drugim riječima, napredovanje kroz razine nije jednosmjerno niti trajno. Osoba se može naizmjenično kretati naprijed ili natrag. Stoga su kvalitativne razlike između „razina“ njihova određujuća svojstva (Ibid.).

Prva razina je „nijekanje ili poricanje razlika“. Ovo je najniži stupanj otvorenosti prema kulturnim razlikama. Na ovoj razini osoba zanemaruje kulturne razlike i ispoljava površne izjave o toleranciji prema strancima. Ovdje se zapravo radi o krajnjem etnocentrizmu gdje se vlastita kultura doživljava kao ona prava, a druge se kulture izbjegavaju na način da se održava psihološka i/ili fizička izolacija od razlika (Bennett, 2001).

Druga razina je „obrana od razlika“. Ovdje se kulturne razlike spoznaju, ali se vrednuju negativno i doživljavaju se kao ugrožavanje vlastite stvarnosti ili identiteta. Tako je vlastita kultura jedina dobra, a ostale kulture podliježu jasnom negativnom stereotipiziranju (Ibid.).

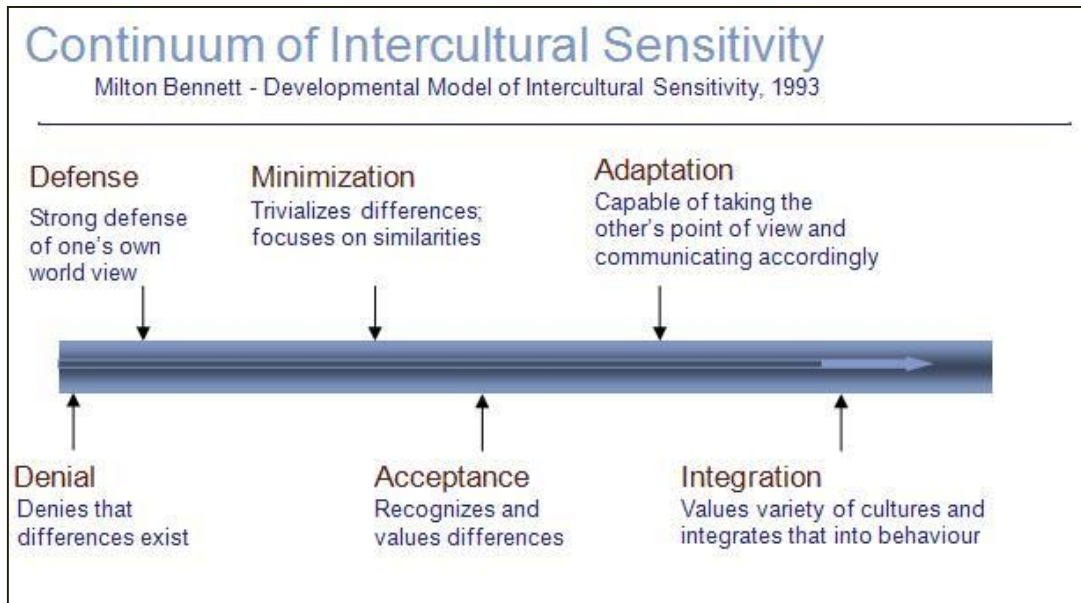
Treća i posljedna razina etnocentričnog nivoa je „umanjivanje kulturnih razlika“. Na ovoj razini osoba tvrdi da su kulture slične te prepoznaje samo neke površne razlike među njima (Ibid.). Iako se na ovom stupnju očituje veća kulturna osjetljivost, još uvijek nije moguće postići potpuno interkulturno razumijevanje.

Posljednje tri razine su dio etnorelativnog nivoa. Tako je četvrti stupanj „prihvatanje različitosti“. Ovdje osoba prepoznaje, cijeni i odnosi se s poštovanjem prema kulturnim razlikama (Endicott, Bock i Narvaez, 2003). Drugim riječima, osobe koje se nalaze na ovom stupnju žele istražiti razlike i ne percipiraju ih više kao prijetnju.

Peta razina je „prilagođavanje na razlike“ na kojoj osoba svjesno pokušava da zauzme perspektivu onog Drugog. Na ovom stupnju interakcija s ljudima iz drugih kultura puno je učinkovitija budući da je osoba u mogućnosti zauzimati i druge okvire referencije (Ibid.).

Posljednji stupanj DMIS-a je „integracija“. Na ovom stupnju osoba je usvojila više od jednog kulturnog pogleda na svijet te se stoga može kretati unutar kulturno različitih vrijednosnih okvira. Osoba na ovoj razini posjeduje veliku fleksibilnost u rješavanju interkulturnih nesuglasica (Ibid.).

Općenito se može reći da etnocentrične razine predstavljaju načine izbjegavanja kulturnih razlika njihovim negiranjem, obranom od razlika ili umanjivanjem njihove važnosti, a etnorelativne razine su načini traženja kulturnih razlika prihvaćanjem njihove važnosti, prilagođavanjem perspektive kako bi ih se moglo uzeti u obzir ili integrirajući cijeli koncept u nečiju definiciju identiteta. Sažet prikaz svih razina može se vidjeti na sljedećoj slici (Slika 2.):



Slika 2.⁸

Moramo spomenuti i to da je Bennett u ovom modelu, uz ovih šest razina za utvrđivanje stupnja nečije kulturne osjetljivosti, ponudio i razne načine na koje se može postići prijelaz s jedne na drugu razinu. Stoga možemo reći da se radi o jednom doista konstruktivnom modelu koji može pomoći promicanju i uvođenju interkulturnih sadržaja i vrednota u odgoj i obrazovanje. Čini nam se da bi ovaj model mogao biti od velike koristi nastavnicima nekog stranog jezika. Kao što smo rekli, prilikom učenja nekog jezika učenici neizbježno dolaze u kontakt i s kulturom govornika tog jezika te je ovdje vrlo lako odrediti na kojoj se razini kulturne svjesnosti učenici nalaze, a u skladu s tom razinom moguće je odabrati odgovarajuće strategije i sredstva kako bi svi učenici dosegli etnorelativnu razinu. Jedan od osnovnih načina da se poveća učenikova svjesnost i osjetljivost na kulturne razlike je sadržaj koji se uči i način na koji se on prikazuje učenicima. U nastavku ovog rada ćemo

⁸Preuzeto s <http://www.translator-lounge.com/write-an-article/joe-greenholz/>

pokazati koji su to sadržaji i kompetencije koje bi učenici u okviru nastave stranih jezika trebali usvojiti i steći kako bi se razvili u kulturno svjesne pojedince što je, kao što smo vidjeli, uz razvoj jezičnih kompetencija jedan od glavnih ciljeva suvremene nastave stranog jezika.

6. Sastavnice interkulturene kompetencije unutar komunikacijske kompetencije učenika stranog jezika

Već smo više puta u ovom radu spomenuli da komunicirati na nekom stranom jeziku ne znači samo razumjeti i ispravno koristiti leksičke i gramatičke strukture. Kako bi učenici uspješno obavili sve zadatke i aktivnosti koje od njih zahtijevaju različite komunikacijske situacije s kojima se susreću, moraju steći i veliki broj znanja koja nisu čisto jezična, ali su u uskoj vezi s jezikom. Tako je za kvalitetnu komunikaciju neophodno da učenici razumiju i kulturni kontekst svojih sugovornika. Ovdje slobodno možemo reći da je potrebno da učenici steknu i interkulturalnu kompetenciju.

Postoji više modela koji prikazuju sastavnice komunikacijske kompetencije. Unutar tih modela interkulturalna kompetencija može biti uključena na explicitniji ili implicitniji način. U ovom radu ćemo vidjeti koje su, prema ZEROJ-u, sastavnice interkulturene kompetencije. Iako ih ZEROJ ne navodi na eksplicitan način, smatramo bitnim vidjeti upravo ovaj pristup tim kompetencijama budući da je ZEROJ danas, kao što smo već i spomenuli, referentni dokument za poučavanje stranih jezika u cijeloj Europi i uveo je veliki broj promjena na mnogim područjima poučavanja stranih jezika, uključujući i interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju.

Naime, ZEROJ razlikuje one kompetencije koje su u izravnoj vezi s jezikom od onih koje su manje jezičnog karaktera, ali koje svakako u velikoj mjeri doprinose komunikacijskim sposobnostima korisnika jezika te se mogu smatrati aspektima komunikacijske kompetencije ili točnije rečeno, aspektima interkulturene komunikacijske kompetencije.

Naime, kompetencije koje nisu u izravnoj vezi s jezikom ZEROJ naziva općim kompetencijama i one obuhvaćaju deklarativno znanje (fr. *savoir*), vještine i umijeća (fr. *savoir-faire*), „egzistencijalne“ kompetencije (fr. *savoir-être*) te sposobnost učenja (fr. *savoir-apprendre*). Unutar ovih kompetencija elementi kulture uključeni su na različite načine.

