

Pregledni rad

UDK: 801:811.111

DOI: 10.7251/FLZB23242010

Uticaj lingvističke diskriminacije i rasizma na učenje engleskog jezika u međunarodnoj školi

Gojko Ostojić♦

Britanska međunarodna škola Arcadia Academy u Kotoru,
Crna Gora

SAŽETAK: Razni sociokulturni faktori na svakodnevnom nivou ostavljaju veliki trag kod učenika engleskog jezika. Dok jedni parametri pomažu učenicima da brže i lakše savladaju prepreke prilikom usvajanja jezika, drugi nisu baš toliko blagonakloni. Lingvistički rasizam i diskriminacija su procesi koji umnogome mogu spriječiti učenika da na pravi način usvoji jezik, a takođe mogu i da kreiraju izrazito negativan osjećaj prema jeziku koji će formirati psihološke barijere kod učenika prilikom svake njegove upotrebe. Iako su ovi procesi zastupljeni u određenoj mjeri u skoro svim obrazovnim centrima, međunarodne škole su institucije u kojima oni dolaze do najvećeg izražaja. Cilj ovog rada je da dà teorijski osvrt na lingvistički rasizam i diskriminaciju, kao i da prikaže pedagoške načine kojima se može spriječiti diskriminacija i u isto vrijeme pomoći učenicima. Takođe, prikazan je uticaj rasizma na proces uče-

♦ gojko.spain@gmail.com

nja kao i na predavanja engleskog jezika. Sve gore navedeno zaključeno je na osnovu ličnog iskustva stečenog desetogodišnjim radom u britanskoj međunarodnoj školi *Arcadia Academy* u Kotoru, Crna Gora. Kako bi nastavnici mogli da pomognu učenicima u ovim situacijama, oni moraju da upoznaju i poznaju svakog učenika dovoljno, što predstavlja najveću draž ovog posla.

KLJUČNE RIJEČI: sociokulturni faktori, lingvistički rasizam, diskriminacija, usvajanje engleskog jezika, međunarodne škole.

Uvod

„Imam san da će moje četvoro djece jednoga dana živjeti u naciji u kojoj niko o njima neće donositi sud na osnovu boje kože nego na osnovu njihovog karaktera.“ Ova rečenica predstavlja samo dio govora Martin Luter Kinga pod nazivom „Imam san“, i uprkos tome što se govor desio daleke 1963. godine, nažalost, sve što je rečeno, važi i sada, 61 godinu kasnije. Ne samo da je govor validan i dan danas, nego se ta rečenica može proširiti pa se dijelu „na osnovu boje kože“ može dodati i „na osnovu nacionalnosti, etničke grupe, religijskih i političkih uvjerenja, seksualne orijentacije, jezika, kulture, itd.“

Svjedoci smo da se diskriminacija utkala u skoro sve sfere naših života, i da se kao najveća pošast širi takvom brzinom da i mlađe generacije postaju sve lakše i brže inficirane. Upravo zbog ovih razloga je naša uloga, uloga nastavnika i profesora, ogromna i od enormne važnosti. Mi imamo ulogu antiotrova i na nama je da učinimo sve što je u našoj moći kako bismo od tih mladih ljudi napravili osobe koje ne osuđuju, ne diskriminišu i poimaju raznolikost kao prednost u društvu, a ne kao manu. Posebna vrsta diskriminacije, koja predstavlja fokus ovog rada, jeste lingvistička diskriminacija. Do lingvističke diskriminacije dolazi kada se pojedinci tretiraju na negativan način ili se devalorizuju zbog svog jezičkog izraza. Takav način izražavanja se može protumačiti kao inferioran u odnosu na dominantne jezike, odnosno akcente, a govornici i pisci se mogu osjećati manje vrijednima zbog upotrebe nestandardnog dijalekta. Ovakvi činovi se mogu događati na mnogim javnim mjestima, uključujući škole, fakultete i radna mjesta.

Kada govorimo o lingvističkoj diskriminaciji i školama, potrebno je pomenuti dvije vrste škola: državne i međunarodne. Lingvistička diskriminacija u državnim školama se može pronaći u odjeljenjima koja imaju učenike iz različitih krajeva regiona ili države, pa se samim tim u učionici koristi „dominantni“ dijalekat, kao i oni drugi koji se u ovim situacijama smatraju inferiornijim. Sa druge strane, u međunarodnim školama se govore različiti jezici, međutim dominantni jezik je po pravilu engleski jezik. U ovom okruženju, lingvističku diskriminaciju proživljavaju učenici koji su u procesu usvajanja engleskog jezika, pa samim tim ova pojava može veoma negativno da utiče na uspješnost učenja i usvajanja jezika.

