

O monokulturnosti, medkulturnosti in/ali večkulturnosti pri pouku tujega jezika Monoculturality, interculturality and pluriculturality in foreign language teaching

Saša Jazbec, Univerza v Mariboru
Brigita Kacjan, Univerza v Mariboru

Povzetek

Z globalizacijo, predvsem pa z migracijskimi procesi v sodobnem svetu so se tudi v didaktiki tujega jezika pospešila že obstoječa prizadevanja za osvežitev ter večjo in intenzivnejšo zastopanost medkulturnih konceptov pri pouku tujega jezika. Prevlada angleščine v svetu medijev in komunikacije in njen prestiž ter prestiž drugih jezikov zahtevajo, da se ustvarijo novi, v aktualnih političnih in jezikovnopoličnih razmerah vzdržni koncepti medkulturnosti. V prispevku bodo na začetku obravnavani pojmi *medkulturnost*, *interkulturnost*, *transkulturnost*, *multikulturnost*, *plurikulturnost*, *raznokulturnost* in na kratko še *katakulturnost*. V nadaljevanju bodo predstavljeni veljavni dokumenti, ki na makroravni določajo pouk oz. v tem prispevku (zgodnje) učenje tujega jezika in s teoretskega vidika govorijo v prid medkulturnemu učenju tujega jezika (npr. *SEJO*, 2001, *SEJO Dodatek*, 2019, *FREPA*, 2013, *ROPP*, 2017 in učni načrti). Na koncu prispevka je dodana ilustrativna predstavitev razmišljanja učiteljev in učiteljic o medkulturnosti, pojmi, poznavanju in rabi veljavnih dokumentov in praksi v razredu, kjer se predvideva, da teoretska izhodišča ostajajo bolj ali manj na splošni ravni.

Ključne besede: medkulturnost, nacionalni in nadnacionalni dokumenti, stališče učiteljev in učiteljic

Abstract

Along with the globalization, especially with the migration processes in the modern world, the foreign language didactics accelerate already ex-

isting efforts to update and intensify the presence of cross-cultural representation of concepts in foreign language teaching. The dominance of English in the world of media and communication with its prestige and the prestige of other languages require the creation of new, in the current political and linguo-political conditions sustainable concepts of interculturality. The article will initially discuss the concepts of *interculturalism*, *transculturalism*, *multiculturalism*, *pluriculturalism* and, in short, *cataculturalism*. In the following discussion some important documents will be presented, which determine the teaching at the macro level, in case of this paper, specifically the (early) foreign language learning and, from a theoretical point of view, speak in favor of the intercultural approach to foreign language learning (*SEJO* (2001), *SEJO Appendix* (2019), *FREPA* (2013), *ROPP* (2017) and curricula). At the end, an illustrative presentation of teachers' thinking about interculturality, concepts, knowledge and use of relevant documents and the existing practice in the classroom confirms the assumption that the theoretical background remains more or less on a general level.

Key words: interculturality, national and supranational documents, the position of teachers

Tvoj Kristus je Jud
Tvoj avto je japonec
Tvoja pica je italijanska
Tvoja demokracija je grška
Tvoja kava je brazilska
Tvoje številke so arabske
Tvoja pisava je latinska
In tvoj sosed samo en tujec.¹

1. Uvod

Zgoraj navedeno eksemplarično izbrano besedilo je namenjeno uvodnemu premisleku o tem, kako smo vpeti v prepletene kulture in tradicije in kako neverjetno je, da nam je uspelo iz naravnega pojava večkulturnosti in večjezičnosti umetno poustvariti koncepte enokulturnosti in enojezičnosti in jih zasidrati v svojih glavah. To nam je uspelo tako na vsebinski ravni – ki

1 Originalno besedilo je v nemščini. Neznani avtor ga je napisal na plakat, namenjen prebivalcem nemškega mesta Völklingen pri Saarbrücknu. Preden so plakat prelepili, ga je naključno ovekovečil nek fotograf in fotografijo dal na razpolago arhivu (prim. DSR: Eine Initiative der Deutschen Städte-Reklame GmbH, Frankfurt am Main, gegen Ausländerfeindlichkeit).

se je načeloma zavedamo, ko izhajamo iz druge kulture in jo merimo po svoji kulturi – kot tudi na jezikovni ravni, saj so npr. izrazi lastno in tuje, tujec ali z germanizmom *auslender*² ali po Pleteršniku *vnánjik*, *inostrânec*, *inozēmec*, zelo zaznamovani in negativno konotirani. S takimi vsebinskimi in diskurzivnimi izhodišči je zelo težko razmišljati o učinkovitem medkulturnem učenju pri pouku tujega jezika, ki naj bi po Rocheju bilo »pogled v ogledalu« ali »elegantno krmarjenje med izhodišči in zahtevami ciljne kulture in pogoji izhodiščne kulture« (Roche, 2001, str. 47).

Z globalizacijo, predvsem pa z migracijskimi procesi v sodobnem svetu, so se tudi v didaktiki tujega jezika pospešila že obstoječa prizadevanja (prim. npr. ROPP, 2017) za osvežitev in večjo in intenzivnejšo zastopnost medkulturnih konceptov pri pouku tujega jezika. V prispevku bodo v nadaljevanju obravnavani pojmi *medkulturnost*, *interkulturnost*, *transkulturnost*, *multikulturnost*, *plurikulturnost*, *raznokulturnost* in na kratko še *katakulturnost*, saj želimo pokazati, da so teoretske razprave na tem področju zelo raznolike in terminološko pestre. V nadaljevanju bodo predstavljeni veljavni dokumenti, ki na makroravni določajo pedagoški proces oz. v tem prispevku učenje tujega jezika in s teoretskega vidika govorijo v korist medkulturnemu učenju tujega jezika na vseh ravneh: *SEJO*, 2001, *SEJO Dodatek*, 2019, *ROPP*, 2017, in nekateri učni načrti za pouk tujega jezika. Na koncu prispevka je dodana nazorna predstavitev prakse v razredu z vidika učiteljev in učiteljic, kjer se predvideva, da teoretska izhodišča niso dovolj konkretizirana in ostajajo bolj ali manj na splošni ravni.

2. Terminološka pestrost, aparat

Terminološka pestrost okrog koncepta *kultura* je izrazita. Vedno znova se pojavijo poskusi, da bi s predpono pred korenem *kultura* nekoliko omejili pomen, in tako lahko beremo o *medkulturnosti* (nem. *Zwischenkulturalität*, angl. *interculturalism*), *interkulturnosti* (nem. *Interkulturalität*, angl. *interculturalism*), *multikulturnosti* (nem. *Multikulturalität*, angl. *multiculturalism*), *raznokulturnosti* (nem. *Plurikulturalismus*, angl. *pluriculturalism*), *transkulturnosti* (nem. *Transkulturalität*, angl. *transculturalism*), *katakul-*

- 2 Izjava se nanaša na slovenski govorni prostor in tudi na splošno. Če bi se nanašala samo na slovenski govorni prostor, potem bi *auslender* bil zelo zaznamovan, ker označuje negativno relacijo, ki se je vzpostavila v nemškem govornem prostoru in je bila kot taka prenesena v slovenski prostor. Nadaljnji primeri slabšalnega označevanja v samem slovensko govorečem prostoru so še npr. *čefur*, kar je oznaka za priseljence iz bivše Jugoslavije, ali *čič*, kar je približno od Pleteršnika ali malo kasneje slabšalna oznaka za Primorca, ki se je priselil na Štajersko.

turnosti (nem. *Katakulturalität*, angl. *kataculturalism* itd.). Razlike med pojmi se pojavljajo znotraj posameznih disciplin, predvsem pa v različnih disciplinah. V nadaljevanju bodo na kratko obravnavani pojmi, ki so hkrati imena za koncepte in ki različno intenzivno, posredno ali neposredno reflektirajo in konturirajo tudi učenje in poučevanje tujih jezikov.

Medkulturnost razumemo v tem prispevku kot sinonim interkulturnosti. Predpona *med-* ali latinsko *inter-* pomeni, kot razloži Bauer (2013), fragilni in efemerni *vmes oz. med*, ki lahko nastane, ko med sabo komunicirajo pripadniki različnih kultur, tj. ljudje, ki govorijo več jezikov, in to različne jezike, in katerih predstave o normalnosti in vrednotah se tako pomembno razlikujejo, da lahko pri poskusu komunikacije prej ali slej pride do t. i. *critical incidents*. Ta *inter-* delno označuje tudi odmik od lastnih pomenskih in vrednostnih konceptov, sposobnost zdržati nejasnosti in dvomnosti, kar vodi tako k učenju drugačnih vrednot in pomenov kot tudi k relativiranju obstoječih, za kar pa je potrebna individualna interkulturna izkušnja.

