

Оља Р. Милошевић¹

КУЛТУРНА БАШТИНА КАО КОНТЕКСТ ЗА РАЗВИЈАЊЕ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТИ И УСВАЈАЊЕ ЈЕЗИКА

Апстракт: Овај рад бави се значајем увођења културног наслеђа земље домаћина у наставу другог или страног језика и заступа став да културно наслеђе може пружити контекст за развој интеркултуралности и језичких вештина на примеру међународног пројекта Erasmus+ VLA Culture. Представљене су две наставне јединице које се баве културом и културном баштином Србије. Оне су обрађиване у Међународној школи у Београду са две групе ученика на различитом језичком нивоу. Имплементација пројекта имала је три фазе: идентификовање и бележење материјалног и нематеријалног наслеђа земље домаћина, израда наставног материјала и извођење наставних активности. За евалуацију пројекта коришћена су запажања ученика која су прикупљена по завршетку наставних јединица: са ученицима су вођени разговори у којима су они изнели своја запажања о култури земље домаћина, проучавањем примерима културне баштине и о свом језичком развоју. Ученички писани радови такође су коришћени за анализу. Прикупљени материјал је обрађен како би се установило шта су ученици научили о културној баштини и како им је наставна јединица помогла да унапреде језичке вештине.

Кључне речи: међународне школе, усвајање језика, културно наслеђе, интеркултуралност, интеракција, материјална баштина, нематеријална баштина.

1. Увод

1.1. Међународне школе и развијање интеркултуралности

Међународне школе специфичне су образовне институције. У ове школе уписују се деца високообразованих странаца који су привремено запослени и живе у тој земљи, али и деца родитеља држављана земље домаћина који желе и могу својој деци да пруже међународно образовање. Настава се у њима не

изводи на језику земље домаћина, већ углавном на енглеском, који није матерњи језик већине ученика. Ове образовне институције представљају вишејезична окружења у којима се сусрећу различите културе. С обзиром на то да ученици потичу из различитих језичких и културних средина, разумљиво је што је за међународне школе важно развијање интеркултуралности и свести ученика о значају различитих култура.

Термин „интеркултуралност” означава „однос, размену и скуп динамичних токова различитих култура [...] подразумева суочавање са проблемима који се јављају у односима између носилаца различитих култура, њихово прихватање и поштовање” (Центар за интеркултуралну комуникацију). Коурова на интеркултуралност гледа као на „процес у току кога постајемо свесни и боље разумемо своју културу и културу других” (Кургова 2013: 80). Џексон наводи да приликом контаката са страном културом појединац размишља о својој и увиђа како друге културе могу да се разликују, али да не постоје „добре и лоше” културне праксе, обичаји и навике (Jackson 2005). У срединама какве су међународне школе, сви учесници у процесу комуникације морају имати свест о томе да њихова становишта утичу на квалитет интеракције и бити спремни да размотре погледе оних који долазе из различитих културних, етничких и религијских окружења (Милошевић 2017). Развијање спремности да се прихвате другачија мишљења навешће ученике да размишљају о својим ставовима и да их мењају како би остварили бољу комуникацију са вршњацима и да, како наводи Вандел, препознају разлоге неспоразума (Wandel 2002).

До разумевања окружења, одговарајућих реакција и показивања емпатије лакше ће се доћи када ученици имају прилику да се у току наставе сусрећу са различитим културним обрасцима и уколико су усмеравани да их разматрају без претходно формираних ставова. У току размене мишљења, ствара се међукултурални простор који се дефинише као „друштвени контекст или културни домен у коме се људи из различитих културних група срећу, комуницирају и остварују сарадњу” (Secombe 2016: 269). Прилике у којима је културна размена могућа воде до интеркултуралног учења, подстичу ученике да брину о другима и на тај начин доприносе својој заједници.

За постизање размене мишљења и промовисање интеркултуралности, неопходно је владање језиком. Ученици чији се матерњи језик разликује од језика на коме се одвија настава пред собом имају двоструки задатак: они уче језик док истовремено настоје да усвоје наставне садржаје на језику којим још увек у потпуности не владају (Halliday 2004). Њихова основна потреба јесте савладати језик свакодневне комуникације како би били у контакту са

вршњацима и разумели шта се дешава у школском окружењу. Већина ученика релативно брзо усвоји свакодневни говорни језик, али то није довољно за успешну комуникацију. Недовољно владање језиком може довести до тога да се не разумеју сви делови интеракције или да промакну важни делови дискурса. Стога, припремање ученика различитог нивоа знања језика да на одговарајући начин реагују у мултикултуралним срединама постаје важан образовни циљ. У контексту усвајања језика, неопходни су „како размена знања и усаглашавање ставова између група говорника различитих језика тако и успостављање контаката између различитих култура” (Lomicka 2009: 1227). Из тог разлога, промовисање интеркултурног дијалога и оспособљавање ученика да га воде постаје један од најважнијих задатака међународних школа.