Cilj ovog teorijskog rada je da prikaže jasnu i preciznu povezanost između jezika, diskriminacije i rasizma i usvajanja engleskog jezika, kao i da istakne situacije u kojima dolazi do ove vrste diskriminacije. Takođe, biće govora i o tome kako se može pomoći učenicima, i na koje načine se ova vrsta diskriminacije može spriječiti. Poseban akcenat će biti dat na uticaj rasizma i diskriminacije na samo učenje i predavanje engleskog jezika, što direktno utiče na brzinu i efikasnost usvajanja engleskog jezika. Na kraju rada su prikazana autorova lična iskustva sa ovom temom u britanskoj međunarodnoj školi *Arcadia Academy* u kojoj radi od 2014. godine, i u tom dijelu su opisani određeni problemi sa kojima se susreo i načini na koje je iste djelimično ili u potpunosti riješio. Nije realno očekivati da nastavnik može u svakoj situaciji ove probleme riješiti samostalno. S tim u vezi, od ogromne je važnosti da u školama postoji tim ljudi koji su zaduženi kako za rad sa učenicima, tako i za rad i asistiranje nastavnicima u ovim i sličnim kontekstima.

1. Definicija osnovnih pojmova

1.1 Razumijevanje rase

„Bavimo se rasom, svi mi, svakodnevno. Izazov sa kojim se sada suočavamo jeste naučiti kako prestati sa tim“ (Lee, 2015). Tokom više vjekova, pretpostavljalo se da je rasa biološki određena, ali genetička istraživanja rađena prije petnaestak godina su nam pomogla da razumijemo rasne razlike kao društvenu konstrukciju (Kubota & Lin, 2006). Materijalne posljedice i percepcije fenotipskih razlika

između grupa ljudi su stvarne i stvaraju rasne hijerarhije i nejednakosti. Pojam rase se ne može odvojiti od konteksta u kojem je nastao, a to je kolonijalizam (Motha, 2014). Kao što je već pomenuto, rasna kategorizacija je socijalno, a ne biološki konstruisana. Istorijski gledano, naučnici su često pravili razliku između rase i etničke pripadnosti, koristeći prvi termin u vezi sa percepiranim fizičkim karakteristikama, dok je drugi termin češće korišćen kada se govori o kulturnim, nacionalnim ili društvenim pripadnostima. U okviru ove postavke, rasa je konceptualizovana kao šira kategorija od etničke pripadnosti, pri čemu postoji manje rasa, a teoretski mnogo etničnosti unutar svake rase (Fitzgerald, 2014).

1.2 Razumijevanje jezika

Način na koji se konceptualizuje, jezik oblikuje način i sadržaj podučavanja u vezi sa jezikom, nastavnim planom i programom, kao i kako se percipiraju učenici jezika. Ko ima moć da definiše šta se računa kao jezik na kraju oblikuje potencijal onih koji ga uče. Jezik je istorijski koncipiran kao ograničen na jasno definirane entitete kao što su „francuski“, „španski“, „somalijski“, uz neko priznanje jezičke varijacije unutar svakog nazvanog jezika (Makoni, 2012). Međutim, nedavno su teoretičari počeli da dovode u pitanje konvencionalna shvatanja jezika i njihove upotrebe, pristupajući jezicima kao društveno oblikovanim, fluidnim semiotičkim sistemima. Ova promjena perspektive izaziva ideju o jasnoj podjeli i kategorizaciji jezika, što Kubota naziva višestrukim/pluralnim preokretom u primijenjenoj lingvistici (Kubota, 2016). Međutim, implikacije višestrukog/pluralnog preokreta u učenju jezika, nastavi i obrazovanju nisu bez izazova. Naučnici su počeli da se uzdržavaju od potpunog prihvatanja višestrukog/pluralnog preokreta, i kritikuju ga da je neistorijski i diskriminatorski. Kubota je ukazala da kretanja ka fluidnosti i hibridnosti jezika ponekad rade protiv napora koji se oslanjaju na kolektivnost i političku snagu ujedinjenih manjinskih glasova, kao i da mogu ometati napore održavanja i revitalizacije autohtonih jezika. Takođe, napomenula je da pristup kosmopolitizmu i privilegiji klase, koji često idu zajedno sa transjezičnošću, nisu ravnomjerno raspoređeni globalno i da postoje nejednakosti u pristupu tim resursima.

1.3 Lingvistička diskriminacija

Uprkos tome što je pitanje jezika koji se upotrebljava u našim učionicama bitan obrazovni faktor, odluke o ulozi različitih jezika u obrazovanju su umnogome političke prirode (Edwards, 1994). Ko će da koristi koji jezik u školama, kao i u širem društvu, je veoma usko vezano sa konceptima pristupa, moći i dominacije. Članovi manjinskih jezičkih grupa, na primjer, moraju da nauče jezik većinske jezičke grupe kako bi bili ravnopravni učesnici u formalnom obrazovanju. Na ovaj način, manjinski jezici mogu izgubiti na značaju i govornici ovih jezika su uglavnom u nepovoljnijem položaju. Nejednake šanse, stavovi i tretman govornika manjinskih jezika, uključujući i učenike, predstavljaju jedan vid diskriminacije. Skutnabb-Kangas (1988) opisuje ovakvu diskriminaciju kao ideologije i strukture koje se koriste kako bi stvorile, opravdale i izvršile nejednaku podjelu moći i resursa (materijalnih i nematerijalnih) između grupa koje se razlikuju na osnovu jezika.

