

Јована Николић*

Академија струковних студија Београд,
Висока хотелијерска школа

ЗНАЧАЈ МУЛТИКУЛТУРНЕ КЊИЖЕВНОСТИ И ЊЕНА УЛОГА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Циљ овог рада јесте да прикаже значај адекватно одабраног књижевног дела у настави енглеског језика са циљем развијања интеркултурне комуникативне компетенције код ученика. Савремени свет обилује међукултурним сусретима, а како би комуникација била успешна, развијање интеркултурне комуникативне компетенције се препоручује као спона између припадника матичне и циљне културе. У раду ћемо нагласити значај мултикултурних текстова који би требало примењивати у настави од најранијег узраста како би помогли ученику да, поред овладавања језичким вештинама, спозна свет, те креира лични и критички став према њему. Избор адекватног текста је од великог значаја, почев од сликовница, бајки, народних прича, преко приповедака па све до савремене прозе. У зависности од интересовања и узраста ученика као и нивоа знања језика, квалитетан избор текста и његова адекватна обрада помоћи ће ученицима да развију саосећање према Другој. Примена савремених теорија из студија културе могу утицати на способност ученика да препознају идеолошки обојене текстове. У раду ћемо такође предложити неколико активности и савета који се могу применити у настави како би се развила интеркултурна комуникативна компетенција код ученика коришћењем књижевних текстова.

Кључне речи: мултикултурна књижевност, интеркултурна комуникативна компетенција, настава енглеског као страног језика.

* Академија струковних студија Београд, Висока хотелијерска школа, Кнеза Вишеслава 70, 11000 Београд; jovananikolic.va@gmail.com

1. Увод

1.1. Мултикултурна настава

Ране фазе мултикултурне наставе проналазимо у периоду током шездесетих година прошлог века у САД-у, када се јавио Покрет за грађанска права (*Civil Rights Movement*) (Бенкс 2009: 13), чији је циљ био борба против институционалне расне сегрегације и дискриминације афроамеричких држављана. Поред Афроамериканаца, јавила се потреба и међу имигрантима, женама, хомосексуалцима као и људима са посебним потребама на мултикултурну наставу, која би приказала и њихов поглед на свет и учинила их равноправним члановима друштва, те настава постепено постаје мултикултурна. Чери Бенкс и Џејмс Бенкс (2016: 318) мултикултурност доводе у везу са мултикултурним видом едукације, чиме истичу значај инкорпорирања мултикултурног аспекта у друштво и његове институције као што је школство, дефинишући мултикултурност као:

филозофску позицију и покрет који сматра да род, етничко порекло, расна питања и културна разноликост плуралистичког друштва треба да се рефлектују на све институционалне структуре образовних институција, укључујући запослене, норме, вредности, курикулум, и студентско тело. (Бенкс и Бенкс 2016: 318)

Овакав став је релевантан за савремено глобалистичко друштво с којим је неопходно бити у кораку. То значи да је преиспитивање устаљених догми и ставова који почивају на некадашњим монолитним друштвима неопходно. Стога је важно мултикултурне аспекте савременог друштва укључити у силабусе предмета, а настава енглеског језика не треба да буде изузетак, јер управо путем усвајања енглеског као страног језика ученици се упознају и са културом земље чији језик уче, а она је, дакле, мултикултурна и хетерогена.

Циљ мултикултурне наставе огледа се у томе да промовише вредности културних разлика, људских права и поштовање према свима који су другачији, затим, промовише подједнаку расподелу моћи међу различитим групама, друштвену и економску равноправност, као и алтернативне изборе људи (Голник и Чин 2016: 19). Најзначајнији циљ мултикултурне наставе заправо представља развој друштвених и личних вештина као и елиминисање стереотипа (Бенет 1995: 17). Кристин Слитер и Карл Грант (нав. у Арслан 2013: 17) наводе детаљније циљеве мултикултурне наставе који ученицима омогућавају:

