

РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА
УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ - СКОПЈЕ
Постдипломски Интеркултурни студии

Магистерски труд на тема:

**Билингвизмот и интеркултурниот дијалог
во Република Македонија**

Кандидат:

Елма Демировска

Ментор:

проф. д-р Антонела Петковска

февруари, 2016

Скопје

Содржина

Вовед.....	3
1. Мултикултурализмот денес.....	9
1.1. Јазик, држави и заедници – патот до повеќејазичноста.....	20
2. Билингвизам.....	26
2.1. Мајчин јазик.....	29
2.2. Билингвизмот во образованиот систем.....	35
3. Шведска и билингвизмот во шведскиот образовен интеркултурен систем.....	48
3.1. Настава на мајчин јазик за децата малцинства во Шведска.....	53
3.2. Потребa на училиштата за политика на јазиците и академски успех низ два јазика.....	59
- Активирање на знаењето од минатото/Градење на знаење за потеклото.....	65
- Улогата на професорот во максимизирање на когнитивната вклученост и вложувањето на идентитетот.....	67
- Фокус на значењето, јазикот и употребата.....	68
- Училиштето како дел од општеството.....	71
- Соработка со родителите.....	72
- Индикатори за преглед на курикулумот во Шведска за осигурана еднаквост помеѓу мнозинството и јазичното малцинство.....	73
- Политика на јазикот во училиштето-клучни поенти за осигурана еднаквост.....	77
- Организациони предлози – заклучок.....	79
- Примери од други земји.....	80
4. Билингвизмот и образовниот систем во Република Македонија.....	81
5. Истражување.....	91
5.1. Цел.....	92
5.2. Инструменти.....	93
5.3. Резултати од интервјуа.....	93
5.4. Целна група на истражувањето.....	94
6. Заклучок.....	105
7. Библиографија.....	115

ВОВЕД

Коковиќ (Коковић), културата ја дефинира како начин на живот на одредени народи кои живеат на едно место. Таа култура може да се види во нивната уметност, нивниот општествен систем, нивните обичаи и навики и нивната религија (Kokoviћ, 1997:14). *„Културата не се ограничува само на тоа дека уметничките и историските дела ги прави достапни за сите, во исто време е стекнување знаење и потреба за одреден начин на живот, потреба за комуникација“* (Коковић, 1997:17). *„Културата не е теорија која треба да ја поседуваат или да ја освоат, туку е начин на однесување, природна коегзистенција со најблиските, не е област која треба да се демократизира, туку е демократија која треба да се започне“* (Коковић 1997:17).

„Културата опфаќа процес и интеракција која го хуманизира човечкиот живот, а ја збогатува човечката природа на начин еднаков, како кога општествените групи развиваат одреден начин на живот и даваат значителен облик на своето материјално и општествено искуство. Таа е пракса која реализира и објективизира општествени односи и смислени форми и начини. Од друга страна е начин на репродукција на општествена егзистенција“. (Кларкс, Хол, Џеферсон, Роберте, според Коковић, 1997:25).

Културата опишува што ја разликува една општествена група од друга, се однесува на аспектите на идентитетот, кои се поклопуваат со националниот, етничкиот и расниот идентитет, ги опфаќа материјалните и субјективните елементи. Претставува гледиште кое ги дефинира различните групи, генерирано од своите членови, а сепак влијае врз нивното однесување и се пренесува од членови на една група кон оние на другата (Велева, 2011). Сфатена како начин на живот, културата не може да биде издвоена област од општествениот живот или од која било сфера на секојдневниот живот. Таа се идентификува со комуникацијата (Хол, 1996). Проучувајќи ја културата многу антрополози утврдиле дека постојат многу разлики и контрасти помеѓу културите, а тоа иницирало бројни истражувања. Останатите истражувачи со универзален пристап го насочиле вниманието кон фундаменталните сличности и заеднички карактеристики по кои културите личат една на друга (Кнежевиќ, 1997).

Културата постои да ни овозможи контакт со основните потреби на преживување, одобрува средби со другите, ни овозможува да продолжи репродукцијата и подмладокот, ни одобрува слободно поставување на храната на масите и ни овозможува грижа за

секојдневните важни биолошки елементарни потреби. Но, таа е многу повеќе од тоа, таа одобрува комплексна социјална мрежа и врски и го подобрува квалитетот на значењето на „нормалното“ и секојдневните активности. Ни дозволува да се радуваме на среќата, да бидеме креативни во музиката, уметноста и драмата, да се ангажираме во спортови, да организираме натпревари. Културата ни дозволува да го истражуваме морето и вселената, да креираме математика и да имаме какви било постигнувања во образовниот систем и науката. Освен што одобрува да се искачимо на месечината, за жал одобрува да имаме војни и да креираме оружје и терорости. (Matsumoto and Juang, 2013) .

Тејор(Tylor,1865), ја дефинира културата како капацитети и навики кои се стекнуваат како членови на општеството, додека Рохнер (Rohner, 1984) ја дефинира како тотално еквивалентни и комплементарни научни значења одржани од страна на човечката популација или од препознатливи сегменти на популацијата и пренесени од една генерација на друга (Matsumoto and Juang, 2013).

„Под поимот култура се подразбира збир на традиционални верувања и ставови кои ги карактеризираат и чинат особеностите на еден народ, односно на организирано општество“ (Коковић, 1997: 13). Културата е суд или оценка за одреден начин на живот, знаење или социјално однесување, таа не само што се пренесува туку и се создава, бидејќи не е само историја или однос кон минатото, туку има витален однос и одредени функции кон сегашноста, во исто време не е апстрактна идеја, туку е конфигурација на комплетно општествено наследство и начин на живот (Коковић, 1997).

Комуникацијата е неопходен фактор за развој на општествениот и културниот напредок. Културата развива форми и правила на комуницирање кои одговораат на конкретни услови на интеракција меѓу луѓето, на условите кои се повикани да обезбедат најефикасно постигнување на целите. Врската меѓу културата и комуникацијата е многу блиска и комплексна. Кога културните карактеристики како обичаи, навики, правила, ритуали, закони и други креирани форми од страна на различни општествени групи се разменуваат со помош на човечки интеракции, тогаш имаме комуникација. А културата е креирана низ комуникацијата. Индивидуите не крираат сами по себе култура кога тие се во интеракција со одредени врски, групи, организации, или општества, туку нивните култури се природен резултат или „би-продукт“ на социјална интеракција. Главно,

културата е „потсетувач“ на социјалната комуникација. Без комуникација би било невозможно да се презентираат и пренесат културни карактеристики од едно место и време на друго. Со сигурност може да се каже дека културата е креирана, обликувана, пренесувана и научена единствено преку комуникацијата. Истото важи и во обратен случај: комуникациската практика главно е креирана, обликувана и пренесувана од културата. (<http://encyclopedia.jrank.org/articles/pages/6491/Culture-and-Communication.html>).

Човечките култури се интимно поврзани со јазикот, а јазикот е основно средство преку кое луѓето комуницираат. Често, јазикот е дефинирачка карактеристика на една одредена културна заедница. Истиот, е дел од социјалниот идентитет и често е сигнал на заедничка историја, заеднички обичаи, верувања и вредности. Тој е огледало на културните вредности што се одржани од страна на луѓето кои ги зборуваат тие јазици. Односот меѓу јазикот и културата ја отсликува нивната меѓусебна длабока врска. Врската е доказ која открива како употребата на јазикот ги принудува индивидуите да размислуваат и да се однесуваат како културни суштества. Ако јазикот и културата се целина која не функционира една без друга, тогаш со губењето на јазикот се губи и културата, а со губењето на културата се губи и сопствениот идентитет.

Со развојот на глобализацијата, денес е неопходно познавање на различни култури кое подразбира и познавање на различен јазик, кој е основа за учење на различната култура. Но, тоа не мора да придонесе целосна идентификација со различинот јазик и култура, со цел да не дојде до губење на мајчиниот јазик, а со тоа и губење на сопствената култура. Разбирањето на културата како целина на човечката егзистенција ја изменило концепцијата на меѓусебниот однос на јазикот и културата. Во овие околности јазикот не може повеќе да се замисли, како нешто одвоено од другите културни системи, туку како дел од целината која е функционално поврзана со културата. Од тие причини е битно зачувувањето на познавање на еден и единствен јазик (монолингвизмот). Зачувување на мајчиниот јазик е зачувување на сопствените вредности и историја. Комуникацијата и врските се изгубени кога индивидуата е неспособна да го зборува јазикот на неговите предци. Од друга страна познавањето на јазикот на еден од предците обезбедува чувство на припадност и заштита на идентитетот. Јазикот и комуникацијата се главните критериуми за опис на разликите помеѓу општествените групи. Со други зборови, јазикот

е моќен инструмент на идентитетот и припаѓањето. Процесот на учење на јазикот допира до културниот идентитет преку разбирање на специфичните зборови и преференците за специфичните зборови кога се учи или користи втор јазик. Тој е многу повеќе од граматика и спелување, врзан е за историјата, културата и личниот идентитет, вели Нелсон Хајро (Nelson Haјro, 2013). „Кога некого слушаме како зборува, лесно можеме да го погодиме родот, нивото на образование, годините, професијата, потеклото. Имено, ова посочува на јазикот како моќен симбол на националниот и етнички идентитет“ (Spolsky, 1999: 181).

Како резултат на глобализацијата и напорите да се решат дипломатските и економските проблеми, се зголемува различноста во општествата, крос-културните и лингвистичките контакти помеѓу земјите (Cummins, 1981). Република Македонија е земја во која културната, јазичната и економската различност постои во исто време со социјалната нееднаквост. Живееме во земја во која контактите со културните различности се постојани и секојдневни. Овие меѓусебни интеракции не смеат да придонесат меѓуетничка нетолеранција и нетрпеливост. Денес тежиштето не е само кон создавање на мултикултурно општество туку и кон интеркултурно заедништво во кое различни групи делуваат едни со други и работат за заеднички цели, упатуваат на меѓусебна динамика и дијалог. Интеркултурализмот елиминира статичност, а застапниците на интеркултурализмот сметаат дека сите култури подеднакво вредат и се обидуваат да најдат можност за рамноправен дијалог меѓу нив во кој поврзувањето на културните елементи не се разбира ниту како некритичко мешање ниту како губење на културниот идентитет. Целта на интеркултурализмот и неговиот концепт е да изнајде начин современото општество да прерасне од мултикултурно во интеркултурно (Kokoviћ, 1997). Културната различност е сè поголема, а тоа треба да биде само неопходно средство за остварување на целта или пак средство за постигнување еднаков успех и оптимално вклучување на малцинските култури (Kokoviћ, 1997).