2. Uzroci jezičke diskriminacije

Postoji veliki broj faktora koji doprinose ovoj vrsti diskriminacije, i oni mogu biti podijeljeni u razne kategorije pri čemu je svaki faktor vezan za jezik. Oslanjajući se na svoje iskustvo u međunarodnoj školi, autor rada u nastavku navodi komponente koje najčešće uzrokuju pojavu jezičke diskriminacije.

Akcentat igra ogromnu ulogu u usmenoj komunikaciji. Kao i ostali jezici, tako i engleski jezik sam po sebi ima mnogo različitih akcenata, kao što su britanski, američki, australijski, itd. Bez obzira na to što govore istim jezikom, pojedinci su često kritikovani ili diskriminisani zbog svog akcenta. Španci, kao jedan primjer, su „poznati“ po tome da pri upotrebi engleskog jezika zadržavaju svoj latino, španski, melodičan akcent koji nije prirodan za engleski jezik. Samim tim ih je često veoma teško razumjeti, pogotovo ako se uzme u obzir brzina kojom govore. Baš kao i španci, postoje i druge nacije koje ne mogu prirodno imitirati engleski akcent, ali to ne smije biti razlog kritikovanja, podsmijavanja, vrijeđanja i diskriminacije.

Takođe, netačan izgovor nekih riječi može dovesti do jezičke diskriminacije. Osobe kojima engleski nije maternji jezik, kao i osobe koje su na početku ili u procesu učenja engleskog jezika ne mogu uvijek znati, na primjer, koji su slogovi nijemi a koji nisu. Uz izgovor se može dodati i izražavanje kao jedna od najvažnijih karakteristika govora. Način na koji pojedinac govori ima veoma značajan uticaj na publiku, tj. ljude koji ga slušaju. Nedostatak ili trenutna nemogućnost adekvatnog izražavanja osobe takođe može dovesti do jezičke diskriminacije.

Osoba koja nema stručne vještine komunikacije na engleskom jeziku može imati manjak riječi, odnosno manjak riječi koje su formalne ili se koriste u poslovnom okruženju. Ta osoba je po pravilu neko čiji maternji jezik nije engleski, i neizgovaranje pravih riječi u pravo vrijeme može dovesti do jezičke diskriminacije. Veliki je broj primjera ljudi koji nisu dobili posao za koji su aplicirali zbog izgovora engleskog jezika uprkos dobrim kvalifikacijama, preporukama i stručnosti.

Na kraju, komponenta koja najčešće predstavlja uzrok jezičkoj diskriminaciji u školskom okruženju je gramatika, odnosno gramatičke greške. Učenje jezika je jedan kompleksan proces i greške su sastavni dio tog procesa, tj. učenja. Iako može zvučati kontradiktorno, upravo zbog tih grešaka koje smo i mi, predavači, pravili, uz pomoć nastavnika i kasnije mentora smo uspjeli da steknemo vještine engleskog jezika koje su učinile to da govorimo jezik tečno, i samim tim da izbjegavamo te iste gramatičke greške koje smo nekada pravili. Sada, naš je posao da spriječimo bilo kakvu vrstu jezičke diskriminacije u učionici zbog grešaka koje učenik napravi jer upravo to može biti velika kočnica u učenju i usvajanju engleskog jezika kod njih.

3. Kako pružiti podršku učenicima i spriječiti lingvističku diskriminaciju

Kako bi se pružila podrška učenicima, postoji veliki broj načina i strategija koje predavači mogu i treba da iskoriste kako bi stvorili inkluzivno okruženje u učionici gdje učenici mogu da govore svojim načinom i akcentom bez straha da će to prouzrokovati jezičku diskriminaciju u učionici. U nastavku slijedi lista tehni-

ka koje se mogu sprovesti kako bi se spriječila pomenuta vrsta diskriminacije (Kroskriy, 2021):

