

Рад примљен: 4. 1. 2016.

Рад прихваћен: 25. 2. 2016.

Стручни рад

Тијана М. Стојановић<sup>1</sup>  
Средња школа, Лапово

doi: 10.5937/inovacije1603118S

## Критички осврт на предлоге инкорпорирања кулуролошких садржаја у наставу енглеског језика као страног

**Резиме:** Нераскидива повезаност језика и културе које су лингвисти свесни дуже време предмет је исцрпљивања бројних аутора. Наиме, они се даве разним аспектима ове повезаности, почев од присуства културе у граматици коју користимо и метафорама којима се служимо, преко кулуролошких елемената које треба инкорпорирати у наставу страног језика, до самих предлога активности помоћу којих ће се реализовати културно оријентисана настава енглеског језика као страног, уз развијање кулуролошке свесности ученика. Овај рад представља критички осврт на предлоге инкорпорирања кулуролошких садржаја у наставу страног језика које нуди лингвистика посвећена повезаности језика и културе. Поседна пажња се посвећује новом приступу настави језика, такозваном интеркултурном приступу, који омогућава да се настава страног језика, у нашем случају енглеског, пренесе на виши ниво, у смислу да се не своди искључиво на преношење чињеница о култури земље чији се језик учи као страни, већ да одговори ученике да стичу одређена знања и вештине (Бајрамове такозване *savoirs*), док истовремено нејују вредности као што су ширина схватања, знајжеља, толеранција различитости, и уважавање себе и других.

**Кључне речи:** култура, настава страног (енглеског) језика, интеркултурна комуникативна компетенција, кулуролошка свесност ученика.

### Уводне напомене

Свест о нераскидивој вези језика и културе присутна је код лингвиста већ дуже време, а литература која се бави овом појавом све је обимнија. Иако је међусобна повезаност језика и кул-

туре предмет интензивног интересовања бројних аутора последњих двадесет година, култура и језик се нису одувек сматрали нераздвојним. На стручњаке из области примењене лингвистике у почетку нису утицали ставови антрополога и лингвиста попут Хумболта, Сапира и Ворфа, а Сапир–Ворфову хипотезу, која представља

<sup>1</sup> kalokeri83@gmail.com

конструктивистичку повезаност језика и мисли и међусобну зависност језичких облика и културолошких погледа на свет, нису озбиљно схватили психолингвисти од којих су многи били под утицајем Ноама Чомског (Kramsch, 1998; 2010). Култура је ушла у примењену лингвистику тек преко проучавања језика као дискурса, у оквиру којег се у обзир узимао друштвени и историјски контекст у коме се језик користи, при чему је култура била друго име за контекст. Тако од седамдесетих година, које Крамшова (Kramsch, 2010) наводи као почетак интересовања за културолошку компоненту проучавања језика, до данас у литератури наилазимо на тврдње да се култура и језик „узајамно подразумевају, јер нема културе без језичког израза нити језика без културног садржаја: при томе, језик је средство изражавања културе, али и њен формативни принцип“ (Bugarski, 2006: 31), да је „језик део културе, а култура је део језика“ и да су „нераскидиво повезани и не могу се одвојити, а да једно или друго не изгуби свој значај“ (Brown, 2007: 189), да је култура присутна у граматици и речнику које користимо (Halliday, 1990) и да је језик један од битнијих начина на који се култура манифестује и да игра главну улогу у изградњи културе и појави културних промена (Kramsch, 1995).

У складу са овим виђењима повезаности културе и језика, у области примењене лингвистике акценат се ставља на неопходност инкорпорирања културе у наставу страног језика, као и на идентификовање културолошких елемената које треба инкорпорирати, и начине на које ће се то остварити. Овај рад представља преглед и критички осврт на начине инкорпорирања културе у наставу страног, у нашем случају, енглеског језика, предложене у литератури. Представљању предложених активности којима би се реализовала културно оријентисана настава енглеског језика претходи кратак приказ неколико виђења културе, на која ћемо се позивати приликом представљања активности.