Ова емпириско истражување ќе создаде основа за имплементација на модели во образовниот систем на Република Македонија, кои ќе придонесат соживот и меѓусебна толеранција помеѓу различните културни групи во општеството. Се определува нивната меѓусебната поврзаност и организација, како и нивните активности со цел да живеат во

хармонија и истото да се пренесе на идните генерации. Корените и почетоците за создавање на цврста подлога и основа за интеркултурен дијалог во една мултикултурна земја е развивање на интеркултурно образование. Интеркултурното образование во Р.Македонија треба да биде столб на сигурен интеркултурен дијалог од високи стандарди кое постојано ќе бара проширување на јазични и културни компетенции. Најефективна комуникација помеѓу различните култури е образовниот систем во една држава. Праксата во развиените земји кои преку образованието, како основна форма, се обиделе да развијат модели на интеркултурна комуникација помеѓу различните културни и јазични заедници, се покажала успешна. Пример на земја во која културната различност е во центарот на вниманието е Шведска, земја во која мнозинството преку интеракција со различни луѓе и нивни различни позадини нашле инспирација за нови предизвици. (<http://www.immi.se/intercultural/nr7/stier.htm>)

Образованието, како основа за развивање на интеркултурните компетенции, треба да биде движечка сила за развој на индивидуалниот и групниот идентитет во општеството. Интеркултурното образование не е само образование на мигранти или педагогија за странци, но е во ред да бидат дел од истото. Поранешните практики укажувале на поделба на образованието и тоа: различен пристап до квалитетно образование за ученици, припадници на маргинални групи и ученици кон не се дел од општествена исклученост и исфрленост. Односно се укажувало на нееднакви можности и пристап до квалитетно образование за ученици од ранлива категорија и ученици мигранти. Тие биле осудувани дека се неспособни да препознаат туѓи вредности, па затоа им бил препишан посебен третман на образование, доколку сакаат да бидат дел од социјалните случувања и интеракции низ образованието, но и полесно да се интегрираат во професионалниот живот. Интеркултурното образование нуди подобрување на квалитетот на врските помеѓу која било група на луѓе и различни луѓе од иста група, а интеграцијата на малцинските групи е дел од целина, која треба да се случи во интеркултурното образование(Allmen, 1991). Во овој контекст не е доволно само да се вреднуваат разликите, овој вид на образование е далеку посложено. Професорите кои го обезбедуваат интеркултурното образование, кои се дополнително професионализирани (тренинзи, обуки и дополнително учење) нудат активни пристапи, групни проекти кои стимулираат интерес и креативност

за важни теми, од нив се бара да бидат максимално достапни и да им осигураат соработка, слобода во искажувањето, образование поткрепено со комуникација и интеракција без страв и срам. Со еден збор да менаџираат со образованието во насока на демократизацијата. Само на тој начин учениците ќе стекнат способност за идентификација на потенцијални конфликти, ќе развијат способност за интеркултурен дијалог со „различните“ и ќе разберат дека тие се продукт на нивните културни традиции, но и дека тие имаат капацитети истите да ги менуваат и збогатуваат. (Allmen, 1993)

Еден од фундаменталите начини да се развие интеркултурниот дијалог помеѓу културните различности е развивање на школски јазичен систем на кој треба да се гледа како на процес, а не како на производ. Образовен систем кој ќе биде функционален за сите култури. Во овој труд билингвизмот ќе биде избран, како модел во образованието, кој ќе придонесе минимизација на постоечките конфликти и меѓусебна недоверба помеѓу различни културни групи во Република Македонија. Модел, кој ќе влијае на идентитетот на детето, размислувањето, врската со пријателите, школувањето и вработувањето, а во исто време ќе ги оспособи да продолжат понатаму во насока на активни и корисни граѓани во општеството во кое живеат. Помага во градењето на чувство за припадност и зацврстување на врската со сопственото семејство и пошироко, но и кон заедницата. Ваков тип на настава, како и соработка со професорите билингвисти дава поддршка за целосно академско постигнување на јазично различните студенти од редот на малцинства. Во насока да се постигне сето ова се земаат предвид сите пред барања и потреби на учениците, социјална клима која е неопходна со цел различните студенти да се почувствуваат вреднувани, и условите кои се потребни за да се развијат млади индивидуи кои лесно ќе се интегрираат во општеството (Axelsson, 1998, 1999, 2001).

Какво ќе биде уредувањето и меѓусебните односи на мнозинството и малцинството во едно општество првично зависи од системот на образование. Образовниот систем не смее да дозволи учениците да го почувствуваат јазот кој може да создаде идно девијатно однесување. Неопходноста на интеракцијата на јазикот и когнитивниот развој во социјален контекст меѓу родител и дете, како и односот на студентот со професорот е од големо значење. Детето и дома и на училиште има потреба од добри можности за интеграција во насока на лично богатење со нови концепти. Но, таквиот вид на

комуникација бара заеднички јазик за разбирање помеѓу детето-родителот и студентот и професорот.

Во научната јавност на Република Македонија ретко гласно се зборува за имплицативните методи или модели на употреба на билингвизам. Впрочем, ретко се зборува за наставата на мајчин јазик паралелно со втор задолжителен јазик за учениците од етничките заедници. Ова истражување може да послужи, како редослед на насоки за зголемување на свеста на професорите за нивната улога во промоција на интеркултурното разбирање, почит и толерацијата кон другите луѓе. Исто така, да научат пристапи на кој начин учениците да ги зацврстат своите врски со сопствената култура, но и како да поттикнат желба да ја поделат сопствената култура со останатите и при тоа да немаат тешкотии во однос на прифаќање на нови култури.

Република Македонија, има потреба од образовни модели за меѓусебно разбирање, соживот и идно заедничко интеркултурно делување. Како земја во која живеат различни културни групи, неопходен е модел соодветен за секое дете во училница, за развој на нивниот личен идентитет. Преку идејата за заедничка соработка во училница помеѓу мнозинството и малцинството ќе се елиминираат процесите на меѓусебна дискриминација, надминување на стереотипите и предрасудите (Axelsson, 1998, 1999, 2001).

1. Мултикултурализмот денес

„Добата на споредба! Што помалку луѓето се врзани со обичаите толку повеќе расте внатрешното движење на нивните мотивации, но, соодветно е поголем и надворешниот немир, мешањето на луѓе, повеќегласието на намерите. Кој денес сè уште е приморан да се врзе себеси или своето потомство за едно особено место. Кој, навистина, е приморан воопшто? Исто како што уметничките стилови се користат истовремено, така и нивоата и видовите на моралноста, обичаите и културите. Таквата доба ја заслужува својата важност поради фактот што сите различни погледи во светот, обичаи, култури можат да се споредат и да живеат заедно. Ова е добата на споредба! Да ја разбереме задачата на нашата доба на најпозитивен начин на којшто можеме: потоа идните поколенија ќе ни благодарат“. (Ниче (1878), 1968, 45: превод според Бауман)

„Човекот е човек преку пријателот човек“- во сè што прави и што го прави човек. (Josh Blacking, 1972)

Бауман (Bauman), вели: „Луѓето ги нагласуваат различните аспекти на нивниот јазик, говор на тело, однесување и стил во различни ситуации, така ги истакнуваат или одрекуваат атрибутите на нивната етничка припадност“. Во социјалниот научен код, значи зборуваме за „промена на идентитет“ или односна „етничка припадност“. Исто така потенцира: „Етничките идентитети не се ништо друго, освен дејствија на етничка идентификација кои се замрзнати во времето. И како што социјалната клима станува поладна, тие се смрзнуваат сè подлабоко и стануваат сè поцврсти; како што социјалната клима станува потопла тие можат да се одмрзнат и да се претопат во нова форма. Аналитички кажано, етничката припадност не е идентитет којшто е даден од природата, туку идентификација создадена преку социјалните дејствија“. (Бауман, 2009:27-28)

Социјализирањето на детето е процес кој е неопходно да се восприеми паралелно со култивирањето низ неговиот раст и развој. Возрасните се модели преку кои детето се идентификува, од таа причина секоја постапка треба да биде потег од кои децата треба да стекнат и научат стил или рутина. Со сигурност може се каже дека секоја културна заедница покажува одредена стабилност во карактерите и вкусовите, стиловите и рутините, што нејзините практиканти го имаат научено со цел да се култивираат. (Бауман, 2009)

Со користење на зборот „држава“ во модерните времиња, ние мислиме на форма на управување којашто е централизирана, држи или поседува територијален суверенитет, држи или поседува монопол на принудна сила на таа територија и работи на систем од членство кој се заснова на индивидуално државјанство. (Бауман, 2009) *„Националноста, којашто е реорганизирана или одбиена од страна на некоја држава според нејзините сопствени правила, му дава право на лицето да поседува пасош кој обезбедува право на државјанство, но ова државјанство е секогаш селективно, не може секој да го има“* (Бауман, 2009:35). Националноста е всушност легална врска помеѓу личноста и државата (Vonk, 2012). Националноста е линкот кој ја врзува личноста со правна сила и моќ, но во исто време се стекнува со право на заштита од државата. Правата и обврските

се различни од една до друга држава (Paul, 2012). Секоја држава има свое право на проценка на правото за националност¹. Таа детерминација и проценка е дел од националното право. Во некои случаи, детерминацијата на националноста е покриена од страна на јавно интернационално право, со согласност од страна на Европската конвенција на националноста. Националноста, технички и правно, се разликува од државјанството бидејќи официјалната врска помеѓу личноста и земјата е поинаква. Зборот национален ги вклучува и државјаните и недржавјаните. Најголемата разлика е што државјаните се граѓани кои имаат право да партиципираат во политичкиот живот на државата, како што е гласање или кандидати на листа за избори. Клучно, во повеќето модерни земји сите националности се државјани на земјата (Vonk, 2012). Во некои случаи зборот националност се користи да се посочи одредена етничка група (група на луѓе кои делат заеднички етнички идентитет, јазик, култура, историја и др.). Ова значење на националноста не е дефинирана за политички граници или сопственици на пасоши и вклучува нации на кои им недостасува независна држава, како што се Шкотите, Англичаните, Курдите и др.). Индивидуите исто така можат да се третираат со националност на група со автономен статус, кои отстапија моќ на поголемата власт (Kadelbach, 2007).