- Nastavnici treba da obezbijede prilike učenicima da se izraze svojim dijalektom i akcentom, bez forsiranja onog dominantnog;
- Učenicima koji su bilingvalni, a koji i dalje nisu u potpunosti savladali engleski jezik, se treba dopustiti da vode rječnik u kojem će određene riječi i fraze prevoditi na svom maternjem jeziku;
- Treba organizovati radionice i sastanke sa učenicima tokom kojih će se razgovarati o jezičkoj raznolikosti unutar jedne učionice kao o prednosti tog odjeljenja, a ne kao nešto što treba da služi za podsmijeh;
- Djelovi pojedinih časova trebaju biti rezervisani za učenje o kulturi učenika koji ne dolaze iz „dominantnih kultura.“ Na taj način se razbijaju predrasude, stereotipi i stigme, i ostali učenici imaju priliku da razumiju i saznaju korijen i pozadinu različitih akcenata koji se koriste u učionici;
- Učenici koji dolaze iz manje dominantnih kultura mogu pripremiti predavanje o zemlji iz koje dolaze, o svojoj kulturi, jeziku, tradiciji i slično. Ova tehnika širi um i tjera druge učenike na razmišljanje i preispitivanje dotadašnjih stavova;
- Tokom ocjenjivanja govora ili pisanog dijela zadatka učenika koji i dalje nemaju zadovoljavajući nivo engleskog jezika, nastavnici treba da se više fokusiraju na širu sliku i na kritičko razmišljanje učenika, kao i na to koliko uspješno mogu da povezuju stvari, a ne isključivo na gramatiku;
- Nastavnici moraju da obrate posebnu pažnju na povratnu informaciju koju daju ovim „ključnim“ učenicima. Glavna poenta davanja ovih komentara jeste vođenje učenika kroz proces učenja a da im se samopouzdanje i motivacija ne naruše. Takođe, od ogromne je važnosti osjetiti kada tu povratnu informaciju treba dati ispred cijelog odjeljenja, a kada je bolje sjesti sa tim učenikom „jedan na jedan“ i popričati o njegovom napretku;
- Nastavnici treba da izraze interesovanje za kulture iz kojih dolaze učenici. Pitanja koja se tiču jezika koji koriste u svom domu, kao i načina izražavanja su uvijek korisna i čine da se učenik osjeća bitnim, a ujedno biva i motivisaniji za dalje učenje.

Ovo su samo neka univerzalna moguća rješenja koja nastavnici treba da iskoriste, međutim, koji način i koji stav će oni zauzeti u učionici zavisi od stavova i karaktera učenika. Treba da zapamtimo da ne možemo i ne smijemo da očekujemo od učenika da se prilagode nama, već mi treba da dođemo na njihov nivo kako bismo razumjeli njihove potrebe i probleme u obrazovanju. Mi smo imali njihove godine, a oni naše još uvijek ne.

4. Rasizam u predavanju i učenju jezika

Rasizam posjeduje dugu istoriju u oblasti podučavanja i učenja engleskog jezika. Istorijski gledano, kako se Britansko carstvo širilo, broj učenika engleskog jezika se u isto vrijeme povećavao. Iako danas postoji veće prihvatanje jezičke raznolikosti, nekada je cilj podučavanja engleskog kao dodatnog jezika bio stvaranje pravih britanskih građana koji će govoriti standardnim engleskim jezikom. Problem u ovoj tezi je to što kada obrazovanje zauzima asimilacioni pristup prema jeziku, to implicira da je raznolikost problem. Sa druge strane, rasizam takođe ima dugu istoriju u obrazovanju uopšte. Dlamini (2002) objašnjava ovaj problem, navodeći da je „rasizam posljednjih decenija višestrukturano ukorijenjen u ekonomskom sistemu jer je globalizacija kapitala dovela do struktura koje često nisu prepoznate kao rasističke. Škola je jedna takva struktura...“ Na primjer, Kanada tvrdi da podstiče raznolikost i multikulturalizam, ali kada je u pitanju jezik i obrazovanje, asimilacija se čini ne samo istorijskim, već i sadašnjim normativom.

Učenici ne dolaze kao „tabula rasa“ ili prazan list. Oni ulaze u učionice sa identitetima i kulturama koje su često eksplicitno povezane sa njihovim jezikom. Tako što prisiljavaju učenike da „napuste“ svoj prvi jezik, nastavnici umanjuju vrijednost njihove kulture i identiteta i zahtjevaju isto od učenika. Pored toga, politika isključivo engleskog jezika onemogućava početnicima da pokažu svoje sposobnosti putem podrške i povezivanja na njihovom prvom jeziku.

Ne samo da se učenici engleskog kao stranog jezika suočavaju sa rasizmom i lingvističkom diskriminacijom, već je isti slučaj i sa nastavnicima tog istog predmeta. Kada je u pitanju zapošljavanje na poziciji nastavnika jezika, izvorni go-

vornici engleskog jezika imaju privilegovan položaj, i to je privilegija koja se povećava ako imaju bijelu kožu (Kubota & Lin, 2006). Zbog hijerarhije izvornih govornika nad neizvornim govornicima, nastavnici koji više „ličće“ na izvorne govornike često su skloniji da budu zaposleni na pozicijama za podučavanje engleskog kao stranog jezika (Motha, 2014). Osim toga, ovo načelo pruža „ulaznu tačku za članove dominantnih grupa u društvu da se uključe u debatu o antirasizmu“ dok ispituju svoju sopstvenu bijelu moć i privilegiju (Dei, 1996).