Ponajprije elemente interkulture kompetencije nalazimo unutar *deklarativnog znanja(savoir)*. To su :

1. *Opća kultura (poznavanje svijeta)* obuhvaća :
 - mjesta, institucije i organizacije, osobe, stvari, događaje, procese i postupke na različitim područjima. Od posebne je važnosti da učenik nekog stranog jezika stekne određeno faktografsko znanje, npr. o bitnim zemljopisnim, demografskim, gospodarstvenim i političkim obilježjima zemlje ili zemalja u kojima se taj jezik govori (ZEROJ, 2005, str.105).
2. *Sociokulturno znanje* vrlo je važno za učenika jer, za razliku od mnogih drugih aspekata znanja, vjerojatno nije dio njegovog prethodnog iskustva, a može biti iskrivljeno pod utjecajem stereotipa. Obuhvaća znanja o svakodnevnom životu društva i kulture zajednice koja tim jezikom govori, uvjete života, međuljudske odnose, vrijednosti, uvjerenja i stavove, govor tijela, društvene konvencije itd. (Ibid., str. 105, 106).
3. *Interkulturalna svijest* odnosi se na poznavanje, svijest i razumijevanje odnosa (sličnosti i razlika) „svijeta podrijetla“ i „svijeta ciljne zajednice“. Interkulturalna svijest uključuje također i svijest o regionalnim i društvenim razlikama obaju svjetova. Nadalje, obogaćena je i sviješću o postojanju niza drugih kultura osim onih koje predstavljaju učenikov materinski i strani jezik. Također, osim objektivnog znanja, interkulturalna svijest uključuje i svijest o tome kako jedna zajednica doživljava drugu, često u obliku nacionalnih stereotipa (Ibid., str. 107).

Zatim, komponente interkulture kompetencije nalazimo i unutar interkulturalnih *vještina i umijeća (savoir-faire)*, a to su :

- sposobnost uspostavljanja odnosa između vlastite i strane kulture ;
- kulturna osjetljivost te sposobnost identificiranja i korištenja različitih strategija za uspostavljanje kontakata s osobama druge kulture ;
- sposobnost ispunjavanja uloge kulturnog posrednika između vlastite i strane kulture te uspješnog razrješavanja interkulturalnih nesuglasica i konfliktnih situacija ;
- sposobnost prevladavanja stereotipiziranih odnosa (Ibid.,str. 108).

Nadalje, na komunikacijsku aktivnost učenika utječu i osobni faktori svojstveni njihovim ličnostima, a koje karakteriziraju stajališta (stupanj zainteresiranosti i otvorenosti prema novim iskustvima, drugim ljudima, idejama, narodima, društvima, kulturama ; spremnost da se relativiziraju vlastiti pogledi i vlastiti sustav kulturnih vrijednosti ; spremnost i sposobnost da se distancira od konvencionalnog odnosa prema kulturnoj različitosti), motivacije, vrijednosti, vjerovanja, kognitivni stilovi te crte ličnosti koje čine njihov identitet. Svi ovi elementi čine sastavni dio opće „egzistencijalne“kompetencije (*savoir-être*) (Ibid., str.108).

Naposlijetku, interkulturene elemente imamo i unutar kompetencije *sposobnost učenja* (*savoir-apprendre*) koja se može još opisati kao „znati kako, ili željeti, otkriti različitost“, bilo da se to odnosi na drugi jezik, drugu kulturu, druge ljude ili nova područja znanja (Ibid., str. 12). Dakle, radi se sposobnosti promatranja i sudjelovanja u novim iskustvima te integriranja novih spoznaja u postojeće znanje i prema potrebi mijenjanja tog prethodnog znanja.

Kao čisto jezične kompetencije ZEROJ navodi :

1. Lingvističku kompetenciju koja uključuje leksičko, fonološko, sintaktičko znanje i vještine te druge dimenzije jezika kao sustava (Ibid., str. 13).
2. Sociolingvističku kompetenciju koja se odnosi na znanja i vještine koje zahtijeva socijalna dimenzija uporabe jezika (npr. jezični označitelji društvenih odnosa, pravila pristojnog ponašanja, razlike u registru, dijalekt i naglasak itd.) (Ibid.).
3. Pragmatičnu kompetenciju koja se odnosi na učenikovo poznavanje načela prema kojima su poruke organizirane, strukturirane i prilagođene kontekstu (diskursna kompetencija), korištene za obavljanje komunikacijskih funkcija (funkcionalna kompetencija) te nizane u skladu s interakcijskim i transakcijskim shemama (kompetencija planiranja) (Ibid., str. 126).

Ovdje nije potrebno posebno naglašavati da su i ove čisto jezične sastavnice komunikacijske kompetencije pod snažnim utjecajem interakcije i kulturnog okruženja u kojima se izgrađuju, a posebice sociolingvistička sastavnica koja snažno utječe na jezičnu komunikaciju između predstavnika različitih kultura.

Ono što se može utvrditi zahvaljujući pregledu općih te jezičnih kompetencija pojedinca jeste da je pojam komunikacijske kompetencije u nastavi stranog jezika puno složeniji nego što se čini na prvi pogled. Također se može primijetiti da se učenje

sociokulturnih elemenata na satu stranog jezika ne svodi samo na nagomilavanje činjeničnih podataka o ciljnoj kulturi (deklarativna znanja). Naprotiv, ono uključuje prije svega usvajanje proceduralnih znanja - kao što su stvaranje smisla, suočavanje s teškoćama u komunikaciji i razumijevanju, promjena uloga i usvajanje različitih gledišta itd. Štoviše, sociokulturno učenje uključuje i metakognitivni aspekt, a to znači znati kada upotrijebiti određenu komunikacijsku strategiju (Starkey, 2003 u Byram, 2003).

Razlog zbog kojeg ZEROJ uvodi ovako složen skup znanja u nastavu stranih jezika je želja da se poboljša komunikacija među Europljanima koji govore različitim jezicima i koji pripadaju različitim kulturama. Naime, komunikacija olakšava mobilnost i razmjene te se na taj način poboljšava međusobno razumijevanje i suradnja.

Treba reći da razumijevanje među pojedincima koji pripadaju različitim kulturama nije nešto jednostavno i nešto što dolazi samo po sebi. To znači da se kompetencije koje su potrebne za interkulturalni dijalog ne savladavaju automatski. Upravo suprotno, one se stječu, uče, prakticiraju i održavaju tijekom cijelog života.

Mikolič (2011) tvrdi da postoje različite razine interkulturalne kompetencije koje su posljedica ne samo različitog intenziteta usvajanja kulturne stvarnosti nekog jezika kod svakog pojedinca posebno već ponajprije različitih pristupa učenju jezika kao stranog. Tako interkulturalna kompetencija može obuhvaćati samo poznavanje kulturnih tradicija i običaja odnosno navika neke jezične zajednice (*pristup učenju civilizacije*), može ići dublje do kritičkoga promišljanja ishodišne i ciljne kulture, koje se uzimaju u obzir i u odabiru načina komunikacije s predstavnicima ciljne kulture (*pristup interkulturalnoga odgoja*), dok najdublju interkulturalnu osviještenost predstavlja poznavanje razlika u jezičnim sredstvima ishodišnoga i stranoga jezika koje su posljedica kulturnih razlika, tj. razumijevanje interkulturalno osjetljivih točaka ili prema Agar u „bogatih točaka“ (*pristup interkulturalne pragmatike*). Te su točke splet asocijacija i konotacija koje govornik ne poznaje u prvom jeziku. Mjesta gdje su rizici promašaja veći pojavljuju se ponajprije na leksičkoj razini, na razini govornih činova, tj. u očitovanju utjecajne uloge jezika i konverzacijskoga stila (Mikolič, 2009 u Mikolič, 2011, str.128).

Kako se ovdje radi o izrazito kulturno uvjetovanoj uporabi jezika, Agar tvrdi da je razdvajanje kulture i jezika potpuno neutemeljeno pa uvodi termin „jezikokultura“ (*languaculture*). On tvrdi da „jezikokultura“ nije nešto što se može stvoriti u trenutku. To je

društvena činjenica koja određuje granice o tome što se može reći i postavlja očekivanja o tome kako bi se trebalo govoriti (Agar, 1994 u Risager, 2006). Ta se „jezikokultura“ obnavlja u borbi sa našim prethodnim znanjima i nova „jezikokultura“ je način da se mijenja svijet mijenjajući ono što se može misliti, izreći i uraditi (Ibid.).

7. Kako i zašto poučavati kulturu stranog jezika ?

Prisjetimo se da se posljednjih nekoliko desetljeća slika Europe, a i čitavog svijeta, mnogo promijenila. Naime, došlo je do ukidanja i brisanja brojnih granica koje su omogućile putovanja, migracije, razmjene te s time i miješanja raznih jezika i kultura.