- да усвоје вештине, ставове и знања неопходна за повећање индивидуалних способности за ефективним функционисањем у мултикултурном окружењу;
- да развију способност да траже информације о економским, политичким и друштвеним факторима различитих земаља
- да подстиче афирмацију свих култура
- да обезбеди свим појединцима могућност да доживе друге културе и препознају их као извор учења и раста
- да изграде свест о културном наслеђу појединца и пружи им основе за лични идентитет
- да повећају толеранцију и прихватање различитих вредности, ставова и понашања. (цит. према Арслан 2013: 17)

Домен мултикултурног је неопходан за разумевање савременог плуралистичког друштва, а школа као институција која се бави и васпитним радом, треба ученике да припреми да разумеју свет, али и да критички приступе међукултурним разликама које виде у реалном окружењу, у медијима, на филму, интернету или доживе у међукултурном сусрету у ком је комуникација неизоставна... Стога је неопходно да и наставници енглеског језика одаберу материјале који приказују аутентичну и што реалистичнију слику културе САД-а, Уједињеног Краљевства, Аустралије или Канаде, како би помогли ученицима да развију интеркултурну комуникативну компетенцију.

1.2. Интеркултурна комуникативна компетенција

Циљ савремене наставе енглеског језика, уколико је у дослуху са савременим међукултурним сусретима у друштвима, између осталог, треба да буде развијање интеркултурне компетенције и интеркултурне комуникативне компетенције код ученика, подстицање на разумевање различитости и развијање саосећања. Интеркултурна компетенција подразумева „способност да се ставите у ципеле других, да видите свет на начин на који га они виде и дају значење на основу заједничког људског искуства” (Крамш и Жу 2016: 42). Интеркултурна комуникативна компетенција појединцима омогућава „способност интеракције са 'другима', да прихвате доживљаје света других људи, да посредују између културних перспектива, да буду свесни како да процене разлике” (Бајрам, Николс и Стивенс 2009: 5).

Мајкл Бајрам (1997: 34) наводи да аспекти интеркултурне комуникативне компетенције подразумевају одређена знања (*savoirs*), вештине (*savoir comprendre* и *savoir apprendre / faire*), ставове (*savoir-être*) и критичку културну свест (*savoir s'engager*). Знања представљају знања о друштвеним групама и њиховим производима и праксама у земљи саговорника и матичној земљи, а укључују уверења, историјске односе, религију, као и културне производе попут књижевних текстова и сл. (Гомес Родригес 2013: 97). Бајрам вештине дели на вештине тумачења, повезивања и откривања и интеракције. Луис Фернандо Гомес Родригес (2013: 97) наглашава да баш ове вештине наговештавају да интеркултурност не подразумева само „разумевање и толерантност према разликама, већ и критички став према њима” (Гомес Родригес 2013: 97). Вештине тумачења и повезивања (*savoir comprendre*) омогућавају појединцу да употреби знања. Вештине откривања и интеракције (*savoir apprendre*) служе као спона између постојећег знања у процесу интеракције зарад успешне комуникације, док критичка културна свест (*savoir s'engager*) служи критичкој процени разлика и сличности између сопствене културе и културе другог (нав. у Гомес Родригес 2013: 97 – 98). Сасвим је јасно да, када разматрамо увођење мултикултурне књижевности на енглеском језику у наставу енглеског језика са циљем разумевања културних разлика, не смемо занемарити важност интеркултурне компетенције.

Увођење додатног материјала и активности у наставу енглеског језика је кључно. Иако издавачке куће теже да прилагоде уџбенике страног језика савременим потребама, важно је напоменути да постоје уџбеници енглеског језика који углавном не осликавају реалну слику Велике Британије или САД-а, такође, у недовољној мери подстичу интеркултурну компетенцију код ученика. Истражујући заступљеност елемената културе у уџбеницима енглеског језика намењеним различитим нивоима познавања језика, Гомес Родригес (2015: 178) закључује да уџбеници у недостатку елемената дубоке културе не подстичу развој интеркултурне комуникативне компетенције код полазника.

Обрада књижевног дела у настави енглеског језика није новина, књижевни текст сам по себи садржи културну димензију земље из које потиче у мањој или већој мери. Но, у циљу подстицања интеркултурне комуникативне компетенције неопходно је учинити добар избор књижевног дела и осмислити адекватне активности зарад постизања овог циља.