Veliki broj učenika i nastavnika prihvataju ovu vrstu diskriminacije kao normalan dio života. Često se od učenika engleskog kao stranog jezika zahtijeva da odrade isti rad i polažu iste testove kao djeca koji su izvorni govornici, i to prije nego što steknu dovoljne akademske vještine na ključnom jeziku, a to bez podrške ili prilagođavanja. Prema Cummins-u (2002), učenicima engleskog kao stranog jezika prosječno treba oko pet godina da dostignu akademski nivo na engleskom jeziku. Ovakav pristup favorizuje izvorne govornike i rezultira sve većim stopama neuspjeha među učenicima engleskog kao stranog jezika. Rezultati mnogih procjena ne pokazuju znanje gradiva, već sposobnost korišćenja engleskog jezika (Liget, 2014). Neophodno je razotkriti ovakve politike i postupke kao suštinski rasističke.

5. Uspješne metode u borbi protiv lingvističke diskriminacije

Ovaj dio rada pruža selektivni pregled dvije metode koje su se pokazale efikasnim u smanjenju jezičke diskriminacije, i bitno je napomenuti da ta lista nije ni blizu iscrpna kada su u pitanju mogući pristupi koji se mogu preduzeti kako bi se suzbila pomenuta vrsta diskriminacije. Ove dvije metode su izabrane na osnovu praktičnosti, kao i pozitivnih dokaza koji ih podržavaju kao izvodljive opcije za suzbijanje jezičke diskriminacije. Prva metoda koja će biti razmatrana je anti-rasističko obrazovanje u programima obuke nastavnika, dok je druga metoda ona koja se primjenjuje u učionici i koristi koncept plurilingvalne pedagogije u nastavnim strategijama i aktivnostima.

5.1 Antirasističko obrazovanje

Brazilski teoretičar obrazovanja, Paulo Freire, je skovao koncept „svjesnosti“, takođe poznat i kao „kritička svijest“ ili „podizanje svijesti“ (Cummins & Skutnabb-Kangas, 1988). Freireova teorija svjesnosti se može definisati kao „akcija ili proces osvješćivanja drugih ljudi u vezi političkih ili društvenih uslova, posebno ako to prethodi izazivanju nejednakosti u tretmanu ili prilikama.“ Freireov termin predstavlja osnovu antirasističkog obrazovanja i njegovih ciljeva. Mnoge forme multikulturalnog obrazovanja se fokusiraju na „prосто slavljenje razlika ili pretpostavljanja a priori da su svi ljudi jednaki,“ što stvara iluziju jednakosti koja i dalje održava „postojeće odnose moći u kojima se očekuje da se ljudi sa margina asimiliraju“ (Kubota, 2004). Antirasističko obrazovanje se smatra pristupom zasnovanim na akciji koja aktivno izaziva sisteme opresije.

Jedan način na koji se antirasističko obrazovanje može primijeniti u nastavi engleskog jezika jeste kroz kritičko podučavanje standardnog jezika. Ovaj pristup podstiče učenike engleskog jezika da kritički uče standardni jezik, da ga koriste kako bi kritikovali njegovu saučesničku ulogu u dominaciji i potčinjavanju (Kubota, 2004). Kubota takođe navodi da dok nekritičko korišćenje engleskog jezika dovodi do prilagođavanja ili dominacije, a izbjegavanje engleskog jezika dovodi do marginalizacije ili izolacije, kritička upotreba dovodi do osnaživanja samih učenika. Postupak kritičkog preispitivanja ideologije standardnog jezika omogućava učenicima i nastavnicima da aktivno propituju i izazivaju lingvističku hegemoniju engleskog jezika, umjesto da dozvole podučavanje standardnog jezika kojima se stvaraju ideologije koje podržavaju sisteme jezičke nejednakosti.

5.2 Plurilingvalna pedagogija

Pedagoške teorije drugog jezika su se izuzetno promijenile tokom posljednjih nekoliko decenija. Standardni pristupi pomoću kojih se stiču vještine drugog jezika bivaju sve češće zamjenjivani teorijama višejezičnosti, težeći ka konceptu plurilingvalnosti i plurilingvalnoj pedagogiji (Piccardo, 2013). U okviru višejezičnog pedagoškog pristupa, jezici se održavaju odvojeni kako na društvenom nivou tako i na individualnom nivou, i naglašava se posebno, napredno vladanje

svakim jezikom kojim osoba govori (Piccardo, 2013). Nasuprot tome, Savjet Evrope (2001) definiše plurilingvalnost kao zasnovanu na činjenici da se jezici međusobno povezuju i interkonektuju na nivou pojedinca. Plurilingvalnost promovise minimiziranje barijera između jezika, za razliku od višejezičnosti koja ih održava (Piccardo, 2013).