Sve su ove promjene utjecale i na suvremeni obrazovni sustav. Vidjeli smo u prethodnim poglavljima da se na području poučavanja stranih jezika povećala svijest o tome da se jezik ne može poučavati a da se ne uzmu u obzir i kulturni elementi. Usvajanje interkulturene kompetencije postalo je neophodno kako bismo mogli komunicirati, živjeti, raditi i koegzistirati u višejezičnoj i višekulturnoj Europi.

Novi zahtjevi na području poučavanja stranih jezika doveli su i do promjene uloge nastavnika. Naime, njihova uloga je postala mnogo složenija nego prije kada je u nastavi stranih jezika težište bilo na učenju jezika, a kultura se držala tek dodatnim sadržajem koji će učenici usput naučiti.

Zarate (1986) piše da je poučavanje kulture puno teže od poučavanja jezika budući da didaktika stranih jezika nije dala jasne odgovore na pitanja o tome što i kako poučavati, koja sredstva i koje dokumente koristiti te koji su ciljevi poučavanja kulture. Također dodaje, da ne postoji gramatika kulture kao što je to slučaj sa gramatikom jezika koja bi olakšala poučavanje kulturnih sadržaja. Stoga nije uopće čudno da i danas postoje nastavnici koji se ustručavaju i plaše poučavati o stranoj kulturi jer se ni oni sami ne osjećaju dovoljno kompetentnima na tom području (Omaggio, 1994 u Vodopija-Krstanović, 2005). Vrlo često poučavaju stranu kulturu s kojom se ni oni sami nisu nikada izravno susreli.

Kako bi se nastavnicima olakšao prijenos kulturnih aspekata nekog društva, odgovorne osobe unutar obrazovnog sustava trebale bi što češće osiguravati nastavnicima boravke u stranim zemljama budući da su izvorni govornici najbolji primjeri svoje kulture.

Također je važno da se proučavanje elemenata kulture uključi u početno (inicijalno) obrazovanje nastavnika (Livre blanc sur le dialogue interculturel : „Vivre ensemble dans l'égalité“, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008). Bitno je da se buduće nastavnike potiče na promatranje tih elemenata i da oni sami razviju interkulturnu svijest kako bi mogli od samog početka izvoditi što kvalitetniju nastavu sa sadržajima koji su zanimljivi i koji odgovaraju zahtjevima suvremenog društva.

Naime, nastava stranih jezika koja uključuje elemente kulture sa sobom nosi mnoge prednosti pored postizanja interkulturene svijesti kod učenika koja se smatra zapravo jednom od glavnih prednosti jer uvelike olakšava održavanje društvene kohezije i života u višejezičnom i višekulturnom svijetu.

Tako uvođenjem elemenata kulture u nastavu stranih jezika učenicima učenje nekog jezika ima više smisla. Bez elemenata kulture učenicima je teže pojmiti izvorne govornike nekog jezika kao stvarne osobe. Iako knjige iz gramatike daju primjere iz stvarnog života, bez pozadinskog znanja te stvarne situacije bi učenici mogli smatrati fiktivnima. Tako učenje kulture može pomoći da se apstraktni jezični glasovi povežu sa stvarnim ljudima i mjestima (Chastain, 1971 u Genc i Bada, 2005).

Nadalje, satovi jezika u kojima se poučava kultura imaju veliku ulogu i u postizanju visoke motivacije i interesa kod učenika. Skoro svi učenici vole kulturno specifične aktivnosti poput pjevanja, igranja uloga, plesanja, istraživanja o ljudima i zemljama itd. Na taj se način kod učenika povećava i opća kultura (Gardner i Lambert, 1972 u Genc i Bada, 2005).

Zatim, učenje elemenata kulture također pomaže usvajanju većeg repertoara vokabulara te njegovoj ispravnoj uporabi u određenom kontekstu (Genc i Bada, 2005).

Naposlijetku, Lado (1957 u Genc i Bada, 2005) tvrdi da nedostatak kulturne kompetencije u ciljnom jeziku dovodi do raznih transfera iz materinskog jezika u ciljni jezik. Tako je moguće da učenici proizvedu nepravilne iskaze iako su im gramatičke strukture potpuno ispravne. Učenjem kulturnih aspekata nekog jezika poboljšava se i komunikacijska kompetencija učenika te dolazi do razvoja bolje sposobnosti čitanja, slušanja i pisanja te učenici postaju uspješniji govornici.

7.1. Smjernice za razvoj interkulturalne dimenzije u poučavanju stranih jezika

Kako bi nastavnicima pomogli da se što bolje snađu u svojoj novoj ulozi, dakle u poučavanju ciljne kulture, mnogi stručnjaci na području poučavanja stranih jezika ponudili su prijedloge koji bi trebali olakšati prijenos kulturnih sadržaja učenicima te time i razvoj interkulturalne kompetencije.

Najprije se naglašava da prijenos podataka o stranoj zemlji nije osnovni cilj. Tu su naime sljedeći ciljevi :

- pomoći učenicima da shvate funkcioniranje interkulturalnih interakcija ;
- pokazati da su društveni identiteti sastavni dio svakog odnosa na tom području ;
- dokazati utjecaj percepcije koju imamo o drugima i vizije koju drugi imaju o nama na uspjeh komunikacije ;
- potaknuti učenike da se sami informiraju o osobama s kojima komuniciraju (Byram, Gribkova i Starkey, 2002).

Ono što ovi autori ističu i što se daje zaključiti iz prethodno navedenih ciljeva jest da nastavnik ne mora sve znati o ciljnoj kulturi. Uostalom to je i nemoguće budući da su brojne različite kulture povezane samo s jednim jezikom, kao što je to slučaj primjerice s francuskim koji je prvi jezik u brojnim zemljama.

Cilj nastavnika bi zapravo trebao biti sensibilizirati učenike, s pomoću raznih aktivnosti i različitih dokumenata, na različitosti kultura. Drugim riječima, nastavnik treba pomoći učenicima u razvijanju vještina koje će im olakšati snalaženje u drugoj kulturi te pridonijeti boljem razumijevanju stranog jezika.

Stoga se nastavnicima predlaže da osmisle aktivnosti koje će omogućiti učenicima da analiziraju svoje vlastito iskustvo ciljne kulture. Jedan od sredstava koji mogu pomoći

učenicima u njihovoj refleksiji o kulturnim iskustvima je Europski jezični portfolio (EJP)⁹ koji postoji i na hrvatskom jeziku. Također se u nastavu mogu uključiti različiti autentični dokumenti i audio-vizualni materijali (filmovi, dokumentarni filmovi, pjesme, crtani filmovi, itd.) u kojima se pojavljuju specifični aspekti kulture zemlje i ljudi čiji se jezik uči. Naime, ako se nastava ograniči samo na tekstove iz udžbenika učenici mogu steći potpuno pogrešnu sliku o nekoj zemlji i njenim stanovnicima jer se u udžbenicima često daje samo jedna strana neke kulture i to ona pozitivna i idilična (Byram, 1989). Tako su primjerice Francuzi prikazani kao narod srednje klase koji nema ekonomskih niti stambenih problema. Pretežno se prikazuju trenuci iz slobodnog vremena te tako učenici nemaju uvid u život Francuza kada su na poslu. U skoro svim su tekstovima odnosi među ljudima prijateljski i idilični. Nema generacijskog jaza niti konflikata. Nema društvenih niti političkih problema, nema crnaca, nema Arapa, nema imigranatskih radnika, nezaposlenih niti pripadnika manjinskog naroda. (Risager i Andersen, 1978 u Byram, 1989).

Nadalje, važno je poticati komparaciju između materinske i strane kulture tj. važno je vidjeti koje su razlike a koje sličnosti između tih dviju kultura. Neki autori ističu da je puno važnije sagledati različitosti nego sličnosti između dviju kultura. Mikolič (2011, str. 526) ističe da problemi i poteškoće ne potiču iz sličnosti već iz razlika. Stoga učenici i nastavnici trebaju sagledati različitosti i pokušati ih razumjeti u svjetlu druge kulture. Valja pokušati razumjeti stvarnost izvan konteksta vlastite kulture jer naša stvarnost nije univerzalna. Vodopija-Krstanović (2005) također piše da, ako se ne uči o kulturnim razlikama, može doći do pretpostavki da su drugi isti kao i mi, što je odlika etnocentrizma (Vodopija-Krstanović, 2005).

Dasen i Perregaux (2000) isto tako ističu da je komparativni pristup vrlo koristan i uvelike prisutan u nastavi jer, kako bismo bolje shvatili ono što živimo, mi se u svakom trenutku oslanjamo i pozivamo na druge kontekste u kojima se pojavljuju slične ili različite stvarnosti.

