

**ЛИДИЈА В. БЕКО\***  
Рударско-геолошки факултет  
Београд

УДК 316.736:378  
Монографска студија  
Примљен: 01.09.2017  
Одобрен: 22.09.2017  
Страна: 483-490

## **ПРОМОВИСАЊЕ ПОДУЧАВАЊА ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ПУТЕМ CLIL МЕТОДЕ НА ВИСОКОШКОЛСКИМ ИНСТИТУЦИЈАМА**

*„Култура није post scriptum, већ нит која плете свој нит“*  
Доу Којл

**Сажетак:** Несклад између све присутнијег односа знања и културе и недостатак спремности да се препозна значај културе у образовном процесу, један је од разлога креирања CLIL методе у Европи деведесетих година прошлог века. За успешно усклађивање са Болоњском декларацијом и трендовима чији је Србија потписник, пресудан корак за српско високо образовање свакако би било подучавање интеркултуралне компетенције и напуштање монокултуралног традиционалног приступа. Будући да подстиче природну интеграцију свих учесника у креирању знања и сарадње, као и да унапређује рефлексивност и дијалог, интеркултурално подучавање омогућава уважавање, сарадњу и отвореност који и у реалном животу постоје. Надаље, бројни радови указују на то да је сваки садржај подучавања носилац одређене културне супстанце тако да учење тих садржаја воде студенте у вишеслојне културне просторе за које им је потребна помоћ кроз подучавање и тумачење.

**Кључне речи:** CLIL, култура, интеркултурална компетенција, подучавање, високошколске институције

### **Увод**

Савремени CLIL приступ помера циљеве наставе страног језика са досадашњих примарно лингвистичких на комбиновано стицање и лингвистичких и интеркултуралних компетенција (Council of Europe, 2001; Littlewood William, 2004; Skorpianskja Liljana, 2003; Thanasoulas Dimitrios, 2010). Усвајање страног језика уз културу наглашава значај културне комплексности, чиме развој и унапређење културног разумевања постаје обавезан аспект учења језика (Bredella Lothar, 2003; Corbett John, 2010; Thanasoulas Dimitrios, 2010). Бројни ауто-

---

\* lidija.beko@rgf.bg.ac.rs, 063/888-94-24

ри нужност интеркултуралности објашњавају чињеницом да интеркултурална компетенција отвара студентима могућност да успешније усвоје разумевање за друге културе, да стекну нове референтне културне оквире и да на тај начин постепено трансформишу властити поглед на свет. Једнако тако, постоји консензус о потреби да предавачи негују културну одговорност у учионицама како би оне прерасле у културно осетљива места за учење (Porto Melina, 2010; Bennett Milton, 1993).

Уска култура учионице, смештена унутар нешто шире школске културе, овим путем би се легитимно проширила, чиме би језик од традиционалног тематског ресурса, који ствара везе између идеја, прерастао у ресурс за изградњу веза међу људима и њиховим културама (Lemke Jay, 2004). CLIL настава би тиме своју природу двоструког фокуса успешно проширила на троструки фокус, додајући интегрисаном учењу језичког и нејезичког садржаја и интеркултурално подучавање као једнако важно (Sudhoff Julian, 2010).

Иако се свеобухватан поглед на културу, схваћен као скуп уверења, начина живота, уметничких израза и обичајних образаца, намеће као неопходан за разумевање културолошке комплексности, истовремено, морамо се суочити са ограниченим бројем часова и лимитираном времену које стоји на располагању предавачима. Стога би за студента могло бити много битније да се развој интеркултуралне компетенције усмери на изучавање одређених културних сегмената или аспеката, као што је то, на пример, култура одређене научне или професионалне заједнице у коју се студент упућује својим избором или компоненте културе које изучавана област потенцијално носи. У том смислу би мултикултурална педагогија могла да помогне студентима да схвате различите тачке гледишта или перспективе које тај ужи научни контекст или подконтекст садржи као своју културну супстанцу, међусобне гласове или говоре датих културних група или заједница, жанрове, жаргоне и потенцијалне уметничке просторе.