1.2. Културно наслеђе у образовању

Дефиниције културног наслеђа укључују многе аспекте стваралаштва и перцепције група људи о различитим објектима, обичајима и поступцима. Европски савет дефинише наслеђе као „групу вредности наслеђених из прошлости које људи идентификују, независно од тога коме припадају, као одраз својих вредности, веровања, знања и традиције која се непрестано развија” (Council of Europe, 2005). Аплин сматра да је културно наслеђе све оно што је вредно сачувати како за садашње тако и за будуће генерације (Aplin 2007). Овај став у складу је са чланом 7 Универзалне декларације Унеска о културној разноликости, у коме се наводи да „културно наслеђе у свим облицима треба да се сачува, да му се да значај, да се пренесе на будуће генерације у својству сведочења о искуству и људским стремљењима, како би се похрањивала креативност у свој својој разноликости и развијао прави дијалог између култура”. С обзиром на то да је ‘преношење на будуће генерације’ неизоставан аспект концепта, образовање добија важну улогу у циљу његовог очувања и промовисања.

Културно наслеђе у образовању односи се на широк спектар активности које у наставу уводе продукте материјалне културе и нематеријалне баштине како би ученици разумели историју и културу одређене заједнице (Boxtel et al. 2011). Аплин истиче да се стицање сазнања о културном наслеђу може одвијати како у оквиру у ту сврху осмишљених активности, тако и у неформалним ситуацијама. У оба случаја ученицима се експлицитно или имплицитно нуде информације о примерима културне баштине (Aplin 2007). Кроз различите активности ученици се са наслеђем упознају, разумеју га, цене и уче да разумеју људе било да они потичу из исте или из различитих култура. У образовном контексту

није неопходно да наставник буде познавалац историје или уметничких карактеристика добара. Улога наставника је да уведе креативне активности које ће навести ученике да истражују и повезују садржаје. Ученици сами идентификују културна добра² и друге културне феномене, а наставник им помаже да о њима разговарају и разумеју шта они представљају за одређену друштвену заједницу. Ивон и Кушчевић (Ivon, Kušćević 2013) гледају на учење као на културни чин и истражују како пројекти инспирисани културном баштином мотивишу ученике и доприносе развоју идентитета. Културна баштина је присутна и у настави страног језика, најчешће се уводе елементи културе земље у којој се тај језик говори. Међутим, часови страног језика представљају и прилику да се више сазна о култури своје или земље домаћина. Тако, на пример, Шимшек и Елиток (Simsek, Elitok 2012) истражују употребу драмских техника како би се ученицима нижих разреда основне школе приближила културна баштина њиховог града. Калогироу (Kalogirou et al. 2020) описује пројекат у коме се ученици који су се доселили у Енглеску и усвајају енглески језик упознају са материјалном и нематеријалном баштином града у коме живе.

Развијање веза са локалном заједницом и разумевање њене културе може бити једна од главних вредности међународног образовања (Peterson 1987). Међутим, подстицање ученика у овим образовним институцијама да уче о локалној заједници недовољно је заступљен начин да им се приближи култура. Оне углавном представљају изоловане средине са ограниченим контактима са локалном заједницом. То је разлог што се често пропуштају прилике да ученици доживе и истраже аутентичну културу земље у којој живе.

2. Пројекат

Erasmus+ VIA Culture³ јесте пројекат на коме су сарађивала три универзитета (Бристолски универзитет, Универзитет Аристотел из Солуна и Универзитет из Падове) и две школе (Катејис из Кардифа и Међународна школа у Београду) у периоду од септембра 2018. до децембра 2020. Пројекат се бавио применом културне баштине у образовању и методским приступима за увођење култур-

² По Закону о културним добрима Републике Србије, она се деле на непокретна (споменици културе, просторне културно-историјске целине, археолошка налазишта и знаменита места), покретна (уметничко-историјска дела, архивска грађа, филмска грађа, старе и ретке књиге) и добра која уживају претходну заштиту („Сл. гласник РС” бр. 71/94, 52/2011 – др. закони, 99/2011 – др. закон, и 6/2020 – др. закон).

³ VIA Culture: European Cultural Heritage for Vocabulary in Action. Erasmus+ project number 2018-1-UK01-KA201-047976.

ног наслеђа у локалном, регионалном и међународном контексту. Циљ VIA Culture пројекта био је да се установи како се локална културна баштина може укључити у наставу другог или страног језика у оквиру постојећег наставног програма и на који начин уврштавање културне баштине земље домаћина може навести ученике да разумеју културу те земље. Овај рад описује три фазе имплементације пројекта спроведеног у Међународној школи у Београду⁴ и износи резултате програма који се односе на промовисање интеркултуралности и усвајања језика кроз увођење културног наслеђа у наставу.

Међународну школу у Београду похађају ученици од првог разреда основне до завршног разреда средње школе. Настава се одвија на енглеском језику. Ученици су држављани Србије или других земаља уколико им родитељи раде у Србији. Имајући у виду да ученици долазе са различитих говорних подручја, већини ученика потребни су додатни часови енглеског језика у некој фази школовања. У школи се спроводи образовни програм за стицање међународне дипломе⁵. Овај програм даје наставни оквир, а на наставницима је да, уколико то желе, у своје предмете уведу одговарајуће аспекте локалне културе.

2.1. Учесници

VIA Culture пројекат у Међународној школи у Београду извођен је у периоду од фебруара до децембра 2019. године. У пројекту је учествовао један наставник енглеског језика и две групе ученика које су биле на различитим језичким нивоима. Ученици и њихови родитељи обавештени су о циљевима и фазама пројекта и доставили су писаним путем пристанак за учествовање.