2. Мултикултурна књижевност и потенцијални проблеми приликом одабира литературе

Појам мултикултурне књижевности тешко је прецизно дефинисати. Она се у најширем смислу односи на: „све књиге о људима и њиховим индивидуалним или групним доживљајима унутар одређене културе, укључујући и мејнстрим културе” (Шорт, Линч-Браун и Томлинсон 2014: 216). Ужа дефиниција, с друге стране, подразумева „књижевност коју су написали и која говори о припадницима маргинализованих и одбачених група од стране доминантних европско-америчких култура у САД-у” (Шорт, Линч-Браун и Томлинсон 2014: 216). У том смислу, ужа дефиниција мултикултурне књижевности подразумева „све мањине у погледу расе, етничког порекла, религије и језика, затим, особе са физичким или менталним потешкоћама, особе хомосексуалног опредељења, као и сиромашне” (Шорт, Линч-Браун и Томлинсон 2014: 216). Дакле, ужа дефиниција коју наводе Шортова, Линч-Браунова и Томлинсонова, у обзир узима припаднике маргинализованих група на територији САД-а о којима говоре маргинализовани књижевници. Из тог разлога представља аутентично стваралаштво ове земље и пружа увид у потенцијално реалан свакодневни живот протагониста, њихове ставове, размишљања, идентитете, у земљи чији језик ученици изучавају. Овде ћемо поменути и то да се управо због хетерогене одлике савремених земаља, мултикултурна књижевност може применити и у настави других страних језика у складу са језичким компетенцијама ученика, аутентичношћу и тематиком текста на језику који полазник учи.

Каи (2002: 5), позивајући се на неколико различитих дефиниција мултикултурне књижевности, од оних мање инклузивних до оних које подразумевају више различитих маргинализованих култура, закључује да, иако сматра да се поједини теоретичари са њим не би сложили, оно што је заједничко за све педагошке дефиниције мултикултурне књижевности јесте то да подразумевају разлику између доминантних и недоминантних култура. Каи (2002: 7) дакле наглашава циљ мултикултурне књижевности који се огледа у томе да је неопходно не само да „разуме, прихвати, и цени културне разлике”, већ и да „трансформише постојећи друштвени поредак како би се обезбедио снажнији глас и ауторитет маргинализованим културама и постигла друштвена једнакост међу свима” (Каи 2002: 7).

И поред неслагања истраживача у погледу јединствене дефиниције мултикултурне књижевности, улога сваког књижевног дела које осликава културу другачију од доминантне – када се на адекватан начин примени

у настави енглеског језика, може утицати на развијање интеркултурне (комуникативне) компетенције код ученика.

На основу наведених дефиниција мултикултурне књижевности, односно различитих културних и социјалних група које обухвата, можемо закључити да је избор тема и литературе погодне за развој интеркултурне компетенције исувише велик, што је са једне стране добро јер не ограничава наставника, док с друге стране представља велики изазов када је у питању сужавање избора и одабир тема о којима ће дискутовати са ученицима, које опет треба уклопити у силабус предмета. Такође је потребно прилагодити литературу узрасту и нивоу познавања језика ученика. Међутим, приликом одабира аутентичног дела наилазимо и на низ других потенцијалних проблема. Наиме, позивајући се на претходна истраживања појединих аутора (Бишоп 1997; Дејвид 2001; Робертс, Дин и Холанд 2005) који говоре о проблему неаутентичности дечијих књига, Адам и Харпер (2016: 1) наводе да многи аутори потичу из доминантних култура, а пишу о не-доминантним културама, што доводи до тога да овакве књиге могу говорити о неаутентичним јунацима и представљати стереотипне слике дате културе. Ауторке даље наводе и потенцијални неуспех наставника да разуме и примети аутентичне текстове, услед чега потенцијално не успева да направи селекцију текстова који ће промовисати интеркултурну свест (Адам и Харпер 2016: 1). Како је мултикултурна и интеркултурна проблематика „културно експанзивна, и културно критична”, она омогућава ученицима да постану део света тако што ће стећи увид у то „како се људи осећају, живе и мисле”, што значи да ученици не прикупљају само информације о датој култури, већ се интересују за њу на дубљем нивоу (Шорт, Линч-Браун и Томлинсон 2014: 213). Да би ученицима обезбедили комплексније тумачење књижевног дела и разумевање културе, наставници пре свега морају бити стручни и разумети значај увођења оваквог вида књижевности у наставу. Циљ мултикултурне књижевности у настави енглеског језика, поред развијања језичких компетенција, треба да буде оспособљавање ученика да препознају идеологију која се крије у књижевним текстовима а уједно је део културе.