Овакав приступ би подстакао студенте у размишљању о томе да, на пример, научна или професионална делатност није искључиво технички контролисана, нити да је једино резултат системског процеса истраживања, прецизних квантитативних и квалитативних показатеља, већ да врло често представља надахнут, иновативан и забаван рад. У том смислу, оповргавао би се стереотип о научнику који обавља напорне, захтеване активности у изолацији, а подстицао би се угао да су то креативне, иновативне и интуитивне делатности у заједници о којима готово да нема никаквих публикација (Wechsler Judith, 1977; Tauber Alfred, 1996). Креативност, интуитивност, разиграност и задовољство саставни су и битан део научне и професионалне делатности, и централно питање интеркултуралног подучавања било би да студенти препознају и ове аспекте како би свој идентитет развијали у духу свих репертоара који постоје и које потенцијално поседују.

У линији таквог размишљања, родни и естетски аспекти представљају корисне смернице хуманистичког приступа интеркултуралној компетенцији са циљем да се истраже могућности родне равноправности, као и зона родне са-

радње у свету науке и професије, а које се традиционално посматрају као мушке (Lemke Jay, 2004). У складу с тим, интеркултурално подучавање и развој адекватне компетенције подстакли би родне дијалогe, отворили врата родној сарадњи и померили науку и професију са мушког пола ка заједничком средишту.

## **О појму интеркултуралне компетенције на високошколским институцијама**

Заједнички европски оквир за језике (*енг.* Common European Framework of Reference for Languages - CEFR) наглашава потребу за интеркултуралним образовањем наводећи да је у „интеркултуралном приступу главни циљ учења језика промовисање позитивног развоја целе личности и осећаја идентитета лица које учи као одговор на обogaћено искуство о различитостима у језику и култури“ (Council of Europe, 2001:1). Такође, услед интернационализације високог образовања, значај културе постаје централни, а „предавачи језика постају свесни важности промовисања интеркултуралне компетенције у учионицама“ (Stier Jonas, 2006:9). Наведена интернационализација позива високо образовање да помогне студентима да ефикасно овладавају интеркултуралним ситуацијама и сходно томе ступају ефикасно у интеракцију која уједно повећава српским студентима могућност за запошљивост унутар Земаља Чланица (Beko Lidija; Laban Aleksandar, 2016).

Самим појмом компетенције позабавио се Чомски када је указао на његову двојност, односно на постојање: 1) лингвистичке компетенције, као генеричке предиспозиције говорника у погледу знања језика, или као део генетског склопа човека стеченог априори, и: 2) употребе језика говорника у конкретним ситуацијама као интерактивне и социјалне карактеристике говорника стечене у друштвеним, културним или радним догађајима (Chomsky Noam, 1980:22). Према Павков и Живчић „свакој компетенцији потребна је интерактивна и социјална димензија, јер се тек у интеракцији са другима и са/у новим ситуацијама компетенција валоризује, а као резултат се појединцу приписује придев компетентан“ (Павков Марија; Живчић Миле, 2013:63). У српском језику, потешкоћу проблема дефинисања додао је превод и употреба два појма. Наиме, енглеска реч „competence“ може се на један начин превести као стручност/квалификованост. и односи се на темпоралну раван прошлости, оно што је личност претходно усвојила од знања, вештина и квалификација везаних за одређене нивое постигнућа који се стандардима прописују за одређену позицију. Док друго значење указује на то како се вештине, способности и умења користе или испољавају у низу очекиваних захтева, радних активности или чак изврсноности у датој ситуацији. Тако се појам додатно дели на: 1) значај личних карактеристика, особина саме личности, њене мотивисаности, карактеристика карактера и мотивације и 2) значај техничких вештина или вештина потребних у одређеним задацима или ситуацијама.

Аутори Прејлад и Хемл (Prahalad and Hamel) су 1990. у часопису Харвард Бизнис Ривју (Harvard Business Review) објавили чланак „Кључне компетенције корпорације“ (енг. The core competence of corporation) који је био најчитанији текст у историји часописа до тада, тиме што је објавио списак и поделу кључних компетенција које су пресудне за успех организације. Аутори су их поделили према иницијалним словима на енглеском језику на КСАО, где су: К (енг. knowledge – знање), С (енг. skill – вештина), А (енг. abilities – способности), О (енг. other characteristics – остале карактеристике) (Prahalad Krishna-rao; Hamel Gary, 1990:82). За њих су компетенције учење, стални развој знања, мишљења, ставова, затим усавршавање вештина и њихова квалитетна примена, потом слика или слике о себи у социјалној улози које појединац добија од околине (*ибид.*).

