

UDK 371.3:811.163.42'243:81'27:316.7:392

Izvorni znanstveni rad

Prihvaćen za tisak: 20. lipnja 2006.

Međukulturna kompetencija u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika

Jasna Novak-Milić i Milvia Gulešić-Machata

Početno učenje i usvajanje hrvatskoga kao stranoga i drugoga jezika podrazumijeva svladavanje niza gramatičkih i leksičkih činjenica, ali i postizanje određene razine međukulturne sposobnosti ili kompetencije. Međutim, poučavanju se i razvijanju te kompetencije u nastavi hrvatskoga kao stranoga jezika i drugoga jezika pridaje nedovoljna pozornost. Svremeni pristupi nastavi stranoga i drugoga jezika zahtijevaju aktivniju ulogu i nastavnika i učenika u postizanju međukulturne kompetencije, koja se u današnje vrijeme opće globalizacije nameće kao jedan od najvažnijih ciljeva općega odgoja i obrazovanja, pa tako i nastave jezika. U članku se iznose opće činjenice o međukulturnoj kompetenciji i osnovnim načelima njezina poučavanja, ali i mogućnostima primjene postojećih okvira i pristupa u nastavi hrvatskoga kao stranoga jezika i drugoga jezika.

1. Uvod

Kulturom se smatra sve ono što je stvorio čovjek. U svojoj se kulturi (K1) rađamo i nesvjesno ju usvajamo, dok ovladavanje drugom kulturom (K2) u odrasloj dobi zahtijeva više napora. Pod nazivom međukulturna sposobnost ili međukulturna kompetencija podrazumijeva se sposobnost uspješnoga i odgovarajućega ponašanja u kulturi domaćina (SIT 2001) ili sposobnost uspješnoga i odgovarajućega ponašanja s pripadnicima drugoga jezika i kulture pod njihovim uvjetima (Fantini 1995). Ona je znanje o drugima, znanje o sebi, sposobnost tumačenja i povezivanja, sposobnost otkrivanja ili međudjelovanja, poštivanje tuđih vrijednosti, uvjerenja i ponašanja te relativiziranje samoga sebe, sposobnost viđenja samoga sebe kao što nas drugi vide (Byram, u Bandura 2003), ali i jezična sposobnost ili kompetencija (Byram 1997).

Međukulturna komunikacijska kompetencije (MKK), ili kraće: međukulturna kompetencija složena je pojava i čini ju niz sastavnica (Fantini 1995):

- *karakterne osobine*: prilagodljivost, smisao za humor, strpljenje, otvorenost, zanimanje, znatiželja, sućut, poštivanje različitosti, suzdržavanje od osuđivanja i drugo;
- *tri područja*: sposobnost uspostave i održavanja međuljudskih odnosa, sposobnost sporazumijevanja s minimalnim gubitkom ili promjenom značenja, sposobnost suradnje radi ostvarivanja zajedničkih ciljeva ili potreba;
- *četiri dimenzije*: znanje, (pozitivni) stavovi, vještine, svijest;
- *visoka jezična sposobnost*;
- *različiti stupnjevi longitudinalnog i razvojnog procesa*.¹

Premda međukulturna kompetencija nije prihvaćena kao opći cilj učenja i poučavanja jezika, sve se češće govori o potrebi poučavanja jezika kao kulture, odnosno jezikokulturi (engl. *languaculture*; Agar 1994, Fantini 1995, Kramsh 1993, 1998, sve prema Belz 2003). Međukulturna kompetencija u procesu učenja i usvajanja jezika općenito se nedovoljno istražuje. U hrvatskome kao drugome i stranome jeziku o njoj se tek počinje govoriti.²

2. Razvoj međukulturne kompetencije

Postizanje određene razine međukulturne kompetencije trebao bi biti cilj općega obrazovanja, pa tako i nastave hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. Nekim je učenicima čak i važnije postići zadovoljavajuću međukulturnu nego visoku jezičnu sposobnost pa bi se nastava morala, bar donekle, prilagođavati potrebama takvih učenika. No, ona je u većoj ili manjoj mjeri nužna svima koji dolaze u dodir s drugim jezikom (J2)³ i drugom kulturom (K2). Čak i niska jezična sposobnost podrazumijeva postojanje određene razine međukulturne sposobnosti, a visoka razina međukulturne sposobnosti može se postići i bez visoke razine ovladanosti jezikom.