## Шта је култура?

Као што је већ наведено, у литератури која се бави културом у настави страног језика један део радова посвећен је идентификовању културолошких елемената које треба инкорпорирати у наставу. Још 1968. године Норман Брукс (Brooks, 1968) истакао је проблем дефинисања појма културе, који се мора решити како би се утврдио начин успешног представљања културе ученицима. Сам појам културе, тачније његово дефинисање, представља изазов ауторима из области антропологије, али и ауторима из области примењене лингвистике, који треба да одреде које ће аспекте културе језика који се учи као страни представити ученицима. У литератури (Kroeber-Kluckhohn, 1952; према: Bugarski, 2006: 32), број сто шездесет четири се наводи као број дефиниција културе у радовима из области антропологије и социологије, што указује на комплексност овог појма. Дефинисањем културе бавио се и Герц (Gerc, 1998), који је понудио десетак дефиниција у којима су сажета готово сва најбитнија одређења културе: „целокупни начин живота једног народа“, „друштвено наслеђе које појединац добија од своје групе“, „начин мишљења, осећања и веровања“, „скуп стандардизованих односа према проблемима који се понављају“, „скуп техника прилагођавања како спољашњем окружењу тако и другим људима“ и слично. Ове дефиниције преузимају, модификују и разрађују аутори из области примењене лингвистике како би утврдили које културолошки обојене аспекте језика би било пожељно, али и неопходно, истицати у настави. Тако наилазимо на следећа виђења културе:

- хуманистичко виђење културе, по којем је култура представљена као начин на који се једна друштвена група представља кроз материјалне производе, као што су уметничка дела, књижевност, друштвене установе, артефакти из свакодневног живота, као и механизми

њихове репродукције и одржавања кроз историју (Kramersch, 1995). У литератури овако представљена култура позната је као Култура (енг. Culture) (Kramersch, 2009: 221) или цивилизација (Bugarski, 2006: 32);

- социолингвистичко виђење културе, по којем се култура схвата као збир ставова и веровања, начина размишљања и понашања који су заједнички члановима једне језичкокултурне заједнице (Nostrand, 1989: 51; према: Kramersch, 1995). Овако схваћена култура позната је и као култура (енг. culture) (Kramersch, 2009: 222);
- виђење културе као динамичног процеса који конструишу и реконструишу појединци (Kramersch, 2009: 225–226).

Примена прва два, модернистичка концепта културе у настави, по Крамшовой (Kramersch, 2009: 232), подразумева да ученици треба да разумеју, науче и запамте одређени културни садржај (појмовне метафоре, когнитивне схеме, друштвене обрасце и друго), за разлику од трећег, касног модернистичког, концепта културе, чија примена у настави подразумева да ученици треба да анализирају, тумаче, успостављају везе и откривају обрасце у културном контексту у односу на себе и свој идентитет. Крамшова такође примећује да је већина аутора из области примењене лингвистике, аутора наставних материјала и наставника наклоњенија модернистичком приступу култури, што се може закључити на основу уџбеника, наставних материјала и активности које се предлажу и примењују на часовима страног језика.

### **Начини инкорпорирања културе у наставу енглеског језика**

Чињеница да су култура и језик нераскидиво повезани, на чему инсистирају поменути

аутори Браун, Бугарски, Халидеј, Крамш и Кевечеш, лежи у основи залагања да часови страног језика треба да буду усмерени на проучавање културе. Другим речима, није могуће, а ни пожељно, изоловати језик од културе у наставном процесу уколико желимо да ученици постану компетентни говорници језика који уче као страни.