„Нацијата е социјален концепт и претставува една или неколку етнички групи чии членови мислат или се смета на некој начин дека поседуваат “држава” а тоа всушност значи дека носат посебна одговорност за истата. И кога ќе се споредат етничката група и нацијата го откриваме нивното значење на различни јазици“ (Бауман, 2009:35).

Нацијата е голема група на луѓе со моќни врски на идентитет- една „замислена заедница“ племе во голем обем. Нацијата може да има право на државност и самоуправа, но не мора да значи дека уживаат во своја сопствена држава. Националниот идентитет типично се заснова на поделена култура, религија, историја, јазик или етницитет, иако се јавуваат спорови за тоа кој е вистински член на националната заедница, па дури и дали

¹ CONVENTION ON CERTAIN QUESTIONS RELATING TO THE CONFLICT OF NATIONALITY LAWS THE HAGUE - 12 APRIL 1930 The Hague, 12 April 1930. Full text. Article 1, "It is for each State to determine under its own law who are its nationals..."

нација постои за сите. Нациите изгледаат толку вистински и навидум заземаат толкав дел од политичкиот и културниот пејзаж, што дури луѓето мислат дека траеле вечно. Во реалноста, тие настанале со промените на историските околности, некогаш за релативно краток временски период, како што биле случаите на Чехословачка и Југославија. Поради миграцијата, повеќето модерни земји преку нивните граници вклучиле различни заедници што ја предизвикало идејата за национална хомогеност и покренување на правото за државјанство на заедницата, повеќе отколу членство во нацијата. (<https://www.globalpolicy.org/nations-a-states/what-is-a-nation.html>).

Нацијата е повеќе безлично, апстрактно политичко движење отколку етничка група. Културна политичка заедница којашто станала свесна за својата автономија, единственост и посебни интереси (Smith, 1985). Според Националното прашање на Јунгешвил (Jughashvili's National Question): „Нацијата не е расна или племенска, но е конституирана заедница на луѓето, и истата е стабилна формирана само како резултат на долгите и систематски односи. Нацијата е резултат на заедничко живеење на луѓето со генерации и во целост е историски конституирана стабилна заедница, која е формирана врз основа на заеднички јазик, територија, економски живот и психолошка шминка манифестирана во заедничката култура“ (Jughashvili, 1913).

Етничка група или етницитет е социјално дефинирана категорија на луѓе кои меѓу себе се идентификуваат со заеднички претци, социјални, културни или национално искуство². За разлика од другите социјални групи, етничката припадност е првенствено наследен статус. Членството во една етничка група има тенденција да се дефинира со поделено културно наследство, предци, потекло, историја, татковина, јазик, дијалекти и други симболични системи, како религија, митологија и ритуали, кујна, облека, стил, уметност и физички изглед (Garrick 2010). Етничките групи кои произлегуваат од истото историско население често продолжуваат да говорат поврзани јазици и да делат слични гени. Со промена на јазикот, акултурализацијата, со усвојување и промена на верата, за некои индивидуи или групи можно е да напуштат една етничка група и да станат дел од

² "ethnicity: definition of ethnicity". *Oxford Dictionaries*. Oxford University Press. Retrieved 28 December 2013;

друга. (со исклучок на етнички групи во кои расната чистота е клуч на групното членство); (Garrick 2010).

Етничката група инаку се дефинира, како група која е е во врска со другите како одвоена заедница врз основа на карактеристики кои ќе помогнат да се направи разлика во групата од околната заедница. Етницитетот со своите карактеристики (јазик, култура, религија, традиции) се пренесува на идентитетот на личноста или групата. Етницитетот се опишува како:

- верување дека членовите од социјалната група се културно специфични и различни од останатите;
- нивната подготвеност да се најдат симболични маркери (навиките во исхраната, религија, стил во облекување, јазик) и да се потенцира нивното значење;
- нивната подготвеност да се организираат врски со аутсајдерите.

Ова покажува дека етничката припадност не мора да е генетска. Исто така покажува, како може некој себе да се опише со различна етничка припадност од нивниот роден идентитет, ако одредено време живеат во различна област и тие самите одлучиле да ја прифатат културата, симболите и врските на нивната нова заедница. Етницитетот понекогаш се користи и како термин да опише разлика меѓу луѓето, а не меѓу расите. Терминот „раси“ е дискредитиран термин кој ги дели луѓето на основа на боја на кожа и супериорност. Постои само една раса, а тоа е човечката раса, која во суштина е генетски идентична. Како на пример, не постои француската раса, но Французите можат да бидат, како одделна етничка група (<http://www.intercultural.ie/content/ethnicity-and-ethnic-groups-%E2%80%93-explanation-these-terms>).

Етничка група	Нација
Се заснова на предци	Се заснова на предци
Често се препознава по изгледот	Често се препознава по изгледот
Дели исти културни карактеристики (јазик, став и сл.)	Дели исти културни карактеристики (јазик, став и сл.)
Се вели дека се стекнува со раѓањето	Се вели дека се стекнува со раѓањето
Формирање на заедница на судбина, а некои формираат на политичка организација	Формирање на заедница на судбина врз основа на државата.

(Бауман, 2009)

Различните етнички групи формираат мултикултурни општества, што укажува на културно различје и културен плурализам, нивната националност укажува на културни обележја кои мултикултурализмот во практика ги заштитува, додека различните нации формираат културни заедници, кои за мултикултурализмот се од фундаментално значење за животот на нејзините припадници. Сите практикуваме повеќе од една култура, сите ние учествуваме во одржувањето, во ресоздавањето, на националната култура, на етничката култура и на религиозната култура и сите ние учествуваме во културата поврзана со одреден регион или град, одредена јазична заедница и општествена категорија.

Ниедна држава не е совршена, реалниот мултикултурализам не е во паралелен подем со глобализацијата, а за да биде успешен треба да го следи интензитетот на развивање на екологијата и феминизмот кои се третираат како глобални движења. Во изминатите дваесет години секоја западна национална држава има направено развиток во насока на развивање на мултикултурата. Но, како можеле целосно да успеат кога одредени етнички групи биле исклучени или маргинализирани во секоја национална држава што ја познаваме? Евреите во Германија биле приморани од нацистичкиот режим да ги сметаат своите религиозни разлики како расни или етнички разлики. Тие немаат никаков избор во ова, денешните Германци без разлика колку се променил светот, не можат да се однесуваат кон Евреите како да се само уште едно религиозно малцинство меѓу нив. Или пак, за време на владеењето на најголемиот шампион на мултикултурализмот, како граѓанска религија на едно диктаторство, претседателот Тито, се соочил со крајот на своите државотворни моќи. Под овие услови, босанските муслимани не може да се надеваме дека ќе се сметаат себеси за муслимански Бошњаци т.е. да гледаат на религијата како на категорија, а на националноста како на група. Истото важи и за Израел, државните елити дефинираат кој е Евреин а кој Израелец, кој е израелски Евреин и кој е неизраелски Евреин. Штом границите меѓу религијата и етничката припадност се туркаат заедно сè додека не се совпаднат, еднаквоста е сон за минатото. Ниту еден мултикултуралист не го посакува ова (Бауман, 2009).

Сето ова е во спротивност со модерното општество на кое се гледа, како на општество на меѓусебни преплетености, како да е некоја „крпеница“ од разни бои или судбини, сите дефинирачки сами на себе и сите функционални без да се упатуваат кон

другата. Единствениот плурализам кој Гаџендра Верма (Gajendra Verma)³ (1990) (според Бауман, 2009) може да го посака е оној каде нацијата-државата „ги координира целите на секоја културна група“, како таа да е еден човек, но истовремено „овозможувајќи им да ја одржуваат својата култура“, како таа култура да е дадена еднаш засекогаш. Сепак, оваа нација-држава составена од религиозни гетоа треба да им даде на сите културни групи „еднаков пристап до власта“ (Бауман, 2009).

Како што согледува Тејлор (Teylor)⁴ (според Бауман, 2009) луѓето доаѓаат да се идентификуваат себеси, не во монолог, туку во дијалог со други. Мултикултуралистите мора да го направат истот, а истото важи и за различните националности каде и да се тие, не затоа што ова е поедноставен начин да се справиме со идентитетот туку затоа што тоа е единствениот начин да се размислува за идентитетот (Бауман, 2009:115).

Првата работа во врска со признавање на која било култура е да се признае културата за она што таа навистина е: да не биде наметнување на фиксирани и нормирани идентитети, туку дијалогски процес на доведување во врска со другите. Овие „други“ со текот на времето, ќе станат дел од вашата сопствена култура, како што Тејлор (Teylor) тоа многу добро го знае на персонално ниво: „Доколку некои работи кои најмногу ги вреднувам ми се достапни само во однос на личноста која ја сакам, тогаш таа станува дел од мојот идентитет“. Исто како сите други кратки моменти на Тејлор на признавање на дијалогската природа на сите идентитети, оваа реченица ги сведува светските историски проблеми на ниво на методолошки индивидуализам⁵ (Бауман, 2009).