¹Podrobnije u Novak-Milić (2006). U literaturi se, uz navedeni, pojavljuju i brojni drugi nazivi: *intercultural competence, global competence, global citizenship, cross-cultural competence, international competence, intercultural effectiveness, intercultural sensitivity*.

²Na primjer, izlaganja Marije Korom, Nives Opačić, Jasne Novak Milić i Milvie Gulešić-Machata na znanstvenome skupu *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (HIDIS), Zagreb, listopad 2005.

³Kad nije nužno razlikovati drugi od stranoga jezika, a radi pojednostavljanja, rabi se samo naziv *drugi jezik*.

Razvoj je međukulturne kompetencije postupan i često spor, pa tu značajku treba prihvatiti pri njezinu poučavanju. Smatra se da proces stjecanja međukulturne svijesti prolazi kroz četiri stupnja (Hanvey 1975, Benett 1993), koja će se oprimjeriti sastavcima polaznika *Croaticuma*.

1. stupanj — Na početku učenici ne prihvaćaju drugu kulturu ili o njoj razmišljaju pod utjecajem stereotipa, kao u (1).

- (1) “Hrvati govoriju: vulgarno i prosto.” (Nizozemska)
 “Ljudi se nezdravo hrane.” (Australija)

2. stupanj — Značajka je drugoga stupnja sukob kultura i potreba za obranom vlastite kulture. To znači da dolazi do spoznaje o različitosti dviju kultura, pri čemu se druga kultura vidi kao čudna, neobična, katkada i loša, kao u (2).

- (2) “Jednog dana, čula sam da u Hrvatskoj, kad jedna djevojka ide u zahod, sve djevojke idu zajedno. Tada, ta navika je bila vrlo čudna i strana za mene.” (Japan)

3. stupanj — Na trećemu se stupnju počinju umanjivati razlike među kulturama. Druga kultura više nije pogrdna i čudna, već samo drugačija, kao u (3).

- (3) “Na primjer ima manje velikih samoposluga ovdje. I većina studenata žive u studentskim domovima. U Njemačkoj nema više tako puno malih trgovina i puno studenti žive u svojem stanima, stanuju u stambenima zajednicama ili, kao i ja žive u stanovima zajedno za svojem prijateljicama.” (Njemačka)

4. stupanj — Prihvatanje druge kulture i njezino poštivanje značajke su četvrtoga stupnja međukulturne svijesti, kao u (4).

- (4) “Ali, sada, ja mislim da ta navika je zanimljiva i mi se sviđa. (...) I u zahodu, ona je puno rekla o momacima, i o tom, što je zabrinjuje. Zbog toga, ja osjećam da mi odmah možemo biti bliske.” (Japan)

Dakle, nastavu hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika treba prilagoditi učenicima, njihovim jezičnim i međukulturnim sposobnostima.

3. Nastava hrvatskoga kao J2 i međukulturnost

Većina nastavnika hrvatskoga kao drugoga jezika malo zna o međukulturnoj kompetenciji i o tome kakva bi kulturološka znanja njihovi učenici trebali

imati na kraju tečaja ili studija. Uglavnom znaju kakva treba biti studentova fonetska, gramatička i leksička sposobnost, ali ne i međukulturna. Drugim riječima, ne znaju koje bi kulturološke teme trebalo obrađivati, u kojem omjeru prema drugom gradivu i na koji način. Literatura o toj problematici ne postoji, a nastavnici nisu obrazovani za poučavanje međukulturnosti.

U suvremenim se udžbenicima hrvatskoga kao J2 stječe dojam da su kulturološke teme izabrane nasumce, podatci su nerijetko netočni, a stvarnost često zagrebocentrična — drugi se hrvatski gradovi i regije spominju rijetko ili uopće nisu spomenuti. Teme su uvriježene: glavni grad, turistička odredišta, izletišta, neki hrvatski pisci i pjesnici, svakodnevni život (restoran, kupnja, tramvaj, pošta). Kultura je u većini postojećih udžbenika tek popratni sadržaj kojemu je osnovni cilj prikazati određena gramatička ili leksička obilježja jezika. Pomaci su k modernijemu pristupu rijetki. Poučavanje međukulturnosti kompetencije u nastavi hrvatskoga kao J2 ovisi ponajprije o tome tko su učenici. Djeca hrvatskih iseljenika, skupina stranih poslovnih ljudi i studenti hrvatskoga na kroatistikama i hrvatskim studijima trebat će različite pristupe građi i različitu međukulturnu sposobnost.