Прва група састојала се од шесторо ученика (три дечака и три девојчице) који су похађали више разреде основне школе. Свих шест ученика потицало је из Кине и њихов матерњи језик био је кинески мандарински. Ученици су били различитог узраста: два ученика имала су 11 година (ученици 1 и 2), два ученика 12 година (ученици 3 и 4), један 13 (ученик 5) и један 14 година (ученик 6). Они су се уписали у школу на почетку академске 2019–2020. године. Према Заједничком европском референтном оквиру за живе језике, били су на нивоу А1 или А2. Иако су и раније учили енглески језик, врло су слабо њиме владали, те им је било потребно пуно помоћи приликом савладавања свих језичких вештина. Како би ученицима омогућила да брже усвајају енглески језик, школа је организована додатну наставу, која је трајала по два

⁴The International School of Belgrade.

⁵The International Baccalaureate (IB), <https://www.ibo.org/>.

сата сваког дана. У току ових часова, нагласак је био на развијању језичких вештина и обогаћивању речника.

Другу групу чинили су ученици који су имали седамнаест или осамнаест година и били на завршној години школовања. Они су похађали енглески језик у оквиру програма за стицање међународне дипломе. Курс је намењен ученицима који се, према Заједничком европском референтном оквиру за живе језике, налазе на нивоу Б2 или Ц1. У пројекту је учествовало десет ученика из ове групе. Четири ученика била су из Србије (ученици 7, 8, 9 и 10), а шест из других земаља: два ученика из Кине (ученици 11 и 12) и по један из Немачке (ученик 13), Израела (14), Украјине (ученик 15) и Италије (ученик 16).

У складу са језичким нивоом ученика ове две групе, наставник је користио различит приступ за упознавање са културним наслеђем. С обзиром на то да су ученици из прве групе били почетници, са њима су примењиване драмске активности. Ученици из друге групе били су на знатно вишем нивоу, па су у овој групи уведени књижевни текстови и разговор о материјалним и нематеријалним аспектима културе.

2.2. Прва фаза: идентификација примера културне баштине

У првој фази пројекта, ученицима је представљен концепт материјалне и нематеријалне културне баштине. Њихов први задатак био је да наведу културна добра и појаве који су од значаја за средину у којој живе. Пошто су то учинили, тражили су податке о одабраним примерима и уносили их у формулар. Сваки ученик попунио је два или три формулара у току часа у присуству наставника. Уколико је изабран историјски споменик или локалитет, навођена је његова локација, кратак опис и време настанка. У случајевима када су одабрани примери припадали нематеријалној баштини, ученици су давали опис феномена и извор података. Укупно је попуњено 38 формулара и идентификовано је 28 примера: 24 примера (85,71%) припадала су материјалној култури, док су четири (14,29%) спадала у нематеријалну културну баштину. Као материјална култура препознати су храна и пиће (девет добара – 30%), историјске грађевине и споменици (шест примера – 21,69%) и једно археолошко налазиште. Нематеријална културна баштина били су познати људи (два примера), коло и азбука. Наставник је користио ученичке одговоре приликом избора културне баштине и појава које ће бити полазна основа за креирање наставних јединица.

2.3. Друга фаза: креирање наставног материјала

У току друге фазе, наставник је, уз консултацију са ученицима, сачинио две наставне јединице. Прва је названа „Дунавска прича” и изведена је са првом групом ученика. Друга наставна јединица добила је име „Суштина Београда/ Србије” и изведена је са ученицима завршне године. Обе наставне јединице имале су двојак циљ. Први је био лингвистичке природе и односио се на развијање језичке компетенције и комуникацијских вештина. Очекивало се да ће упознавање са културном баштином Србије навести ученике да постављају питања, траже додатна објашњења, износе запажања и тако уче да се изражавају на академски начин, у складу са својим језичким нивоом. Други циљ је био пружити ученицима прилику да размишљају о култури земље у којој живе, пореде је са својом културом уколико су странци, или покушају да објасне њене специфичности уколико потичу из Србије.

Наставна јединица „Дунавска прича” састојала се од пет лекција које су обрађиване у току пет седмица (од средине новембра до краја децембра 2019). Ученици су имали часове два пута седмично и сваки час је трајао 60 минута. Лекције су се заснивале на пет историјских локација на Дунаву, са миграцијом као заједничком темом. Пратећи поднаслов објашњавао је врсту миграције која је била од значаја за одговарајући пример културне баштине. Ова тема изабрана је из неколико разлога. Сталне сеобе одувек су биле значајне у Подунављу. Оне су биле различите социјалне, политичке и економске природе и обликовале су историју и културу ове области. Имајући у виду да се свих шест ученика недавно доселило у Србију, наставник је очекивао да ће им тема миграција бити интересантна и да ће их навести да говоре о свом доласку у Београд. Проучаване су следеће локације: Београдска тврђава на Калемегдану (Сведок непрекидних миграција), Земунски контумац⁶ (На трговачком путу), Смедеревска тврђава (Миграција српске средњовековне престонице), Виминацијум – Дунавски лимес⁷ (Миграција римских легионара) и Лепенски Вир (Миграција ка реци и плодном земљишту) – археолошко налазиште из периода раног неолита. Ученици су са наставником посетили све локације осим Лепенског Вира. Ово археолошко налазиште изабрано је касније, како би се показала дијахронијска перспектива миграције групе људи у пределу Дунава.