Med- ali interkulturni učni pristop tako nakazuje dvotirno komunikacijo. Izmenjava poteka v dveh smereh, od izhodiščne kulture k ciljni in obratno. Pri šolskem pouku tujega jezika, tako Durbaba, ne moremo govoriti o pravi »izmenjavi«, saj se tuja kultura oz. kultura drugega načeloma obravnava in vrednoti s svoje perspektive (Durbaba, 2021, str. 140). Pri pouku jo bolj ali manj predstavljajo izolirani elementi in vsebine, ki so učenec in učenkam predstavljeni v zelo prečiščeni obliki: posredovanje kulture, tj. tujega jezika in kulture, je prepuščeno (1) učiteljem in učiteljicam, njihovim osebnim izkušnjam, stališčem, prepričanjem, tudi predsodkom, (2) učnim gradivom, ki jih pripravljajo avtorji in avtorice, ki spet poljubno izbirajo in didaktično pripravljajo vsebine, ali pa te vsebine določajo založbe, in nazadnje še (3) kurikulum, kar mora biti skladno z izobraževalno-političnimi določili. Interkulturnost v teh okoliščinah pogosto pomeni samo tradicionalno dodatno in jedrno nizanje in obravnavanje podatkov o ciljni kulturi.

Transkulturnost je izraz z latinsko predpono *trans-*, ki jo lahko razumemo kot *onkraj*. Izraz je uvedel Welsch in s tem poimenoval poskus formuliranja novega koncepta, ki bi presegel vse ugotovljene nezadostnosti interkulturnega pristopa, tj. še vedno obstoječe ideje o homogenih in homogeniziranih, nacionalno in etnično omejenih kulturnih prostorih, ki ne dopuščajo povezav in povezovanj z drugimi. Welschev koncept transkulturnosti je široko zasnovan, saj obsega »vse kulturne dimenzije, od vsa-

kodnevnih rutin do visoke kulture« oz. drugače: od Coca-Cole in McDonald'sa preko pop glasbe do gledališča, kanona itd. (Welsch, 2010, str. 42). V nadaljevanju povzemamo pojmovanje transkulturnosti po Bauerju, ki je sicer kritičen do Welscha, češ da je njegovo pojmovanje kulture monokulturno in temelji na pojmovanju kulture po Herderju. Bauer (2013, str. 5) nasprotno razume transkulturnost kot pojem za konkretne in diskurzivne fenomene, katerih posebnost je ta, da se hote odpovejo enoznačni pripadnosti neki določeni kulturi (npr. to so moderne, sodobne svetovljanske identitete) ali pripadnosti neki določeni kulturi ne morejo ali nočejo dokazati ali utemeljiti (npr. prostori zunaj kulturno specifičnih okolij, primer je letališče). Transkulturnost se tako ne posveča predvsem opisovanju kulturnih pripadnosti ali odmikov od določene kulture, temveč se osredotoča na zlivanje in brisanje identitet, ki jih najlažje opišemo konstruktivistično in ki morajo na novo ustvariti lastne načine komunikacije: poleg transkulturnih produktov, že omenjenega letališča in še npr. Coca-Cole, poznamo še transkulturne realne ali virtualne prostore, kot so npr. piktogrami, socialni mediji (Bauer, 2013, str. 5). Kriterij, da imamo opravka z nekim transkulturnim produktom ali da smo v transkulturnem prostoru, je ta, da za rabo tega produkta ali za bivanje, delovanje v tem prostoru ne potrebujemo ali komaj še potrebujemo specifična jezikovna ali kulturna znanja.³ Transkulturnost je povzročila transformacijo razumevanja kompleksnih identitet. Identiteta posameznika je v današnjem času izredno dinamičen, procesni in polimorfni konstrukt. Monokulturni habitus⁴ se tako danes umika hibridnim identitetam. Welsch to ponazori s citatom: »Smo kulturni mešanici. Kulturna identiteta današnjih individuuumov je patchwork identiteta.« (Welsch, 2010, str. 5).

3 Bauer opiše primer za produktno usmerjeno transkulturnost, ki je zanimiv razmislek tudi v kontekstu učenja in poučevanja tujih jezikov. Ameriški filmi so po mnenju Bauerja namenjeni za marketing po vsem svetu. V njih so v standardiziranih svetovih obravnavani osnovni človeški vzorci medsebojnih odnosov, katerih akterji so otroci, živali, historične figure in so predstavljeni z zelo preprosto sinhronizacijo. Pri tem filmi ne kršijo tabujev in razumejo jih tudi v tistih kulturah, kjer niso vsi konzumenti medijev globalnega sveta, npr. tema prijateljstvo (Ice-Age), odnos med očetom in sinom (Nemo) ali ljubezen (Pocahontas). Ti produkti, ki operirajo z ustaljenimi podobami sveta in pripovedujejo zgodbe, ki so za človeštvo izvirnega pomena, so praktično brez markerjev neke določene specifične kulture in so tako v pravem pomenu besede transkulturni (Bauer, 2013, str. 5).

4 Monokulturni habitus je izraz, ki se nanaša na izraz monolingvalni habitus avtorice Gogolin. Po Gogolinovi se monolingvalni habitus kaže v tem, da sta mišljenje in ravnanje učiteljev v nacionalno mešanih razredih osredinjeni na en skupni jezik, kar vodi k pomanjkljivim konstruktom večjezičnih učencev in učenek (Gogolin, 1992, str. 190).

Če povzamemo, je transkulturalnost zelo kompleksen pojem in temelji na ideji, da deželoznanstvenih vsebin pri pouku ne bi več vezali na posamezne dežele, temveč na t. i. transnacionalne pomenske prostore. V pedagogiki je to vplivalo na pojav nove paradigme, tj. transkulturalne pedagogike, ki se na prvi pogled ne razlikuje bistveno od široko humanistično usmerjene vzgoje. Koncept transkulturalnosti še ni v celoti in dosledno našel svojega mesta v praksi učenja in poučevanja tujih jezikov. Če izhajamo iz zapisanih teoretičnih izhodišč, pa se zdi, da je obetaven in bi lahko v prihodnosti zelo pripomogel k temu, da bi se konfliktni potencial v raznojezično in raznokulturalno bolj ali manj heterogenih razredih, kjer vladajo diskriminatorni odnosi moči in nemoči, lahko bistveno omilil oz. zmanjšal.

Poleg omenjenih konceptov medkulturalnosti, interkulturalnosti lahko v strokovni literaturi zasledimo še pojme suprakulturalnost, katakulturalnost idr. (Bauer, 2013; Durbaba, 2021). Medtem ko suprakulturalnost pomeni splošne značilnosti oz. aktivnosti, ki se ne nanašajo na nobeno konkretno kulturo, temveč veljajo za celotno človeštvo, za vse kulture in zajamejo splošne etične in humanistične vrednote, pomeni katakulturalnost prav nasprotno. Katakulturalnost poudarja predvsem nacionalne ali etnične identitete, neke vrste novo diferenciacijo lastne kulturne identitete. Zagovorniki katakulturalnosti poskušajo oživiti stare tradicije, rituale, vseh jim je retrodizajn vsakodnevnih delovnih pripomočkov, knjige s starodavnimi recepti ... (prim. Bauer, 2013; Durbaba, 2021). Omenjena koncepta sta relativno nova in v kontekstu pouka tujega jezika še nista bila tematizirana. Če ocenimo na hitro, se zdita obetavna, zanimiva, drugačna, ampak hkrati obstaja tudi nevarnost, da bi ju preveč enostransko in skrajno interpretirali in udejanjili.

Multikulturalnost⁵ je spet izraz z latinsko predpono *multi-* in pomeni več. Po Bauerju pomeni multikulturalnost soobstoj različnih kulturnih skupin ali najrazličnejših vzporednih svetov. Ti živijo v mirnem sožitju, brez konfliktov, ohranjajo lastne kulturne specifičnosti brez aktivnega poskusa, da bi se približali drug drugemu ali se konstruktivno ali dekonstruktivno soočili drug z drugim in ne da bi dejansko hoteli najti tudi določene skupne značilnosti. Multikulturalnost, kot odločno kritično povzame Bauer, nima nikakršnih interkulturalnih dimenzij (2013, str. 4)⁶.

5 Multikulturalnost je sicer zelo znan izraz, koncept, morda je še bolj znana oz. bila še bolj popularna okrajšava nemške kanclerke Merkllove za srečen koncept sobivanja multikulti, ki pa je danes že označen za preseženega oz. je aktualen še kot t. i. *boutique multiculturalism*.

6 Bauer je že zelo hitro po tem, ko se je v Nemčiji pojavil koncept multikulturalnosti, izrazil dvom in bil zelo skeptičen oz. kritičen do predlaganega. Vzporedni svetovi in

Do sedaj omenjeni in na kratko predstavljeni koncepti kulturnosti in različni pojmi, ki jih nekoliko natančneje opredeljujejo, kažejo določena skupna stališča, prekrivanja, pa tudi nasprotja. Ne glede na to je vsem skupno to, da didaktično-metodološki koncepti in priporočila, ki se nanašajo konkretno na obravnavanje kulturnih vsebin pri pouku tujega jezika, od njih do sedaj niso veliko pridobili. Zdi se, da ta terminološka zmeda neugodno vpliva na učitelje in učiteljice, onemogoča preglednost in sistematičnost in vodi v t. i. kulturno utrujenost. Učitelji in učiteljice menijo, da se iz leta v leto večja obseg vsebin za pouk tujega jezika in manjša število ur, da nimajo dovolj usposabljanj za kompetentno obravnavo kulturnih vsebin, da pogosto nimajo dovolj lastnih izkušenj v okolju ciljne kulture, ki naj bi jo posredovali, itd. (Durbaba 2021)⁷. Vsi ti dvomi in nelagodja so skladni s kritikami in nezadostnostjo tako širokega nabora terminov in nezadostnega ločevanja med njimi kot rabo medkulturnega in tudi transkulturnega pristopa, ki ju je mogoče opaziti tudi v strokovnih publikacijah (prim. Altmaier, 2010; Hu, 2010; Kramsch, 2013; Durbaba, 2016; 2021, v tisku).