Poučavanje međukulturnosti ovisi i o uvjetima učenja i usvajanja. Učenici hrvatskoga kao drugoga ili stranoga jezika⁴ u Hrvatskoj svakodnevno se nalaze u situacijama u kojima i izvan nastave mogu učiti i jezik i kulturu. Za razliku od njih, učenicima i nastavnicima hrvatskoga kao stranoga jezika u inozemstvu mogućnosti su znatno sužene. Mogućnosti su sužene čak i djeci hrvatskih iseljenika kojima je hrvatski drugi jezik, jer je njihovo poznavanje hrvatske kulture najčešće ograničeno na njihovo vlastito iskustvo i iskustvo njihovih roditelja i rođaka. S druge strane, skupine su učenika u inozemstvu najčešće kulturalno homogene pa to olakšava učenje i poučavanje. Nastavnik i učenici u takvoj skupini mogu posvetiti više vremena dvjema kulturama (polaznoj i hrvatskoj) u suodnosu, posebice pozitivnomu i negativnomu međukulturnomu prijenosu. U kulturno nehomogenim skupinama u Hrvatskoj, u kojima studenti često dolaze iz desetak, a katkad i više različitih kultura, ne može se posvetiti mnogo vremena suodnosu polaznih i ciljne kulture, a upravo se uspoređivanje kultura navodi kao jedan od najvažnijih pristupa u poučavanju međukulturnosti.

⁴Premda se strani jezik određuje kao jezik koji se uči u zemlji gdje nije prvi i okolinski, a drugi jezik kao jezik koji se usvaja u zemlji gdje njime govori većinsko stanovništvo, smatramo da dio učenika u Hrvatskoj hrvatski ipak uči kao strani, a ne usvaja kao drugi, u skladu s Jelaska (2005). To su ponajprije oni učenici koji u Hrvatsku dolaze na kratke tečajeve i koji se za vrijeme svojega boravka u Hrvatskoj, na primjer, žive u studentskim domovima i uglavnom se družu s ostalim polaznicima tečaja, a izvan nastave češće govore engleskim nego hrvatskim. Oni se ne mogu poistovjetiti s djecom hrvatskih iseljenika koji za vrijeme tečaja žive kod svojih hrvatskih rođaka ili, na primjer, s onim učenicima koji su zaposleni u Hrvatskoj i jezik istovremeno uče na tečaju i usvajaju izvan njega.

Naime, suvremena literatura preporuča tzv. pristup 5C, prema engleskome: *communication* (komunikacija), *cultures* (kultura), *comparisons* (usporedbe), *connections* (veze), *communities* (zajednice), (SIT 2001). To znači da bi u nastavi drugoga jezika trebalo:

1. razvijati učenikove komunikacijske sposobnosti (prikladno i društveno prihvaćeno pozdravljanje, upućivanje zamolbā, postavljanje pitanja, davanje komplimenta itd.);
2. poučavati kulturu i njezin utjecaj na jezik;
3. uspoređivati tuđu kulturu s vlastitom radi boljega razumijevanja obiju;
4. poticati povezivanje s pripadnicima drugih kultura;
5. razvijati učenikovu društvenu sposobnost.⁵

Žele li se ostvariti navedeni ciljevi, formalna je nastava jezika nedovoljna. Nužno je barem kraće boraviti u drugoj kulturi. U nastavi hrvatskoga kao stranoga u inozemstvu, ali, na žalost, često i u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika u Hrvatskoj, i dalje prevladava tradicionalno poučavanje kulture, kao što je nastavnikovo usputno prepričavanje vlastitoga iskustva s drugom kulturom, puko nabranje stereotipnih činjenica o drugoj kulturi, nastavnikova uloga turističkoga vodiča koji govori o najznačajnijim turističkim odredištima i građevinama u drugoj kulturi ili učenje o njoj kušanjem hrane, posjećivanjem festivala i slično, koje neki smatraju zastarjelima (Galloway 1985).

4. Početne razine ovladavanja hrvatskim i međukulturna kompetencija

Učenicima hrvatskoga kao drugoga jezika u prvome je dodiru s drugom kulturom često potreban viši stupanj međukulturne sposobnosti nego jezične. Međukulturna je često važnija za preživljavanje u drugoj kulturi, odnosno za prihvaćenost u društvu. Stoga je važno znati kako se obratiti nekoj osobi, što se smatra pristojnim, a što nepristojnim, kakav je ton glasa dopušten, kakva mimika, komu se može uputiti kakav kompliment, koje je teme u razgovoru bolje izbjegavati. Međutim, nastava hrvatskoga kao drugoga jezika najčešće ne prati takve potrebe učenika.