⁶Карантин, нем. *contumaz*, лат. *contumacia* (Михајловић 1972: 298).

⁷Дунавски лимес (лат. *Limes danubiensis*) представљао је границу Римског царства дуж реке Дунав (Кораћ 2014).

Наставна јединица „Суштина Београда/Србије” резултат је рада на аспекти-ма културе које су ученици препознали као значајне за окружење у коме живе. У фази идентификовања културног наслеђа и пракси, наведено је неколико примера обичаја и навика који се могу окарактерисати као нематеријална баштина (испијање кафе, производња и конзумирање ајвара). Наставник је одлучио да им та добра приближи кроз неколико текстова из дела „Водич кроз српски менталитет” Моме Капора (Карог 2009). Текстови су били на енглеском језику. Намера је била да, кроз разговоре о понашању, вредностима и ставовима припадника земље домаћина, ученици који потичу из Србије преиспитају своје ставове, а страни ученици боље разумеју културу земље домаћина.

2.4. Трећа фаза: извођење наставе и прикупљање података

У оквиру наставне јединице „Дунавска прича”, све лекције су пратиле следећи формат: уводне активности, драмске активности и постдрамске активности. Лекције би почињале увођењем речи које су биле неопходне да се разуме сврха одређеног примера културне баштине. Драмске активности састојале су се од играња улога, пантомиме, симулације и импровизације. Ученици су добијали упутства да замисле како се налазе на неком од одабраних места и размишљају о поступцима људи који су учествовали у догађајима из његове прошлости. На тај начин пружена им је прилика да и сами постану „учесници” извесних догађаја, да размишљају о њима из различите перспективе и боље их разумеју. Постдрамске активности односиле су се на прављење постера или писање кратких одломака у вези са обрађиваном темом. Материјал који су ученици правили у овој фази часа, касније су искористили за брошуру коју су назвали „Дунавске приче”. Наставник је тај материјал користио како би проценио у којој су мери ученици усвојили вокабулар, те утврдио који су аспекти примера културне баштине означени као важни и како су приказани у ученичким текстовима.

Образовни систем у коме су се ученици раније школовали утицао је на њихов доживљај драмских активности. С обзиром на то да су навикли на предавања, и овом приликом су очекивали да наставник увек има све потребне податке и да им каже шта морају да знају. Замена улога пала им је тешко: сваки пут када је од њих тражено да сами нађу одговоре и дају мишљење, они су деловали збуњено. Нису разумели важност размене мишљења нити су били спремни да раде у групи. У почетку су на драмске активности гледали као на игру. Иако су изјавили да су интересантне, ипак су их сматрали губљењем времена и често

су тражили да уче граматику. На питање зашто не желе да играју улоге, истакли су да не воле да глуме. Међутим, постепено су почели да користе прилике да се искажу кроз драмске активности, да се слободније крећу по учионици у току драме и да кроз покрет показују како су актери прича доживљавали догађаје.

Наставна јединица „Суштина Београда/Србије” састојала се од осам часова у трајању од 60 минута, у току којих су ученици: (1) саставили листу примера културне баштине; (2) читали литерарне текстове у вези са српским менталитетом, разговарали о њима и на тај начин истраживали културу земље домаћина; (3) сузили листу примера о којима ће се додатно обавестити; (4) презентовали оно што су сазнали усменим и писаним путем; и (5) коментари-сали презентације својих вршњака, добили коментаре од њих и од наставника.

Пошто су прочитали неколико текстова из књиге „Водич кроз српски менталитет”, ученици су кроз разговор настојали да нађу сличне аспекте у другим културама. Следећи корак био је увођење поређења културе са ледником (видети Hall 1976). У складу са овом аналогијом, део ледника који је изнад површине воде представља видљиве аспекте културе. Део ледника који је испод површине представља аспекте културе који нису видљиви, али су вема битни и у вези су са видљивима. Ученици су навели видљиве и невидљиве аспекте културе и настојали су да објасне њихову повезаност. У овој фази, важну улогу имао је састав групе. Ученици странци постављали су питања. Њихова питања захтевала су од ученика из Србије да преиспитају своја знања, тако да им је овај процес пружао прилику да своје свакодневне обичаје посматрају из другог угла. По налажењу веза, добили су задатак да у групи направе нацрт за билборд који би представљао суштину Београда/Србије. Пошто су презентовали своје радове и добили коментаре од вршњака, од њих се очекивало да напишу састав у коме ће објаснити процес кроз који су прошли, као и разлоге због којих одређена слика са њиховог билборда представља суштину Београда/Србије. Наставник је касније користио њихове саставе као извор података за анализу.

Подаци који су коришћени за анализу и процену успеха програма, рада ученика и њихових новостечених перспектива потичу из неколико извора: наставникових запажања док су ученици радили на активностима, разговора који су вођени по завршетку активности и података прикупљених из ученичких радова. Наставник је бележио запажања која су се односила на интеракцију за време часа. У току разговора са ученицима, дата су упутства да кажу шта су научили и да изнесу своја размишљања о култури и о наставним активностима. Разговори су снимани, што је омогућило да се забележи интеракција између учесника. Делови снимљених разговора транскрибовани су и преведени.