³ На мултикултурната иднина и пристапува со неограничена инклузивност која многумина би ја очекувале од Хинду филозоф: „во суштина, целата стварност е плурална и само неопходноста да се живее заедно т.е. несреќите во историјата ја имаат поделено едната култура, општество и етнитет од други“. Дури, се признава како „точно дека поединците можат да припаѓаат на повеќе разни културни групи“. Кога станува збор за плурализмот Верма, ова го става најгоре на листата. (Бауман, 2009:97-98)

⁴ Чарлс Тејлор го идентификува мултикултурализмот како проблем на признавање. Одговорот е признавање на сите можни начини, или фиксни „културни идентитети“. Уште повеќе, овие културни идентитети треба да бидат антички и континуирани, докажани и интегрални и да ги утврдат хоризонтите на луѓето. (Бауман, 2009)

⁵ Методолошкиот индивидуализам е едно од имињата за заблудите кои се вообичаени дури и во општествените науки. Нејзиното потфрлање е во тоа што таа ги третира големите општествените феномени како да се само големи „надуености“ на индивидуалните феномени. Таа трврди, да речеме, дека расизмот кој

Визија на мултикултурниот сон е еднаквост помеѓу сите културни разлики. При прашањето како да се постигне оваа еднаквост, се издвојуваат три концепти на права кои се составен дел тука. Првите се човековите права кои се најсеопфатни и најшироки но, сепак, се најмалку применливи во рамките на една држава и помеѓу нациите. Граѓанските права, временски посветените ветувања на демократии се полесни за примена, но тие се обично ограничени на граѓаните и имаат лоша евиденција на премостување на нееднаквостите врз основа на национални, верски и религиозни истории на дискриминација. Правата на заедницата имаат голем корен во изминатите дваесет години но, тие исто така ги покренуваат и следните прашања: Кои видови на заедници треба да бидат признаени, колку драматично се управува со нив и треба ли да бидеме гетоизирани за да добиеме еднакви права? Сите три видови на права овозможуваат парцијални ветувања (во најдобар случај) за исполнување на мултикултурниот сон. За сонот да премине во значење потребна е анализа на идентитетот на државата, односно на националниот идентитет, на етничкиот идентитет и верскиот идентитет (Бауман, 2009).

Доколку го замениме зборот идентитети со зборот идентификации, правиме ослободувачки аналитички чекор. Повеќе не гледаме кој било идентитет фиксиран и непроменлив. Бидејќи националниот идентитет веќе не е рационалистички, етничкиот веќе не е природен, а верскиот не е вечен, сите идентитети се идентификации кои се однесуваат на материјалното разбирање на културата. Во таа смисла, мултикултурализмот е новото разбирање на културата. Крајниот резултат на мултикултурализмот не бара

преовладува во целата нација-држава е едноставен збир на расизмот на поединците во тоа општество, само збирно „собран“ на поголемо ниво. Ова не ни дава да го видиме социјалниот фактор, а тоа е големата слика. Како може толку многу индивидуални расисти да формираат една конкретна расистичка употреба на јазикот во општа употреба, или во огласите за вработување, или во процесурите на интервју? Истото важи и за другите нееднаквости: Методолошки ние не можеме да го намалиме нееднаквиот третман на жените или лицата со различна полова ориентација, или бездомниците, на индивидуалните предрасуди на мажи или хетеросексуалци или сопственици на својот дом. Ние треба да го проучуваме пренесувњето на индивидуалните грешки во утврдените социјални недостатоци за да дојдеме до суштината на социјална дискриминација. Теоретски гледано, може да биде исто така точно дека сите социјални дејствија ги вршат поединци. Токму поради тоа заблудата на индивидуализмот е само „методолошка“ заблуда. Истовремено, секое човечко суштество зема „форма“ на општествено суштество и, со тоа, не постои нешто што се нарекува целосно индивидуално однесување. Дури и маченикот е маченик, само преку другите. Што и да правиме, го правиме во дијалог со другите (Mead 1934), што посочува на неисклучување на општествената зависност на луѓето од другите (Taylor, 1994: Appiah, 1994).

културата на одредена индивидуа или група, во целост да се идентификува со поинаква култура. Културата е најчувствителниот капацитет на луѓето кои сами ја создаваат и не можат да создадат промена многу лесно. Сите идентитети се процеси на идентификации кои излегува дека се дијалошки и во филозофската анализа и во секојдневната практика-бидејќи или се резултат на нешто или се користат креативно и се претвораат во дел од секојдневните процеси. Тие во различни ситуации се флексибилни, имагинативни и иновативни. Од тие причини мултикултурализмот не бара еднаквост во смисла на еднакво „дозирани“ верски, национални и етнички идентитети и сл. (Бауман, 2009).

Врските помеѓу националните и државните култури се комплексни, од нивните сложено поставени односи произлегуваат таканаречените малцинства кои сами ги креираат. Историчарите покажуваат како западните колонијални сили им ги наметнаа на своите потчинети луѓе натписите на мнозинство и малцинство, а во исто време опишуваат и како им наметнаа, а понекогаш и создадоа цела верига на граници. Создавањето на мнозински и малцински племиња, религии, касти, јазични заедници, дури и раси беше составен дел на сите колонијални администрации. Во многу од овие случаи, западните елити беа тие кои ги создадоа сопствените мнозински или малцински проблеми, меѓу таканаречените племиња, раси, касти кои ги освоија (Диркс 1989, 1996, Ападурај 1993, Фокс 1995). Сепак овој процес е далеку од завршен. Продолжува секојдневно, бидејќи културната разлика не е дадена од природата, туку е создадена од социјалните интеракции (Бауман, 2009).

Мултикултурализам е соживот на различни култури, култура која вклучува расни, религиозни или културни групи и се манифестира преку обичаите и однесувањето, културните претпоставки и вредности, начини на размислување и комуникациски стилови. (<http://www.ifla.org/publications/defining-multiculturalism>)

Мултикултурализмот го опишува постоењето, прифаќањето или промоцијата на повеќе културни традиции во рамките на една јурисдикција, обично се мисли во рамки на поврзување на културата со етничка група.

Мултикултурните политики и идеологии се разликуваат меѓусебно (Harper, 2011), нивниот опсег се движи од поддршка и охрабрување на еднаква почит кон различните култури во општеството, до политика на промоција за одржување на културната

различност, и до политики каде луѓето од различните етнички и религиозни групи се опфатени со авторитети кои се дефинирани од групата во која ѝ припаѓаат (Dictionary.Reference.com)⁶, (Malik, 2010). Мултикултурализмот промовира одржување на уникатноста на повеќе култури и често е во спротивност со други политики, како што се социјалната интеграција, културната асимилација и расната сегрегација. Мултикултурализмот се опишува како „голем сад за салата“ или „културен мозаик“ (Carroll and Tom, 2005).

Мултикултурата е систем на верување и однесување, кој препознава и почитува присуство на различни групи во една организација или општество, прифаќање и вреднување на нивните социо-културни разлики и охрабрување и оспособување на поддршката за сила и моќ внатре во една комплетна културна содржина внатрешна организација или општество (Rosado,1997:3).

Мултикултурното образование е образование соодветно за сите ученици/студенти. Одбива секакви форми на дискриминација на училиште (етнички, расни, религиозни, економски, полови и други), објаснува практика на почитување на културната различност, стил на предавање кој нуди стратегии на прифаќање нови меѓусебни ориентации на учениците, наставниците и родителите (Rosado, 1997:3).

Најдобар начин за прифаќање на различностите кои произлегуваат од етничките, културните, религиозните, јазичните, физичките и социо-економските специфики е преку изучување на мултикултурата во текот на образовниот процес.

Во денешно време, вклучувањето на мултикултурата во образовниот процес е глобален тренд. Во Република Македонија мултикултурното образование не е дел од формалното образование, но тоа не значи дека има помало значење. Мултикултурното образование како област и дисциплина само го надополнува и модернизира формалното образование. Мултикултурното образование му е неопходно на нашето општество, затоа што ги вклучува аспектите на меѓуетничката толеранција и доверба, кои практично отсутнуваат во вообичаеното секојдневно образование (Демировска, 2011).

⁶ "Dictionary.Reference.com". Dictionary.Reference.com. Retrieved 2010-12-10.

Мултикултурното образование промовира предавање и учење засновано на почит, рамноправност, слобода и еднакви можности за стекнување вештини и позитивни резултати во образованиот процес. Тоа создава сигурно и успешно опкружување, поттикнува свесност за глобализацијата и охрабрува критичко размислување, како превенција и спротивставување на неправдата и дискриминацијата. Мултикултурното образование развива вештини за однесување, комуницирање и преговарање со луѓе од различни групи, со цел да се надмине културниот јаз кој може да попречи да се добие потребното образование (Демировска, 2011).

Основната идеја се вредностите и елементите на мултикултурализмот, како што се: толеранција, соживот, отвореност, прифаќање и признавање на разликите, да бидат составен дел на секој образовен сегмент во системот. На тој начин, учениците од најмалата возраст се поттикнуваат на почит и разбирање на другите култури, исто како што е тоа случај со нивната сопствена култура. Во овој процес, учениците кои ја почитуваат и разбираат сопствената култура, ќе научат да ги разбираат и другите култури. Потоа, надвор од училиштето следува чекор на заживување на пасивниот соживот, односно развивање на заеднички живот, заемното почитување, борба против дискриминација, развивање на вештини за препознавање и користење на разликите како ресурс за учење, способност за отстранување на претпоставки и отвореност за различни погледи кон светот (Демировска, 2011).

Културата и културната различност се концепти кои наставникот треба добро да ги разбира, бидејќи на тој начин влијае врз начинот на живот, однесувања и ставови на учениците. Цврсто се верува дека добра подготовка на наставникот за мултикултурното образование и предавање е одлична можност вредностите на мултикултурализмот да станат дел од личноста на секој ученик/студент. Мултикултурното образование не е специфичен, посебен предмет, тоа не е посебна паралелка предводена од посебен наставник, тоа е начин на размислување. Стилот и начинот на предавање на наставникот треба да бидат огледало на мултикултурната практика и теорија, кои ќе иницираат позитивни промени во образованието (Демировска, 2011).

1.1. Јазик, држави и заедници – патот до повеќејазичноста

Човекот се изградува низ јазикот како основно средство за интеракција и комуникација меѓу луѓето. Човекот низ јазикот го толкува светот во кој живее, како важен предуслов за целокупното човечко творење. Во општа смисла јазикот е генетско наследство на човековиот род, а се манифестира во илјада посебни јазици кои го говорат поединечни општествени заедници ширум светот. На тој начин сите луѓе имаат јазик, но немаат сите ист јазик(Бугарски, 1933).