V tabeli, ki sledi, za lažjo orientacijo predstavljamo pregled rabe pojmov v različnih dokumentih.

Tabela 1: Raba pojmov v različnih obravnavanih dokumentih

Pojem	Opis koncepta	Pomen za poučevanje
interkulturalnost = medkulturnost	Gre za odmik od lastnih pomembnih in vrednostnih konceptov, sposobnost zdržati nejasnosti in dvomnosti z namenom relativiranja obstoječih in učenja drugih vrednot in pomenov.	Je dvotirna komunikacija, kar pouk načeloma ni, a je hkrati najlažje izvedljiva in najpogostejše uporabljena oblika vpogleda v drugo kulturo.
transkulturalnost	Obsega vse kulturne dimenzije, od vsakodnevnih rutin do visoke kulture. Namen je, da se odpovemo enoznačni pripadnosti neki določeni kulturi ali se o tem ne izrekamo. Osredotoča se na zlivanje in brisanje identitet, nastajanje hibridnih identitet.	Pri pouku pogojno uporabno, saj presega značilnosti posameznih kultur, ki jih učenci in učenke sploh še ne poznajo.
suprakulturalnost	Aktivnosti, ki se ne nanašajo na nobeno konkretno kulturo, temveč na človeštvo z namenom preseči ločilne elemente posameznih kultur.	Presega okvirje tujega jezika, saj gre za zlivanje značilnosti in brisanje ločilnih elementov posameznih kultur, ki jih učenci ne poznajo.

njihov soobstoj brez razmišljanja o povezovanju in skupnih značilnostih so tudi po našem mnenju upravičeno dolgoročno gledano problematični.

- 7 Navedeno lahko za Slovenijo potrdimo tudi iz neformalnih razgovorov z učitelji in učiteljicami na šolah, na izobraževanjih in srečanjih.

Pojem	Opis koncepta	Pomen za poučevanje
katakulturnost	Poudarja nacionalne ali etične identitete. Namen je na novo diferencirati in umetno ločiti lastne s koncepti trans- ali suprakulturnosti zlite kulturne identitete.	Zanimiv in nov, a nepreverjen koncept. Pri pouku obstaja nevarnost enostranske ali skrajne interpretacije določene kulture.
multikulturnost = večkulturnost	Soobstoj različnih kulturnih skupin in vzporednih svetov z namenom sobivanja v mirnem sožitju.	Pri pouku ne spodbuja medkulturnih dimenzij, vključevanja, spoznavanja kulture drugih pri poučevanju tujega jezika.
raznokulturnost	Specifična kombinacija pri posamezniku, njegova raven znanja jezikov, zmožnost variiranja, poudarjanja in soočanja z določenimi kulturnimi vidiki jezika.	Zelo uporaben in na učenca oz. učenko in njegove oz. njene dispozicije osredinjen koncept, a hkrati zaradi veliko raznokulturnih učencev in učenek v razredu zelo težko uresničljiv.

3. Dokumenti za medkulturno učenje tujega jezika

V nadaljevanju bodo predstavljeni veljavni dokumenti, ki na makroravni določajo pouk oz. v tem prispevku učenje tujega jezika. Namen tega poglavja je iz teh dokumentov izluščiti teoretska izhodišča za medkulturno učenje tujega jezika.

3.1 Medkulturnost in raznokulturnost v SEJO in v SEJO Dodatek

SEJO je temeljni dokument, ki pomembno določa učenje tujih jezikov vse od leta 2001. Njegov vpliv in uporabnost presega meje Evropske unije in tudi pričakovanja avtorjev in avtoric.⁸ Poleg nedvomnih prednosti, ki jih prinaša, npr. opisniki znanj za posamezni nivo, mednarodno priznavanje znanj, kriteriji za ocenjevanje, ima tudi veliko vrzeli, npr. zelo uokvirja sicer dinamični proces učenja jezikov, besedni zaklad deli na nivoje po nepreglednih pravilih, opisniki pa so pogosto nelogični (prim. Jazbec in Kacjan, 2019).

Čeprav ime Skupni evropski jezikovni okvir naznanja jezikovno učenje, poučevanje in ocenjevanje, lahko v dokumentu zasledimo tudi zavze-manje za medkulturnost. V poglavju o Politiki jezikovnega izobraževanja Sveta Evrope je zapisano:

Svet Evrope se je zato odločil za najbolj samoumeven način zmanjševanja jezikovnih ovir, in sicer za *promocijo poučevanja in učenja tujih jezi-*

8 Avtorji in avtorice SEJO so kasneje priznali, da si niso nikakor predstavljali, da bo ta dokument, ki je nastajal v okviru projekta, imel tako dolgoročne, dolgotrajne vplive na učenje in poučevanje tujih jezikov (Prim. Bausch, 2003).

kov, skupaj z razvijanjem medkulturne ozaveščenosti kot bistvene sestavine pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti v drugem jeziku oz. jezikih (SEJO, 2011, str. 8).

Medjezikovno in medkulturno sporazumevanje sta v *SEJO* obravnavana večinoma vzporedno, na prvem mestu je običajno navedeno medjezikovno sporazumevanje. Medkulturni pristop je opisan kot koncept, znotraj katerega se zasleduje cilj jezikovnega izobraževanja in spodbujanja razvoja osebnosti učenca oz. učenke, »celotne osebnosti in občutka identitete kot odziva na doživljanje drugačnosti v jeziku in kulturi« (2001, str. 23). Zanimiv je tudi navedek v *SEJO*, ki odgovornost in pristojnost za medkulturnost prepušča akterjem učnega procesa: »Učiteljem in učencem samim mora biti prepuščeno, da te številne dele na novo povežejo v zdravo razvijajočo se celoto« (prav tam).

Pri opisovanju splošnih zmožnosti učencev in učenk lahko v *SEJO* zasledimo poglavje o medkulturni ozaveščenosti, ki je opredeljena zelo široko:

Znanje, zavedanje in razumevanje odnosa (podobnosti in značilne razlike) med »izvornim okoljem« in »okoljem ciljne skupnosti« ustvarjajo medkulturno ozaveščenost. Treba pa je poudariti, da medkulturna ozaveščenost obsega tudi zavedanje regionalnih in družbenih raznolikosti v obeh svetovih. Bogati ga tudi zavedanje, da obstaja širši nabor kultur, kot so kulture učenčevega J1 in J2. Širše zavedanje pomaga umestiti oba jezika v kontekst. Poleg objektivnega znanja medkulturna ozaveščenost pokriva tudi zavedanje podobe določene skupnosti v očeh druge skupnosti, na katero pogosto vplivajo narodnostni stereotipi (2011, str. 127).

V *SEJO* so v nadaljevanju navedene in opredeljene še medkulturne spretnosti in operativno znanje, kamor te sodijo: »sposobnost vzpostavljanja odnosa med izvorno in tujo kulturo; kulturna občutljivost in sposobnost identifikacije in uporabe različnih strategij za navezovanje stikov z ljudmi iz drugih kultur; sposobnost izpolnjevanja vloge kulturnega posrednika med lastno in tujo kulturo in sposobnost učinkovitega reševanja medkulturnih nesporazumov in konfliktov; sposobnost preseganja stereotipnih odnosov« (prav tam, str. 128).

Posebnost *SEJO* v primerjavi s predstavljenimi koncepti v prejšnjem poglavju je ta, da loči med izrazoma večjezičnost in raznojezičnost (nem. Plurlingualismus, angl. plurilingualism) ter medkulturnost in raznokulturnost (nem. Plurikulturalismus, angl. pluriculturalism). Koncept večjezičnosti pomeni po *SEJO* znanje ali soobstoj več jezikov v neki družbi, ki

jo povečamo tako, da npr. učence in učenke vzpodbujamo k učenju več jezikov, ne samo angleščine. Raznojezičnost pa je po *SEJO* širši koncept in se nanaša na posameznika in na njegov celotni jezikovni repertoar, ki je sestavljen iz vseh jezikov in vseh drobcev jezikov (2011, str. 9, 26s). Podobno je tudi medkulturnost osredotočena bolj na spoznavanje različnih kultur, medtem ko je raznokulturnost specifična kombinacija za posameznika, njegovo raven znanja jezikov, zmožnost variiranja, poudarjanja in soočanja z določenimi kulturnimi vidiki jezika itd. (2011, str. 196).