3. Резултати пројекта

3.1. Развијање интеркултуралности

Кроз разговоре о културној баштини, ученици су подстицани да изнесе своја запажања о култури земље домаћина, да траже тумачења за извесне поступке, да их пореде са поступцима који су карактеристични у њиховој култури те да тако упознају културу земље у којој живе, и боље разумеју културу своје земље.

У почетку су ученици из обе групе највише пажње поклањали обичајима, праксама или усвојеним навикама на које су наишли у Србији, а које су се разликовале од оних у њиховим срединама. О неким поступцима говорили су са одушевљењем, као на пример о опуштеном начину живота или о гостопримству.

Ученик 13: Овде су људи опуштени, са пријатељима пију кафу и причају о свему.

Ученик 8: Да, ми овде волимо да проводимо време у разговору... и бринемо о другима.

Међутим, било је и обичаја који су идентификовани као необични или чак узнемирујући, на пример, показивање наклоности у јавности.

Ученик 11: У Београду, људи се љубе на улици. У Кини се људи не љубе на јавним местима или када их гледа неко из породице.

Коментар ове ученице указује на то да различита искуства и претходно усвојени културни обрасци утичу на запажња и перцепцију културе земље домаћина. Она је у разговору поминула да јој је било чудно да се људи у Србији тапшу по рамену приликом поздрављања и додирују једни друге док разговарају, издавајући тако радњу поздрављања, која је присутна у свакој култури, али се извесни покрети у току тог чина тумаче на различит начин⁸.

Честа тема били су стереотипи, попут улоге жене у друштву. Своја запажња о месту жене у Србији ученици су поредили са ситуацијом у културном контексту из кога потичу.

Ученик 15: У Украјини жена обавља све кућне послове. Увек је тако, не знам зашто. Код вас није тако.

Ученик 11: У Кини, мушкарац даје новац жени и она све плаћа.

⁸ Видети, на пример, Окслунд (2020).

Остварена интеракција била је шaljивог типа. Ученици су препознали разноликости, износили констатације, али се нису упуштали у полемику, што показује да су били свесни културних модела и прихватили разноликост.

Приликом довођења понашања у везу са одређеним системом размишљања, развијане су и вештине критичког мишљења.

Ученик 14: Кад одем код некога, стално ме питају да ли сам гладан и шта хоћу да једем.

Ученик 9: Моја бака ме стално тера да једем, каже да није имала шта да једе кад је била мала.

Ученик 14: У ресторанима су велике порције. Да ли је то у вези са страхом од глади?

Ученик 10: Није то страх од глади. Гост мора да се послужи. А у ресторан идеш да лепо једеш.

Ови коментари забележени су у току разговора о аналогiji ледника и културе. Ученици су настојали да пронађу разлоге за извесне обичаје и доведу у везу видљиве аспекте културе (нуђење храном и велики оброци) са аспектима који нису видљиви, али утичу на понашање (страх од глади). Страни ученик понудио је тумачење зашто су у ресторанима велике порције хране, док је ученица из Србије имала различито објашњење.

Ученици су своје искуство доводили у везу и са ситуацијама из прошлости. То је посебно био случај у оквиру лекције о Смедеревској тврђави, када су ученици много времена провели разговарајући о принцези (деспотици) Јерини. Наставник је од ученика тражио да замисле да су у улози владара и чланова његове породице, да опишу притиске и проблеме које су проживљавали, и да размисле како је ситуација утицала на њих.

Ученик 2: Принцезу не воле зато што је странкиња.

Ученик 5: Са њом нико неће да разговара. Усамљена је. Ја не причам добро енглески, и ја сам усамљена.

Ученик 6: Не желим да будем као ова принцеза. Нико неће да прича са њом.

Без обзира на то што у тексту који је наставник припремио није било речи искључиво о „проклетој” Јерини, ученици су својим одговорима истакли као кључну чињеницу то да је деспотица странкиња, доводећи у везу њен положај са својим тренутним искуством. Из њихових запажања да се осећају усамљено и да немају с ким да разговарају, иако су у мултикултуралној средини, постало је јасно да то искуство утиче на обраду информација.

3.2. Усвајање језика и развијање академских вештина

У раду са ове две различите групе показало се да ниво језика није пресудан за увођење културног наслеђа. Међутим, ниво језика утицао је на начин увођења наставе, избор наставног метода и постављања циљева. У првој групи, нагласак је био на увођењу вокабулара који описује баштину и на употреби прошлог времена. У другој групи, ученици су развијали академски језик кроз изношење ставова, постављање хипотеза и разматрање различитих гледишта, што су све вештине које су ученицима потребне у даљем образовању.

Пре него што су се уписали у међународну школу, сви ученици из прве групе већ су учили језик неколико година, али су слабо владали њиме. Били су изложени традиционалној настави, која се заснивала на упознавању са граматичким правилима, и мало пажње посвећивано је развоју конверзацијских вештина. Свих шест ученика избегавало је да учествује у конверзацији, а још теже им је било да започну било какав разговор. Због ниског нивоа језика није било могуће да се у наставу уведу концепти и обраде сложеније теме. Наставник је користио много визуелних средстава, што је помогло ученицима да разумеју историју културне баштине и приче које су биле у вези с њом. Међутим, када се од ученика тражило да изнесу своја виђења, били су фрустрирани што не могу да искажу мишљење. Важан аспект пројекта био је размишљање о процесу учења. Нажалост, због ниског језичког нивоа, до тога није дошло.