Међутим, упркос константном истицању повезаности језика и културе у настави страног језика на нивоу теорије, у пракси је, сложићемо се са Крамшовом (Kramersch, 1993), култура и даље неретко изопштена из остатка језика, па се тако ученици подучавају четирима вештинама (читање, слушање, писање и говор) и култури, при чему је култура представљена као засебна, пета вештина или као додатне информације које се преносе језиком, а не као саставни део језика. Другим речима, наставници предају језик и културу или културу у језику, али не и језик као културу (Kramersch, 1995). Такође се занемарује присуство културе у граматици коју користимо, речнику који бирамо и метафорама којима се служимо (Halliday, 1990; Kovacs, 2000).

Да се култура и даље сматра знањем које је изван језичког система и да наставници можда нису у стању да дефинишу своју културу, а ни страну, потврђује питање које упорно постављају наставници који предају језик (матерњи или страни), а које гласи: шта је култура и како да је предајемо? (Kramersch, 2010). Код наставника аутори такође примећују бојазан да ће се настава културе и језика свести на предавање о стереотипима (Vugam & Kramersch, 2008; Kramersch, 2010), као и несигурност у вези са својом квалификованошћу да ученике подучавају културолошким значењима које речима дају говорници циљног језика, било да су изворни или неизворни говорници (Kramersch, 2010).

С друге стране, како истичу Томалин и Стемплески (Tomalin & Stempleski, 1993), ако је и било покушаја инкорпорирања културе у наста-

ву страног језика, доминантни су били елементи културе која је у претходном одељку означена као *Culture* (историја, географија, институције, књижевност, уметност, музика), којима су били посвећени и наставни програм и уџбеници, док је култура означена као *culture* (културолошки мотивисана веровања и перцепције које се изражавају кроз језик и понашање) увек била третирана као нешто периферно и додатно у зависности од интересовања и свести наставника и ученика.

Даље, проблем који се уочава код уџбеника не односи се само на елементе културе које он представља. Пре него што представимо још два могућа проблема, подсетићемо се улоге коју он има као основно, „најјефтиније“ и „најдоступније“ наставно средство, а „понекад и једина књига која долази до детета“ (Plut, 2003: 17). Наиме, уџбеник је, према овој ауторки, културни продукт који представља потпорни систем за индивидуални развој (пре свега за интелектуални развој, али и за развој система вредности и личности у целини), а такође и важан инструмент културне трансмисије и културне репродукције заједнице. Дефиниција којом смо се послужили односи се на уџбенике (за било који предмет) писане на матерњем језику ученика и на његово културно окружење. Уколико се руководимо одређењем уџбеника из ове дефиниције, закључићемо да уџбеници за енглески језик (реч је о уџбеницима страних издавача), које пишу аутори који су изворни говорници енглеског језика, преносе културу заједнице којој припадају њени аутори, који свесно или несвесно преносе виђења, вредности, веровања и ставове свог друштва, обично САД или Велике Британије. Први проблем уочава Алптекин (Alptekin, 1993), који сматра да до њега може доћи када се ученикове схеме (когнитивне структуре кроз које тумачимо информације, а које се развијају када друштво својим члановима намеће своје виђење стварности), које су ученици развили у оквиру матерње културе, сусретну са подацима из нове

културе које је тешко или немогуће разумети и запамтити. Овако се, према мишљењу овог аутора, од ученика очекује да изгради нови идентитет, што би могло довести до озбиљних социопсихолошких проблема који на менталну равнотежу ученика негативно утичу. Позива се и на Брумфита (Brumfit, 1980), који је увидео парадокс да, док се у матерњем језику наглашава развијање дететове способности да изрази себе, у настави страног језика се од ученика очекује да изрази културу о којој има мало или нимало искуства. Други проблем уочавају Продрому и Алптекинови (Alptekin & Alptekin, 1984; Prodromou, 1988; Alptekin, 1993; Alptekin, 2002), који истичу да су уџбеници који су састављани на глобалном нивоу англоцентрични и да се не баве локалним варијететима енглеског језика, занемарујући остале варијетете енглеског језика у Кашруовом спољашњем кругу (Kachru, 1990), статус енглеског језика као *lingua franca*, језика који служи за комуникацију говорника различитих матерњих језика и припадника различитих култура (House, 2003), и бројне употребе енглеског језика у интернационалном контексту када проучавање културе изворних говорника енглеског језика није неопходно.