Кога се зборува за контакти на јазикот, секогаш треба да се има на ум, дека во контакт непосредно не се самите јазици, туку нивните говорници: јазикот доаѓа во контакт во главата на поединци кои зборуваат два јазика. Оттука и произлегуваат типични контактни појави, како што се раширениот билингвизам, масовното позајмување, интерференцијална структура на еден јазик во друг и друго (Бугарски, 1933:95).

Во модерните држави важна улога имаат категориите на службениот јазик, јазик кој ги исполнува службените функции на државата, и јазик кој улогата ја добил по законски пат. Тој може да се нарече и државен јазик, и тоа најмногу во случај кога во една земја постои само еден таков, но овој термин се избегнува поради непожелна конотација. Многу држави, особено ако се од федерален тип, напоредно признаваат повеќе официјални јазици. Официјалните јазици често се судираат со националните, но не е секогаш така. На пример: во Швајцарија национални јазици се германски, француски, италијански, а до 1996 година само германски јазик бил официјален. Многу јазици имаат национален и официјален статус во својата матична држава, додека во други соседни држави често се јавуваат како малцински јазици, каде можат, но и не мораат да бидат официјализирани. (Бугарски, 1933)

Од функционален аспект, во оваа насока релевантни се поимите прв и втор јазик на заедниците. Прв јазик најчесто е мајчин јазик од повеќе негови аспекти, додека вториот јазик или немајчиниот јазик е оној кој во заедницата обавува дополнителни социолошки важни и институционализирани функции (на пример: руски за говорници на вториот јазик ширум бившиот Советски Сојуз, или западноевропски јазици на бившите колонии). Од поинаков аспект во официјалните повеќејазични држави, еден од нивните јазици може да биде втор јазик за претставување на некој друг (на пример: англиски за франкофони, а

француски за англофони Канаѓани). На крај, Европска унија прогласи релевантна потреба за проучување и унапредување на јазични статуси на поединечни групи на свои територии: регионални, национални, заеднички, стандардни, официјални, сообраќајни, мнозински, малцински, мигрантски, мајчин, прв и втор јазик (Бугарски, 1933).

Во западниот свет се верува дека модерните држави во суштина се еднојазични и дека тоа е поволно, па дури и природна положба. Всушност, повеќејазичноста се третираше како рецидив на минатото, симптом на неразвиеност и причина за инхерентна нестабилност. Со други зборови, еднојазичноста по својата природа создава некаква норма, општествената заедница во која сите говорат еден ист јазик веќе сами по себе функционираат како тим и полесно напредуваат. Спротивно од истото, се верува дека повеќејазичноста е отстапување од тој идеален образец, предизвикано од склоп разни наследени неповолни околности кои всушност треба да се надминат. Ова гледиште во духовна смисла произлезе од впечатоците на европската културноисториска матрица, романтичарско и националистичко потекло кое постирало единство, чиста нација, држава и јазик. Ова сфаќање е материјализирано со тенденцијата за асимилација на етнојазичните малцинства и е проширено со колонизацијата низ другите континенти од страна на европскиот народ и нивните јазици. Еднојазичноста се проширила како механизам на државните управи и како симбол на економски просперитет и политичка моќ. Овој стереотип до денес ја задржа својата моќ, најмногу во поголемите европски држави (Велика, Британија, Шпанија, Франција и др). Меѓу другото, пуштиле корен и управувачките елити на колонизираниите земји Азија и Африка, кои низ својот пат за осамостојување и развој го следеле таквиот став и мислење, иако во својата сопствена традиција и локална стварност имале поинакви доживувања. Луѓето во мултиетничките и мултилингвалните земји кои израснале во јазично шаренило и во повеќејазичност, разликите ги доживувале како сопствено богатство, не гледале ништо необично сè до појавата на национални држави (Бугарски, 1933).

Доколку се напоменува европоцентричниот образец и ја погледнеме глобалната ситуација, ќе видиме дека повеќејазичноста не треба да стане исклучителна појава, која треба да постои само во помал број официјални повеќејазични земји, туку е сосема нормална појава која речиси на планетарни размери и преовладува. Масовноста на овој

феномен и неговите различни манифестации доведоа потреба за проширување и деференцијација на самиот поим повеќејазичност, надвор од ограничената и упростената популарна претстава за терминот. Објективниот преглед на оваа проблематика открива, колку повеќејазичноста сама по себе не е битна причина за општествен напредок или уназадување, туку е пресудно тоа, што на институционален план ќе се направи во врска со обележување на одредена заедница. Повеќејазичноста е неопходно да се распространи барем само заради самиот број и дистрибуција на јазици во светот воопшто и во одредени држави посебно. На ова треба да се додадат аспектите на миграција во воени услови или економски причини, верски, културни и образовни потреби. Како услов за обезбедување на повеќејазичност се додава националниот јазик и неговиот развој, но при тоа предвид се земаат и неговите предности и ограничувања, вклучувајќи ги и светските текови за учење на јазикот на меѓународно ниво: индустријализација, урбанизација, политички федерализам, научно-технолошки развој и др. Мал број на заедници вложуваат во својот идентитет со помош на повеќејазичноста, но и малку ја користат за просперитет во процесите на формирање и трансформација на држава. За многу малцинства, да се биде образован значи да се биде двојазичен. На поединци на кои мајчиниот јазик нема официјален статус во земјата каде живее, мораат да станат двојазични или повеќејазични, и тоа не по кои било јазици, туку задолжителна комбинација со некои од доминантните официјални јазици во околината (Бугарски, 1933).

Бугарски (Bugariski): „По сето ова не изненадува фактот дека еднојазичноста на државен план воопшто не е норма туку исклучок и тоа крајно редок. Секако дека се мисли на фактичко, а не на формално признаена состојба. Реално, доколку постои повеќејазичноста распонот на можности е многу поголем, како што и впрочем можеше да се забележи, дали јазиците ќе бидат официјално признаени и институционализирани или пак, ќе бидат прикриени или потиснувани, а сето тоа зависи од општи и јазични политички состојби во одредени држави и одредени периоди. Покрај сето ова доаѓа и до очигледен парадокс, каде во официјалните повеќејазични земји по правило имаат помалку двојазични поединци отколку во официјална еднојазична држава. Ова е затоа што официјалните повеќејазични држави гарантираат употреба на два или повеќе јазици, а со тоа и права на етнојазичните групи во својот состав, без да го промовираат индивидуалниот билингвизам. Од друга страна државите кои ја официјализирале еднојазичноста често се обликуваат на етнички и јазични изразито мешани подрачја, со навистина голем број на поединечно двојазични говорници и други разни комбинации. Оние држави кои се немаат формално изјаснети за официјализирана јазичност, автоматски припаѓаат во категорија еднојазични држави со јазици на повеќе различни заедници” (Бугарски, 1933:75).

Од сето ова може да се заклучи дека повеќејазични се сите земји кои експлицитно или имплицитно признаваат само еден официјален јазик на својата територија, иако од 200 држави, само некои 40 службено ја прогласиле својата двојазичност или повеќејазичност. Процентуална застапеност на повеќејазичноста иако постои, разликите се големи, само две третини од сите држави имаат еден заеднички јазик на поголемата популација (Бугарски, 1933).

Познато е дека со еден јазик може да се служи една нација, или повеќе од нив, во иста држава или во различни држави, и обратно, иста нација може да користи различни јазици. Ова укажува на сложеноста на односот- јазикот, нацијата и државите, кој всушност потекнува од фактот дека јазичните, етничките и политичките граници низ историјата израснале на различни начини и ретко кога се судруваат. Очигледна е кореспонденцијата помеѓу јазикот и државата, така што поголем дел од говорници на јазикот живеат во една држава, но дека нема друг јазик, освен можеби бројно незначително малцинство е сосема исклучителна ситуација (Бугарски, 1933).

Повеќејазичноста се појавува на општествен и на поединечен план. Науката обично оваа разлика ги детерминира како опозиција измеѓу социјалниот и индивидуалниот билингвизам. Кога се зборува за социјалниот план на повеќејазичноста, самиот поим има широко и неутрално значење (употреба на повеќе од еден јазик во некоја заедница), без да се зборува за функционалната распределба на тие јазици. Доколку се нагласи постоењето на таква дистрибуција при која еден јазик или негова варијанта се употребува за одредени функции, а други за некои други функции, тоа се нарекува со посебен термин –диглосија односно триглосија или полиглосија, што етимолошки имаат исто значење со терминот билингвизам или двојазичност (Бугарски, 1933).

Што се однесува за односот помеѓу *социјалниот и индивидуалниот* билингвизам, тука има повеќе можности кои можат да се сведат на три основни случаи. Првиот случај кога во една држава живеат две монолингвални групи со само малку бројни билингвални поединци преку кои се остварува контакт меѓу нив; тоа е двостручен монолингвизам (Белгија, Канада, Швајцарија и др.). На пример: билингвални поединци има во Белгија и Канада, најмногу 13-16%, додека тие официјално се повеќејазични земји. Вториот случај е кога двете групи се поединечно повеќето билингвални, што посочува на двонасочен или

симетричен билингвизам. Индивидуалниот билингвизам се издигнува и до 90% од населението, како на пример: Танзанија, Парагвај, делови од Индија. Третиот тип на случај е кога една група е двојазична (најчесто малцинство), додека другата е еднојазична (најчесто мнозинство), на пример: Република Македонија. Често се билингвални скоро сите припадници на малцинскиот состав, а само некои од нив говорници на мнозинскиот јазик. Овде се зборува за едносмерен или асиметричен билингвизам. Но, во кој било случај социјалниот билингвизам не постои без некоја мера на индивидуалниот билингвизам (Бугарски, 1933). Ова е само еден вид теоретска шема, самиот живот е многу повеќе комплициран, бидејќи најчесто во една иста држава се наоѓаат повеќе од две групи и два јазика. Секако, дека оваа типологија може да помогне во перцепција на сложени односи помеѓу социјалниот и индивидуалниот билингвизам.