Диердорф је, говорећи о конститутивним елементима интеркултуралне компетенције, узела веома сличне елементе:

1. Знање: у које спада свест о сопственој култури и идентитету, специфична знања других култура, социолингвистичка свест и познавање глобалних питања и трендова;
2. Вештине: слушањем, посматрањем и оцењивањем идентификовати и минимизовати етноцентризам; тумачити везе и односе међу културама користећи компаративне технике; критички посматрати свет и становишта других култура;
3. Ставови: поштовањем сагледавати вредности културолошке различитости и размишљати о томе без предрасуда; отворено и радознано тежити дијалогу и интеркултуралној интеракцији свесни недостатака сопственог знања; спремност на толеранцију.
4. Исходи: наведена знања, вештине и ставове довести до унутрашњих исхода који се односе на флексибилност, прилагодљивост и допадљивост; квалитети спољних исхода се односе на видљиве облике понашања и комуникације појединца који је у усвајању интеркултуралне компетенције уједно усвојио и етно-релативно становиште. (Deardorff, Darla 2006:252).

Због застаревања једних и развоја других, инсистирање и захтеви на старим или истим компетенцијама је контрапродуктивно (Wood Robert; Payne Tim, 1998). Стога, Спероу (Sparrow) у духу континуираних промена, нуди решење о разликовању четири врсте компетенција:

1. Компетенције у застаревању – оне које престају бити важне са променама.
2. Компетенције у настајању – оне које постају важне.
3. Транзиционе компетенције – оне које олакшавају промене али су пролазног карактера.
4. Кључне компетенције – увек су важне и обухватају карактеристике које су од пресудног значаја (Sparrow Paul, 1997: 361).

Начин одређивања значаја компетенције или брзина промене компетенција одређује се према брзини промена у реалном животу. Теорија и пракса у том смислу баве се одређивањем које су компетенције доминантне, а које више нису, као и одређивањем степена развоја или нивоа одређене компетенције. Свака високошколска учећа средина, што се више буде мењала или имплемен-

тирала адекватне компетенције, и што више буде усмерена на будућност, моћије ће модификовати понашање, развој и успешност своје студентске популације. Дакле, едуковање у области компетенција подразумева сталну будност и спремност за процењивање, усавршавање и одбацивање.

### **Примери примене интеркултуралне компетенције на CLIL настави**

Самим тим што је култура један од стубова CLIL методе, подучавање интеркултуралне компетенције је од фундаменталног значаја. Међутим, природа CLIL-а чини немогућим да се било какве уједначене смернице схвате као заједничке за све образовне профиле у високом образовању. Притом треба нагласити да слобода стварања знања и подучавања не значи да нема стратегија, већ напротив, да се оне каналишу и развијају на основу процена. Централну улогу у томе има анализа сопствених потреба и могућности, циљеви и исходи подучавања као и критеријуми да не понижавамо студенте дајући им материјале испод академских и професионалних захтева реалног живота. Сматрали смо корисним да се у том правцу послужимо моделима Гес-Њусамове и Ледермана (Gess-Newsome, Julie; Lederman, Norman 1999). Наиме, наведени аутори праве разлику између интегративног модела усвајања, кога обележавају по узору на хемијску метафору „смешом“ и трансформативног модела кога називају „једињење“. „Смеша“ је скуп интегрисаних, али потенцијално раздвојивих кључних компоненти које се усвајају засебно током самог чина учења. Насупрот томе, „једињење“ настаје амалгамирањем свих компоненти, али представља и нови квалитет спознаје и стваралаштва.