У току драмских активности, наставник је водио час, али је истовремено пратио како ученици учествују у раду у групи и бележио језичке аспекте које би касније требало објаснити. Настојао је да наведе ученике да користе речи које су уведене на почетку часа, али подсећање да се користе речи утицало је на интеракцију. Разговор често није био аутентичан, ученици су изговарали реченице само да би употребили претходно уведене речи, међутим, изгледало је да су задовољни што се од њих тражи да користе „тешке речи”.

Ученик 3: Знала сам све речи на тесту. Свиђају ми се часови јер сам научила пуно нових речи.

Ученик 5: Речи су биле тешке, нисам запамтио све тешке речи. Вежбао сам код куће, али на тесту се нисам сетио. Знао сам шта војник дружи у руци, али сам заборавио реч.

С обзиром на то да су ученици из друге групе били на вишем језичком нивоу, наставна јединица имала је захтевнији циљ и за њих није био проблем да разговарају о различитим елементима културе. Приликом израде билборда који представља суштину Београда/Србије, били су разочарани што њихов

билборд нису сви разумели. Касније су истакли да им недостаје познавање језика земље домаћина и да због тога њихов крајњи производ није имао смисла за говорнике српског језика. Они су предлагали слогане чија се суштина губила у преводу.

Ученик 14: Изабрали смо реченицу „Сви путеви воде у Београд” зато што ће то разумети и људи из Србије и странци.

Ученик 15: Мислим да путници неће разумети билборд. Пуно смо текста и слика ставили.

Иако се ова запажања односе на српски језик, она показују да ученици размишљају о ритму језика, превођењу значења и визуелном елементу поруке, што свакако указује на то да им је енглески језик на високом нивоу. Истицање важности да се на прихватљив начин пренесе порука представља важну карактеристику академског општења.

4. Закључак

Упознавање са културом локалне заједнице има велики потенцијал. У мултикултуралним образовним срединама, пројекти који комбинују развијање интеркултуралности и усвајање језика пружају ученицима прилику да разумеју и цене културну разноликост (Galante 2014). Упознавање са културом и културним наслеђем једне земље кроз наставу страног језика не треба свести на листу прихватљивог и неприхватљивог понашања (Walsh-Marr 2011), већ ученицима треба приближити различите аспекте културне баштине. Приликом сачињавања наставних јединица, важно је водити рачуна о томе да активности код ученика изазову динамичан однос према наслеђу и да их истовремено наведу да у њима учествују.

У међународним школама, које су мултикултуралне средине, динамичан приступ постиже се увођењем активности које подстичу стране ученике да се информишу о локалној култури, а ученике земље домаћина да објасне порекло одређених обичаја и тако заједно истражују различите перспективе. Том приликом велику улогу игра интеракција између локалних и страних студената. Ученицима који су из земље домаћина, локално културно наслеђе је блиско, о њему имају мишљење, могу да понуде тумачења, и представљају извор информација. За ученике који привремено живе у тој средини, разговор о културном наслеђу постаје начин да сазнају више о знаменитостима и боље разумеју људе са којима живе. Разговори који неизбежно следе подстичу уче-

нике да постављају додатна питања, траже објашњења, налазе недоследности у понуђеним објашњењима и трагају за другачијим виђењима окружења.

Разумевање културе може бити тежак когнитивни задатак и знање језика ограничава дубину разговора. У оквиру пројекта, разговори о културним феноменима били су могући само у језичкој групи која се налазила на вишем језичком нивоу. На овом нивоу било је могуће увести разговоре о културним особеностима Србије и подстаћи ученике да истражују разлоге настанка одређених обичаја. Од њих се добијала лична анализа и дубинска рефлексивна, истраживали су различите концепте и кроз разговор се информисали о обичајима и културним феноменима. Међутим, иако су страни ученици разговарали о различитим аспектима културе, тешко је рећи шта су стварно сазнали од својих вршњака из Србије. Они су информације добијали углавном од другова из разреда, који никако нису репрезентативна група младих људи зато што и сами имају ограничене контакте са локалном заједницом. Стога је велико питање колико виђење ових ученика може бити меродавно.

Са ученицима на нижем језичком нивоу увођење историјских знаменитости било је врло успешно и они су упознати са значајним догађајима из прошлости Србије кроз артефакте, легенде и информације о значајним личностима. С обзиром на то да је настава извођена на часу страног језика, и с обзиром на језички ниво ученика, питање је колико су уопште могли разумети значај историјских догађаја без познавања историјског контекста. Ипак, неоспорно је да су се кроз приче и податке заинтересовали за знаменитости које су проучавали.

Навођење ученика да размишљају о различитим културама и о аспектима који сваку од њих чине јединственом јесте неизоставан елемент образовања у мултикултуралним срединама. Подједнако је важно и проналажење особина које су културама заједничке. Језички ниво може да утиче на квалитет интеракције и да ограничи теме за истраживање, али никако не мора да буде препрека за увођење културног наслеђа у наставу. У случају када се примењују одговарајуће активности и изабери одговарајући аспекти културног наслеђа, онда оно свакако може представљати оквир за језичку грађу.