Plurilingvalna pedagogija posmatra učenje kao proces u kojem se informacije povezuju sa već postojećim informacijama koje učenik ima, posebno sa njegovim maternjim jezikom (Piccardo, 2013). U tom slučaju, kada se podučava drugi jezik, maternji jezik učenika se ne isključuje, a usvajanje novog jezika se ne posmatra kao modifikacija ukupne jezičke kompetencije učenika (Piccardo, 2013). Takođe, plurilingvalnost se smatra načinom povećanja više kognitivne fleksibilnosti, jezičkog, kulturnog i konceptualnog prenosa i poboljšane sposobnosti apstraktnog, divergentnog i kreativnog razmišljanja kod učenika (Piccardo, 2013).

Jedan od načina na koji se može istražiti plurilingvalizam jeste kroz sociokulturnu perspektivu. Ova perspektiva sticanja jezika se posmatra kao fenomen koji se dešava u društvenoj sferi i intrinzično je povezana sa interakcijom i posredovanjem između pojedinaca, svakog sa svojim kompleksnim kulturnim sistemima koji žive unutar jezički, kulturno i sociološki definisanih okvira (Piccardo, 2013). Stoga, plurilingvalna pedagogija je jedan od načina kojim se može umanjiti jezička diskriminacija jer promovise koegzistenciju jezika umjesto pojačavanja nejednakih podjela među njima. Piccardo (2013) je označio ovu promjenu u obrazovnoj filozofiji kao „značajan paradigmatški pomak, gdje konceptualizacija prevazilazi jezičke hijerarhije i društvene konotacije“.

6. Lična iskustva iz učionice

Kao što je već napomenuto, autor je tokom proteklih deset godina stekao neprocjenjivo iskustvo u britanskoj međunarodnoj školi *Arcadia Academy* u Kotoru, gdje i dalje radi, sa učenicima i nastavnicima iz raznih krajeva svijeta. Kroz rad sa tim učenicima je doživio i proživio fenomene kao što su akulturacija, privikavanje na novu sredinu, kulturni šok, mijenjanje kodova i slično. To je sredina u kojoj je stekao prva iskustva u ovom poslu, i gdje je profesionalno rastao i

razvijao se zajedno sa učenicima koji su od apsolutno početnog nivoa engleskog jezika došli u fazu u kojoj govore jezik tečno bez ikakvih barijera. Ni rad u međunarodnoj školi ne dolazi bez određenih poteškoća i izazova, pa je tako i sam autor morao u par navrata da se „bori“ sa lingvističkom diskriminacijom koja se prvi put pojavila u školi kada je broj učenika naglo porastao.

Na početku školske 2022/2023. godine škola je primila oko stotinu novih učenika, tako da je škola „preko noći“ od male, tihe škole postala dosta veća i kompleksnija ustanova u kojoj svaki razred broji minimum dvadeset učenika. Iako je taj priliv obogatio školu sa još većom raznolikošću među učenicima, donio je i određene izazove. Razred autora ovog rada, završni razred osnovne škole, dobio je dvanaest novih učenika, i većina njih nije posjedovala visoki nivo engleskog jezika. Veći broj novih učenika je bilo ruske ili ukrajinske nacionalnosti, i pojedini „stariji“ učenici, iako istih nacionalnosti, nisu imali puno razumijevanja za nove drugove i drugarice i njihov manjak engleskog jezika. Tokom prvih sedmica rada pomenute školske godine, autor je primijetio sljedeće probleme unutar i van učionice:

- Pojedini učenici koji su govorili engleski tečno su sa nestrpljenjem čekali da novi učenici pokušaju nešto da kažu na ciljnom jeziku. Međutim, to je bilo jedino kako bi dobili materijala za podsmijeh;
- Novi učenici su se teško odlučivali da glasno kažu svoje mišljenje ili odgovor na određeno pitanje na engleskom jeziku;
- Novi učenici nisu odmah naišli na strpljenje kod pojedinih drugih učenika. Kada bi tražili pomoć od učenika koji govore jezik tečno, dobili bi odgovor na maternjem jeziku što je u toj situaciji pravilo samo kontraefekat;
- Tokom pauza u toku školskog dana autor je primijetio da se novi učenici izoluju i da provode vrijeme isključivo sa učenicima koji su se priključili školi kad i oni. Napravile su se dvije grupe u razredu, i to jedna grupa sa učenicima koji su konstantno koristili engleski jezik, i druga grupa koja se isključivo oslanjala na svoj maternji jezik.