Pri konceptu raznokulturnosti, ki je zastopan v *SEJO*, se kulture mešajo na ravni individuum. Vsak posameznik tako razvije svoj lastni kulturni vzorec, ki vsebuje več različno pridobljenih kulturnih komponent, med drugim tudi te, ki so nastale pri učenju tujih jezikov. V idealnem primeru naj bi raznojezični posamezniki istočasno razvili tudi raznokulturne kompetence. Raznokulturnosti se bolj kot *SEJO* 2001 posveča novi dokument, tj. *SEJO Dodatek* (2019). Ta med drugim izpostavlja, da »vizija raznojezičnosti po *SEJO* vrednoti kulturno in jezikovno različnost na ravni posameznika. Zagovarja prepričanje, da morajo učenci in učenke kot ‚socialni agensi‘ izkoristiti vse svoje jezikovne in kulturne vire in izkušnje, da bodo lahko v celoti dejavni v socialnih in izobraževalnih kontekstih, da bodo vzpostavili medsebojno razumevanje, dostopali do znanja in s tem širili svoj jezikovni in kulturni repertoar« (*SEJO Dodatek* 2019, str. 163 (neobjavljena verzija prevoda)). Raznojezična in raznokulturna zmožnost sta v dokumentu *SEJO Dodatek* sestavljeni iz (1) raznokulturnega repertoarja posameznika, (2) raznojezičnega razumevanja in (3) raznojezičnega repertoarja. In za vse te tri sklope so navedeni opisniki za medkulturno zmožnost (prav tam, 164s). Natančna analiza teh opisnikov, ki zapolnjujejo vrzel *SEJO* iz leta 2001 in so zelo pomembni za pouk tujih jezikov, bi preseгла okvir tega prispevka, zato povzemamo:

Raznojezičnost po *SEJO* in po *SEJO Dodatek* (2019) se zdi na prvi pogled idealen koncept, ki konceptualno presega vse do sedaj predstavljene. Opisniki v *SEJO Dodatek* so natančno opredeljeni in jih je zelo veliko, niso pa neposredno prenosljivi v prakso in njihovo logiko je, podobno kot pri opisnikih znanja jezika v *SEJO*, včasih težko razumeti. Nadalje se pokaže še problem, ki otežuje raven uresničevanja tega koncepta, tj. da je raznokulturnost v domeni posameznika. Posamezniki pa so predvidoma različno zreli, različno kompetentni, različno motivirani in tudi različno zainteresirani za visoko razvite raznokulturne kompetence.

3.2 Medkulturnost oz. raznokulturnost v ROPP

ROPP ali *Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam in pluralistični pristopi pri poučevanju/učenju (tujih) jezikov* je eden iz vrste dokumentov, ki so nastali po *SEJO* in ki popravljajo »odsotnost obravnave določenih tem« v *SEJO* (*ROPP*, 2017, str. 6), med drugim sodita k tem dokumentom tudi *Evropski jezikovni listovnik* in dopolnilo k listovniku *Avtobiografija medkulturnih stikov*. Medkulturnost je v *ROPP* predstavljena drugače kot v *SEJO*. Ustvarjalci *SEJO* medkulturno sporazumevalno zmožnost razumejo kot del vseobsegajoče sporazumevalne zmožnosti. Ustvarjalci *ROPP* pa obratno menijo, da je treba meje poučevanja in učenja jezikov zarisati na novo in v ospredje postaviti kulturo oz. drugače: sporazumevalna zmožnost je zgolj sestavina medkulturne sporazumevalne zmožnosti (*ROPP*, 2017, str. 4)⁹.

Dokument je namenjen spodbujanju raznojezičnega, večjezičnega in medkulturnega izobraževanja na vseh ravneh in je namenjen tako učiteljem in učiteljicam za lažje oblikovanje ciljev kot izobraževalcem učiteljev in učiteljic za lažje oblikovanje programov, avtorjem in avtoricam učbenikov za oblikovanje konteksta ustreznih in relevantnih učnih gradiv ter nosilcem in nosilkam odločanja za spodbujanje in razvijanje medkulturnega izobraževanja (prim. *ROPP*, 2017, str. 9). Ta konceptualna izhodišča so v dokumentu konkretizirana v precej zapletenem in večplastnem sistemu opisnikov, razdeljenih v tri sklope: znanje, stališča in spretnosti (prav tam, str. 7). Čeprav ta način zelo spominja na opisnike znanja jezika v *SEJO*, ga avtorji in avtorice *ROPP* upravičijo s prispodobo o tem, da gre za »poskus iskanja najmanjšega delca«, in sicer tako kot v genetiki ali glasbi, in da je to pomembno, če želimo celovito taksonomijo opisa medkulturne zmožnosti, kar *ROPP* nedvomno je (*ROPP*, 2017, str. 8). Skela meni, da je *ROPP* smiselna in uporaben, če ga uporabljamo na t. i. »teleskopsko-mikroskopski način« (prav tam). Kačeva pojasni, da to pomeni, da učitelj oz. učiteljica izvedenim dejavnostim dodeli opisnike v *ROPP*, da pa je možno tudi obratno, tj. na podlagi opisnikov učitelj oz. učiteljica oblikuje primere dejavnosti (Kač, 2019, str. 9).

Koncept medkulturnosti, ki ga želi uveljaviti *ROPP*, je do sedaj najbolj dodelan koncept za prakso, vendar še vedno ostaja okvir, ki ni neposredno uporaben v praksi. Na ZRSŠ potekajo številne dejavnosti, seminarji, iz-

9 Ta razlika v razlagi konkretno npr. za pisce učnih načrtov ali učbenikov in drugega gradiva in tudi za učitelje pomeni še večjo zmedo in nedvomno ne vpliva ugodno na večje uresničevanje medkulturnih konceptov pri poučevanju tujih jezikov.

obraževanja, priprave gradiv, ki bi lahko pripomogli k temu, da bi *ROPP* bolj zaživel tudi v praksi. Še vedno pa gre za dokument, ki je po našem vedenju znan določenemu krogu ljudi, in intenzivna diseminacija bo morala potekati še naprej¹⁰.

3.3 Medkulturnost oz. raznokulturnost v učnih načrtih

Učni načrti obstajajo za vse predmete na vseh ravneh izobraževanja. Sicer je medkulturnost tema, ki bi jo mogli in morali najti v učnih načrtih za različne predmete, npr. prvi jezik, slovenščina, geografija, sociologija, etika itd., a bomo v nadaljevanju predstavili le, kako je medkulturnost obravnavana in zastopana v učnih načrtih za tuji jezik. Izbrani so štirje učni načrti za tuje jezike: tuji jezik v 2. in 3. r. (učni načrt ni vezan na določen jezik), učni načrt za nemščino kot prvi tuji jezik v osnovni šoli, učni načrt za angleščino kot prvi tuji jezik na gimnazijah in učni načrt za nemščino kot drugi tuji jezik na gimnazijah. Raba določenih pojmov bo v izbranih učnih načrtih obravnavana posamično. Na koncu poglavja sledi preglednica in povzetek rabe pojmov v vseh učnih načrtih.

3.3.1 UČNI načrt. Program osnovna šola.

Tuji jezik v 2. in 3. razredu

V učnem načrtu *UČNI načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu* (2013) je medkulturnost del večjezikovnega izobraževanja. Omenja se vedno, tako kot v *SEJO*, v okviru jezikovnega izobraževanja in je obravnavana kot ena od več zmožnosti, ki jih pri učenju tujega jezika razvijajo učenske in učenci: »Učenci pri pouku tujega jezika pridobivajo in razvijajo jezikovno in nejezikovno znanje, jezikovne, spoznavne, medkulturne in metakognitivne zmožnosti ter ključne kompetence za vseživljenjsko učenje« (2013, str. 7).

Večkulturno zmožnost naj bi učenke in učenci razvijali pri pouku tujega jezika pri razvijanju slušne zmožnosti, »ko spoznavajo izvirna besedila v tujem jeziku (npr. pesmi, izštevanka, pravlјice, opisi dogajanj, procesi, navodila) in razvijajo medkulturne in večjezikovne zmožnosti/spretnosti« (2013, str. 8), ali ko razvijajo govorne zmožnosti, ko »uporabljajo osnovne vzorce socialne interakcije – nebesedno podporo v govoru (npr. mimika,

10 Učitelji in učiteljice v praksi se praviloma neposredno ne ukvarjajo z dokumenti, ki jih pripravljajo odločevalci in ki določajo pouk tujega jezika na konceptualni ravni. Vpeti v prakso večinoma berejo učne načrte, še pogosteje učbeniške komplete, v katerih pa naj bi dejansko bili upoštevani vsi dokumenti.

geste), jezikovne označevalce družbenih razmerij (pozdravi, naslavljanja) in nekatere vljudnostne dogovore (npr. zahvala, opravičilo) – in uzaveščajo osnovne medkulturne značilnosti pri govorjenju v tujem jeziku» (2013, str. 8). Kot zanimivost velja izpostaviti, da je medkulturno ozaveščanje omenjeno še pri medpredmetnem povezovanju, in sicer samo pri slovenščini, pri kateri naj »učenci razvijajo tudi metajezikovno zmožnost ob opazovanju, razčlenjevanju, razvrščanju in vrednotenju položaja jezikov, sporazumevalnih dejavnosti, besedil, povedi in besed, kar še bolj usmerjeno razvija pristop jezikovnega in medkulturnega ozaveščanja« (2013, str. 19).