U nastavi se mogu uspoređivati razlike i sličnosti i na vrlo kompleksnim i problematičnim društvenim područjima (primjerice položaj žena, sustavi odgoja i

⁹ To je dokument za djecu ili odrasle koji uče ili su učili neki strani jezik, u školi ili izvan nje, a u kojemu mogu zabilježiti svoja razmišljanja o jeziku koji uče, svoja dostignuća, kompetencije i iskustva tijekom učenja. Osnovni ciljevi uvođenja Europskog jezičnog portfolija u nastavu stranih jezika su, prije svega, motivirati učenike priznajući njihov trud u širenju jezičnih vještina na svim stupnjevima jezične kompetencije i pružiti im mogućnost da svoj napredak u znanju stranog jezika i poznavanju kulture naroda koji taj jezik govori zabilježe kako bi pokazali svoj stupanj znanja i jezične kompetencije pri prelasku na viši stupanj ili pri traženju zaposlenja u zemlji ili inozemstvu. (Preuzeto s <http://pogledkrozprozor.wordpress.com/>, pristupljeno 25.5.2012.).

obrazovanje, ljudska prava itd.) posebice kada su u pitanju stariji učenici. Naime, vrlo je važno da se u nastavnom gradivu polazi od realnih situacija koje se mogu iskoristiti za razgovore o različitim temama modernog društva. Na taj se način postiže kritična kulturna svijest tj. interkulturalna kompetencija (Mikolič, 2011).

Zatim se se predlaže da se uz pomoć, primjerice, vodiča za putovanja ili turističkih brošura/letaka uspoređuju i analiziraju viđenja stranaca o učenikovoju kulturi (heterostereotipovi) te osobno viđenje učenika o vlastitoj zemlji (autostereotipovi) (Byram, Gribkova i Starkey, 2002). Isto tako se učenici mogu potaknuti da se zapitaju odgovara li njihova slika koju imaju o nekoj zemlji slici koju ljudi te zemlje imaju sami o sebi (Knutson, 2006).

Kada je u pitanju obrada stereotipova, predlaže se da se na njima radi na samom početku učenja jezika budući da učenici već imaju neku *a priori* sliku o stranoj zemlji. Bitno je relativizirati ta znanja i ukazati na njihov nepotpun karakter te poticati učenike da ih analiziraju na kritički način (Zarate, 1986).

Kada su u pitanju tekstovi koji se obrađuju na satovima bilo bi poželjno odabrati one tekstove čije je težište na proceduralnom a ne na deklarativnom znanju. Ako se na satu stranog jezika inzistira samo na činjeničnom znanju, ne potiče se učenikovo kritičko razmišljanje o drugoj kulturi. Također ga se ne potiče na različite interpretacije niti mu se pruža prilika da izrazi vlastiti pristup, a znanje mu je ograničeno samo na činjenice koje se nalaze u tekstu (Vodopija-Krstanović, 2005). Brown (1990, u Vodopija-Krstanović, 2005, str. 530) tvrdi da je umjesto poučavanja velike količine činjenica o nekoj kulturi, korisnije poučavanje o strategijama koje bi pomogle učeniku da samostalno konstruira znanje o stranoj kulturi i donosi vlastite zaključke.

Ovdje bismo mogli nastaviti nizati još mnogo drugih prijedloga za poučavanje elemenata kulture u nastavi stranih jezika, ali smatramo da je to nepotrebno, budući da je cilj ovog poglavlja pokazati samo u kojem pravcu bi se poučavanje trebalo kretati.

Naposlijetku ćemo samo istaknuti da sve ove promjene u nastavnikovoju ulozi imaju za posljedicu promjenu uloge i samog učenika. Naime, kako bi nastavnikovo zalaganje imalo uspjeha učenik ne može biti više pasivan. Naprotiv, on mora više nego ikada biti uključen u svoje učenje ako želi na učinkovit način komunicirati s onima koji su različiti. Drugim riječima i koristeći se terminologijom iz ZEROJ-a, učenik mora postati autonoman u svom

procesu učenja, mora postati društveni akter koji je sposoban da se nosi sa svim zadacima koje mu nastavnik predloži kako bi postao građanin odgovoran i otvoren prema različitosti.

8. Istraživanje

U prethodnim poglavljima smo na više teorijski način pokušali pokazati koja je važnost uvođenja i poučavanja elemenata kulture u nastavi stranih jezika. U ovom ćemo dijelu rada vidjeti koliko se zapravo važnosti pridaje razvoju interkulturene dimenzije na satovima francuskoga kao stranog jezika u hrvatskim školama.

Naime, sproveli smo istraživanje na uzorku od 65 učenika dviju zagrebačkih gimnazija (16. i 4.). Radi se o učenicima koji uče francuski jezik kao drugi strani jezik još od osnovne škole. Cilj je ovog ispitivanja bio vidjeti, s jedne strane, u kojoj su mjeri učenici svjesni postojanja, važnosti i prednosti koje uvođenje elemenata kulture donosi sa sobom te, s druge strane, vidjeti doprinos obrazovnog sustava u Hrvatskoj kada je u pitanju poticanje interkulturnog obrazovanja.

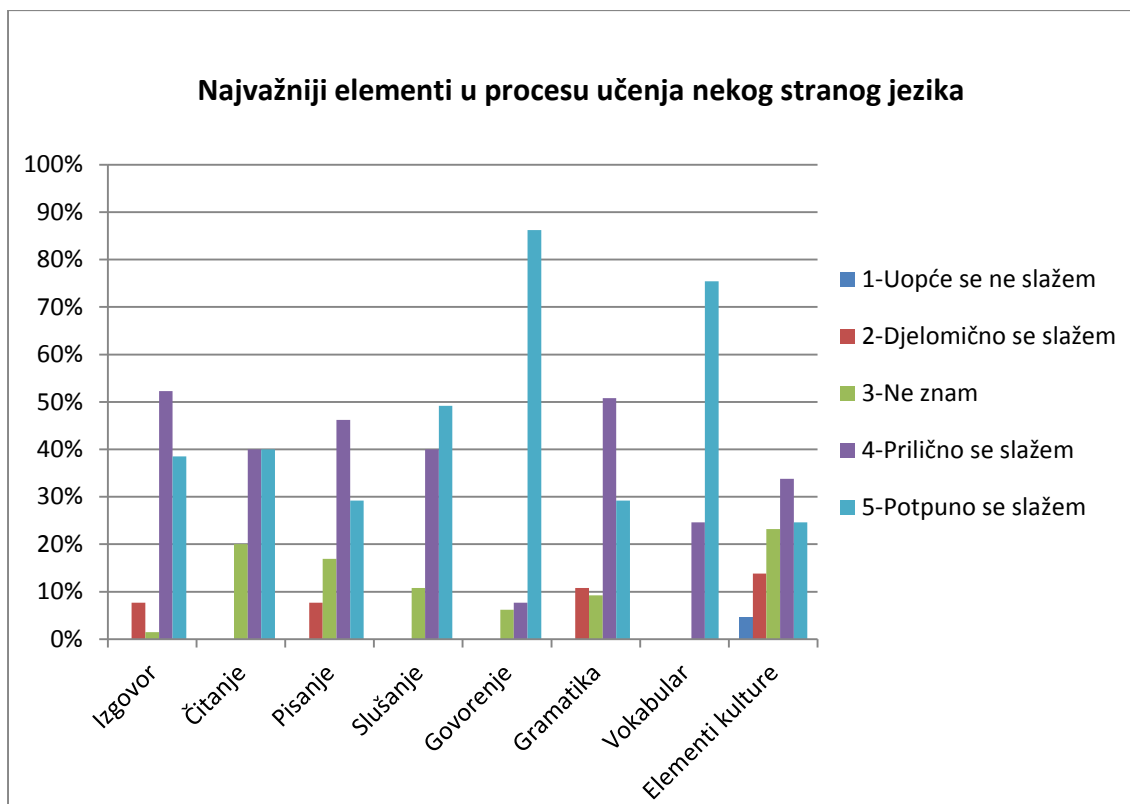
Ovdje ćemo prikazati najznačajnije rezultate ispitivanja i napraviti njihovu kratku analizu te ćemo vidjeti koje bi mogle biti posljedice tih rezultata za naš trenutni obrazovni sustav.

Općenito govoreći, rezultati su pokazali da naši učenici nisu u potpunosti svjesni važnosti elemenata kulture u procesu učenja i usvajanja nekog stranog jezika. Naime, kako bismo vidjeli koji su prema učenicima najvažniji elementi u procesu učenja nekog stranog jezika pitali smo ih da na Likertovoj skali (od 1 do 5, s time da je 1 „uopće se ne slažem“ a 5 „potpuno se slažem“) izraze slaganje ili neslaganje sa sljedećim tvrdnjama :

- Najvažniji elementi prilikom učenja nekog jezika su : izgovor, čitanje, pisanje, slušanje, govorenje, gramatika, vokabular, elementi kulture (npr. običaji, način

života, spomenici, poznate ličnosti, književni tekstovi, gastronomija, hrana i piće, povijest itd.).