Блендова (2016: 42) истиче да идеолошки обојене текстове није увек лако препознати. Ноделман и Реимер (нав. у Бленд 2016: 42) сматрају да је идеологија неприметна и људи је непосредно прихватају. Таквим текстовима може се приступити применом различитих теорија попут теорија из домена студија културе, критичке педагогије, постколонијалне теорије и сл. (Бленд 2016: 42). Како је постколонијална тематика

неодвојива од Енглеске и њене некадашње империјалне политике, потпуно је природно укључити текстове (пост)колонијалних писаца у наставу енглеског језика. Бебуд Мохамадзаде (2009: 23) управо предлаже увођење постколонијалне књижевности и постколонијалне књижевне теорије у наставу енглеског језика јер подстиче ученике на размишљање и дискусију, тако што ће у питање довести идеолошку подељеност света проистеклу из дискурзивних пракси западног света. Саид (2000: 11) наиме успоставља термин *оријентализам* као критички концепт који подразумева систем знања о Истоку који је створио Запад, чиме наглашава неравномерни однос моћи између Окцидента (Запада) и Оријента (Истока), у ком Оријент представља инфериорног Другог. Стога, Саид истиче да је „без испитивања оријентализма као дискурса немогуће разумети огромну системску дисциплину, уз чију је помоћ европска култура била кадра да током пост-просветитељског периода овлада Оријентом – па и да га произведе – политички, социолошки, војно, идеолошки, научно и имагинацијски” (Саид 2000: 12). Дакле, изучавањем колонијалних и постколонијалних текстова на часу енглеског језика, акценат треба да буде на уочавању и разумевању појмова као што су хегемонија или идеологија који постоје у тексту, јер током колонијалног периода знања која су била доступна о колонијалним државама базирала су се на текстовима које су писали мисионари, путописци, научници или истраживачи из доминантних западних култура, као што је енглеска. Стога је такође је неопходно објаснити и приближити ученицима историјски, политички и идеолошки концепт колонизације. Примера ради, социјалним дарвинизмом оправдавао се колонијализам (Пејџ и Зонеберг 2003: 540). Упознавањем ученика са друштвеним приликама датог периода могла би се стећи шири слика о земљи и њеној историји, чиме би се створила могућност за критичко мишљење. Међутим, треба бити обазрив са оваквим темама. Ради развоја интеркултурне компетенције, неопходно је успоставити однос између култура али и заузети став из перспективе Другог. Међутим, циљ не треба да буде замена места бинарним опозитима (у овом случају колонизатор-колонизовани), већ довођење у питање поретка колонијалног дискурса. Појашњењем историјског, политичког и империјалистичког режима (чиме се ни на који начин не оправдава колонизација), тежи се стварању целовите слике, чиме се потенцијално избегавава бес или мржња упућена Енглеској, односно сажалевање или величање некадашњих колонија, већ се на један зрелији начин закључује

да империјална филозофија која се тиче инфериорности колонизованих народа¹ из перспективе савременог човека није исправна. Штавише, разумети принцип бинарне логике империјализма, помоћи ће ученицима да разумеју и препознају сам принцип колонијалне идеологије. Сходно томе, Мохамадзаде (2009: 25) истиче значај деконструктивног читања постколонијалног текста са којим ученици и наставници треба да буду упознати како би заједно преиспитали „етичка уверења и етноцентричну пристрасност” како у текстовима тако и у међукултурном контакту. Применом постколонијалног деконструктивног читања текст се може тумачити из више перспектива (Мохамадзаде 2009: 25).