Модел „смеше“ може се посматрати као постепено увођење и координисање сопствених предметних тема из области интеркултуралности, као што је уважавање родне равноправности, културно зависних ставова и мишљења, појединачно, тандемско или тимско тумачење правних, политичких или других сегмената који се израдом задатка/пројекта актуализују. У оквиру сарадничке или тимске атмосфере, коју својим програмом захтева CLIL метода, мноштво садржаја може генерисати различите културне реакције, ставове, углове или перспективе, што и одговара идеји да језик проширује видике као и да не постоји садржај подучавања који је у потпуности неутралан. То временом води моделу „једињења“ или како се у литератури налази као „трећа култура, сфера или простор“. „Трећи простор“ развија способност стапања сопствене културе путем друге/других у нови простор са новим перспективама (Sudhoff, Julian 2010). Прелазак у трећи простор или подучавање једињењем подразумева да наставни материјали и поступци задовољавајуће брзо мењају културне перспективе у којима студенти могу да усвајају индивидуално становиште, становиште анонимног идентитета или члана културне заједнице и колективног идентитета. Брзина промене и степен апстракције који је потребан за померање перспектива треба да буде у сталном порасту, а координација зависи од културно специфичне атмосфере унутар саме учешће групе. Досезање нових или виших нивоа може бити споро, јер у оквиру интегрисане наставе

покретање интеркултуралног учења условљено је и језичким и доменским на- претком, тако да је напор усавршавања, иако спор и понекад тешко процењив, вишеструко исплатив и награђен. Такође, понекад је учење новог уједно и „одучавање“ од старог, где се по речима Аберкромбијеве успостављање везе између претходног знања и новог састоји у модификовању и ажурирању прет- ходног или постојећег разумевања, и тек са успостављањем нових веза то зна- ње додаје постојећем (Abercrombie, Jane 1979:26).

## Закључак

Повећана комуникација и сарадња на високошколским институцијама, као резултат глобализације и интернационализације, поставља као услов раз- воја усвајање интеркултуралне компетенције која се сматра кључном за успе- шно ангажовање и рад у савременом друштву. Страни језик представља при- родну област неговања и прву примену интеркултуралног знања, а CLIL мето- да, због својих интегрисаних карактеристика предстаља идеално окружење за интеркултурално подучавање. За српско високо образовање, које већ неколико година у пракси активно примењује начела Болоњске декларације и које чини све да се створе не само квалитетно подучавање и стварање знања, већ и нови обрасци и облици културе унутар академског друштва и шире, непризнавање значаја културе и интеркултуралне компетенције може бити не само штетно већ и опасно. Потенцирање доминације традиционалног монокултуралног об- лика истовремено значи потенцирање ужег контекста и ограничену културолошку интеракцију. Динамична природа CLIL методе, централни је елемент у истраживању и изградњи нових културних простора, чиме се под условима интензивних и аутентичних културолошких и комуникативних импулса сту- дент ставља у динамичан принцип академског подучавања.

## Литература:

1. Abercrombie, Jane (1979): *Aims and Techniques of Group Teaching*, Guildford: Society for Research into Higher Education
2. Beko, Lidija; Laban, Aleksandar (2016): The CV-Clip as a Meta-Learning Student-Tailored Activity Within CLIL at the FMG, *Archibald Reiss Days, Thematic Conference Proceedings of International Significance vol. 2*, Belgrade, pp. 548-555
3. Bennett, Milton (1993): *Education for the Intercultural Experience*, Towards ethnorelativism. A developmental model of intercultural sensitivity. Paige, M. R. (Eds.), Intercultural Press, Yarmouth. pp. 21-71.
4. Bredella, Lothar (2003): *Intercultural Experience and Education*, Afterword. What Does it Mean to Be Intercultural? Geof Alred, Michael Byram and Michael Fleming, eds. Clevedon, Multilingual Matters. pp. 225-239.
5. Chomsky, Noam (1980): Rules and Representations, *The Behavioral and Brain Sciences* 3 (1). p. 22.