Rezultati koje smo dobili su prikazani u sljedećem dijagramu i izraženi u postocima :



Dijagram 1.

Ovaj dijagram jasno pokazuje da se tvrdnje s kojima se najveći broj učenika *potpuno slaže* odnose na *govorenje* (86,2%) i na *vokabular* (75,4%). Također ne treba zanemariti ni to da se veliki broj učenika *prilično slaže* s tvrdnjom da su *izgovor* (52,3%) i *gramatika* (50,8%) najvažniji elementi u procesu učenja nekog jezika.

Kada su u pitanju *elementi kulture*, koji nas zapravo ovdje najviše zanimaju, dijagram 1. nam pokazuje da se samo 24,6% učenika *potpuno slaže* da su to najvažniji elementi u procesu učenja nekog stranog jezika, a 33,8% učenika se *prilično slaže* s tom tvrdnjom.

Jedino u ovoj rubrici ima učenika koji se uopće ne slažu s ovom tvrdnjom. Također ima i učenika (23,2%) koji ne mogu procijeniti stupanj važnosti tih elemenata.

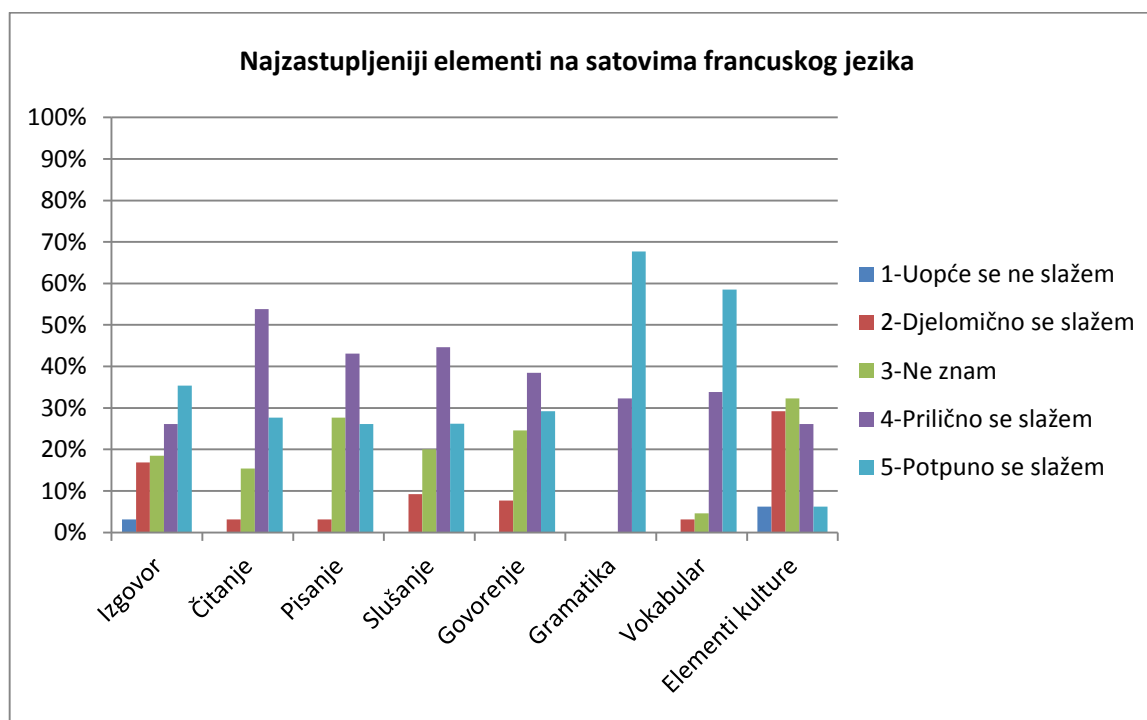
Ono što se daje jasno primijetiti jest da su učenici na Likertovoj skali dali elementima kulture najmanje važnosti u odnosu na sve ostale elemente, točnije u odnosu na jezične elemente.

Iz gore navedenih rezultata može se zaključiti da naši učenici nisu baš svjesni važnosti i prednosti koje sa sobom nosi učenje kulturnih sadržaja. Ako se uzme u obzir sve što smo rekli u teorijskom dijelu ovog rada, rubrika s elementima kulture bi trebala zauzimati gotovo isto mjesto na skali kao i jezični elementi, posebice kada su u pitanju govorenje i vokabular koje najviše učenika smatra najvažnijim elementima kada se uči neki jezik.

Jedan od razloga za ovakve rezultate možemo pronaći u odgovorima na sljedeće pitanje :

- Na satovima francuskoga jezika u najvećoj se mjeri radi na izgovoru, čitanju, pisanju, slušanju, govorenju, gramatici, vokabularu, elementima kulture (npr. običaji, način života, spomenici, poznate ličnosti, književni tekstovi, gastronomija, hrana i piće, povijest itd.).

Dobili smo sljedeće rezultate :



Dijagram 2.

Rezultati pokazuju da se samo 6,2% učenika potpuno slaže s tvrdnjom da se na njihovim satovima francuskog jezika najviše radi na elementima kulture. Ovdje je također dosta učenika (32,3%) zaokružilo odgovor *ne znam*.

Možemo reći da ovakvi rezultati nisu baš ohrabrujući ako se uzme u obzir činjenica da bi danas u poučavanju jezika jedan od glavnih ciljeva trebao biti razvoj interkulture kompetencije koja se ne može, kao što smo vidjeli u teorijskom dijelu ovog rada, odvojiti od jezične kompetencije. Prisjetimo se još jednom da poučavanje jezika i poučavanje kulture idu zajedno na svim razinama i jedno ne može nikako ići bez drugog ako je cilj komunikacijska kompetencija.

Ono što se jasno vidi iz dijagrama 2. jest da učenici smatraju da se na njihovim satovima francuskog jezika najviše obrađuje *gramatika* (67,7%) i uče nove riječi (58,5%). Stoga je vrlo moguće da rezultati iz dijagrama 1. odražavaju nedostatak kulturnih sadržaja u nastavi francuskog jezika.

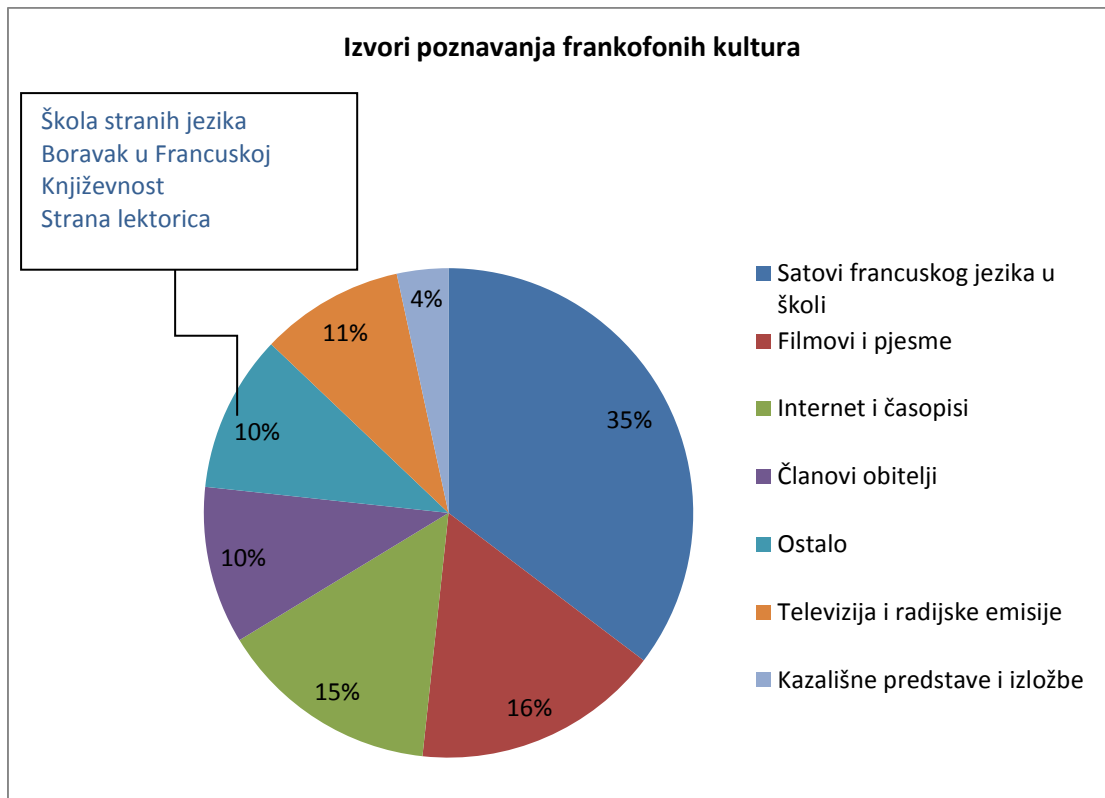
Ipak, ako se uzme u obzir činjenica da su učenici većinu vremena izloženi gramatičkim sadržajima i vježbama vokabulara, broj od 24,6% učenika iz dijagrama 1. koji se potpuno slažu i 33,8% koji se djelomično slažu s tvrdnjom da su elementi kulture najvažniji u procesu učenja stranih jezika i nije tako loš. Možemo stoga pretpostaviti da se ovaj lagani porast u postocima u dijagramu 2. pojavio zbog osobnih iskustava nekih učenika ili zbog toga što bi učenici možda voljeli da su sati francuskog jezika u njihovoj školi malo zanimljiviji i dinamičniji.