Појам деконструкције Дерида уводи у друштвене науке шездесетих година двадесетог века, са циљем да „разори поредак приоритета и појмовних супротности које омогућавају такав поредак” који почива на бинарним опозитима, са намером да се „пронађу и прикажу претпоставке текста и демонтирају хијерархије бинарних опозиција” (нпр. запад у односу на исток, колонизатор у односу на колонизовани), „чија улога је у томе да се гарантује и докаже одређена истина, кроз искључивање и девалвирање 'слабијег' пара у оквиру бинара” јер према бинарној логици један од супротстављених термина има привилегован положај у односу на други и као такав карактерише „свако идеолошко мишљење” (Ђорђевић 2009: 103).

Од велике је важности, дакле, да наставник разуме широк спектар друштвених теорија. Међутим, он мора бити и заинтересован да им нађе примену у настави и да их прилагоди наставним јединицама и исходима предмета. Изузетно је важно и пожељно организовати едукације и радионице како би се подигла свест о овој теми, а наставницима омогућила подршка у одабиру адекватних књижевних дела и њиховој обради на часу.

3. Избор књижевних текстова и њихова примена у настави енглеског језика

У зависности од узраста ученика, али и нивоа знања и заинтересованости, наставник мора знати како да прилагоди штиво ученицима. Оно треба да буде аутентично и да приказује што реалнији живот. У том смислу, Гомес Родригес (2012: 52) наводи, позивајући се на Клер Крамш (2001), да ученике енглеског као страног језика треба излагати разноврсним текстовима,

1 Манони (Octave Mannoni) у књизи *Prospero and Caliban: the Psychology of Colonization* говори о урођеној инфериорности колонизованих народа, док такав став Фанон (Frantz Fanon) критикује у књизи *Black Skin, White Masks*.

укључујући конвенционалне текстове (књиге, новине, магазине), али и књижевне текстове у циљу бољег међукултурног разумевања.

Сматрајући да је појам културе неодвојив од дискурса који је чине, Крамшова (2011: 366) наводи да симболичка димензија интелектуалне компетенције у настави страних језика захтева такав приступ „да у обзир узима истините, замишљене и виртуелне светове у којима живимо” (Крамш 2011: 366). Џенис Бленд (2016: 44) истиче важност нарације у циљу представљања света. Позивајући се на Крамшову (2011), Блендова (2016: 44) нарацију тумачи као важан „педагошки медијум” који „метонимички представља културе учениковог сопственог света или културе њему непознатих светова. Они делују као огледала и као прозори – јер замишљени свет рефлектује ново светло на познато” (Бленд 2016: 44).

Гомес Родригес (2012: 52) нас подсећа на усвајање матерњег језика и први сусрет са књижевним текстовима који су некако увек везани за бајке, народне приче, басне, легенде, и друге приче које често осликавају одређену културу. Стога овај аутор сматра да ће наставник одабиром квалитетних дела наведених жанрова помоћи ученицима да постану свесни међукултурних разлика (Гомес Родригес 2012: 52). Народна књижевност представља аспекте дате културе, омогућава увид у веровања, вредности, традицију, искуства једне заједнице, а писали су је њени припадници (Дајмонд и Мур 1995: 47). У есеју *Rethinking Cultural Authenticity in Global literature: A Korean Example* (Разматрање културне аутентичности у глобалној књижевности: пример Кореје), који се надовезује на есеј *Developing intercultural understandings through global children's literature* (Развијање интеркултурног разумевања путем глобалне дечије књижевности) аутори на примеру корејске књижевности наводе битност комбиновања традиционалне и савремене књижевности једне земље. Наиме, традиционална књижевност је корисна јер „подстиче интеркултурно разумевање због тога што преноси културне вредности, етос, веровања, уверења, и обичаје” (Санг и Мејер 2012: 163). С друге стране, традиционалној књижевности мањка савременог духа, који се може увести савременом књижевношћу (Санг и Мејер 2012: 164). Аутори наводе да је улога глобалне, светске књижевности да многој деци пружи увид у књижевност и сам живот људи друге земље, у овом случају Јужне Кореје, без непосредног сусрета (Санг и Мејер 2012: 164). Следећи пример ових аутора, да би се избегло погрешно или негативно тумачење културе другог, али и избегла њена романтизација, можемо закључити да је за боље разумевање сваке савремене културе неопходно обрађивати текстове

традиционалног и модерног карактера, али и комбиновати жанрове како би се стекла целовитија слика о култури земље чији се језик изучава.