3.3.2 Učni načrt. Program osnovna šola. Nemščina

V posodobljenem učnem načrtu za nemščino kot prvi tuji jezik *Učni načrt. Program osnovna šola. Nemščina* (2016) je osrednji cilj učenja nemščine »doseganje celostne zmožnosti za medkulturno in medjezikovno komunikacijo, tj. usposobiti učenca za vsebinsko in situaciji ustrezno govorno in pisno sporočanje in sporazumevanje v tem jeziku, kar mu bo omogočilo vključevanje v vsakdanje življenje in kulturo govorcev tega jezika« (2016, str. 7). Ta osrednji cilj pouka tujega jezika je v nadaljevanju učnega načrta predstavljen še širše:

Pouk nemščine v osnovni šoli je hkrati prispevek k večjezičnosti in medkulturnosti tako v lastnem okolju kot v Evropi in zunaj evropskih meja. V ta namen učenci pri pouku: 1. razvijajo sporazumevalno kulturo in razumevanje večkulturnosti. Sporazumevalna kultura gradi na empatiji, spoštovanju in strpnosti do drugih kultur, sočasno pa odseva izkušnje in poglede lastnega okolja. Znanje jezikov omogoča medkulturni dialog in spodbuja pripravljenost na sobivanje in medsebojno spoštovanje. Cilj učenja tujega jezika je medkulturni govorec, ki je večš jezikovnega in nejezikovnega ravnanja v svoji lastni in v kateri izmed drugih jezikovnih in kulturnih skupnosti. (2016, str. 7).

Medkulturna zmožnost je v učnem načrtu natančneje obravnavana v poglavju o sociokulturni zmožnosti, ki je »vez med sporazumevalnimi in drugimi zmožnostmi« (2016, str. 11). Cilji za sociokulturno zmožnost so opredeljeni za drugo in tretje vzgojno-izobraževalno obdobje (VIO). Za prvi VIO jih je manj, so zelo splošni in težko preverljivi: učenci in učenke »pridobivajo zavest o različnosti ljudi, jezikov, kultur; se ozaveščajo za lasten in tuj način vedenja ter življenja, tako da so odprti za sprejemanje drugačnosti; se postopoma ozaveščajo o značilnostih Avstrije, Nemčije in Švice; se z uporabo listovnika (portfolia, jezikovne mape) medkulturno

ozaveščajo» (2016, str. 20). V drugem VIO je ciljev več in so konkretnje in na višji taksonomski stopnji, saj učenke in učenci primerjajo lastni kulturni vrednostni sistem z drugimi, primerjajo šolski vsakdanjik, praznike v Sloveniji in na nemškem govornem področju, pišejo o znamenitostih, imajo osnovno znanje glede vsakdanje kulture v državah, kjer govorijo nemško ... (2016, str. 20). Medkulturnost je sicer nakazana tudi v okviru medpredmetnih povezav »povezava s predmeti družba, geografija, zgodovina, domovinska in državljanska kultura in etika, jeziki«, a je konkretizacija teh medpredmetnih povezav v nadaljevanju zgolj in samo jezikovno opredeljena ... (2016, str. 42).

Če povzamemo: V učnem načrtu za nemščino kot prvi tuji jezik sta že upoštevana *SEJO* (2011) in tudi *FREPA* (2013), saj je kulturna zmožnost na teoretski ravni postavljena in obravnavana pred jezikovno. Medkulturna komunikacija je natančneje opredeljena z upoštevanjem socialnih norm, uporabo vljudnostnih vzorcev; prilagajanjem odnosov med različnimi skupinami, generacijami, spolom itd.

3.3.3 UČNI načrt. Angleščina

V učnem načrtu za angleščino kot prvi tuji jezik na gimnazijah *UČNI načrt. Angleščina* (2008) je na začetku pri splošnih ciljih in kompetencah zapisano, da z »učenjem angleščine dijaki/dijakinje razvijajo *celostno zmožnost za medkulturno in medjezikovno sporazumevanje*. Kakovostno medjezikovno in medkulturno sporazumevanje jim bo omogočilo uspešno vključevanje v slovensko, evropsko in svetovno skupnost narodov in narodnosti« (2008, str. 7).¹¹ Medjezikovna zmožnost je postavljena za medkulturno, kar je drugačen koncept kot npr. v *SEJO*, ki je predvidoma takrat že bil upoštevan ob prenovi tega učnega načrta.

V nadaljevanju je v učnem načrtu medkulturna kompetenca obravnavana v poglavju o kulturni zavesti, v katerem je poudarjeno, da so dijaki in dijakinje »pripravljeni razumeti pravila ravnanja v različnih družbah in druge medkulturne razsežnosti« (2008, str. 10), navedene pa so tudi konkretnje vsebine za kulturno zavest oz. ozaveščanje, kot so npr. poznavanje najpomembnejših kulturnih dosežkov, vključno s popkulturo, zavedanje o evropski in svetovni kulturni dediščini in kulturni ter jezikovni raznolikosti sveta, ustrezno vrednotenje umetniških del in kulturnih dogodkov, odprtost za različnosti kulturnega izražanja itd.

¹¹ Poudarek je del izvirnega navedka.

Medkulturna kompetenca je v učnem načrtu členjena in natančneje opredeljena v kategorijah oz. t. i. dejavnikih, ti so: odnosi, znanje, zmožnosti interpretiranja in povezovanja, zmožnosti odkrivanja in sporazumevanja in kritična kulturna uzaveščenost. Vsak dejavnik je še dalje razložen in pojasnjen z vedenji, znanji in zmožnostmi, npr. dijak izkazuje zanimanje in odprtost do drugih kultur; pozna dosežke, običaje in navade lastne in tuje družbene skupnosti in je seznanjen z zakonitostmi družbenega in posameznega sporazumevanja; zna interpretirati besedilo oziroma dogodek iz druge kulture in ga pojasniti oziroma povezati z besedili oziroma dogodki iz njegovega lastnega kulturnega okolja; zna usvajati novo znanje o kulturah in običajih in uporabiti pridobljeno znanje in spretnosti v dejanskih sporazumevalnih okoliščinah; zna ob upoštevanju jasno zastavljenih kriterijev kritično vrednotiti lastna in tuja družbenokulturna okolja (2008, str. 29).

Med deklarativnimi znanji oz. védenji o svetu je med drugim v učnem načrtu tudi izpostavljeno znanje o značilnostih različnih kultur in zavedanje o medkulturnih razlikah, medkulturna ozaveščenost. Pri medpredmetnem povezovanju pa je kot tudi v preostalih učnih načrtih predvsem poudarjena tesna povezanost tujega jezika, tj. angleščine, s slovenščino in drugimi tujimi jeziki (2008, str. 31). Priporočila, ki sledijo, so predvsem jezikovno usmerjena (primerjajo jezikovne sisteme, sporazumevalne zmožnosti, raziskujejo razlike med svojo materinščino in angleščino) in v skladu s *SEJO* ostajajo na abstraktni konceptualni ravni. Kako bodo ti predlogi uresničeni, če sploh, pa je prepuščeno posameznim učiteljem in učiteljicam oz. dijakom in dijakinjam.

3.3.4 UČNI načrt. Nemščina

Učni načrt za nemščino kot drugi tuji jezik na gimnazijah *UČNI načrt. Nemščina* (2008) kot splošni cilj pouka opredeli razvijanje »celostn[e] zmožnost[i] za medkulturno in medjezikovno sporazumevanje. V ta namen [dijaki in dijakinje] razvijajo *slušno, govorno, bralno in pisno zmožnost*« (2008, str. 7). Medkulturna zmožnost je torej uvrščena med sporazumevalne zmožnosti poleg zmožnosti sprejemanja, tvorjenja, posredovanja in izhaja iz neločljive povezanosti jezika in kulture. Tuji jezik je sredstvo za razvijanje medkulturne komunikacije, ki postaja ključni dejavnik za spodbujanje razumevanja med različnimi narodi (2008, str. 13). Kljub neločljivi povezanosti pa je, kot izhaja iz zapisa v učnem načrtu, možno razviti dobre jezikovne zmožnosti in ustvariti vezi uspešnega sodelovanja v večkulturni stvarnosti.

V učnem načrtu so nekoliko natančneje opredeljeni dejavnosti, načini, mediji, s katerimi lahko učitelji in učiteljice uvajajo medkulturno razsežnost, npr. literarna, polliterarna, medijska, neliterarna besedila, kulturni dan, projektni teden, ogled filmske/gledališke/glasbene predstave, kulturne izmenjave med šolami itd. Posebej poudarjen medij za kakovostno razvijanje medkulturne zmožnosti so v učnem načrtu literarna besedila avtorjev in avtoric nemškega govornega področja. Ta omogočajo dijakom in dijakinjam, da »spoznavajo kulture nemškega govornega prostora, prepoznajo in se zavejo ustaljenih vzorcev, predsodkov, klišejev, njihove vprašljivosti in kulturne pogojenosti ter tako uzaveščajó odnos do lastne in tuje kulture« (2008, str. 13). Zapisani predlogi, zlasti ta, ki se nanaša na pomen in večdimenzionalne dimenzije obravnave kakovostnih literarnih besedil, so zelo pomembni in potrebni za pouk tujega jezika, samo vzdržijo le na teoretski ravni. V praksi je znanje drugega tujega jezika v gimnaziji na enem od nižjih nivojev in literarna besedila so jezikovno zahtevnejša oz. bistveno bolj zahtevna kot jezikovni nivo dijakov in dijakinj. Posledično so le redko obravnavana pri pouku. Kot zanimivost: tudi *SEJO* (2011)¹² predvideva obravnavo literarnih besedil šele na nivoju C1 oz. C2.