Литература

1. Aplin, Graeme (2007), „Heritage as exemplar: a pedagogical role for heritage studies in values education“, *Environmentalist* (27), 375–383.
2. Boxtel, Carla van, Klein, Stephan & Snoep, Ellen (2011), *Heritage education Challenges in dealing with the past*. <http://thenhier.ca/sites/default/files/Grever-Heritage-education-Challenges-in-dealing-with-the-past-2011.pdf>, 11. 3. 2022.
3. Walsh-Marr, Jennifer (2011), „Keeping up the conversation on culture: A response to Robert Courchène and others“, *TESL Canada Journal*, 29 (1), 113–120.
4. Wandel, Reinhold (2002), „Teaching India in the EFL-Classroom: A Cultural or an Intercultural Approach?“ In Byram, M. & Grundy, P., *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Multilingual Matters Ltd.
5. Galante, Angelica (2014), „Developing EAL Learners’ Intercultural Sensitivity Through a Digital Literacy Project“, *TESL Canada Journal/ Revue TEDL du Canada*, 32 (1), 53–66.
6. Закон о културним добрима („Сл. гласник РС” бр. 71/94, 52/2011 – др. закони, 99/2011 – др. закон, и 6/2020 – др. закон), https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_kulturnim_dobrima.html, приступљено 15. 2. 2022.
7. Ivon, H., & Kušević, D. (2013). „School and the Cultural Heritage Environment: Pedagogical, Creative and Artistic Aspects“, *C.E.P.S Journal*. Vol 3, No 2, 29–50.
8. Интеркултуралност, <http://www.cink.rs/index.php/i/76-interkulturalnost>, приступљено 5. 1. 2022.
9. Kalogirou, K., Fernée, C. L., Stamenkovic, D., & Trimmis, K. P. (2020). „A Town of Many’: Drama and Urban Heritage Landscapes as Mediums for Second Language Acquisition and Social Inclusion“, *Global Education Review*, 7 (4), 9–28.
10. Kapor, Momo (2009), *A Guide to Serbian Mentality*. Belgrade: Dereta.
11. Council of Europe. *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society* (2005), <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680083746>, 17. 4. 2021.
12. Korać, Miomir, Golubović, Snežana, Mrdić, Nemanja, Jeremić, Gordana, Pop-Lazić, Stefan (2014), *Rimski limes u Srbiji*, Arheološki institut u Beogradu, <http://viminacium.org.rs/wp-content/uploads/files/pdf/Danube%20Limes%20in%20Serbia.pdf>, приступљено 14. 2. 2021.
13. Kourova, Alla (2013), „Connecting Classrooms: Russian Language Teaching Project at UCF“, *Russian Language Journal / Русский язык*, Vol. 63, pp. 79–90.
14. Lomicka, Lara, L. (2009), „An Intercultural Approach to Teaching and Learning French“, *The French Review*, Vol. 82, No. 6, pp. 1227–1243.
15. Mihajlović, Velimir (1972), *Grada za rečnik stranih reči u predvukovskom periodu*. Prvi tom (A–Lj). Institut za lingvistiku, Novi Sad.

16. Milosevic, O. (2017), „*The Tiger’s Wife* – Promoting Intercultural Understanding“, *CLELE Journal*, Volume 5, Issue 2, 2017, URL <http://clelejournal.org/article-2-promoting-intercultural-understanding/>, pristupljeno 17. 6. 2022.
17. Oxlund, B. (2020), „An Anthropology of the Handshake“, *Anthropology Now*, 12: 1, 39–44, DOI: 10.1080/19428200.2020.1761216.
18. Peterson, Alexander Duncan Campbell (1987), *Schools Across Frontiers*. La Salle, IL: Open Court.
19. Secombe, Margaret, J. (2016), „Core values and human values in intercultural space“, *Politeja*, 44, Jagiellonian Cultural Studies Human Values in Intercultural Space, 265–276.
20. Simsek, G., Elitok Kesici, A. (2012), „Heritage education for primary school children through drama: The Case of Aydin, Turkey“, *Proceida*, 46, 3817–3824.
21. Univerzalna deklaracija UNESCO-a o kulturnoj raznolikosti, <http://www.clubunesco-belgrade.org.rs/univerzalna-deklaracija-unesco-a-o-kulturnoj-razlikosti/>, pristupljeno 14. 11. 2021.
22. Hall, Edward T. (1976), *Beyond culture*. Garden City, N. Y.: Anchor Press.
23. Halliday, Alexander Kirkwood (2004), „Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, Learning through Language, Learning about Language“. In J. J. Webster (ed.), *The Language of Early Childhood*: M. A. K. Halliday, pp 308–326. New York: Continuum.
24. Jackson, Mandy (2005), „The role of the host culture as a resource for developing intercultural understanding in a Dutch international secondary school“, *Journal of Research in International Education*, 4 (2), pp. 193–209.

Olja Milošević

CULTURAL HERITAGE AS A FRAMEWORK FOR DEVELOPING INTERCULTURALISM AND LANGUAGE ACQUISITION

Summary

This paper deals with introducing the cultural heritage of the host country in second or foreign language acquisition and maintains that cultural heritage could provide a framework for developing interculturalism and language skills. It presents the international Erasmus + project and the two units that were delivered in The International School of Belgrade to the two groups of students at different language levels. The implementation of the project had three phases: identifying and recording of host country cultural assets, creation of teaching activities, and teaching the two units. After each unit was taught, the students’ observations were collected and used for the eval-

uation of the project. During the class discussions, students commented on the host country's culture, about the studied assets, and about their language development. Students also recorded their comments in writing. The data was used to establish what the students learned about cultural heritage and if the units provided a framework to develop language skills.