Уколико је циљ увођења мултикултурне књижевности у наставу енглеског језика развијање критичког става, разумевање различитости, подстицање интеркултурне комуникативне компетенције, онда је на наставнику велика одговорност да одабере ваљан текст који се бави одређеним питањима, који је ученицима разумљив и занимљив, а опет довољно адекватан и прихватљив за њихово познавање језика, јер књижевни текст поред поруке коју носи са собом, помаже ученику да обогати речник, уочи синтаксичка правила и граматичке структуре енглеског језика. Важно је напоменути да пресудну улогу у избору одговарајућег текста може имати и његова дужина. Ученици често осећају притисак уколико морају прочитати обимно штиво, стога приповетке, па чак и песме или краћи романи, могу имати јачи утицај и послужити сврси.

Млађи ученици, али чак и одрасли почетници, као и тинејџери, могу уживати у сликовницама. Издавачке куће окрећу се потребама савременог плуралистичког друштва, па тако на тржишту можемо пронаћи сликовнице које подстичу интеркултурну компетенцију. Сливковнице су одличан избор када су у питању деца, јер пружају визуелну стимулацију у комбинацији са писаним текстом, што доводи до лакше обраде нових информација. Камински (2013: 31) истиче важност слика наводећи да оне мотивишу ученике и омогућавају им да одрже интересовање и лакше усвоје вокабулар који би без визуелног стимуланса био недовољно разумљив.

Да би доживели савремени свет онаквим какав он јесте – препун различитости, Блендова (2016: 45) предлаже наставницима да обрате пажњу на следеће ставке приликом одабира књиге:

1. да ли језик и садржај одговарају циљној групи?
2. да ли слике додају значење причи?
3. да ли карактеризација речима и илустрацијама подстиче емпатију?
4. да ли је прича занимљива, односно узбудљива, хумористична, изненађујућа, дирљива?
5. могу ли се деца повезати са причом ...?
6. да ли су свет и људи представљени тачно и с поштовањем?
7. да ли прича подстиче упитни став и искрену комуникацију? (Бленд 2016: 45)

Када је реч о активностима које се могу применити на часу енглеског језика на ком се обрађује књижевно дело са циљем да се приближе и разумеју културни аспекти англофоне културе, треба имати у виду узраст полазника и њихов ниво познавања језика. Припадници нижих разреда најбоље усвајају градиво када је оно илустровано или када пак оно „оживи”, а велики број ученика воли да активно учествује у настави. Мајер (2003: 249) предлаже драматизацију уз помоћ лутака као стратегију помоћу које се интеркултурна комуникативна компетенција постепено усваја. На овај начин јунаци приче оживљавају. Ученици могу осмислити дијалог или нову причу на основу текста који су управо чули. Ученици „оживљеним” ликовима могу постављати питања у вези са осећањима или одлукама које су повезане са причом и на тај начин се са њима идентификовати (Мајер 2003: 249). Штавише, на овај начин ученици остварују контакт са другим, и узимају у обзир његово мишење које могу да чују. Мајер наводи да је неопходно успоставити везу са књижевним делом, тако што ће ученицима бити постављана питања која могу лако наћи у тексту и истиче да је неопходно увести их у свет књижевности. Међутим, приликом одабира питања која наставник жели да постави деци, треба узети у обзир и чињеницу да поједина питања нека деца могу сматрати смешним и бесмисленим јер су и више него очигледна, попут питања „Колико има (нечег)?” (Мајер 2003: 245). Стога је добар избор комбиновати оваква питања са онима која деца пружају шири спектар одговора, те нагласити да нека питања могу бити „луцкаста” али да су део игре (Мајер 2003: 248).