Učenici su kao značajke hrvatske kulture, uz spomenute, naveli i negativne u (5) i pozitivne u (6), gdje je u zagradama navedena zemlja učenikova podrijetla.

⁵Više u Novak-Milić (2006).

(5) *Negativne značajke*

- mali broj djece u hrvatskim obiteljima (Libija)
- u Hrvatskoj su kuće male, kao i automobili i pića (SAD)
- kuće i stanovi u Hrvatskoj imaju mnogo vrata (SAD)
- hrvatske kuće i stanovi nemaju prostoriju za sušenje rublja (Njemačka)
- Hrvati su previše prisni s nepoznatim ljudima (Finska)
- Hrvati su hladni (Venezuela)
- djevojke se dotjeruju da bi našle muža (Njemačka)
- vozači stalno trube (Njemačka)
- hrvatski navijači loše se ponašaju (Novi Zeland)

(6) *Pozitivne značajke*

- u Hrvatskoj je obitelj važna (Njemačka)
- Hrvati imaju vrlo dobar osjećaj za svoju obitelj (Švedska)
- na zagrebačkim ulicama ima mnogo trudnica i mladih ljudi s dječjim kolicima (Austrija)
- ljudi su većinom jako ljubazni i društveni (Kanada)
- ljudi su jako ljubazni i topli (Japan)
- Hrvati vole plesati (Australija)
- hrana je odlična (Amerika)
- javni je prijevoz dobar (Australija)

Prema iskustvu nastavnika hrvatskoga kao drugoga jezika stavovi učenika o hrvatskoj kulturi često nisu ni negativni ni pozitivni. Učenici jednostavno opažaju činjenice koje kod njih izazivaju čuđenje, a izvornome su govorniku, pa tako i nastavniku, sasvim uobičajene: aspirin se kupuje u kutijama, a ne u bočicama; nema ljekarni u obliku samoposluživanja; recept za lijek ne smije se presavinuti; narezani polutrajni kruh (engl. *sliced bread*) u Hrvatskoj ne postoji; u Hrvatskoj su u uporabi osobne iskaznice, dok se umjesto njih drugdje rabe vozačke dozvole; nema policijskih postaja po gradu; stanovi se iznajmljuju bez ugovora o najmu, svečanija odjeća obvezna je za odlazak na koncert ili u kazalište; telefonski signali imaju drugačije značenje itd. Učenike često zanima i ostavlja li se u kafiću ili restoranu napojnica (i kolika), treba li što ponijeti u prvi posjet hrvatskoj obitelji i što bi to trebalo biti, očekuje li se da se pri ulasku u stan izuju cipele i slično. Većina se navedenih tema sustavno ne obrađuje ni u jednome udžbeniku, a nastavnici većinu od njih vjerojatno ne prepoznaju kao važne pa se njima i ne bave. No, kultura nisu samo važne građevine, umjetnička djela i nacionalni parkovi.

Zbog morfološke razvijenosti hrvatskoga jezika većina se kulturnih tema, i malih i velikih, obrađuje tek kada učenici usvoje određeno gramatičko i leksičko znanje. To se katkada događa i nekoliko tjedana, pa čak i mjeseci nakon prvotnoga dodira s hrvatskom kulturom, dakle, kad je već prekasno da se promijeni prvi stečeni dojam učenika o hrvatskoj kulturi i njegovih domaćina o učeniku. Kako se pri poučavanju ne možemo strogo držati postupne gramatičke progresije, jer tada strani studenti dugo ne bi bili sposobni odgovoriti ni na najčešća, svakodnevna pitanja, u nastavi se hrvatskoga kao drugoga jezika često pribjegava kompromisnomu rješenju - najpotrebniji se izrazi uče napamet, tj. poučavaju se bez objašnjavanja, prije nego se obradi određena gramatička jedinica. Riječ je, na primjer, o odgovorima na pitanja: *Kako se zoveš/zovete?* prije učenja povratnih glagola, *Odakle si/ste?* prije učenja genitiva, *Koliko imaš/imate godina?* prije učenja nastavaka imenica uz brojeve i slično. Preporuča se, dakle, tzv. leksički pristup poučavanju hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika (Balent 2005). Leksički se pristup temelji na poučavanju pojedinačnih riječi i višočlanih jezičnih jedinica u određenoj situaciji. Da bi udovoljili potrebi svojih učenika za poznavanjem osnovnih kulturnih činjenica, leksičkim će se pristupom češće služiti nastavnici hrvatskoga kao drugoga jezika nego nastavnici hrvatskoga kao stranoga jezika u inozemstvu, gdje učenici na samome početku procesa učenja jezika ne trebaju toliko kulturnoga znanja.