Naime, na pitanje jesu li posjetili neku od frankofonih zemalja većina učenika (55,4%) odgovorila je da je čak i više puta posjetila neku od frankofonih zemalja, a oni koji nisu imali priliku posjetiti neku frankofonu zemlju vjerojatno su posjetili neku od stranih zemalja ili su se susretali sa strancima u njihovom vlastitom okruženju. Također smo ih pitali jesu li sudjelovali u nekim jezičnim projektima (npr. Mjesec frankofonije) u kojima su se obrađivale neke kulturne teme. Potvrđan odgovor dobili smo od 72,3% učenika. Štoviše, svi učenici smatraju takvu vrstu aktivnosti jako korisnom za razvoj interkulture kompetencije, a 84,6% učenika bi željelo da ima više takvih sadržaja u njihovim školskim i izvanškolskim aktivnostima. Ovakvi rezultati su dodatni pokazatelj da su naše pretpostavke vjerojatno istinite.

Osvrnimo se još jednom na rezultate iz dijagrama 2. koji pokazuju da naši učenici mnogo vremena provode na satovima francuskog jezika učeći nove riječi. Ovdje želimo spomenuti da je jedan od učinkovitih načina da se pristupi nekoj kulturi upravo leksik jezika. Budući da su jezik i kultura neodvojivi, učiti leksik nekog novog jezika ne znači samo stavljati nove etikete na poznate objekte. Razlog zbog kojeg se to ne odvija na takav način jest činjenica da su kulturni aspekti „uronjeni“ u leksik svakog jezika. Galisson (1991) tvrdi da su sve riječi kulturno specifične te da je razlika samo u tome što su neke riječi više kulturno specifične od drugih. On kaže da je čak jednostavna riječ poput riječi *kuća* kulturno specifična. Ovaj primjer objašnjava govoreći da predodžba koju jedan Francuz ima o riječi *kuća* je mnogo drugačija od one koju, primjerice, ima jedan Amerikanac. Za Francuza ta riječ ima puno više konotacija. Za njega ona predstavlja sigurnost i stabilnost. To je „obiteljska kuća“ od koje se ne želi rastati i nada se da će je jednog dana ostaviti u nasljedstvo svojoj djeci. S druge strane, Amerikanac ne pridaje kući toliko važnosti. On s lakoćom napušta svoju kuću i nastanjuje se privremeno negdje drugdje.

Ovaj vrlo jednostavan primjer jasno pokazuje da je na osnovu leksika nekog jezika moguće pristupiti i kulturi zemlje i naroda koji tim jezikom govori. Samo je potrebno pronaći odgovarajuća sredstva i strategije kako bi se to prenijelo i učenicima jer se radi o elementima koji nisu u potpunosti razumljivi sami po sebi. Učenicima je potrebna veća nastavnikova pomoć kako bi postali svjesni postojanja tih elemenata i važnosti razvoja interkulturalne kompetencije. Puno im je lakše samostalno donositi zaključke o važnosti jezičnih elemenata budući da se radi o nečemu što je razumljivo samo po sebi i što je, kao što smo vidjeli, puno više zastupljeno na njihovim satovima francuskog jezika.

Također smo pitali učenike koji su izvori najviše doprinijeli njihovom poznavanju frankofonih kultura : satovi francuskog jezika u njihovoj školi, televizija i radijske emisije, kazališne predstave i izložbe, filmovi i pjesme, internet i časopisi, članovi obitelji ili nešto drugo. Ovdje su učenici mogli zaokružiti više odgovora. Dobili smo sljedeće rezultate :



Dijagram 3.

Među 116 odgovora koje smo dobili dijagram 3. pokazuje da se na prvom mjestu nalaze sati francuskog jezika (35,3%), a na zadnjem su mjesto kazališne predstave i izložbe (3,4%).

Budući da satovi francuskog jezika u našim dvjema gimnazijama predstavljaju za naše učenike glavno mjesto upoznavanja i razumijevanja francuske kulture, moramo još jednom naglasiti da bi uloga škole trebala biti što intenzivnije promoviranje interkulturene kompetencije.

Sperkova (2009) objašnjava kako se na satu jezika vodi tzv. „dijalog kultura“. To znači da se učenikova osobna kultura obogaćuje prilikom susreta s kulturom Drugog te se tako razvija interkulturena kompetencija.

Ako uzmemo u obzir rezultate koji su prikazani u dijagramu 2., možemo se zapitati :vodi li se u našim školama jedan takav dijalog koji bi omogućio razvoj prave interkulturene komepetencije ?

Štoviše, rubrika *Ostalo* u dijagramu 3. ukazuje manjak interdisciplinarnosti u našem obrazovnom sustavu. Osim književnosti koju su navela samo 2 učenika, nitko više nije naveo

neki drugi školski predmet koji doprinosi učenikovom boljem poznavanju frankofonih kultura (npr. zemljopis, povijest, umjetnost itd.).

Mnogi se autori zalažu za interdisciplinarnost u školskim sustavima jer je poznato da je suradnja između različitih predmeta jako korisna i omogućava da se u različitim domenama i uz pomoć različitih sredstava poučavanja steknu jednake kompetencije (Byram, Gribkova i Starkey, 2002).

Roulet (1980) govori također o nužnosti da se usklade programi različitih predmeta te govori o važnosti uske suradnje između nastavnika stranih jezika i onih koji poučavaju materinski jezik. Njegova je pretpostavka da će učenici puno bolje naučiti neku vrstu strukture na stranom jeziku ako su već prethodno shvatili principe toga na materinskom jeziku kojeg poznaju bolje. Nažalost, rijetka je suradnja između nastavnika stranog i materinskog jezika ili drugih predmeta koji dijelom obuhvaćaju program stranog jezika (Ibid.).

Ono što još možemo zaključiti iz dijagrama 3. jeste da je u načelu dobar broj učenika izložen autentičnoj uporabi jezika izvan didaktičkih situacija, iako su odgovori raspodijeljeni unutar različitih rubrika. U našem slučaju učenici se najviše susreću s francuskim filmovima i pjesmama koje se sve više i više emitiraju na našim radijskim i televizijskim programima. Tu je također i internet koji je u današnje vrijeme postao jako korisno sredstvo za prenošenje interkulture kompetencije. Ovdje treba spomenuti da su u Hrvatskoj većina stranih emisija i svi strani filmovi titlovani što je velika prednost jer su na taj način učenici izloženi ciljnom jeziku u njegovoj izvornoj verziji.

Svi ovi izvanškolski faktori (ili neformalna izobrazba) bitni su za usvajanje kako jezičnih tako i kulturnih elemenata nekog stranog jezika. Neuner (2003 u Byram, 2003) govori da ti faktori vjerojatno imaju puno jači utjecaj na formiranje slike o stranom svijetu nego što bi bilo kojapoduka jezika mogla ikada imati.

Pred kraj upitnika postavili smo nekoliko pitanja kojima smo htjeli provjeriti jesu li naši učenici otvoreni prema drugim kulturama. Pitali smo ih jesu li frankofona društva s kojima su se imali priliku sresti puno drugačija od društva u kojem oni odrastaju i žive te jesu li razlike koje postoje među društvima nešto pozitivno ili negativno.

Više od polovice učenika (60%) smatra da razlike među društvima i nisu tako velike, a ako i postoje učenici ih smatraju pozitivnima. Ovakvi su odgovori vjerojatno rezultat rastuće

globalizacije gdje se pokušavaju izbrisati granice između različitih ljudskih kultura te na taj način potaknuti ljude da se otvore prema Drugom.

Naposlijetku smo pitali učenike da obrazlože zašto misle da su razlike pozitivne. Kada smo analizirali njihova gledišta konstatirali smo da su skoro svi učenici dali jako slične odgovore.