Kako bi regulisao narušenu atmosferu u razredu, i vratio osjećaj sigurnosti i samopouzdanja svakom učeniku, autor je morao sam da preuzme određene mjere. Kroz razgovor sa kolegama i kroz istraživanje problema, implementirao je set mjera koje su veoma brzo dale željene rezultate:

- Osnovna i početna mjera bez koje dalji proces ne bi bio moguć jeste razgovor sa učenicima. Ne može se očekivati od učenika da će nakon jednog ili dva razgovora usvojiti ili makar razmisliti o onome o čemu im pričamo. Samim tim, autor rada redovno razgovara sa učenicima o ovoj temi i o tome kako raznolikost u učionici predstavlja ogromnu prednost, i da ni pod kojim uslovima ne treba biti predmet diskriminacije;
- Pored riječi, potrebno je preći na djela. S tim u vezi, autor je uveo časove (jednom sedmično) gdje će učenici u parovima ili grupama raditi na debatama čije je teme veoma pažljivo birao. Rezultat koji je postignut ovom mjerom jeste to da su učenici postali svjesniji problema sa kojim su se novi učenici svakodnevno borili. Pored toga, učenici su radili u grupama pa su se samim tim bolje upoznali sa novim drugovima i drugaricama. Stavka koja je autoru bila najbitnija jeste to što su učenici stvorili osjećaj empatije, strpljenja i razumijevanja prema učenicima kojima je trebalo više vremena da se izraze i kažu šta žele;
- Autor je na nivou razreda počeo da obilježava Međunarodni dan, makar jednom mjesečno, gdje su učili, čitali i pričali o raznim kulturama, jezicima, dijalektima i tradicijama. U sklopu tog Međunarodnog dana, učenici bi organizovali razne aktivnosti kako za svoj razred tako i za druga odjeljenja i razrede;
- Bez uvođenja pojma *plurilingvalna pedagogija*, autor je počeo sam da pravi veće konekcije između engleskog i maternjih jezika učenika. To je iziskivalo mnogo posla, ali novi učenici su dosta brže prevazišli prepreke kada su vidjeli sličnosti između svojih jezika sa engleskim, i to na raznim nivoima – fonološkom, morfološkom i sintaksičkom nivou. Njihov maternji jezik je autor koristio u učionici kao alatku koja će im pomoći da usvoje engleski jezik brže i lakše. Na taj način njihova kultura i jezik nisu zanemareni, a u isto vrijeme im je omogućeno da usvoje određene strukture na ciljnom jeziku dosta lakše.
- Svakom novom učeniku je nasumice „dodijeljen“ jedan „stari“ učenik koji je bio zadužen da ga bolje upozna sa školom, drugim odjeljenjima, prostorijama, gradivom, i slično. Na kraju svakog radnog dana autor bi

provjerio sa svakim parom kako je protekao dan, šta su radili, kako su se osjećali, šta su naučili, i drugo. Na taj način su se novi učenici veoma brzo navikli na novo okruženje, kao i upoznali bolje sa svojim „vodičima“ i samim tim smanjili taj jaz koji je postojao na početku školske godine.

Nakon samo tri sedmice aktivne i redovne implementacije ovih mjera primijećena je ogromna razlika i poboljšanje atmosfere u učionici. „Stariji“ učenici su bili dosta strpljiviji i puni razumijevanja prema novim učenicima, dok su ovi drugi počeli da se slobodnije izražavaju na engleskom jeziku sa manjim strahom od potencijalnih grešaka. Bitno je napomenuti da ove mjere nisu po pravilu uspješne u svim situacijama. Prije nego što nastavnik krene u borbu sa ovim problemom, treba da upozna sve učenike i da donese profesionalnu odluku o mjerama koje bi bile najdjelotvornije i dale najbolje rezultate. U ovim situacijama ne smije biti generalizacije i stavljanja svih učenika „u isti koš“, već se pažljivo odabranim pedagoškim pristupom svakom učeniku posebno treba posvetiti i dati sve od sebe kako bi se ti mladi ljudi osjećali udobnije, samopouzdanije i bitnije u našim učionicama.

Zaključak

„Jezik predstavlja saobraćajnu mapu kulture. Govori ti odakle su ljudi i kuda idu.“ Ove riječi Rite Mej Braun, američke književnice, igraju veliku ulogu u razumijevanju jezika i kulture, njihove kompleksnosti i povezanosti. Jezik i kultura su komponente koje nas čine jedinstvenim kao vrstu i u ograničenoj količini dominantnom vrstom, i upravo zbog toga je teško razumjeti bilo kakvu vrstu diskriminacije na ovom nivou.