Старији ученици и они напреднијег нивоа знања могу учествовати у дебатама и активностима које учioniцу претварају у тзв. контактну зону (*Contact Zone*). Контактна зона је намењена првенствено оним одељењима, односно групама у којима преовлађује хетерогена структура (Гомес Родригес 2013: 100). Пратова (2002: 4) контактну зону објашњава као „друштвени простор на ком се културе сусрећу, сударају, хватају у коштац, често у контекстима у којима владају веома асиметрични односи моћи, као што су колонијализам, ропство, или њихове последице које и дан данас постоје у многим деловима света” (Прат 2002: 4). Корисност овакве активности у хетерогеним срединама огледа се у томе што управо ученици различитог порекла могу да пруже свој поглед на проблематику изнету на часу, на основу књижевних текстова које су прочитали на енглеском језику. Активност која се може применити и у земљама које нису имале колонијалну прошлост, јер омогућава холистички поглед на проблематику, дозвољава да

јој се приступи са најмање две стране и развија критички став код ученика јесте дебата. Крамшова (2001: 29) наглашава битност дебате јер она поседује „потенцијал којим се у питање доводи *status quo*” (Крамш 2001: 29). Хамес Гарсија (нав. у Гомес Родригес 2013: 100) наводи да се у настави књижевно дело неретко посматра као идеализовано, приступа му се са симпатијама, те се права историја као и идеологија коју аутор пропагира остављају по страни. Дебате укључују више аспеката у анализу омогућавајући ученицима да препознају друштвене проблеме и опресију на реалистичнији начин. Аутор наглашава да је улога наставника да омогући ученицима да чују шта они ученици који се са њима баш и не слажу говоре, као и да истраже и поразмисле о мишљењима која се разилазе, те да није неопходно да се сложе сви ученици око дате тематике (Гомес Родригес 2013: 100).

Од изузетног је значаја начин на који наставник пружа повратну информацију ученицима. Некада је потребно пружити додатно појашњење стереотипа, предрасуда и сл. Наставник мора да препозна свако потенцијално питање ученика које пружа могућност дискусије на тему мултикултурности и интеркултурности, а не да га занемари или на њега површно одговори.

Такође је неопходно поменути библиотеку са радионицама као место на ком се интеркултурна комуникативна компетенција кроз призму књижевних дела и те како може развити. Наставник и библиотекар могу сарађивати заједно путем смислених креативних радионица, одабиром адекватних уџбеника и активности у циљу развоја интеркултурне комуникативне компетенције.

4. Закључак

Развој интеркултурне комуникативне компетенције дуг је процес који захтева доста стрпљења и ангажованости и ученика и наставника енглеског али и било ког другог страног језика. Избор активности које би довеле до развијања ове вештине мора бити адекватан. Ученици се морају оснажити, наставници морају водити рачуна да друге културе не представе на нивоу информација, већ да мотивишу ученике да оформе критички став, развију саосећање и разумевање према припадницима других култура. Сопствену културу не треба да сматрају ни супериорном ни мање вредном. Књижевно дело мора бити адекватно одабрано и у погледу нивоа знања ученика када је реч о језику, инспиративно, занимљиво, како би ученик имао корист у погледу богаћења језика али и свести о свету. Наставник мора бити упознат са проблематиком. Пред наставником је велики изазов при избору текста који

ће подстаћи интеркултурну компетенцију, а када адекватно дело одабере, следи његово прилагођавање програму наставе и учења кроз низ различитих активности, од драматизације, преко дискусије и дебата до радионица. Уколико школа цени овакав вид наставе и уколико има могућности, школска библиотека се може обогатити фондом који подстиче интеркултурну компетенцију, те припремити младе људе за живот који је пред њима.

Литература

- Адам и Харпер 2016: Н. Adam, L. Harper, Assessing and selecting culturally diverse literature for the classroom. *Practical Literacy: The Early & Primary Years*, 21(2), 10–14.
- Арслан 2013: Н. Arslan, Multicultural education: Approaches, dimensions and principles. In Н. Arslan, G. Rata (eds.), *Multicultural education: From theory to practice* (pp. 15–34). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Бајрам 1997: М. Byram, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Бајрам, Николас и Стивенс 2009: М. Byram, A. Nichols, D. Stevens, Introduction. In М. Byram, A. Nichols & D. Stevens (eds.), *Developing intercultural competence in practice* (pp. 1–8). Exeter, England: Cromwell Press.
- Бенет 1995: С. Bennett, *Comprehensive multicultural education theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Бенкс и Бенкс 2016: J. A. Banks, C. A. M. Banks, *Multicultural education: Issues and perspectives*. New Jersey: Wiley.
- Бенкс 2009: J. A. Banks, Multicultural education: Dimensions and paradigms. In J. A. Banks (ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (str. 9 – 32). New York: Routledge.
- Бленд 2016: J. Bland, English language education and ideological issues: Picturebooks and diversity. *CLELEjournal*, 4(2), 41–64.
- Голник и Чин 2016: D. M. Gollnick, P. C. Chinn, *Multicultural education in a pluralistic society*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Гомес Родригес 2012: L. F. Gómez Rodríguez, Fostering intercultural communicative competence through reading authentic literary texts in an advanced Colombian EFL classroom. A constructivist perspective. *Profile*, 14(1), 49–66.
- Гомес Родригес 2013: L. F. Gómez Rodríguez, Enhancing intercultural competence through U.S. multicultural literature in the EFL classroom. *Folios Journal*, 38, 95–109.