Nije lako odrediti koje kulturne teme obrađivati na početnim stupnjevima učenja i usvajanja hrvatskoga kao J2. Kao što je u prethodnome poglavlju rečeno, one su u postojećim udžbenicima hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika izabrane nasumce, prema tome što su autori udžbenika smatrali reprezentativnim i potrebnim učenicima, a ne na temelju istraživanja stvarnih potreba za određenim kulturnim sadržajima.

Uz nasumičnost i druge već spomenute karakteristike kulturnih sadržaja (netočnost, zagrebocentričnost, stereotipnost), jedna je od zamjerki i zastarjeli pristup kulturnim temama. Kulturni su sadržaji, naime, uglavnom izabrani po načelu koje bi trebalo zadovoljiti samo jednu vrstu učenika: visokoobrazovane, ponajprije filološkoga usmjerenja. Na primjer, teme iz hrvatske povijesti predstavljene su na isti način kao za učenike koji su izvorni govornici hrvatskoga — navode se stihovi pjesama iz 19. stoljeća, a likovi u dijalozima u svakodnevnim situacijama (u pošti, u kafiću i sl.) govore visokim stilom standardnoga jezika kakav malo tko rabi u takvim situacijama. Naravno, nije loše nastojati zadovoljiti kulturne potrebe (i) tekstovima iz hrvatske povijesti, književnosti te predstavljanjem umjetničkih djela i stilova, ali to zasigurno nije potrebno na početnome stupnju učenja hrvatskoga.

Budući da su udžbenici hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika rijetko namijenjeni govornicima jednoga prvoga jezika, tj. uglavnom se pišu za poučavanje u heterogenim skupinama, u njima ima malo prostora za kon-

trastivne kulturne teme. To znači da bi hrvatska kultura trebala biti predstavljena tako da pripadnici različitih kultura mogu lako iščitati po čemu se druga kultura razlikuje od njihove. Takvim bi se pristupom učenicima olakšao put od neprihvatanja druge kulture do njezina prihvatanja i spriječilo stvaranje mnogih predrasuda koje o njoj imaju. Predrasude nisu samo negativne, postoje i pozitivne, koje često imaju učenici hrvatskoga podrijetla, ali i drugi. Nije moguće napisati udžbenik koji bi učenicima dao odgovore na sva pitanja. Nastavnik treba oslušivati potrebe svojih učenika i dodatnim aktivnostima dopuniti ono što nedostaje, odnosno ono što predstavlja problem trenutačnoj skupini njegovih učenika.

5. Praktični ciljevi i kako ih ostvariti na početnim stupnjevima učenja jezika

Poučavanje međukulturne kompetencije na početnim stupnjevima, kad je jezično znanje učenika neznatno ili slabo, ne traži znatno drugačije nastavne aktivnosti od uobičajenih i često rabljenih. Međukulturna sposobnost može se poučavati istovremeno kad i gramatika ili rječnik, u istim vježbama i aktivnostima. To znači da sve nastavne aktivnosti treba oblikovati tako da vjerno odražavaju drugu kulturu. Pri tome je važno izbjegavati stereotype (ili ih uporabiti kao polazište za obradu pojedinih kulturnih tema, kao u Antunac 2002) i isključivo činjenično znanje učenika, a učenike treba poticati na samostalno istraživanje druge kulture — u nastavi i izvan nje.

5.1. Okvirni pristup

U literaturi se može naći okvir za poučavanje druge kulture i međukulturna kompetencija u nastavi stranoga i drugoga jezika, a poznat je kao akronim NAPI-KEPRA⁶ (Fantini, prema SIT 2001). Prema tome se okviru u nastavi drugoga i stranoga jezika radi razvijanja međukulturne kompetencije treba baviti:

- prirodom (klima, geografija, flora i fauna itd.),
- ljudskim proizvodima, tzv. artefaktima (arhitektura, odjeća, nakit, imovina i sl.),
- ljudima (stanovništvo, demografska slika, etničke različitosti, vjerovanja, vrijednosti i stavovi zajednice),
- obavijestima, tj. komunikacijom (vijesti, mediji, tračevi, tko s kime i na koji način komunicira).