Разликата помеѓу *територијалните* и *персоналните* принципи во институционализација на билингвизмот на државно ниво е сложена проблематика, која неопходно е да се напомене при дефинирање на билингвизмот и неговото значење. Првиот принцип подразбира територијална раздвоеност, каде секој јазик има свои права на своето земјиште, што одговара на земјите со двостручен монолингвизам (ова реално потсетува на поранешна Југославија). Вториот принцип предвидува рамноправна употреба на секој јазик на кое било место во земјата. Тој е тешко остварлив и ретко застапен, во Јужна Африка важи за белците кои говорат било африкански било англиски јазик (Бугарски, 1933).

Од аспект на трајноста на билингвизмот може да се манифестира како *стабилен* (што одговара на етнички и културен плурализам) или пак *преоден* (што води кон асимилација на малцинските групи во мнозинските). Стабилниот билингвизам го обележува типот на двостручен монолингвизам и донекаде симетричниот билингвизам, додека преодниот билингвизам ја означува меѓуфазата помеѓу монолингвизмот во еден и потоа во друг јазик и честа е кај билингвалниот сегмент во типот на асиметричниот или еднонасочниот билингвизам. Во тој случај, малцинството поаѓа од мајчиниот јазик, потоа со време стануваат билингвални говорници поради просперитет во поголемата заедница односно во мнозинството, за на крајот целосно да преминат на доминатниот јазик на

мнозинството. Во САД поголемиот дел од јазичното малцинство го исполнуваат овој вид на билингвизам, како и во Австралија и Канада.(Бугарски, 1933).

Јазичните контакти во услови на повеќејазичноста често прераснуваат во *јазични конфликти* – *пречки* во кои јазикот станува важен симбол на различните етнички, политички, социјални, економски, административни и други припадности и интереси. Тука влијаат различни фактори и тоа: етнички идентитет, национална и политичка афирмација, како и напнатост во односите помеѓу домородните и доселените, мнозинските и малцинските, урбаните и руралните, богатата и сиромашната популација. При тоа, општествената нееднаквост се експонира како јазична нееднаквост, во контекст на повеќејазичноста, ширењето на јазикот и други сродни појави, додека на чувствително подрачје на јазични права се актуализираат и прашањата за ширење на граѓански, национални и човекови права. Појавата на конфликтни ситуации од овој вид се познати ширум светот, а посебно се изразени во драматични облици во Индија, Белгија, поранешна Југославија и др. Оттука има и многу прашања во врска со јазичната пракса, посебно во повеќејазичните заедници, кои треба систематски и рационално да се решаваат на институционално ниво. *Јазичната политика* е политика на едно општество во областа на јазичната комуникација, и тоа, збир на ставови, принципи и одлуки кои ги одржуваат односите во тоа општество спрема сопствените вербални репертори и комуникациски потенцијали. Можеме да заклучиме дека јазичната политика и планирањето на јазикот на национален и интернационален план служат како своевиден регулатор на повеќејазичноста, овозможувајќи да дојдат сè повеќе до израз нејзините предностите, а негативните аспекти да се држат под контрола. Без овие општествени интервенции најверојатно би се добила обратна насока во понатамошниот тек на развојот на настаните како во земјите со повеќејазичност така и во светот генерално (Бугарски, 1933).

2. Билингвизам

Во 1922 година во „Логичко филозофски трактат“ (*Tractatus Logico-Philosophicus*), филозофот Лудвиг Видгенштајн (Ludvig Wittgenstein) напишал, „Границите на мојот јазик се всушност границите на мојот свет“ (Wittgenstein, 2010). Со колку повеќе зборови располагаме толку повеќе се подобрува нашата перцепција. Кога ќе научиме да зборуваме различен јазик од нашиот, учиме да гледаме многу поширок свет. (<http://www.newyorker.com/science/maria-konnikova/bilingual-advantage-aging-brain>)

Многу модерни истражувачи за јазикот се согласуваат со овој аргумент. Не само што зборувањето на различните јазици ни помага при нашата комуникација, но билингвизмот (или мултилингвизмот) всушност ни обезбедува вредносно различни предности за развој на нашиот ум. Кога билингвалното дете располага со два јазика, теоријата води кон нивно развивање на подобрена извршна контрола, или способност за ефективно снаоѓање, што всушност значи високи когнитивни процеси, како што се: решавање проблем, меморија и мислење. Тоа дете знае да контролира одговори. Генерално доаѓа да се изразува со флексибилен и отворен ум. Тоа е тој феномен кои сите истражувачи го нарекуваат билингвална предност. (<http://www.newyorker.com/science/maria-konnikova/bilingual-advantage-aging-brain>)

Во првата половина на 20-от век истражувачите сметале дека билингвизмот е потешкотија, нешто што ја уништува нивната интелигенција и вербалниот развој. Но, денес и во последно време, концептот на билингвална предност и бенифиција премина од истражување во пракса. Истражување кое изгледа во исто време и тешко за постигнување и лесно за убедување. Бенифициите се доволна причина за учење на втори, трет, четврт или петти јазик и да се продолжи со нивно учење колку што е можно подетално и подолго. Билингвизмот е вистински бенефит на фундаментално ниво кое е од особена важност. (<http://www.newyorker.com/science/maria-konnikova/bilingual-advantage-aging-brain>)

Билингвизмот се дефинира како способност за користење два или повеќе јазици. Постојат различни степени на билингвизам и не мораш да ги говориш двата јазици со еднаква флуентност за да бидеш официјален билингвист. Впрочем, многу е ретко да се

зборува мајчиниот јазик со истите предности како и странскиот јазик, скоро кај сите доминира мајчиниот јазик. Но, тоа не ги спречува децата да го постигнат нивото на билингвизмот кој одговара на нивниот животен стил и потреби. Детето може да биде *пасивно билингвално*- тој или таа имаат способност да го разберат вториот јазик, но не се во можност да одговорат на истиот. Детето може да има *основен билингвизам*- кога тие можат да зборуваат со членовите на нивните семејствата и со други возрасни, но се позади монолингвалните деца кои се на иста возраст. Или пак можат да имаат *мајчин*- како способност- кога нивното ниво на говорниот јазик е тешко да се одвои од монолингвалните вршници.

Каков степен на способност ќе се постигне, билингвизам или мултилингвизам, може да има само позитивно, инспиративно и образовно влијание во нивниот живот. Особено, за деца и семејства кои зборуваат два или повеќе јазици и дома и во заедницата во која живее и делува. (<http://www.griffith.edu.au/humanities-languages/school-languages-linguistics/research/bilingualism/what-is-bilingualism>)

Од аспект на културните разлики и сите поврзани социјално –образовни програми особено се потенцира прашањето за односот на билингвизмот и бикултурализмот. Иако овие две појави не одат секогаш паралелно, успешен билингвист најчесто во некоја мера се снаоѓа и во двете култури. Затоа, не можат да се избегнат културни грешки, добро познати при настава на странски јазици, кои настануваат во случаи кога аналогните јазични средства се применуваат на начин преземан од непозната култура на еден од јазиците. Ова е чест случај на кога нешто се нуди, кога се заблагодарува, извинува и други слични културно осетливи говорни делувања, дури и некогаш во внатрешните европски култури постојат значајни разлики во идиомска употреба на поедини јазични средства (Бугарски, 1933).

При односот на двајца билингвисти се појавуваат збир појави кои се предмет на интердисциплинарни научни истражувања. Меѓу нив е прашањето за *избор* на јазикот на кои ќе се комуницира и кои зависи од разни културни, социолошки, психолошки и други фактори. Потоа, тука се механизмите за *прилагодување* на говорникот во текот на вербална интеракција, земено во предвид заедничкото познавање на еден или повеќе кодови, познавање на условите и целите на комуникација, етничката припадност и

општествениот статус на говорникот, како и симболичната вредност за приоближување и дистанцирање на говорникот. Во врска со вербалните стратегии, може да се напомене и менување на кодови-проширена практика за комбинирање елементи на двата јазика во текот на иста интеракција помеѓу билингвисти. Вакви алтернативи многу се чести на погранични и други етно-јазични мешани краеве, највеќе помеѓу иселеници и оние кои се враќаат во својата земја, но и кај некои професионални групи во претежно монолингвални урбани средини. Кај нас, на пример кај професори на странски јазици во неформални меѓусебни разговори (и тоа не само во училишта) спонтано комбинираат искази на мајчиниот јазик и јазикот кој го предаваат. Поради овие лингвистички обележја на ваков вид отскокнувања помеѓу јазикот, привлекуваат внимание и неговите бројни психолингвистички, социолингвистички, социопсихолошки и други импликации и последици. (Бугарски, 1933)

Кога се зборува за билингвизмот, по правило се мисли на два јазика, но на сличен јазик може да се зборува и за три, па може и за повеќе јазици – кај повеќе јазични малцински групи во многу делови во светот, но и кај исклучителни поединци било каде. При прифаќање на пофлексибилното сфаќање на овие појави за двата јазици или за сите јазици, многу луѓе се мултилингвални доколку научиле повеќе јазици, дури и на начин на кои се учи странски јазик. Во овој случај, јазичниот фолклор припаѓа на полиглотите кои одлично говорат повеќе и од десет јазици. Што се однесува на професионалните лингвисти, тие често многу повеќе ја познаваат структурата на многубројни јазици, но тоа не значи дека се во ситуација да ги говорат истите јазици флуентно. (Бугарски, 1933)

Може да го заклучиме следново. Претходно зацртаните столбови на континум на билингвизмот може да се занемарат, бидејќи амбилингвисти во потполна смисла на зборот скоро и не постојат, но чисти монолингвисти по дефиниција не се во доменот на билингвизмот. Доколу овие столбови се отсечат, останува распон од еквилингвали до лица кои во извесна мера располагаат и со друг јазик. Тука има место за разни видови и степени на билингвизми. Детерминацијата на дефиницијата за билингвизмот мора точно да се определи. Доколку се земат предвид сите оние кои во секојдневниот живот слободно се служат со барем два јазика, тогаш ќе се оди до крајност и се оддалечуваме од легитимната употреба на терминологијата за билингвизам , бидејќи двојазично во тој случај е половина

човештво. Кога веќе ни е познат овој податок, тогаш знаеме дека билингвали има секаде помалку во светот, во сите општествени слоеви. Од тие причини билингвизмот како појава е распространета во светот и се третира како правило, а не како исклучок. Директно е поврзан со јазичната шареноликост и може да се разгледува од многу различни аспекти. Сами по себе како емпириски факт, јазичните разлики не се ниту блажество ниту проклетство, но секако се едни од најголемите предизвици на кои човекот во текот на својата еволуција морало да трага по одговорите (Бугарски, 1933).