Posao nastavnika u školi bilo koje vrste je jedan od najzahtjevnijih poslova na svijetu, a posebno ukoliko uzmemo u obzir današnji svijet u kojem djeca odrastaju. Naš posao nije isključivo planiranje časova, predavanje i davanje ocjena. U stvari, to je lakši dio posla, dok onaj teži, izazovniji i složeniji predstavlja razvijanje kritičkog razmišljanja kod učenika, i pripremanje njihovog uma koji će biti spreman da bez predrasuda i diskriminacije prihvati sve ono što mu život u budućnosti može ponuditi. Upravo sa tom diskriminacijom mi, nastavnici,

imamo najviše posla. Rušenje lingvističkih diskriminacija i stigmi mora biti na vrhu liste prioriteta svim nastavnicima i školama. Ukoliko se dozvoli da ta lingvistička diskriminacija, diskriminacija na jezik, kulturu i način izražavanja uspješno prolazi kod pojedinih učenika, bilo bi pitanje dana kada bi taj problem evoluirao u nešto još negativnije i složenije.

Kako bi se ispravno koristila ta saobraćajna mapa kulture koju Rita Mej pominje, treba svima dozvoliti da idu tamo gdje su zamislili i da se ni na jedan način taj put ne remeti. Takođe, na tom putu se mogu sresti ljudi raznih kultura i običaja, i ne smije se zaboraviti da je upravo to ono što život čini bogatijim i da se kroz ta poznanstva stižu nova saznanja i širi um. Upravo ova teza treba da se prebaci na učenike i da se kroz zajednički rad sa njima i ljudima iz okoline da maksimum kako bi se lingvistička diskriminacija, između ostalih, iskorijenila iz učionica obrazovnih ustanova uopšte. Zvuči kao nešto što se graniči sa nemogućim, ali uz upornost, istrajnost i predanost nastavnika promjene su zagantovane. U više navrata je to dokazano!

Literatura

Cummins, J., & Skutnabb-Kangas, T. (1988). Introduction. In T. Skutnabb-Kangas and J. Cummins (Eds.), *Minority education: From shame to struggle* (pp. 1-8). Philadelphia, PA: Multilingual Matters Ltd.

Cummins, J. (2002). Beyond instructional techniques and standardized assessment: Implementing classroom interactions that foster power, identity, imagination and intellect among culturally diverse students. *Contact*, 28(2), 21-31.

Dei, G.S. (1996). *Anti-racism education, theory and practice*. Halifax, NS: Fernwood Publishing

Dlamini, S. N. (2002). From the other side of the desk: Notes on teaching about race when racialised. *Race Ethnicity and Education*, 5(1), 51-66.

Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London, England: Routledge

Kathleen, F. (2017). Recognizing race and ethnicity: Power, privilege, and inequality. *The Western Journal of Black Studies*, 41(1-2), 54-56.

Kroskrity, P. V. (2021). Covert linguistic racisms and the (re-) production of white supremacy. *Journal of Linguistic Anthropology*, 31(2), 180-193.

Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language education. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 30-52). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Kubota, R., & Lin, A. (2006). Race and TESOL: Introduction to concepts and theories. *TESOL quarterly*, 40(3), 471-493.

Kubota, R. (2016). The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for applied linguistics. *Applied linguistics*, 37(4), 474-494.

Lee, E. (2015). Doing culture, doing race: Everyday discourses of 'culture' and 'cultural difference' in the English as a second language classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(1), 80-93.

Liggett, T. (2014). The mapping of a framework: Critical race theory and TESOL. *The Urban Review*, 46(1), 112-124.

Makoni, S. (2012). A critique of language, languaging and supervernacular. *Muitas vozes*, 1(2), 189-199.

Motha, S. (2014). *Race, empire, and English language teaching*. New York, NY: Teachers College Press

Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *Tesol Quarterly*, 47(3), 600-614.

Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority education: From shame to struggle* (pp. 9-44). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

The Impact of Linguistic Discrimination and Racism on English Language Learning in an International School

Gojko Ostojić

British International School Arcadia Academy in Kotor,
Montenegro

SUMMARY: Various sociocultural factors leave a big impact on English language learners on a daily basis. While some factors help students to overcome language acquisition obstacles more quickly and easily, others are not so beneficial. Linguistic racism and discrimination are processes that, in many ways, can prevent a student from acquiring a language in the right way, and can also create an extremely negative feeling towards the language that will form psychological barriers for the student every time it is used. Although these processes are represented to a certain extent in almost all educational centres, international schools are the institutions where they come to the greatest expression. The aim of this paper is to provide a theoretical overview of linguistic racism and discrimination, as well as to show ways in which discrimination can be prevented and how the students can be supported. Furthermore, the impact of racism on the process of learning and teaching the English language is also depicted. All of the above has been concluded based on personal ex-

perience gained through ten years of work at the British International School Arcadia Academy in Kotor, Montenegro. In order for teachers to be able to help students in these situations, they have to meet and know each student well, which represents the biggest charm of this job.

KEYWORDS: sociocultural factors, linguistic racism, discrimination, English language acquisition, international schools