Razvijanje medkulturne zmožnosti po učnem načrtu lahko poteka na različnih ravneh, od poznavanja in razumevanja do uzaveščanja razlik pri sporazumevanju in srečanju s tujo kulturo, oblikovanja vrednot in stališč, razvijanja strpnosti, uzaveščanja stereotipov itd. Teme, s pomočjo katerih lahko uvajamo medkulturno razsežnost, so lahko, kot navaja učni načrt, »*vsakdanje življenje* (hrana, pijača, praznovanja, delo in prosti čas); *družbeno/kulturno/naravno okolje* (šola, življenje v mestu in na deželi, geografske značilnosti, varovanje okolja); *družbeni dogovori* (pozdravljanje, naslavljanje, obnašanje ob določenih priložnostih, navade in običaji); *družbene vrednote* (medosebni odnosi, družina, kulturna dediščina, primerjava lastnih vrednot s tujimi)« (2008, str. 13).

Medkulturna zmožnost v učnem načrtu za nemščino kot drugi tuji jezik je na konceptualni ravni natančno obravnavana. Njena umestitev kot nadpomenka jezikovne zmožnosti in njen neločljivi del je skladna s sodobnimi koncepti kulturnosti. Kot je bilo že omenjeno v besedilu, pa se zdi, da je bila kljub starejši letnici prenovi učnega načrta le delno udeležena v praksi.

V preglednici je predstavljena raba pojmov v pregledanih učnih načrtih.

12 *SEJO* (2011) je slovenska različica *CEFR* iz leta 2001. Predvidevamo, da je pri prenovi učnega načrta za nemščino kot drugi tuji jezik leta 2008 že bila upoštevana.

Tabela 2: Uporaba pojmov v pregledanih učnih načrtih za tuji jezik

	UN Tuji jezik v 2. in 3. razre- du OŠ	UN Nemščina OŠ	UN Angleščina SŠ	UN Nemščina Gimnazija
medkulturnost	x	x		
raznokulturnost				
večkulturnost				
večkulturna zmožnost	x			
medkulturna zmožnost (kompetenca)	x	x	x	x
medkulturno in medjezikovno sporazumevanje (komunikacija)		x	x	x
medkulturna ozaveščenost	x	x	x	x

Iz tabele je razvidno, da je raba pojmov celo v učnih načrtih za enako strokovno področje, tj. tuji jezik, različna. Medtem ko sta medkulturna kompetenca in medkulturna ozaveščenost pojma, ki se pojavljata v vseh pregledanih UN, se raznokulturnost in večkulturnost ne pojavljata oz. nista posebej izpostavljena. Neenotnost pa ni vidna samo pri pojavljanju pojmov, temveč tudi v izpostavljanju pomena konceptov, kar je razvidno iz poglobljenega primerjalnega branja učnih načrtov.

3.4 Medkulturnost – stališča učiteljev in učiteljic

V prispevku so bili do sedaj obravnavani terminologija in teoretska izhodišča o medkulturnosti pri pouku tujega jezika. To t. i. top-down perspektivo v nadaljevanju dopolnjujemo z bottom-up perspektivo, konkretno s stališči učiteljev in učiteljic do medkulturnosti. Namen je, da pokažemo, ali obstaja in kolikšen je skupni delež teorije in prakse.

3.4.1 Metode dela in instrument raziskovanja

Raziskava je potekala z metodologijo empiričnega kvantitativnega in kvalitativnega raziskovanja ter tehniko anketiranja. Merski instrument je predstavljal anketni vprašalnik, ki je obsegal 5 vprašanj s podvprašanji. 3 vprašanja so bila zaprtega tipa in 2 vprašanja odprtega. Vprašanja smo zasnovali na osnovi teoretskih izhodišč, ki so predstavljena v prvem delu prispevka. Izvedeti smo želeli, kakšen je poklicni profil anketiranih učiteljev in učite-

ljic; kateri jezik poučujejo, koliko let in v katerih razredih. Zanimalo nas je, kako pojmujejo medkulturnost in ali *poznajo in poznajo in uporabljajo* 3 oz. 4¹³ uradne dokumente Sveta Evrope, ki pomembno določajo pouk tujega jezika na nadnacionalni ravni (*SEJO*, 2011, *SEJO Dodatek*, 2019, *FREPA*, 2013, *ROPP*, 2017) ter kako poznajo termine, ki se pojavljajo v okviru „kulturnosti“. Zanimalo nas je tudi, ali pri svojem poučevanju postavljajo na prvo mesto razvijanje sporazumevalne zmožnosti in na drugo razvijanje kulturne zmožnosti ali obratno. Izvedeti smo želeli še, kako je koncipirana neka posamezna, ilustrativna učna enota, pri kateri uresničujejo cilj razvijanje medkulturnosti.

3.4.2 Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Anketni vprašalnik je bil zasnovan v aplikaciji 1KA in smo ga anketirancem in anketirankam s prošnjo za sodelovanje poslali po mailu. Povabili smo več kot 70 učiteljev in učiteljic. Spremljanje poteka zbiranja podatkov na portalu je pokazalo, da si je anketni vprašalnik ogledalo več kot 50 povabljenih, v celoti pa jih ga je izpolnilo skupno 23.¹⁴ Analiza zbranih podatkov je potekala na način zagotavljanja anonimnosti anketirancev in anketirank. Zbrano gradivo je bilo analizirano v spletni aplikaciji 1KA in v Excelu, reprezentativne izjave so bile šifrirane. Analizirani kvantitativni podatki so predstavljeni v grafih, kvalitativni podatki pa v tabelah s koda-mi, kategorijami in ilustrativnimi izjavami.

3.5 Rezultati

3.5.1 Vzorec anketiranih učiteljev in učiteljic

Anketni vprašalnik je izpolnilo 23 učiteljev in učiteljic, ki poučujejo tuji jezik angleščino kot učitelji tujega jezika ($f=18$), kot učitelji razrednega pouka ($f=2$) ali ki poučujejo tuji jezik nemščino kot učitelji nemščine ($f=8$) ali učitelji razrednega pouka ($f=0$). Število vseh je večje kot 23, ker nekateri poučujejo oba jezika.

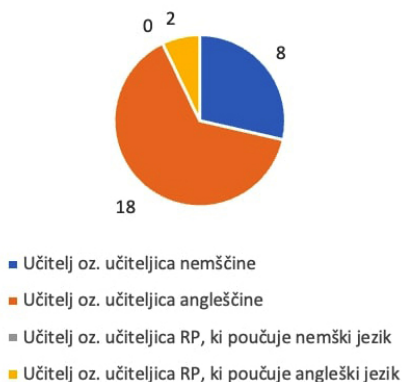
Iz grafa je razvidno, da večina anketiranih učiteljev in učiteljic poučuje tuji jezik kot učitelji in učiteljice tujega jezika. Skladno s pričakovanji in razširjenostjo angleščine kot prvega tujega jezika v osnovnih šolah v Slove-

13 *FREPA* (2013) in *ROPP* (2017) sta isti dokument, samo enkrat (*FREPA*) v izvirniku, v angleščini, in drugič (*ROPP*) v slovenščini.

14 Pričakovana odzivnost učiteljev in učiteljic je bila večja, ker smo nagovarjali ciljno in direktno. V končni fazi pa menimo, da je približno 50 % odzivnost v primerjavi z drugimi raziskavami ugodna.

niji jih bistveno več poučuje angleščino kot nemščino. Kombinacije razredov, v katerih poučujejo, so, kot so dodatno zapisali, zelo različne. Največ ($f=12$) je takšnih, ki poučujejo jezik v vseh razredih, od 1. r. do 9. r., dve učiteljici oz. učitelja poučujeta samo v 1. VIO in 2 samo v 2. in 3. VIO. Kombinacije razredov, v katerih poučujejo preostali učitelji in učiteljice, pa so zelo različne, npr. 1., 2., 3. r. in 8. r., medtem ko 3 učitelji oz. učiteljice trenutno ne poučujejo nikjer. Navedeni podatki so skladni s sistemom študija v Sloveniji, saj končan pedagoški študij omogoča zaposlovanje v celotni vertikali šolstva v Sloveniji.

Število učiteljev oz. učiteljic po poklicu



Graf št. 1: Anketirani učitelji in učiteljice

3.5.2 Pojem medkulturnost

V nadaljevanju v tabeli 3 predstavljamo razumevanje pojma medkulturnost z vidika anketiranih učiteljev in učiteljic. Navedene so posamezne kategorije in njihove kode, ki so ilustrirane z avtentičnimi izjavami anketiranih.

Kvalitativna vsebinska analiza izjav anketirancev in anketirank, kodiranje izjav in določanje kategorij so pokazali, da ti pojem medkulturnost razumejo in opredeljujejo v treh kategorijah. V tabeli so navedene po rangih. Največ je bilo izjav, v katerih anketiranci in anketiranke menijo, da je medkulturnost *povezovanje svoje in tuje kulture* in posledično tudi boljše razumevanje ne samo tuje, temveč tudi svoje kulture, večja strpnost, večje spoštovanje. Naslednja, tudi z izjavami dobro zastopana kategorija se osredotoča na *sprejemanje drugačnosti* tuje kulture, fokus je usmerjen na tujo,

ne na lastno kulturo. V tretji kategoriji pa so anketiranci in anketiranke, ki medkulturnost razumejo bolj formalistično, in sicer kot pridobivanje znanja o drugih kulturah.