Ovdje ćemo dati sažetak njihovih odgovora :

Učenici kažu da je svaka osoba jedinstvena, tj. različita. Te razlike zapravo čine da jesmo ono što jesmo. Razlike trebaju postojati jer one omogućavaju da proširimo naše vidike, da naučimo nešto novo te da steknemo nova poznanstva. Štoviše, kažu da bi bez razlika život bio dosadan. Jedan je odgovor bio posebno zanimljiv. Kako bi izrazio što za njega znače razlike, jedan je učenik citirao sljedeću latinsku izreku : „*Varietas delectat!*“, što u prijevodu na hrvatski znači : „Raznolikost veseli!“.

Možemo reći da rezultati koje smo dobili ovim istraživanjem ukazuju da bi se u našim školama, barem kada je u pitanju nastava francuskoga kao stranog jezika, mogle provesti neke promjene po pitanju poučavanja elemenata kulture. Naime, ovdje se ne tvrdi da se elementi kulture uopće ne poučavaju jer elementi kulture na području poučavanja stranih jezika čine sastavni dio hrvatskog *Nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* i nastavnici su obvezni poštivati ono što je propisano tim kurikulumom. Smatramo da se u našem slučaju kulturni sadržaji poučavaju na više implicitan način te da smo zbog toga dobili lošije rezultate. Iz tog razloga mislimo da bi se možda trebao promijeniti način pristupa takvim sadržajima koji bi išao u smjeru kakav je prikazan u teorijskom dijelu ovog rada. Budući da su učenici pokazali otvorenost prema novim iskustvima te novim znanjima i poznanstvima, uvođenje bilo kakvih promjena po tom pitanju ne bi trebalo predstavljati nikakve poteškoće.

Naposlijetku, možemo reći da bi promjene ove vrste jednog dana znatno olakšale integraciju naših učenika na svjetsko tržište, posebice s pristupanjem Hrvatske Europskoj Uniji kada će brojne granice nestati i kada ćemo morati pokazati profesionalnost u društvu zasnovanom na znanju.

9. Zaključak

Ovim smo radom htjeli pokazati ulogu poučavanja stranih jezika u suvremenom društvu. Nasuprot ubrzanom razvoju te rastućoj internacionalizaciji pojavila se potreba za sredstvima koja će nam omogućiti da se prilagodimo neprestanim promjenama. Jedan od načina je razvoj interkulture kompetencije u sklopu komunikacijske kompetencije.

Vremena kada se poučavanje i učenje jezika ograničavalo na ispravno vladanje jezičnim kodom, odnoseći se na gramatiku i vokabular, davno su prošla. Naime, čim se počne govoriti nekim drugim jezikom ulazi se u novi svijet i u novi kulturni model i upravo je zbog toga važno shvatiti da savršeno vladanje jezikom nije dovoljno da bi se na zadovoljavajući način komuniciralo s osobama koje dolaze iz različitih kultura. Kod učenika je potrebno zajedno s jezičnim kompetencijama razviti i mnoge druge kompetencije i kvalitete kao što su tolerancija, otvorenost i znatiželja spram drugih. Također treba uključiti i neverbalnu komunikaciju koju poput verbalne komunikacije odlikuju društvene i kulturne vrijednosti nekog društva.

Uvođenje interkulture sastavnica u nastavu stranih jezika nosi sa sobom brojne prednosti koje se kreću od povećanja motivacije i znatiželje učenika i idu sve do razvijanja interkulture kritičke svijesti koja se pokazuje kao kompetencija koja je nužna za opstanak i život u interkulture svijetu. Poznavanje kulturnih razlika pomaže učenicima da spriječe pogrešne interpretacije do kojih dolazi zamjenom kulturnih referenata te da izbjegnu pridruživanje vlastitih koncepata gestama, objektima i gramatičkim oblicima ciljnog jezika. Razvoj interkulture kompetencije i osjetljivosti u sklopu komunikacijske kompetencije pridonosi ne samo kvalitetnijem odgoju i obrazovanju i školskom ozračju, već i smanjenju etnocentrizma, predrasuda, stereotipa, nejednakosti i diskriminacije u društvu. Bez učenja o kulturi ciljnog jezika, učenici ne mogu u potpunosti razumjeti jezik u određenom kontekstu te stoga ne napreduju na način na koji je to predviđeno kurikulumom.

Poduka nekog jezika trebala bi ići u smjeru razvoja jezične i kulturne kompetencije zajedno. Znanje o kulturi ciljnog jezika i njegovih govornika nije obrazovni cilj sam za sebe. Jezik i kultura čine cjelinu i samo kao cjelina imaju svoj puni smisao i značaj za razvoj kako interkulture tako i komunikacijske kompetencije.

Sve ove promjene traže posebna zalaganja nastavnika, učenika te posebice tijela koja su odgovorna za izradu i razvoj školskih programa. Njihova je uloga osposobiti učenike za komunikaciju i prihvaćanje ljudi različitog kulturnog podrijetla, kako u školi, tako i u društvu.

Za kraj možemo samo reći da su dodatni napori i neka vrsta reforme na ovom području potrebni ako želimo odgovoriti na zahtjeve suvremenog interkulturalnog društva.

10. Bibliografija

Bennett, M. J. i Bennett, J. M. (2001) *Developing Intercultural Sensivity : An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity*. Portland, Oregon : The Diversity Collegium Membership, dostupno na

<http://www.diversitycollegium.org/pdf2001/2001Bennettspaper.pdf>], [pristupljeno 22.6.2012.]

Brown, H. D. (1980) *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

Bugarski, R. (1972) *Jezik i lingvistika*. Beograd : Nolit.

Bugarski, R. (1986) *Jezik u društvu*. Beograd : Prosveta.

Byram, M. (1989) *Cultural studies in foreign language education*. Philadelphia: Multilingual Matters, dostupno na <http://books.google.com/>], [pristupljeno 20.6.2012.].

Byram, M., Gribkova, B. i Starkey, H. (2002) *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Byram, M. (ed.) (2003) *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Byram, M. i sur. (2009) *Autobiographie de Rencontres Interculturelles : Contexte, concepts et théories*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, dostupno na www.coe.int/lang/fr], [pristupljeno 4.4.2012.].

Chastain, K. (1988) *Developing Second Language Skills. Theory and practice*. Orlando, Florida : Harcourt Brace Janovich Publishers.

Conseil de l'Europe (2008) *Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité dignité »*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, dostupno na [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper final revised fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper%20final%20revised%20fr.pdf)], [pristupljeno 4.6.2012.].

Čeliković, V. (2005) *Zajednički europski referentni okvir za jezike : učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb : Školska knjiga.

Dasen, P. et Perregaux, C. (2000) *Raisons éducatives : Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Paris-Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Endicott, L., Bock, T. i Narvaez, D. (2003) Moral reasoning, intercultural development, and multicultural experiences : relations and cognitive underpinnings, *International Journal of Intercultural Relations*, 27, str. 403-419, dostupno na <<http://www.sciencedirect.com/>>, [pristupljeno 30.6.2012.].

Galisson, R. (1991) *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé international.

Genc, B. i Bada, E. (2005) Culture in language learning and teaching, *The Reading Matrix*, 5, str. 73-84, dostupno na <http://www.readingmatrix.com/articles/genc_bada/article.pdf>, [pristupljeno 3.5.2012.].

Germain, C. (1993) *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé international.

Jiang, W. (2000) The relationship between culture and language, *ELT Journal*, 54 (4), str. 328-334, dostupno na <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/54/4/328.full.pdf>>, [pristupljeno 16.4.2012.].

Kaplan, R. (2001) Cultural thought patterns in intercultural education, Silva, T. i Matsuda, P. K., *Landmark Essays on ESL Writing*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, str. 11-25, dostupno na <<http://www.zhupinfan.com/5310/Kaplan.pdf>>, [pristupljeno 20.7. 2012.].

Knutson, E. (2006) Cross-Cultural Awareness for Second/Foreign Language Learners, *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 62 (4), str. 591-610. University of Toronto, dostupno na <<https://proxy.knjiznice.ffzg.hr/proxy/nph-proxy.cgi/000000A/http/muse.jhu.edu/results>>, [pristupljeno 18.6.2012].

Kramersch, C. (1993) *Contexte and Culture in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Kramersch, C. (2000) *Language and Culture*. Oxford : Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Mikolič, V. (2011) Interkulturno učenje jezika kao stranoga/drugoga. *Kroatologija*, 2 (1), str. 123-133, dostupno na <<http://hrcak.srce.hr/>>, [pristupljeno 3.6.2012.].

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH (2011) *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb : Printer grupa.