Надаље, како примећују Томалин и Стемплески (Tomalin & Stempleski, 1993), многи садржаји у уџбеницима и наставним материјалима су се примењивали у настави енглеског језика како би ученици учили о култури (која је у литератури позната као *Culture*), што ови аутори не подржавају будући да сматрају да је дискутабилно да ли се култура заиста може предавати. Зато они дају предлоге активности усмерених на остварљиви циљ – развијање културолошке свести. Развијањем културолошке свести ученика, која обухвата свест појединца о сопственом и културолошки мотивисаном понашању других и његову способност да објасни своје културолошко становиште (Tomalin & Stempleski, 1993: 5), аутори сматрају да се истовремено развија моћ запажања, подстиче критичко мишљење о

културним стереотипима и развија толеранција код ученика. Активности које они предлажу намењене су наставницима који желе да развијају културолошку свест ученика и промовишу кро-скултуралну интеракцију у учионици на свим нивоима, од основног до напредног, док истовремено раде на развијању језичких вештина говорења, писања, читања и слушања. Седамдесет пет детаљно описаних активности из њиховог приручника *Cultural Awareness* подељених на седам целина баве се:

1. препознавањем културолошких слика и симбола (упознавање ученика са популарним сликама и симболима циљне културе, и подстицање ученика да пореде слике и симболе у матерњој и циљној култури);
2. радом са културним производима (употреба реалија – разгледница, фотографија, сувенира, новца, новина, вести на ТВ-у/радију, слика и симбола у речима песама, и слично);
3. проучавањем образаца свакодневног живота (откривање информација о стилевима живота у земљама у којима се енглески говори као матерњи језик и обрасцима понашања њихових становника, као и поређење са матерњом културом ради дубљег разумевања сопствене и циљне културе);
4. проучавањем културног понашања (представљање чињеница о културолошки прикладном понашању у циљној култури ради развијања свести ученика о културолошки другачијим моделима понашања и толеранције за обрасце понашања другачије од њихових, као и свести о начинима на које њихова културна позадина утиче на њихово понашање);
5. проучавањем образаца комуникације (упознавање ученика са културолошки условљеним обрасцима вербалне и не-

вербалне комуникације, који су чест узрок неспоразума, и развијање ученичке свести о томе);

6. истраживањем вредности и ставова (упознавање ученика са претпоставкама земаља у којима се говори циљни језик и подстицање ученика да препознају и истраже сопствене културолошке претпоставке и стереотипе и о циљној култури и о другим културама ради проширивања свести о културолошким разликама у вредностима, веровањима и ставовима, који су толико дубоко укорени у култури да се ретко преиспитују);
7. истраживањем и проширивањем културних искустава (подстицање ученика да изводе закључке из сопственог доживљаја циљне културе, било директно или индиректно, путем онога што су чули/прочитали).

На основу понуђеног детаљног описа активности које припадају првим двама целинама, примећујемо да се њима једним делом постиже оно што су Томалин и Стемплески сматрали недостатком наставе енглеског језика, односно да се предаје такозвана *Culture* (Tomalin & Stempleski, 1993). Разлику у односу на наставу коју ови аутори критикују представља део активности у коме се од ученика захтева да се позову на матерњу културу и упореде елементе циљне културе са еквивалентима у матерњој култури, и тако постану свесни културолошких разлика. Такође примећујемо да су ове активности првенствено намењене ученицима на почетном нивоу, што је и разумљиво, будући да је за ове ученике погодније да раде са конкретним, опипљивим и видљивим елементима услед свог когнитивног развоја.