► **Key words:** international schools, language acquisition, cultural heritage, interaction, tangible assets, intangible assets.

References

1. Aplin, Graeme (2007), „Heritage as exemplar: a pedagogical role for heritage studies in values education“, *Environmentalist* (27), 375–383.
2. Boxtel, Carla van, Klein, Stephan, & Snoep, Ellen (2011), *Heritage education Challenges in dealing with the past*, <http://thenhier.ca/sites/default/files/Grever-Heritage-education-Challenges-in-dealing-with-the-past-2011.pdf>, 11. 3. 2022.
3. Galante, Angelica (2014), „Developing EAL Learners' Intercultural Sensitivity Through a Digital Literacy Project“, *TESL Canada Journal/ Revue TEDL du Canada*, 32 (1), 53–66.
4. Hall, Edward T. (1976), *Beyond culture*, Garden City, N. Y.: Anchor Press.
5. Halliday, Alexander Kirkwood (2004), „Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, Learning through Language, Learning about Language“. In J. J. Webster (ed.), *The Language of Early Childhood*: M. A. K. Halliday, pp 308–326. New York: Continuum.
6. Ivon, H., & Kuščević, D. (2013), „School and the Cultural Heritage Environment: Pedagogical, Creative and Artistic Aspects“, *C.E.P.S Journal*. Vol 3, No 2, 29–50.
7. Interkulturalnost, <http://www.cink.rs/index.php/i/76-interkulturalnost>, pristupljeno 5. 1. 2022.
8. Jackson, Mandy (2005), „The role of the host culture as a resource for developing intercultural understanding in a Dutch international secondary school“, *Journal of Research in International Education*, 4 (2), pp. 193–209.
9. Kalogirou, K., Fernée, C. L., Stamenkovic, D., & Trimmis, K. P. (2020). „A Town of Many': Drama and Urban Heritage Landscapes as Mediums for Second Language Acquisition and Social Inclusion“, *Global Education Review*, 7 (4), 9–28.
10. Kapor, Momo (2009), *A Guide to Serbian Mentality*. Belgrade: Dereta.
11. Council of Europe. *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society* (2005), <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680083746>, pristupljeno 17. 4. 2021.
12. Korać, Miomir, Golubović, Snežana, Mrđić, Nemanja, Jeremić, Gordana, Pop-Lazić, Stefan (2014), *Rimski limes u Srbiji*, Arheološki institut u Beogradu, <http://>

- viminacium.org.rs/wp-content/uploads/files/pdf/Danube%20Limes%20in%20Serbia.pdf, pristupljeno 14. 2. 2021.
13. Kourova, Alla (2013), Connecting Classrooms: Russian Language Teaching Project at UCF. *Russian Language Journal / Русский язык*, Vol. 63, pp. 79–90.
 14. Lomicka, Lara, L. (2009), An Intercultural Approach to Teaching and Learning French. *The French Review*, Vol. 82, No. 6, pp. 1227–1243.
 15. Mihajlović, Velimir (1972), *Grada za rečnik stranih reči u predvukovskom periodu*. Prvi tom (A–Lj). Institut za lingvistiku, Novi Sad.
 16. Milosevic, O. (2017), „*The Tiger’s Wife* – Promoting Intercultural Understanding“, *CLELE Journal*, Volume 5, Issue 2, 2017, URL <http://clelejournal.org/article-2-promoting-intercultural-understanding/>, pristupljeno 17. 6. 2022.
 17. Oxlund, B. (2020), „An Anthropology of the Handshake“, *Anthropology Now*, 12: 1, 39–44, DOI: 10.1080/19428200.2020.1761216.
 18. Peterson, Alexander Duncan Campbell (1987), *Schools Across Frontiers*. La Salle, IL: Open Court.
 19. Secombe, Margaret, J. (2016), „Core values and human values in intercultural space“, *Politeja*, 44, Jagiellonian Cultural Studies Human Values in Intercultural Space, 265–276.
 20. Simsek, G., Elitok Kesici, A. (2012), „Heritage education for primary school children through drama: The Case of Aydin, Turkey“, *Proceida*, 46, 3817–3824.
 21. Univerzalna deklaracija UNESCO-a o kulturnoj raznolikosti, <http://www.clubunesobelgrade.org.rs/univerzalna-deklaracija-unesco-a-o-kulturnoj-razlikosti/>, pristupljeno 14. 11. 2021.
 22. Walsh-Marr, Jennifer (2011), „Keeping up the conversation on culture: A response to Robert Courchène and others“, *TESL Canada Journal*, 29 (1), 113–120.
 23. Wandel, Reinhold (2002), „Teaching India in the EFL-Classroom: A Cultural or an Intercultural Approach?“ In Byram, M., & Grundy, P., *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Multilingual Matters Ltd.
 24. Zakon o kulturim dobrima („Sl. glasnik RS“ br. 71/94, 52/2011 – dr. zakoni, 99/2011 – dr. zakon, i 6/2020 – dr. zakon), https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_kulturnim_dobrima.html, pristupljeno 15. 2. 2022.

Преузето: 11. 3. 2022.
Корекције: 29. 9. 2022.
Прихваћено: 30. 9. 2022.