- Гомес Родригес 2015: L. F. Gómez Rodríguez, The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 167–187.
- Дјамонд и Мур 1995: B. Diamond, M. Moore, *Multicultural literacy: Mirroring the reality of the classroom*. White Plains, NY: Longman Publishing Co.
- Ђорђевић 2009: J. Đorđević, *Postkultura: Uvod u studije kulture*. Beograd: Clio.
- Кай 2002: M. Cai, *Multicultural literature for children and young adults: Reflections on critical issues*. Westport, CT: Greenwood.
- Камински 2013: A. Kaminski, From reading pictures to understanding a story in the foreign language. *CLELEJournal*, 1(1), 19–38.
- Крамш 2001 : C. Kramsch, *Content and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Крамш 2011: C. Kramsch, The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44(3), 354–367.
- Крамш и Жу 2016: C. Kramsch, H. Zhu, Language and culture in ELT. In G. Hall (ed.), *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 38–50). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Мајер 2003: T. Meier, “Why can’t she remember that?” The importance of storybook reading in multilingual, multicultural classrooms. *The Reading Teacher*, 57(3), 242–252.
- Мохамадзаде 2009: B. Mohammadzadeh, Incorporating multicultural literature in English language teaching curriculum. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 1(1), 23–27.
- Пејд и Зонеберг 2003: M. E. Page, P. M. Sonneburg, *Colonialism: An international, social, and political encyclopedia*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Прат 2002: M. Pratt, Arts of the Contact Zone. In J.M. Wolff (ed.), *Professing in the contact zone: Bringing practice and theory together: National Council of Teachers of English* (pp. 1–18). Urbana, Illinois: NCTE.
- Саид 2000: E. Said, *Orientalizam*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Санг и Мејер 2012: Y. K. Sung, R.J. Meyer, Rethinking cultural authenticity in global literature: A Korean example. In R. Meyer & K.F. Whitmore (ed.), *Reclaiming reading: Teachers, students, and researchers regaining spaces for thinking and action* (pp. 163–166). New York/London: Routledge.
- Шорт, Линч-Браун и Томлинсон 2014: G. K. Short, C.G. Lynch-Brown, L. Tomlinson, *Essentials of children’s literature*. Boston, MA: Pearson.

Jovana Nikolić

THE IMPORTANCE OF MULTICULTURAL LITERATURE AND ITS ROLE IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Summary

The aim of this paper is to emphasise the importance of adequately selected literary texts in the English language teaching with the aim of helping students develop intercultural communicative competence. The contemporary society consists of intercultural encounters; in order for communication to be successful, developing intercultural communicative competence is recommended as a potential link between the members of the native and target culture. In this paper, we emphasize the importance of multicultural texts that should be used in the classroom from an early age to help students not only develop language skills, but also learn about the world, and create a personal and critical attitude towards it. Choosing an adequate text (e.g., picture books, fairy tales, folk tales, short stories, contemporary prose) is of the utmost importance. Depending on the interests and age of students as well as the level of their language proficiency, a well chosen text and the adequate approach to the literary analysis will help students develop empathy towards the Other. The application of contemporary cultural theories can affect the ability of students to recognize ideologically colored texts. In this paper, several activities and tips that can be applied in teaching are proposed in order to help students develop intercultural communicative competence by using literary texts.

Key words: multicultural literature, intercultural communicative competence, EFL.