Као примере активности овог типа наводимо следеће:

1. *Културолошки њарови* (прва целина):  
Ученици дискутују о симболима и до-

гађајима у британској култури и њиховим еквивалентима у америчкој, да би на крају понудили примере из матерње културе;

2. *Анализа речи песама* (прва целина): Свест ученика о културолошким сликама које се користе у поп песмама развија се помоћу анализе елемената песме и друштвених и културних вредности које песме често изражавају;
3. *Међу мојим сувенирима* (друга целина): Доношењем предмета из циљне културе (слике, разгледнице, остали предмети) ученици стварају мини-окружење које представља ту културу;
4. *Умојој земљи* (друга целина): Након гледања снимка о неком догађају из циљне културе (свечаност, спортски догађај, фестивал), ученици праве поређење са сличним догађајем у матерњој култури и дискутују о томе шта би било другачије да се исти догађај организује у њиховој земљи.

С друге стране, активностима из осталих пет целина ученици се упознају са такозваном *culture*, истовремено се позивајући на вредности, ставове и обрасце понашања у матерњој култури. За разлику од активности у првој и другој целини, ове активности су углавном предвиђене за више нивое (средњи и напредни), када когнитивни развој ученика дозвољава анализу помених елемената матерње и циљне културе.

Како бисмо илустровали тематику којом се баве, као пример послужиће следеће активности:

1. *Да ли је тачно да...?* (трећа целина): Ученици процењују своје перцепције свакодневних културних образаца у енглеском говорном подручју тако што одређују да ли су генерализације о циљној култури тачне или нетачне, при чему морају сваки одговор образложити;

2. *Шта је урадио? Шта је рекла?* (четврта целина): Ученици гледају видео-снимак који илуструје један аспект понашања у циљној култури који се разликује од матерње културе, идентификују ситуацију и бележе занимљиве и необичне детаље, да би затим рекли шта би они радили у сличној ситуацији у матерњој култури;
3. *Рекламе* (шеста целина): Ученици гледају британску/америчку рекламу која садржи довољно релевантних информација за дискусију и одређују које културне вредности утичу на понашање учесника у реклами, након чега следи дискусија о рекламама у матерњој култури;
4. *Проучавање стереотипа* (шеста целина): Ученици треба да запишу три ствари на које помисле о земљи чији језик уче као страни, да би потом образложили своју одлуку да баш то напишу. Овако се ученици наводе да размишљају о штетности стереотипа.

Неизбежно је приметити да се и у свим овим активностима акценат ставља на англо-америчку културу (Велика Британија и САД), док се занемарују културне заједнице у којима се енглески језик такође говори (Кашруов спољашњи круг). Такође, у одређеном броју активности занемарује се хетерогени карактер културе, односно чињеница да у оквиру англоамеричке културе постоје различите поткултуре, и да, самим тим, не треба генерализовати запажања о циљној култури.

Најзад, треће виђење културе из претходног одељка (култура као динамичан процес који конструишу и реконструишу појединци) у потпуности је занемарено, што је подстакло поједине ауторе да својим разматрањима на нивоу теорије (Мајкл Бајрам и Клер Крамш) и практичним предлозима (Џон Корбет) дају свој допринос другачијем приступу настави стра-

ног језика. Наиме, неколико година након објављивања описаног приручника са активностима чији је циљ развијање културолошке свести ученика, јавила су се размишљања о новом моделу наставе језика који се такође заснивао на освртању ученика на елементе из матерње културе и њихово тумачење и упоређивање са елементима из циљне културе. Циљ овог, такозваног, интеркултуралног приступа настави језика, који је разрадио Бајрам (Byram, 1997), јесте развијање интеркултуралне комуникативне компетенције, вида језичке компетенције која је мање усмерена на постизање нивоа владања страним језиком који одговара изворним говорницима, а више на субјективно искуство ученика који се у процесу учења страног језика „бори“ са другим језиком, културом и идентитетом (Kramsch, 2009: 223). Другим речима, циљ интеркултуралног приступа настави језика није постизање компетенције изворног говорника, већ стварање интеркултуралног говорника, дипломате, који је способен да разуме језик и понашање заједнице чији језик учи као страни и да га објасни припадницима своје заједнице, и обрнуто (Corbett, 2003).