2.1. Мајчин јазик

Се верува дека и при учење на странски јазици некако природно е секој човек примарно да усвојува само еден јазик и да порасне со него како мајчин јазик. Овој став потсетува на тоа дека билингвизмот е неповолен а може да создаде и проблеми при социјализација на индивидуата. Во основа овде станува збор за скриени дејства на предрасуди кон потчинетата малцинска популација, чии припадници најчесто и се двојазични. Меѓу привилигираните монолингвални претставници на мнозинскиот јазик во дадена културна и општествена заедница, двојазичните индивидуи веќе со споменатата особина неретко предизвикуваат предупредувања, па дури и одбивност.

Во корелација на овој однос кон двојазичноста- било да е експлицитно или имплицитно се верува дека мајчиниот јазик не трпи конкуренција. Секој може само преку него до крај да се изрази, додека други јазици кои подоцна се учат, можат само дополнително да служат за одредени прагматични потреби. Преовладувањето на првиот (мајчин) јазик начелно е дел од единствениот процес на откривање на себеси и светот, додека усвојувањето на вториот јазик (што се случува врз основа на овие способности), првенствено е јазична операција. Оттука е и напнатоста помеѓу првиот (мајчин) јазик и личноста, која често се манифестира низ „тап однос“ кон истиот јазик. Ваквото величење на единствениот и неповторлив мајчин јазик се вклопува во една сеофатна митологија, за национална и јазично чиста држава во која не се пожелни никакви расни, етнички, верски, па ни јазични мешавини. Но, ако ова се разгледа од аспект на расистичка конотација, која во новата европска историја и тоа како успеала да дојде до израз, констатираме дека самото прашање околу мајчиниот јазик е претставено поедноставно. Откриена е сосема

поинаква перспектива во денешната стварност и во Европа. Неспорно е дека податоците и увидот во резултатите кои во овие области се постигнале во различни научни дисциплини, покажуваат колку се споменуваат предрасудите врзани за ова прашање (Бугарски, 1933).

Најпрвин, поаѓаме од фактот каде самиот термин со својата нагласена метафоричност сугерира природна едноставност, како што секој човек има само една мајка, така има и само еден мајчин јазик и точно се знае кој е. Но, мајчиниот јазик всушност и не е јазикот на мајката. Во пракса овие два податоци знаат да се судрат, но воопшто не мора да биде така. Јазикот што се нарекува мајчин јазик може да биде и јазикот на таткото, ако е различен од јазикот на мајката, или да биде јазикот на некое трето лице или нова средина, особено во ситуации каде има повеќе етничко-културни разлики и живи јазични контакти, карактеристични за разни малцински и мигрантски популации. Исто така не мора мајчиниот јазик да биде наследен или преземен, тој не е единствено потребна и вечна категорија, туку е подложна на измени и има динамична и променлива вредност. Милиони луѓе ширум светот, имаат по два мајчини јазици (ретко, но може и три), најчесто и не знаат кои од сите нив е вистинскиот како што е примерот во некои делови на Индија (Бугарски, 1933).

Еден јазик може да се усвои како мајчин и во најраниот период во животот, но потоа може истиот да се замени со јазикот на околината, па дури и со некој трет, паралелно со можноста за враќање во првобитната средина се враќа и претходниот мајчин јазик кој сега може пак да се зацврсти. Од сите споменати ситуации најадекватно е општото одредување дека мајчиниот јазик на некое лице е оној кој го научил како прв јазик (во случај подоцна да не е заменет) и со кој сам се идентификува. Но, тоа не мора да биде само еден јазик, бидејќи и два јазика можат да се усвојат како први, ниту пак дека мора да остане ист јазик. Тој подоцна може да се замени, како што и идентификацијата на сопствената личност е подложна на промени (Бугарски, 1933).

Но, по сето ова следи и тоа дека мајчиниот јазик не може да не се знае. Во ситуации со мигранти и други слични појави се разликуваат поимите регионален и мајчин јазик. На пример за работниците-мигранти кои се родени во Германија, доколку спонтано го усвојат германскиот јазик како прв, а јазикот на своите потомци оскудно го познаваат, не може да се каже дека не го знаат својот мајчин јазик бидејќи, тој јазик е германскиот

јазик. Со еден збор, прашањата околу мајчиниот јазик теоретски и практично значително се сложени дури и повеќе отколку што навидум изгледаат во класичната монолингвална европска традиција. Од тие причини, и самиот термин мајчин јазик денес во науката често се избегнува. Наместо тоа, се користат термините прв и втор јазик, при што овие називи обично се однесуваат на степенот на познавање или обемот на употреба, а не задолжителното познавање или редот на усвојување (Бугарски, 1933).

Терминолошката пракса зборува за основниот методолошки придонес на науката во областа на билингвизмот, а тоа е релативизација и заемна условеност на клучните поими кои инаку популарно се замислуваат како однапред зададени, познати и строго одделени.

Разликата помеѓу стабилниот билингвизам, каде двојазичноста се одржува во рамнотежа, и преодниот билингвизам како временско ограничени меѓуфази на еднојазичноста во еден а потоа во друг јазик, типична е за многу случаи на социјалниот билингвизам. Меѓу другото, на одреден начин може да се манифестира и кај индивидуалниот билингвизам, на тој начин што првобитниот научен јазик постепено се дополнува со друг, па потоа се одржува напоредно со првиот или пак е потиснат од истиот. Ако во тој процес првиот јазик сосема се изгуби, тоа се нарекува губење на јазикот, а пак ова е појава која води кон смрт на јазикот на ниво на говорната заедница. Исто така на ова ниво се јавува однос помеѓу хоризонтален билингвизам, каде двата јазика се рамноправни по стандардизација и општествен статус, и вертикалниот билингвизам кој се карактеризира со расцеп на диглосија помеѓу високите и ниските јазични варијанти. Оваа ситуација отвора можност билингвизмот да се гледа и од поинков аспект, а тоа е кога во границите на еден јазик се користат повеќе варијанти и стилови од истиот. Ова посочува кон фактот на слободно употреба на терминологијата на билингвизмот и кога не се поседува два јазика, туку за повеќејазичност на својот единствен јазик. (Бугарски, 2010)

Општествениот контекст силно се пробива и низ дистинкција помеѓу народниот и елитниот билингвизам. Првиот термин (народен билингвизам) означува масовна и активна двојазичност помеѓу припадниците на етнојазичните малцинства, поврзани со проблемот за зачувување на идентитетот, стекнување образование и слично. Додека, другиот термин (елитниот билингвизам) укажува на високо образованите поединци кои ги владеат

странските јазици и во тоа гледаат како на богатење, а не извор на проблеми. Слична разлика помеѓу негативните и позитивните психолошки предзнаци, односно социјалното опкружување може да се забележи и кај поделбата на природен, школски и културен билингвизам. Во првиот случај (природен билингвизам), се зборува за деца кои се од двојазично семејство или средина за кои билингвизмот е витална потреба и своевидна социјална принуда. Наспроти ова, во вториот и третиот случај (деца кои учат странски јазици на училиште, односно возрасни кои учат за работни или слични потреби) усвојувањето на друг јазик во принцип е доброволен личен избор и се доживува како нешто пожелно. Ова само условно може да се нарече повеќејазичност во образованиот систем, повеќето вистински билингвални светови припаѓаат на категориите на народниот и природен билингвизам (Бугарски, 1933).

Меѓута што е вистински билингвизам? Веднаш треба да се каже дека не постои општоважечка дефиниција ниту за индивидуалниот ниту за социјалниот билингвизам. Кога зборуваме за мајчиниот јазик, може да се каже дека различно се одредува спрема критериумите како што се потекло, знаење, функција или идентификација. Слични мерила можат да се применат и на билингвизмот со аналогни резултати, па некој може да биде и класифициран меѓу билингвали по една дефиниција, но не неопходно и по некоја друга. Па оттука е причина за постоење на релативност при дефинирање на овој поим (Бугарски, 1933).

Според популарните определби, билингвистите се ретки и посебни поединци, повеќето се од мешани бракови, кои пораснале со два јазика и оттука перфектно ги знаат и двата. Наспроти ова разбирање, за потребите на научниот пристап кој ја зема предвид глобалната емпириска раширеност и честата појавата на билингвизам во различни димензии –билингвизмот мора да се истражува во подлабок и поширок распон.

Меѓу сите други, два аспекти најмногу го привлечле вниманието на истражувачите. Првиот е сосема традиционален, претежно од формална и психолошка природа, во билингвизмот гледаат пред сè знаење на два јазика, идеално го дефинираат како нивно максимално и еднакво познавање. Со ваква определба, билингвист е лице кое има два мајчини јазика. Другиот аспект е повеќе функционално и социолошки одреден, каде во

основа билингвизмот е прикажан како практична употреба на тие јазици, па билингвист е лице кое редовно ги употребува двата јазика (Бугарски, 1933).

Вкупната јазична способност на билингвалот не треба да се споредува со збирот способности на двајца монолингвални говорници на ист јазик туку со способноста на еден од нив. На билингвизам во овој случај се укажува како на феномен со сопствени норми, за кои не е задолжително да важат нормите на монолингвизмот (на пример, желбата да се познаваат двата јазика во идентична мера и на идентичен начин како што го знаат нивните монолингвални говорници (Бугарски, 1933:124).

Овој еластичен поглед сосема природно прифаќа некои искусствено познати и неспорни факти за јазичната пракса на билингвистот. Многумина од нив користат еден од јазиците за секојдневни приватни разговори, другиот за јавна комуникација. Доколку читаат на двата јазика, сигурно пишуваат на еден и сл. Неретко, има ситуации кога еден од јазиците воопшто не се активира во повеќе домени, ситуации или вештини, а тоа е случај кога индивидуи кои зборуваат повеќе од еден јазик се неписмени и умеат само вербално да користат само еден јазик.