Tabela 3: Razumevanje medkulturnosti

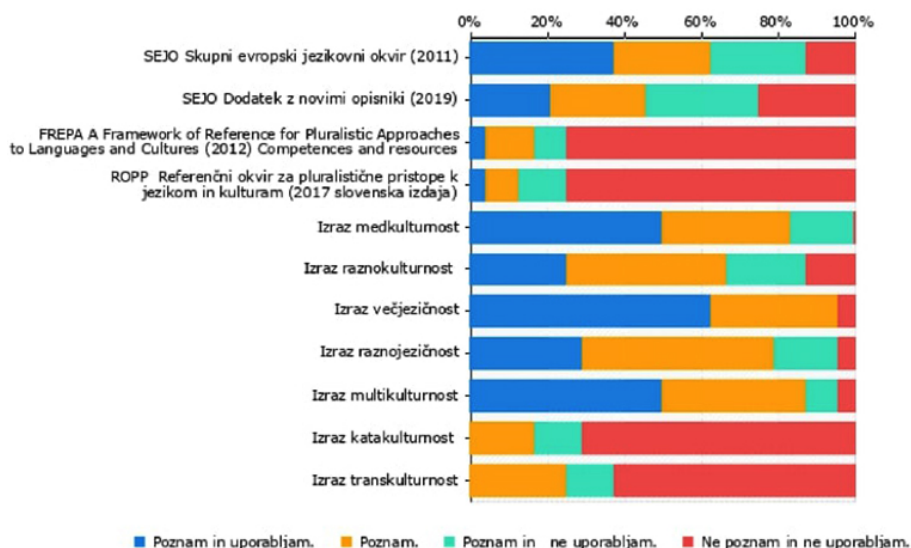
Kategorije	Kode	Ilustrativni odgovori ¹⁵
Povezovanje in razumevanje svoje in tuje kulture (f=14)	prepletanje, iskanje skupnih točk, osveščanje, sobivanje, primerjanje, spoštovanje, strpnost	»povezovanje različnih kultur, osveščanje o njihovih značilnostih, drugačnosti in iskanje skupnih točk« »povezovanje, primerjanje različnih kultur, medsebojno spoštovanje, toleranca do drugačnosti«
Sprejemanje tuje in drugačne kulture (f=8)	sprejemanje drugačnih kultur, enakovrednost vseh kultur, sobivanje, sprejemanje drugačnosti, spoštovanje	»da znamo sprejeti različne kulture, se do vseh obnašati enako in vse tretirati kot sebi enakovredne« »sobivanje v slogi in sprejemanje drugačnosti ter bogatenje življenjskih izkušenj s poznavanjem drugih narodov in kultur«
Spoznavanje, pridobivanje znanja o drugih/tujih kulturah (f=3)	znanje, drugačni prazniki, drugačna kulinarika, drugačni jezik	»znanje o različnih kulturah, ki ga med seboj povežemo in primerjamo« »da ozavestim pri učencih, da v drugih deželah drugače praznujejo praznike, pripravljajo jedi, govorijo... in da je zanimivo spoznavati razlike in podobnosti med različnimi kulturami«

3.5.3 Poznavanje in raba uradnih dokumentov in terminov za pouk tujega jezika

Raba in poznavanje uradnih dokumentov in terminov za pouk tujega jezika sta v nadaljevanju prikazana v grafikonu, barve in njihov pomen so po-nazorjeni z legendo in analizirani v nadaljevanju besedila.

Iz grafa 2 sta razvidna poznavanje in raba uradnih dokumentov, ki pomembno neposredno in tudi posredno določajo pouk tujega jezika. Najbolj znan in uporabljan je glede na leto izida najstarejši dokument Sveta Evrope *SEJO* (2011). Poznavanje in raba dopolnjene verzije *SEJO Dodatek* (2019) sta po pričakovanjih nižja, saj nam je dokument na voljo šele od 2019. Pri dokumentu *ROPP* (2017), ki je za medkulturnost in razvijanje medkulturnih kompetenc bistveno bolj pomemben in ki v originalu obstaja že skoraj eno desetletje, v prevodu pa pet let, pa odstotki kažejo zelo visoko stopnjo nepoznavanja in posledično tudi nerabe. Pravilno smo tudi predvidevali,

¹⁵ Ilustrativni odgovori so v narekovaju, ker gre za avtentične in dobresednem, nelektorirane izjave anketirancev.



Graf št. 2: Termini in uradni dokumenti

da sta poznavanje in raba še na zelo začetni stopnji, in to kljub diseminaciji tega dokumenta v originalu in prevodu.

Posnetek stanja poznavanja terminov pokaže, da sta skladno s pričakovanji najbolj poznana in tudi uporabljana izraza *medkulturnost* in *večjezičnost*. *Raznokulturnost* in *raznojezičnost* sicer učitelji in učiteljice poznajo, a ju ne uporabljajo. Če povežemo s poznavanjem *SEJO*, ki naj bi ga učitelji in učiteljice najbolj poznali in uporabljali in v katerem je opredeljena razlika med večjezičnostjo in raznojezičnostjo, potem ta podatek o nerabi in slabšem poznavanju termina *raznojezičnost* nekoliko preseneča oz. kaže na to, da učitelji iz *SEJO* črpajo predvsem koristne informacije za prakso, torej opise posameznih jezikovnih ravni. Tudi delež poznavanja izraza *multikulturnost* je primerljiv s poznavanjem izrazov *večjezičnost* in *medkulturnost*, kar smo predvideli v poglavju o pregledu dokumentov. Izraza *katakulturnost* in *transkulturnost* sta večini učiteljev in učiteljic neznana. Zanimivo in presenetljivo je, da je stopnja nepoznavanja *ROPP* in *FREPA* nekoliko višja kot nepoznavanje in neuporabljanje teh dveh terminov.

Graf št. 2 je po našem mnenju zanimiv in aktualen posnetek stanja rabe in poznavanja uradnih dokumentov in terminov, ki se pojavljajo v tem kontekstu pri učiteljih in učiteljicah tujega jezika. Gre za dokumente, ki določajo pouk tujega jezika in katerih predlogi so vključeni v učne načrte in učbenike in na tej ravni jih učitelji in učiteljice poznajo. Stopnja poznavanja

in rabe teh nadnacionalnih dokumentov je po pričakovanjih bolj v domeni odločevalcev, snovalcev kurikulumov in založb, medtem kot učitelje in učiteljice zanima predvsem njihova aplikativna raven.

3.5.4 Razvijanje sporazumevalne zmožnosti in/ali kulturne zmožnosti

V nadaljevanju sledi graf, s katerim ponazarjamo stališče učiteljev do dveh trditev in ki je kljub nizkemu številu anketirancev zelo nazoren.



Graf št. 3: Razvijanje sporazumevalne zmožnosti in/ali kulturne zmožnosti

Iz grafa 3 je razvidno, da velika večina anketirancev in anketirank postavlja pri učnih urah razvijanje sporazumevalne zmožnosti pred razvijanje kulturne zmožnosti. To je sicer v neskladju z aktualnimi učnimi načrti in *SEJO* (Prim pogl. 3.1.), a lahko to razumemo kot tradicionalni cilj, ki je od komunikativne metode naprej močno zasidran v paradigmi učenja in poučevanja tujih jezikov. Možno pa je tudi, da se učitelji razvijanja medkulturnih zmožnosti ne zavedajo ali ne zavedajo dovolj. Razvijanje medkulturnih zmožnosti pogosto ni eksplicitno. Tudi v učbenikih je pogosto zajeto v besedila in aktivnosti, ki v prvi vrsti razvijajo sporazumevalne zmožnosti, šele nato medkulturne.

3.5.5 Opis učne ure z medkulturnimi cilji

Anketirane učitelje in učiteljice smo prosili, da na kratko skicirajo učno uro, pri kateri uresničujejo medkulturne cilje. Dobili smo 20 kratkih opi-

sov učnih ur, ki imajo veliko skupnih vidikov. Strnjeno jih lahko povzamemo, kot sledi:

- *Primerjava besed v različnih jezikih ali prepoznavanje besed v različnih jezikih ali v različicah enega jezika (npr. škotska, indijska, ameriška angleščina),*
- *primerjava praznikov (velika noč),*
- *primerjanje slikovnega gradiva, ogled videoposnetkov o drugih in o lastni kulturi,*
- *pri starejših učencih – primerjava kultur, stereotipov, pesmi, zastav,*
- *spoznavanje prehranjevalnih navad, iskanje podobnosti in razlik,*
- *vključevanje učenca z drugačnim prvim jezikom, kot je slovenski, v pouk (uvod ali obravnavo nove snovi),*
- *pri igri vlog, pozdravljanje, rokovanje.*

Ni potrebna poglobljena kvalitativna vsebinska analiza za ugotovitev, da je večina aktivnosti v razredu, ki so usmerjene v razvijanje medkulturene zmožnosti, na stopnji *primerjave, prepoznavanja in spoznavanja* besed, jezikov, vizualnih ter vizualnih in avditivnih gradiv, kulinarike, kulture in državnih simbolov. Skratka, gre za reprezentativne elemente in vidike kulture, ki jih učenci in učenke načeloma primerjajo s svojimi in znanimi. Opisi se razlikujejo v tem, da eni izpostavljajo konkretno vsebino, drugi razliko med obravnavo medkulturnih elementov in starostjo učencev in učenk, tretji spet navajajo metodo dela, pri kateri vključujejo medkulturne elemente. Takšni nestrukturirani opisi ne omogočajo posplošenih reprezentativnih ugotovitev. Za anketirane učitelje in učiteljice pa lahko povzamemo, da njihovi opisi sicer niso skladni s sodobnimi abstraktnimi teoretskimi koncepti, saj so zelo konkretni in enodimenzionalni, a so avtentični in realni. Menimo, da gre za poskuse razvijanja medkulturnih zmožnosti skladno z razpoložljivimi védenji, znanji in didaktičnim repertoarjem učiteljic in učiteljev tujega jezika ter dejanskimi možnostmi in skladno s profilom učenk in učencev, ki jih poučujejo.