⁶Prema engleskome *Natural environment, Artifacts, People, Information/Communication – Kinship, Economics, Politics, Religion, Associations*.

Svaka se od spomenutih činjenica treba sagledati iz perspektive:

- srodnosti (obitelj, članovi obitelji, odnosi, uloge i autoritet, brak, životni ciklus),
- gospodarstva (zanimanja, financijske obveze (npr. u obitelji), proizvodnja, skupo i jeftino, potrošačke navike itd.),
- politike (političke stranke, ustroj vlasti, povijest itd.),
- vjere (vjerski običaji i blagdani, stavovi prema drugim religijama itd.),
- društva (odnos prema politici, socijalne promjene itd.).

Dakle, ovakav okvir predlaže da u nastavi drugoga i stranoga jezika budu zastupljene sve sastavnice, i to u svojoj međuovisnosti. Također je nužno svim sastavnicama pridodati kategoriju vremena (prošlost, sadašnjost i budućnost). To znači da se kulturne pojave promatraju s nekoliko točki gledišta, a cilj je postizanje znanja i razumijevanja druge kulture na razini višoj od stereotipa. Nije svaku od tema moguće u potpunosti razraditi već na početnome stupnju učenja i usvajanja jezika — neke od njih zahtijevaju bolje jezično i opće znanje. No, ni razvoj se međukulturne sposobnosti ne događa samo na početnome stupnju. To je dugotrajan i spor proces u kojem se prije naučeno neprekidno nadograđuje.

U skladu s predstavljenim okvirom mogu se pretpostaviti teme najnužnije na početnoj razini učenja i usvajanja hrvatskoga kao J2:

- pozdravi i oslovljavanje u službenim i neslužbenim prilikama;
- različiti primjeri mogućih odgovora na pitanje *Kako si/ste?* koje u hrvatskoj kulturi, za razliku od nekih drugih kultura, nije poput pozdrava na koji se očekuje formalan odgovor (studente treba pripremiti na moguću opširnost odgovora);
- hrvatske obitelji (struktura, uobičajeni dnevni rasporedi, običaji pri posjetu);
- izgled i oprema stanova i kuća da studentima iz različitih zemalja bude jasno što mogu, a što ne mogu očekivati u prosječnome hrvatskome domu (npr. nema posebne prostorije za sušenje rublja; vrlo je često dnevna soba ujedno i nečija spavaća soba);
- izražavanje cijena;
- vrste trgovina i što se u kojoj kupuje;
- poželjno ponašanje u kafiću, restoranu i sl. (npr. tko plaća, daje li se napojnica);

- poželjna fizička udaljenost pri razgovoru i dodiri prihvatljivi u određenim situacijama;
- mnogo primjera za svakodnevne razgovore (vremenske prilike, slobodno vrijeme i hobiji, svakodnevni događaji u obitelji, na poslu, događaji u politici i gospodarstvu);
- službeni i neslužbeni telefonski razgovor;
- rečenice koje se često rabe; davanje komplimenata, upućivanje kritika, izražavanje slaganja i neslaganja, ispričavanje;
- primjeri za hrvatske dijalekte, razgovorni jezik, sleng, psovke;
- natpisi (obavijesti, naredbe, zabrane);
- školski sustav (struktura, učeničke obveze, školska pravila, akademski život i sl.).

4.2. Procesni pristup

Fantini (prema SIT 2001) predlaže da se druge kulture poučava tzv. procesnim pristupom (engl. *Process Approach*). On se sastoji od sedam stupnjeva: 1. predstavljanje, 2. vježba, 3. objašnjenje, 4. primjena na novu situaciju (prijenos ili transpozicija), 5. sociolingvističko istraživanje, 6. kulturološko istraživanje i 7. međukulturno istraživanje. Takav pristup, na primjer, podrazumijeva da se određena tema započinje prikazom problema.

Slažući kockice (*Lego* ili slično) ili crtajući, nastavnik opisuje i istovremeno kockicama zorno prikazuje svoj stan. Govori gdje se što nalazi, kako izgleda, kako se gdje osjeća i što u kojoj prostoriji rade on i njegova obitelj. Rječnik i težinu gramatičkih oblika prilagođava učenicima.

Nakon toga slijedi uvježbavanje istih obrazaca, npr. učenici rade isto, prema mogućnostima, ovisno o tome koliko su zapamtili, nastavnik im pomaže i vodi.