6. Corbett, John (2010): *Intercultural Language Activities*, Cambridge, Cambridge University Press.
7. Council of Europe (2001): *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press. Dostupno na: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf). Sajtu pristupljeno: 2.aprila 2017.
8. Deardorff, Darla (2006): The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States, *Journal of Studies in International Education*, 10. pp. 241-266
9. Gess-Newsome, Julie; Lederman, Norman (Eds.) (1999): *Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and its Implications for Science Teaching*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
10. Lemke, Jay (2004): *The Literacies of Science*, in E. Wendy Saul, Ed., *Crossing Borders in Literacy and Science Instruction*. Newark, DE: International Reading Association and Arlington, VA: NSTA Press. pp. 33-47
11. Littlewood, William (2004): The task-based approach: some questions and some suggestions, *ELT Journal*, 58(4). pp. 319-326
12. Marsh, Herbert; Hau, Kit-Tai; Kong, Chit-Kwong (2000): Late Immersion and Language of Instruction in Hong Kong High Schools: Achievement Growth in Language and Non-language Subjects. *Harvard Educational Review*, 70 (3), pp. 302-346
13. Noble, David (1992): *A World without Women: The Christian Clerical Culture of Western Science*, New York, Oxford University Press.
14. Pavkov, Marija; Živčić, Mile (2013): Značenje pojmova i uloga kompetencija i vještina u obrazovanju odraslih u kontekstu stjecanja stručnosti i razvoja osobnosti, *Andragoške studije* 2. str. 63.
15. Porto, Melina (2010): Culturally Responsive L2 Education: An Awareness-raising Proposal, *ELT Journal*. 64 (1). p. 47.
16. Prahalad, Krishnarao; Hamel, Gary (1990): The Core Competence of the Corporation, *Harvard Business Review*, May-June. pp. 79-91.
17. Thanasoulas, Dimitrios (2001): The Importance of Teaching Culture in Foreign Language Classroom, *Radical Pedagogy*. Dostupno na: [http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3\\_3/7-thanasoulas.html](http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html). (Sajtu pristupljeno 20. januara 2017).
18. Sercu, Lies; Bandura, Ewa; Castro, Paloma; Davcheva, Leah; Laskaridou, Chryssa; Lundgren, Ulla; Mendez Garcia, Maria del Carmen; Ryan, Phyllis (2005): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An Intercultural Investigation*, Clevedon, Multilingual Matters.
19. Skopianskja, Liljana (2003): *The role of culture in foreign language teaching materials: an evaluation from an intercultural perspective*, In Lazar, I. (eds.) *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg. pp. 39-58.
20. Sparrow, Paul (1997): *Creating Strategic Behavioral Framework for Selection and Assessment*, In N. Anderson & P. Herriot (Eds), *International Handbook of Selection and Assessment*. Chichester: John Wiley. pp. 343-368.
21. Stier, Jonas (2006): Internationalisation, Intercultural Communication and Intercultural Competence, *Journal of Intercultural Communication*, p. 11
22. Sudhoff, Julian (2010): CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion, *International CLIL Research Journal*, 1.3, pp 30-37.

23. Tauber, Alfred (Ed.) (1996): *The elusive synthesis: aesthetics and science*, Dordrecht, Kluwer.
24. Wechsler, Judith (Ed.) (1977): *On esthetics in science*, Cambridge, MA: MIT Press
25. Wood, Robert; Payne, Tim (1998): *Competency-based Recruitment and Selection*, Chichester, John Wiley & Sons.

## **PROMOTING THE TEACHING OF INTERCULTURAL COMPETENCE THROUGH CLIL APPROACH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

**Summary:** The discrepancy between the ever-present relationship of knowledge and culture and lack of willingness to recognize the importance of culture in the educational process, was the reason for creation of CLIL method in the early nineties in Europe. In order to successfully comply with the Bologna Declaration and the trends of which Serbia is a signatory, a crucial step for the Serbian higher education would certainly be the teaching of intercultural competences and the abandonment of mono-cultural conventional approach. The stimulation of natural integration of cultural contexts in which knowledge and communication occur, the intercultural teaching nurtures reflexivity and dialogue thus respecting the openness to all participants in the process of cooperation that in real life exists. Furthermore, numerous studies show that the teaching content of any cultural substance inevitably leads students to the multi-layered cultural spaces, for which they need help and interpretation. CLIL method is seen as a pedagogy that successfully incorporates learners' active acquisition of linguistic, content and culture level of knowledge.

**Key words:** CLIL, culture, intercultural competence, teaching, higher education