Mišić-Ilić, B. (2004) Language and Culture Studies - Wonderland through the Linguistic Looking Glass. *Linguistics and Literature*, 3 (1), str. 1-15, dostupno na <<http://www.google.ba/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CEIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.edu%2Fviewdoc%2Fdownload%3Fdoi%3D10.1.1.124.272%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&ei=ss01UJj4D87Nsgatx4H4Bg&usg=AFQjCNHt8nBW-RtDyItBPuEwmaqU3WTqwQ>>, [pristupljeno 22.5.2012].

Ottenheimer, H. J. (2009) *The Anthropology of Language: An introduction to linguistic anthropology*. Belmont, CA: Wadsworth.

Peterson, E. i Coltrane, B. (2003) *Culture in Second Language Teaching*. Center for Applied Linguistics, dostupno na <http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0309peterson.pdf>, [30.5.2012.].

Porcher, L. i sur. (1986) *La civilisation*. Paris : Clé international.

Puren, C. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé international.

Puren, C. (2006) De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Le Français dans le Monde*, 347, str. 37-40, dostupno na <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/>>, [pristupljeno 30.3.2012].

Risager, K. (2006) *Language and Culture : Global Flows and Local Complexity*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd, dostupno na <<http://books.google.com/>>, [pristupljeno 29.5.2012.].

Roulet, E. (1980) *Langue maternelle et langues secondes-vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier-Crédif.

Sperkova, P. (2009) La littérature et l'interculturalité en classe de langue, *Revue internationale*, dostupno na <http://www.sens-public.org/article.php?id_article=666>, [pristupljeno 30.5.2012].

Tannen, D. (1984) The Pragmatics of Cross-Cultural Communication, *Applied Linguistics*, 5 (3), str. 189-95, dostupno na http://www9.georgetown.edu/faculty/tannend/pdfs/the_pragmatics_of_cross-cultural_communication.pdf, [pristupljeno 20.5.2012.].

Vodopija-Krstanović, I. (2005) Kultura i nastavnik stranog jezika, Stolac, D., Ivanetić, N. i Pritchard, B., eds., *Jezik u društvenoj interakciji. Zbornik radova sa savjetovanja održanog 16. i 17. svibnja u Opatiji, 2005.* Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, str. 525-534.

Wierzbicka, A. (2003) *Cross-Cultural Pragmatics : The Semantics of Human Interaction.* Berlin, New York : Mouton de Gruyter.

Zarate, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère.* Paris : Hachette.

11. Sažetak

Ovaj rad bavi se ulogom koju poduka stranih jezika ima u suvremenom društvu. Nasuprot brzom razvoju te rastućoj internacionalizaciji javlja se sve veća potreba za sredstvima koji bi nam omogućili da se prilagodimo neprestanim promjenama u svijetu. Jedan od načina je razvoj interkulture kompetencije u sklopu komunikacijske kompetencije.

Sve je veća svijest o tome da se jezik ne može poučavati a da se ne uzmu u obzir elementi kulture. Naime, u trenutku kada se počne govoriti nekim drugim jezikom ulazi se u novi svijet i u drugi kulturni model te stoga savršeno vladanje jezikom govorniku nije dovoljno da komunicira na zadovoljavajući način s osobama koje dolaze iz drugih kultura. Kod učenika je, zajedno s jezičnim kompetencijama, potrebno razviti i interkulturnu kompetenciju koja je postala nužna kako bismo mogli komunicirati i supostojati u višekulturalnoj i višejezičnoj Europi.

Uzimajući u obzir važnost i brojne prednosti koje sa sobom nosi uvođenje interkulturnih elemenata u nastavu stranih jezika, sproveli smo istraživanje među hrvatskim gimnazijalcima. S jedne strane, ovo istraživanje je pokazalo u kojoj je mjeri interkulturna dimenzija prisutna u poduci francuskoga kao stranog jezika u Hrvatskoj te, s druge strane, koliko su učenici svjesni postojanja i važnosti elemenata kulture u procesu učenja i usvajanja stranog jezika.

Ključne riječi : nastava stranih jezika, interkulturna kompetencija, komunikacijska kompetencija, kultura, kulturna raznolikost

Les avantages d'intégration des éléments culturels dans l'enseignement des langues étrangères

Résumé

Ce travail prend en considération le rôle que l'enseignement des langues étrangères a dans la société moderne. Face à une évolution rapide et internationalisation croissante nous avons besoin des moyens qui nous permettront de s'adapter aux changements constants. L'un des moyens est le développement de la compétence interculturelle au sein de la compétence de communication.

On est devenu plus conscient qu'on ne peut pas enseigner une langue sans introduire les éléments culturels. En effet, dès qu'on parle une autre langue, on entre dans un monde nouveau et dans un autre modèle culturel, et c'est pourquoi une maîtrise parfaite de la langue ne suffit pas à un locuteur de communiquer d'une façon satisfaisante avec des personnes originaires d'autres cultures. Il faut développer chez les apprenants, ensemble avec les compétences linguistiques, la compétence interculturelle qui est devenue indispensable pour pouvoir communiquer, vivre, travailler et coexister dans une Europe pluriculturelle et plurilingue.

En prenant en charge l'importance et de nombreux avantages que l'inégration des éléments interculturels dans l'enseignement des langues apport avec soi, nous avons mené une recherche auprès des lycéens croates. Cette recherche nous a permis, d'un côté, de faire la lumière sur la présence de la dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère en Croatie, et de l'autre côté, sur la conscience des apprenants de l'existence et de l'importance des éléments culturels dans le processus d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère.

Mots clés : cours de langue étrangère, compétence interculturelle, compétence de communication, culture, diversité culturelle

12. Prilozi

Upitnik u svrhu izrade diplomskog rada¹⁰

1. Jeste li posjetili neku od frankofonih zemalja ? Zaokružite:

a) Da

b) Ne

Ako da, navedite koju zemlju ste posjetili i koliko dugo je trajao vaš posjet?

Država	Trajanje

2. Na skali od 1 do 5 zaokružite u kojoj se mjeri slažete sa sljedećim tvrdnjama, s tim da je

1 - uopće se **ne** slažem

2 - djelomično se slažem

3 - ne znam

4 - prilično se slažem

5 - potpuno se slažem

Najvažniji elementi prilikom učenja nekog stranog jezika su:

Izgovor	1	2	3	4	5
Čitanje	1	2	3	4	5
Pisanje	1	2	3	4	5
Slušanje	1	2	3	4	5
Govorenje	1	2	3	4	5
Gramatika	1	2	3	4	5
Vokabular	1	2	3	4	5
Kulturni elementi (običaji, spomenici, poznate ličnosti, književni tekstovi, gastronomija- hrana i piće, povijest, način života itd.)	1	2	3	4	5

¹⁰ Ovaj upitnik je dio većeg istraživanja sprovedenog u svrhu izrade diplomskog rada na Odsjeku za romanistiku - Francuski jezik i književnost

3. Na skali od 1 do 5 zaokružite u kojoj mjeri se slažete sa sljedećim tvrdnjama, s tim da je
- 1 - uopće se **ne** slažem
 - 2 - djelomično se slažem
 - 3 - ne znam
 - 4 - prilično se slažem
 - 5 - potpuno se slažem

Na satovima francuskog jezika u najvećoj se mjeri radi na:

Izgovoru	1	2	3	4	5
Čitanju	1	2	3	4	5
Pisanju	1	2	3	4	5
Slušanju	1	2	3	4	5
Govorenju	1	2	3	4	5
Gramatici	1	2	3	4	5
Vokabularu	1	2	3	4	5
Kulturnim elementima (običaji, spomenici, poznate ličnosti, književni tekstovi, gastronomija- hrana i piće, povijest, način života itd.)	1	2	3	4	5

4. Koji su izvori **u najvećoj mjeri** pridonijeli vašem poznavanju frankofonih kultura? Zaokružite (moguće je zaokružiti više odgovora):
- a) Satovi francuskog jezika u vašoj školi
 - b) Televizijske ili radijske emisije
 - c) Filmovi i pjesme
 - d) Internet i časopisi
 - e) Kazališne predstave i izložbe
 - f) Članovi obitelji
 - g) Ostalo (navedite): _____
5. Jeste li sudjelovali u nekim jezičnim projektima u kojima se obrađivala neka kulturološka tema (npr. mjesec frankofonije)? Zaokružite:
- a) Da
 - b) Ne
- Smatrate li takve projekte korisnima za upoznavanje neke od frankofonih kultura?
- a) Da
 - b) Ne

Da li biste htjeli da postoji više takvih kulturnih sadržaja u školskim i izvanškolskim aktivnostima?

- a) Da b) Ne

6. Smatrate li da se frankofona društva s kojima ste se imali priliku susresti razlikuju u velikoj mjeri od društva u kojem vi živite?

- a) Da b) Ne

Jesu li razlike koje postoje među tim društvima nešto pozitivno?

- a) Da b) Ne

Zašto ?