Slijedi objašnjenje novih riječi i novih gramatičkih oblika, a zatim se uvježbani obrasci primjenjuju se u novoj situaciji, npr. učenici opisuju nečiju kuću, učionicu ili slično, ali u drugome kontekstu i spontanijoj situaciji.

Sociolingvističko istraživanje podrazumijeva razumijevanje jezika i društvenoga konteksta, pri čemu je naglasak na prihvatljivosti jezičnih izričaja, npr. govori se o dijalektalnim inačicama različitih naziva za kućne potrepštine ili prostorije u kući. Sociolingvističko istraživanje bit će vidljivije i važnije u obradi nekih drugih tema: npr. kako se uljudno obratiti konobaru ili službenici na šalteru, kako kolegi ili kolegici uputiti prihvatljiv kompliment, kako se na društveno prihvatljiv način požaliti na lošu hotelsku uslugu i slično.

Kulturalno istraživanje odnosi se na razumijevanje ponašanja u određenoj situaciji povezanoj s obrađivanom temom, npr. razgovara se o tome što se očekuje kad se prvi puta dolazi u čiju kuću, treba li nešto donijeti, što i kome, trebaju li se izuti cipele, je li pristojno zaviriti u domaćinov hladnjak i slično.

Na kraju slijedi uspoređivanje prvih kultura učenika i hrvatske kulture kao druge, radi osvještavanja različitosti i boljeg razumijevanja obiju kultura.

Na isti se ili sličan način mogu obrađivati i druge kulturne teme. Pri tome je važno učenike što više uključiti u pronalaženje odgovora, dakle, ne o kulturi govoriti isključivo s katedre. Koliko to dopuštaju mogućnosti, poželjno je pokazati, a ne govoriti. Stoga je poželjno:

- odvesti učenike na kavu u obližnji kafić i naručiti piće za sebe, a njihov motivirati da i sami pokušaju naručiti uz pomoć cjenika; pri tome im treba pomoći u razumijevanju što je *kava sa slagom*, a što *macchiato* i sl. (implicitno se uče uljudni način obraćanja, akuzativ i genitiv) — ta se aktivnost može izvoditi s učenicima bez ikakvoga predznanja hrvatskoga jezika;
- organizirati kulinarski sat: pokazati kako se pripremaju žganaci, palačinke, štrukli ili turska kava (i istovremeno vježbati imperativ);
- prije sata kuhanja kupiti namirnice na tržnici ili u maloj trgovini kako bi učenici morali zatražiti namirnice, određenu količinu i pitati za cijenu (i vježbali npr. kondicional);
- pri zajedničkome odlasku na izlet ili posjet muzeju uputiti učenike da sami pribave svoje putne karte ili ulaznice za određeni dan i vrijeme;
- predložiti da naprave svoje obiteljsko stablo, a zatim stablo neke hrvatske obitelji tako što će razgovarati s jednim ili nekoliko članova te obitelji radi prikupljanja što više podataka itd.

Uspješno poučavanje kulture podrazumijeva, dakle, terensku nastavu. Premda mnogi nastavnici smatraju da je ona najčešće gubitak vremena, dobro osmišljeno vrijeme provedeno izvan učionice i takva nastava donosi višestruku korist: brže usvajanje, a ne samo učenje jezičnih struktura, veću motiviranost učenika, bolje upoznavanje nastavnika i učenika itd.

Koliko god nastavnik imao vremena i bio kreativan u oblikovanju nastave i posebno u poučavanju druge kulture, najveću ulogu u usvajanju nose sami učenici. Na promatranje, a time i usvajanje druge kulture može ih se potaknuti navedenim aktivnostima, ali i poticanjem na pisanje učeničkoga dnevnika. U njega svakodnevno bilježe što im se događa tijekom učenja i usvajanja jezika, ali i sve što primjećuju u hrvatskoj kulturi i što izaziva

njihovu pozornost. Takav dnevnik učenici mogu pisati na svojem materinskom jeziku (poslije i na hrvatskome), a cilj mu je osvještavanje razlika između dvaju kultura i razumijevanje druge kulture. Predloženi okvir i procesni pristup lakše mogu primijeniti nastavnici hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika u Hrvatskoj. U inozemstvu je terenska nastava na stranome jeziku najčešće nemoguća, ali se može nadomjestiti aktivnostima u razredu: razred postaje kafić ili restoran s nastavnikom u ulozi konobara. U nedostatku odgovarajućih nastavnih materijala i životnih situacija, nastavnik može uz pomoć drugoga izvornoga govornika sam snimiti zvučni materijal sa stvarnim ili glumljenim dijalozima. Može rabiti snimke radijskih i televizijskih emisija u kojima studenti mogu čuti autentičan govor i vidjeti geste i mimiku izvornih govornika; dopušta li to broj učenika i prilike, nastavnik može pozvati učenike na hrvatsku večer u svojem domu i slično.