4. Sklepne misli

V prispevku smo obravnavali zelo aktualen vidik učenja in poučevanja (tujih) jezikov, tj. medkulturnost v njenih različnih terminoloških in posledično tudi pedagoških izvedbenih variantah. V uvodnem poglavju smo

obravnavali termine medkulturnost, interkulturnost, transkulturnost, multikulturnost, plurikulturnost, raznokulturnost in katakulturnost. S tem smo želeli pokazati, da je z vidika teorije to zelo zanimivo in obravnavano področje. Področje je aktualno za različne znanstvene discipline in posledično sta tudi teorija in predvsem terminologija zelo kompleksni in komplicirani. Za pedagoško področje bi bilo nujno pripraviti ustrezen terminološki aparat, katerega sistematična raba bi zagotovo pripomogla tudi k večji zastopanosti in jasnosti didaktičnih postopkov učiteljev.

V nadaljevanju smo raziskovali medkulturnost v uradnih, (1) nadnacionalnih dokumentih, kot so *SEJO* (2011), *SEJO Dodatek* (2019), *FREPA* (2013) in *ROPP* (2017), in (2) nacionalnih dokumentih, kot so učni načrti za tuji jezik v 1.VIO, učni načrt za nemščino kot prvi tuji jezik v osnovni šoli, učni načrt za angleščino kot prvi tuji jezik v gimnaziji in nemščino kot drugi tuji jezik v gimnaziji. Izkazalo se je, da je medkulturnost pomembno zastopana na konceptualni ravni in da je tako v nacionalnih kot nadnacionalnih dokumentih postavljena celo pred sporazumevalno zmožnost. Zlasti velja izpostaviti dokument *FREPA* (2013) oz. v prevodu *ROPP* (2017), saj gre za ključna dokumenta s priporočili in smernicami za uspešno, učinkovito in sistematično razvijanje medkulturnih kompetenc. Skratka, na teoretski ravni, tj. iz top-down perspektive, se je izkazalo, da je medkulturnost ustrezno in zadostno obravnavana. Naša predvidevanja, da je stanje v praksi drugačno, da medkulturnost še vedno zaostaja za sporazumevalno dimenzijo, smo preverili v empiričnem delu na izbranem vzorcu učiteljev in učiteljic tujega jezika. Rezultati, ki smo jih dobili, niso reprezentativni in njihova statistična verjetnost bi morala biti preverjena na večjem vzorcu in v bolj poglobljenih raziskavah, kažejo pa na slabšo zastopanost in nesistematično in nestrukturirano obravnavo medkulturnosti v praksi, tj. iz bottom-up perspektive.

Učitelji in učiteljice so v raziskavi pokazali določeno stopnjo poznavanja in nepoznavanja terminov in konceptov medkulturnosti. Menimo, da bi k boljši stopnji poznavanja terminov in konceptov zagotovo pripomogli ne tako zelo raznolika terminologija in predvsem bolj dorečeni in enotno uporabljani pojmi ter njihov vpliv na prisotnost, razumevanje in rabo v praksi, tj. pri učiteljih in učiteljicah.

Prav tako jih večina pozna nadnacionalne, še bolj nacionalne dokumente za pouk tujega jezika, a je stopnja poznavanja in rabe predvsem nadnacionalnih dokumentov skladno s pričakovanji bolj v domeni odločevalcev, avtorjev kurikulov in založb. Kvalitativna vsebinska analiza izjav

anketirancev in anketirank je pokazala, da ti pojem medkulturnost razumejo in opredeljujejo v treh kategorijah, ali gre za *povezovanje svoje in tuje kulture*, ali *sprejemanje drugačnosti* tuje kulture, ali *pridobivanje znanja* o drugih kulturah. V kratkih opisih učnih ur pa se *pridobivanje znanja in spoznavanje* določenih elementov tuje kulture pojavljata pogosteje kot *povezovanje in sprejemanje drugačnosti*. Ti poskusi razvijanja medkulturnosti v razredu ne dosegaajo ravni teoretskih razprav o medkulturnosti, saj so ti poskusi zelo konkretni in enostavni, a gre za avtentična ravnanja učiteljev in učiteljic skladno z njihovimi védenji, znanji, hotenji, didaktičnim repertoarjem, dejanskimi možnostmi in skladno s profilom učenk in učencev, ki jih poučujejo. V prihodnosti bo treba še zmanjšati razkorak med teorijo in prakso medkulturnosti z intenzivnejšo diseminacijo veljavnih dokumentov in konkretnimi didaktičnimi modeli in postopki. Za večje relativiranje monokulturnosti ter usmerjanje in obravnavo medkulturnosti in/ali večkulturnosti pri učenju na sploh, pri učenju tujega jezika, zlasti pa še v subtilnem obdobju zgodnjega učenja tujega jezika potrebuje mo ne samo spremembo paradigme, temveč nove konkretne pristope.

Literatura

- Altmayer, C. (2010). Konzepte von ‚Kultur‘ im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. V Krumm, H.-J. idr. (ur.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. 1402–1413*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Bauer, U. (2013). Katakulturell, interkulturell, transkulturell. Klären und vereinfachen um anwenden zu können. V Drumbl, H. in Hornung, A. (ur.). *IDT 2013, Hauptvorträge, Band 1. 1–10*. Bozen-Bolzano: University Press.
- Bausch, K.-R. (Ur.) (2003). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Hrsg. Tübingen: Narr, S.
- Durbaba, O. (2016). Kultura i nastava stranih jezika. Uvod u interkulturnu primenjenu lingvistiku. Beograd: Filološki fakultet.
- Durbaba, O. (2021). Inter-, trans-, multi-, pluri-, supra-, cross-, katakulturell: Innovative Konzepte oder „alter Wein in neuen Schläuchen“? Einige Überlegungen aus der DaF-Perspektive. *Informatologija*. 54(3-4), 139–153.
- FREPA – *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and resources* (2013). <https://book.coe.int/en/education-and-modern-languages/5416-frepa-a-framework-of-reference-for-pluralistic-approaches-to-languages-and-cultures-competences-and-resources.html>

- Gogolin, I. (1992). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster idr.: Waxman.
- Hu, A. (2010). Aspekte der Evaluation interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachen unterricht. V Berndt, A. in K. Kleppin (ur.), *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn*, str. 61–72. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jazbec, S. in Kacjan, B. (2019). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen – Lücken und Herausforderungen. *Aussiger Beiträge*, 13, 181–203. http://old.ff.ujep.cz/ab/files/13_2019/volltext.pdf
- Kač, L. (2019). Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam podpira in priznava raznojezičnost in medkulturnost v vrtcih in šolah. *Slovenščina v šoli*, 1(XXII), 4–17.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1, 57–78. http://www.urmia.ac.ir/sites/www.urmia.ac.ir/files/Article%204_1.pdf
- SEJO Dodatek – Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje. Dodatek z *novimi opisniki* (2017). ZRSŠ, neobjavljena verzija prevoda. Izvirnik dostopen na spletni strani: www.coe.int/lang-cefr
- SEJO – Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje (2011). Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/Jeziki/Pu
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- ROPP – Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam (2017). <https://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/ropp-referencni-okvir-za-pristope-k-jezikom/files/assets/basic-html/index.html#1>
- UČNI načrt. *Angleščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni ali izbirni predmet in matura (420 ur) / predmetna komisija Vine-ta Eržen ...* [idr.]. (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- UČNI načrt. *Nemščina: gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija: obvezni predmet in matura (420 ur), izbirni predmet (140 ur) / predmetna komisija Nada Holc ...* [et al.]. (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- UČNI načrt. *Program osnovna šola. Nemščina / avtorice posodobitve učnega načrta 2016 Liljana Kač, Susanne Volčanšek, Suzana Ramšak* (2016). Lju-

ljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

UČNI načrt. Program osnovna šola. Tuji jezik v 2. in 3. razredu / [članice delovne skupine za pripravo učnega načrta Katica Pevec Semec ... [et al.] (2013). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

Welsch, W. (2010). Was ist eigentlich Transkulturalität? V Darowska, L. In C. Machold (ur.). *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*, str. 39–66. Bielefeld: Transcript Verlag.