Уколико овај приступ настави енглеског језика заживи и у пракси, на часовима енглеског језика ученици не би само усвајали културолошке чињенице као што су информације о обичајима, институцијама и историји друштва чији језик уче (*culture*), већ би стекли знања и вештине које је Бајрам назвао *savoirs* (знатижеља у вези са страним, отвореност према страном, заинтересованост за откривање других перспектива у погледу тумачења познатих и непознатих појава у својој култури и другим културама, спремност да анализира сопствена веровања и понашања из угла својих саговорника; знање о друштвеним групама и њиховим производима и праксама у својој и култури својих саговорника, као и о општим процесима друштвене и индивидуалне интеракције; способност тумачења документа или догађаја из циљне културе, и способност повезивања документа или догађаја из друге

културе са истима из матерње културе; способност стицања новог знања о култури и културној пракси; способност критичког процењивања перспектива, пракси и производа у својој и другим културама).

Како се Бајрам искључиво бавио описивањем модела интеркултуралне комуникативне компетенције на нивоу теорије, потребни су нам предлози конкретних активности којима се ова компетенција може стећи. Код Корбета (Corbett, 2003), који је понудио детаљан приказ начина на које се могу стећи Бајрамова знања и вештине (*savoirs*), наилазимо на активности које се заправо заснивају на активностима које су већ присутне у настави (учење засновано на решавању проблема, израда пројекта, игре улога, дебате, упитници), али прилагођених тако да подстичу ученике да размишљају о културолошки специфичним обрасцима понашања. Предлози за остваривање интеркултуралне наставе језика које налазимо код Корбета су:

1. Етнографске активности: детаљно посматрање неке свакодневне ситуације у матерњој култури и описивање на енглеском језику (замена за посматрање свакодневне ситуације у циљној култури, што је неизводљиво, будући да је мала вероватноћа да ће ученици бити у могућности да током школовања бораве у земљи у којој се енглески говори као матерњи језик); разматрање догађаја (измишљеног или стварног) који садржи конфликт чије узроке треба да одреде;
2. Употреба визуелних помагала ради проучавања друштвених проблема у матерњој и циљној култури (на пример, чланци из новина и часописа, рекламе у часописима и на билбордима, туристичке брошуре, омоти дискова, разгледнице, уметничке слике, слике на сајтовима) праћена питањима која могу послужити као смернице за проучавање слике;

3. Употреба књижевног текста који представља илустрацију аспеката циљне културе у погледу слојева друштва и односа међу њима, актуелне проблеме и дух једне епохе, при чему читаоци могу да се идентификују са ликовима који и сами не припадају циљној култури, да истражују и преиспитују сопствене погледе на свет у односу на погледе представљене у тексту;
4. Употреба филма или ТВ емисија, плеса, моде и спорта.

Иако поменути активности Корбет предлаже као начин на који се може развијати културолошка свест ученика, напоменућемо да су елементи културе који се у њима користе произведени како би их публика користила, и самим тим њихова аутентичност се доводи у питање. Као што Крамшова (Kramersch, 1993: 189) истиче, дискутабилно је да ли је ТВ емисија из земље чији се језик учи као страни заиста аутентична будући да постоји могућност да не приказује како заиста живе њени становници, већ како телевизија бира да прикаже живот. Међутим, у ситуацији када није изводљиво организовати дужи боравак ученика у земљи у којој се говори језик који уче као страни, ове активности су свакако ефикасне.