6. Zaključak

Razvijanje je međukulturne kompetencije u nastavi drugoga jezika složen i izrazito zahtjevan posao. Traži potpunu predanost nastavnika i veliku motiviranost i znatiželju učenika. Zanemarivanje druge kulture u nastavi drugoga jezika može uzrokovati da se učenici u dodiru s drugom kulturom osjećaju frustrirano i razočarano umjesto zadovoljno i ponosno. Također je moguće da ih izvorni govornici smatraju nepristojnima (ako ne znaju uporabiti zamjenicu *Vi* ili upute kompliment na neodgovarajući način), neodgojenima (ako ne znaju da nije pristojno zavirivati u tuđe hladnjake te da struju i vodu treba štedjeti), neobrazovanima (ako ne znaju da Hrvatska ima još gradova osim Zagreba i Dubrovnika) itd. Dobar nastavnik hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika mora stoga uz visoku jezikoslovnu sposobnost razviti jednako visoku međukulturnu — dobro poznavati hrvatsku, ali i druge kulture, poštivati različitosti među kulturama i poticati na toleranciju i međusobno razumijevanje. Ponajviše mora znati oslušivati potrebe svojih učenika i biti im spreman pomoći u suočavanju s hrvatskom kulturom i eventualnim kulturnim šokom koji je dio svake prilagodbe na novu sredinu.

7. Literatura

- Agar, M. (1994) *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*, New York: William Morrow.
- Antunac, M. (2002) Stereotip — spona povijesti i kulture i civilizacije u nastavi engleskoga jezika, *Strani jezici* 32.

- Balent, M. (2005) Pristup u nastavi hrvatskoga kao stranoga jezika, I. znanstveni skup Hrvatski kao drugi i strani jezik, Zagreb, 14. i 15. listopada (izlaganje).
- Bandura, E. (2003) Interview with Professor Michael Byram 1 — the concept of intercultural competence, Symposium on Intercultural Competence and Education for Citizenship, School of Education, University of Durham, Velika Britanija, 24–26. ožujka
<http://elt.britcoun.org.pl/forum/byrint.htm>
- Belz, J. A. (2003) Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration, *Language Learning and Technology*, 7/2, 68–117; <http://llt.msu.edu/vol7num2/belz>
- Bennett, J. M. (1993) Cultural marginality: Identity issues in intercultural training, u R. M. Paige (ur.) *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press, 109–135.
- Byram, M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Fantini, A. E. (2001) *Exploring Intercultural Competence: A Construct Proposal*, NCOLCTL Fourth Annual Conference,
<http://www.councilnet.org/papers/Fantini.doc>
- Fantini, A. E. (1995) Introduction: Language, culture, and world view: Exploring the nexus, *International Journal of Intercultural Relations* 19, 143–153.
- Galloway, V. (1985) *A design for the improvement of the teaching of culture in foreign language classrooms*, ACTFL Project Proposal.
- Hanvey, R. G. (1975) *An attainable global perspective*, New York: New York Friends Group, Center for War/Peace Studies.
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998) The privilege of the Intercultural Speaker, u M. Byram & M. Fleming (ur.) *Language Learning in Intercultural perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*, New York: Cambridge University Press, 16–31.
- SIT — School for International Training (2004) *Communicative Activities for the Language Classroom*, School for International Training, Brattleboro, Vermont: Center for Intercultural Programs.

Intercultural Competence in Teaching Croatian as a Second and a Foreign Language

Learning and acquiring Croatian as a second and foreign language at a beginner's level implies not only mastering many grammatical and lexical facts, but also attaining some level of intercultural competence. Unfortunately,

tely, teaching and developing intercultural competence (ICC) in the curriculum of Croatian as a FL and L2 has not been given enough importance. Modern approaches to language learning imply a more active role for both the teachers and the learners in developing ICC which is today, in a time of major globalization, one of the most important educational goals. In this article the general facts about ICC and the basic approaches are discussed. Also, different ways of incorporating existing frameworks and approaches in teaching ICC to Croatian as a foreign and second language are shown.

Ključne riječi: međukulturna kompetencija, drugi jezik, strani jezik, glotodidaktika

Key words: intercultural competence, second language, foreign language, glotodidactics