### **Закључне напомене**

Како је наведено у почетном делу рада, језик и култура су узајамно повезани, а настава

страног језика треба такве и да их представи ученицима. Осим тога, елементи културе језика који се учи као страни, у нашем случају енглеског језика, могу послужити као веома ефикасан извор мотивације ученика за учење овог језика. У раду смо представили начине инкорпорирања културолошких садржаја у наставу енглеског језика којима се углавном прибегава за представљање такозваних *Culture* и *culture*, као и предлоге понуђене у литератури којима се развија свест ученика о разликама у својој и култури језика који учи као страни. Надамо се да ће помоћу многобројних активности које делују обећавајуће предавање језика као културе престати да изазива бојазан код наставника енглеског језика, који, како наводи Крамшова, доживљавају културу као нејасан и неодређен појам, и који сумњају у своју компетентност да културолошким садржајима обогате језик који предају (Kramersch, 2010). С друге стране, сигурни смо да постоји велики број наставника који на свој начин покушавају да остваре овакву наставу. Њима би, верујемо, изазов представљао интеркултурални приступ представљен у раду. Резултат примене оваквог приступа би биле интеркултуралне дипломате које посредују између матерње и циљне културе, а не имитатори изворних говорника енглеског језика који акумулирају културне чињенице. Поред Бајрамових знања и вештина које би стекли, ученици би неговали вредности као што су ширина схватања, знатижеља, толеранција различитости, и уважавање себе и других.

### **Литература**

- Alptekin, C. & Alptekin, M. (1984). The question of culture: EFL teaching in non-English-speaking countries. *ELT Journal*. 38 (1), 14–20.
- Alptekin, C. (1993). Target-language culture in EFL materials. *ELT Journal*. 47 (2), 136–143.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence. *ELT Journal*. 56 (1), 57–64.
- Brooks, N. (1968). Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. *Foreign language Annals*. 1 (3), 204–217.



- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.
- Brumfit, C. J. (1980). *Problems and Principles in English Teaching*. Oxford: Pergamon.
- Bugarski, R. (2006). Kultura i jezik. U: *Susret kultura* (31–37). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, K. & Kramersch, C. (2008). Why Is It so Difficult to Teach Language as Culture?. *The German Quarterly*. 81 (1), 20–34.
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Gerc, K. (1998). *Tumačenje kultura I*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Halliday, M. A. K. (1990). New ways of meaning: A challenge for Applied Linguistics. *Plenary address at the tenth AILA Congress*. Thessaloniki, Greece.
- House, J. (2003). English as a Lingua Franca: A Threat to Multilingualism. *Journal of Sociolinguistics*. 7 (4), 556–578.
- Kachru, B. B. (1990). World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*. 9 (1), 3–20.
- Kovecses, Z. (2000). *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*. 8 (2), 83–92.
- Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2009). Cultural perspectives on language learning and teaching. In: Knapp, W. and Seidlhofer, B. (Eds.). *Handbook of Applied Linguistics* (219 – 245). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kramersch, C. (2010). Language and Culture. In: Simpson, J. (Ed.). *Routledge Handbook of Applied Linguistics* (305–317). New York: Routledge.
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. New York: Vintage Books.
- Nostrand, H. (1989). Authentic texts and cultural authenticity: An editorial. *Modern Language Journal*. 73 (1), 49–52.
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: ZUNS.
- Prodromou, L. (1988). English as cultural action. *ELT Journal*. 42 (2), 73–83.
- Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.

### **Summary**

*The inextricable connection between language and culture which linguists have been aware of for a number of years, represents the subject of interest of numerous researchers who are concerned with various aspects of this connection, including the presence of culture in the grammar we use and metaphors we live by, cultural elements which need to be incorporated in teaching a foreign language, and classroom activities aimed at culturally oriented foreign language teaching and raising students' cultural awareness. This paper represents a critical review of ways of incorporating cultural content in foreign language teaching proposed in the literature concerned with the connection between language and culture. The focus is on a new approach to foreign language teaching - intercultural approach, which enables students not only to learn facts about the target culture, but to acquire knowledge and skills known as Byram's savoirs, as well, encouraging them to nourish values such as broad-mindedness, curiosity, tolerance for diversity and appreciating themselves and the others at the same time.*

**Key words:** *culture, foreign (English) language teaching, intercultural communicative competence, students' cultural awareness.*