Дете кое расте со два јазика во изразито неповолна социјална околина, во семејства на работници мигранти и други малцински групи кои често се среќаваат со животни неприлики, можат двата јазика да ги усвојат половично. Во овој случај, наместо да бидат двојазични, тие остануваат само двоструко полујазични. Во овој контекст, можат да се напоменат и светски познати луѓе кои напишале значајни книжевни дела на јазик кои не им бил мајчин (како Џозеф Конрад, Владимир Набоков и др). Нивното исклучително достигнување е остварено во примената на една од јазичните вештини, пишување белетристика, но тоа не е показател на постоење рамномерен и хармоничен билингвизам (Бугарски, 1933).

Досега споменатите типови на билингвизам кај кои се претпоставува подеднакво добро или лошо знаење на двата јазика се водат под општиот поим таканаречен *балансиран билингвизам*. На овој поим се спротивставува поимот *доминантен билингвизам*, каде еден од двата јазика доминира со знаење над другиот. Ова е несомнено честа појава, особено ако земеме предвид дека познавањето на другиот јазик може да биде и сразмерно оскуден. Не е можно прецизно да се утврдат квалитативните и квантитативните услови кои треба да се исполнат за да биде класификуван како

билингвист, бидејќи и покрај сè друго сè уште не се знае точно што го определува еден монолингвист. Дури и еднојазичните претставници се разликуваат по вид, количина на знаење и вештини при користење на јазикот, еден може да биде неписмен и со сиромав речник, друг писмен и артикулиран и сл. Кога се зборува за два јазика, распонот на ваквата варијација е уште поголема, па потешко е да се пронајде некое мерило, точка преку која на објективен начин ќе се одреди степен на двојазичноста. Иако при мерењето на билингвизмот се постигнале извесни резултати, засега е тешко да се квантифицираат добиените резултати на некој универзален и валиден начин, но тоа ја зајакнало свеста за ограничување на традиционалниот пристап кон билингвизмот, пред сè како јазично знаење (Бугарски, 1933).

Кога веќе го зачнавме проблемот на развојот на јазичните способности, може да се напомене, дека се разликува *ран или симултан билингвизам* и *доцен или сукцесивен билингвизам*. Првиот тип се однесува на усвојување два јазика уште во предшколска возраст, додека другиот тип се однесува на учење на друг странски јазик на училиште, па и подоцна. За разлика од *функционалниот билингвизам*, каде значајно и видно функционираат двата јазика, често доаѓа и до таква асиметрија на нивната застапеност при која станува очигледна разликата помеѓу *активниот или продуктивниот и пасивниот или рецептивниот билингвизам*. Во овој случај, билингвистот го разбира својот втор научен јазик, но им е многу потешко да го зборуваат, скоро е на границата на статусот билингвист бидејќи и воопшто може да не го зборуваат.

Постои *адитивен тип на билингвизам* и *суптрактивен билингвизам*. Адитивниот тип е оној кога стекнатите знаења за другиот јазик се додаваат на порано усвоените способности за првиот јазик, па вкупниот резултат е несомнено јазично богатење. До сето ова доаѓа во поволни околности и во услови на позитивен психолошки предзнак: вториот јазик се усвојува бидејќи се сака. Но, кај *суптрактивен билингвизам*, знаењата за вториот јазик се стекнуваат на сметка на првиот јазик. Ова може да се случи во неповолни прилики, кои носат негативен предзнак: вториот јазик се учи затоа што мора.

Доколку е тешко да се мери билингвалното знаење, тогаш не е тешко да се најдат објективни и практично применливи критериуми за мерење на употребата на двата јазика, ниту кај поединците ниту кај заедниците. Сепак денес сè повеќе се води сметка и за овој

аспект, во најмала рака како неопходно збогатување на количините на јазичното знаење (Бугарски, 1933).

2.2 . Билингвизмот во образовниот систем

„Живеењето во различен свет е многу повеќе од ментална конструкција, од меморирана листа на културни различности или желба за толеранција. Тоа е всушност испитување за тоа како функционираме на маргините и границите на животот каде се судираат дивергентноста и верувањето“. Ова укажува на фактот дека толеранцијата е само отскочна даска за целосна вклученост, обврзаност, одговорност и грижа кон оние кои не се како 'нас' (Кемпер, 2003:119).

„Билингвизмот најчесто се одредува како користење на два јазика во одреден обем, во одредени употребени сфери во одредени типови на комуникација. Билингвизмот е социјално однесување бидејќи претставува постоење на два јазика на два паралелни но различни облици на јазично однесување“ (Алексоски, 1998:136). Билингвална личност е онаа личност која говори на два јазика во комуникација со другите луѓе, преоѓа од еден на друг јазик и има два системи на енкодирање и декодирање при употреба на говорот кои не доаѓаат во конфликт иако и двата јазика се користат истовремено при комуникацијата. Билингвалната личност ги користи со леснотија во разговорот и двата јазика, лесно кореспондира со другите луѓе на двата јазика без преведување, односно ги користи двата јазика без никаков друг нагласок. Обично, двојазичноста е присутна во средини со повеќе национални малцинства, во мешовити бракови каде мајчиниот јазик на родителите не е ист или пак во средини каде се школуваат децата во други земји на службениот јазик во тие земји. Во семејството се говори мајчиниот јазик, но независно од средината дали се работи за средини со повеќе национални малцинства, мешовите бракови или школски систем каде се употребува друг јазик освен мајчиниот, во сите случаи децата се изложени на различни модели на говор. Па оттука овие деца стануваат билингвални, со единствената разлика што мајчиниот јазик го учат од раѓањето, од моментот кога нивната мајка се обраќа на нејзиниот јазик, а додека другиот јазик почнуваат да го учат и во семејството и во другите социјални институции (градинка, забавиште, училиште и др.), односно другиот јазик е повеќе под влијание на социјалните фактори од макро средината

односно е под влијание на соодветната културна средина и образовниот систем (Алексоски, 1998).

Експериментите што се вршени во правец на проверување на ефектите од вака организирано учење и вежбање на јазикот, говорот и читањето во предучилишното образование и воспитување покажале, дека секојдневните говорни вежби во траење од 15 минути по 4 месечна работа го зголемуваат коефициентот на интелигенција на овие деца во однос на децата кои не се принудени да изучуваат два јазика. Оттаму, се смета дека билингвалната личност има предност пред другите во тоа што ги развива повеќе своите интелектуални способности (Алексоски, 1998:137).

Доколку родителите, воспитувачите и учителите доволно време посветуваат на детето и рано го воведат другиот јазик, нема да создадат потешкотии, туку напротив таа ситуација може напротив да делува стимулативно на способноста за учење на немајчиниот јазик. Најпогоден период за изучување на немајчиниот јазик е периодот од 4 до 8 години, така што децата на игровен начин, спонтано би го вовеле основите и на другиот јазик. Меѓутоа, успехот во изучувањето на другиот јазик не зависи само од возраста на детето, туку и од интелигенцијата, јазичната способност, дискриминативната способност, редоследот на учењето на двата јазика, односно дали и двата јазика се учат паралелно или подоцна се изучува немајчиниот јазик. Секако дека значаен фактор за изучување на двата јазика е мотивацијата и позитивните ставови кон учењето, вклучувајќи ја употребата, интересот и волјата за вежбање од страна на оние деца кои сакаат да изучуваат два јазика. Но, постојат разлики во изучување на мајчиниот и немајчиниот јазик. На пример, учењето на мајчиниот јазик е ретко кога е планирано, контролирано, додека учењето на другиот јазик е секогаш планирано и организирано. При учењето на мајчиниот јазик постепено и долго се увежбува дискриминативната способност на децата, а кај изучување на немајчиниот јазик оваа состојба многу кратко време се изучува (Алексоски, 1998). За успешно изучување на двата јазика многу е битно поттикнувањето на учење на другиот јазик од страна на родителите, воспитувачите, наставниците односно нивното пофалување и потврдување дека добро совладале одредени содржински конверзации. Ако во семејството се говорат повеќе јазици подобро е другиот јазик да се воведе, дури тогаш кога ќе го совлада мајчиниот јазик. Учењето на другиот јазик треба да се третира како учење блиско до учењето на мајчиниот јазик. „Учењето на вториот јазик

ќе биде успешно, ако постои организиран и осмислена програма пред сè на методско дидактички план“ (Алексоски, 1998:138). Се препорачува и во семејството да се говори другиот јазик, бидејќи тогаш детето и во комуникација во играта со врсниците ќе го говори другиот јазик и ќе комуницира со тој јазик многу полесно и многу побрзо ќе го совлада. Факт е дека во 21 век повеќето од децата ќе бидат не билингвални, туку полилингвални, затоа што ќе изучуваат повеќе од два јазика. Меѓутоа, ако се знае дека говорот кај билингвалните деца придонесува за зголемување на општата интелектуална способност и зголемување на способноста за комуникација, тогаш не треба да се плашине дека ќе биде запоставен мајчиниот јазик. Билингвалните и полилингвалните деца во комуникациски поглед имаат предност пред монолингвалните деца, кои го знаат само мајчиниот јазик, имаат поразвиени интелектуални способности и усвојување на говорот односно на вториот јазик (Алексоски, 1998).

Во минатото било недостаток да бидеш помеѓу два јазика, но денес децата се охрабрани да бидат билингвални. Колин БAKER (Colin Baker) објаснува зошто билингвизмот е важен за децата!

Билингвизмот, повеќејазичноста или еднојазичноста влијае на идентитетот на детето, размислувањето, врската со пријателите, школувањето и вработувањето. Може да помогне и во одлуката со која личност ќе стапат во брак. Билингвизмот ги зголемува изборите и можностите, а во исто време нуди голем број погодности:

- **Комуникација со целото семејство и заедницата:** Таму каде што родителите имаат различен прв јазик, детето кое е билингвист може да развие посебна врска посебно со секој родител. Се создава мост помеѓу генерации, на пример со бабата и дедото. Ова помага во градењето на чувство за припадност кон проширена фамилија или кон заедница.
- **Зголемено ниво на интерес кон пишување и читање:** Ако некој може да чита и пишува на два јазика, тој е способен да употребува две литератури на неговиот оригинален јазик. Ова може да развие подлабоко разбирање за различни традиции, идеи, начин на размислување и однесување. Задоволството од читање новели, поезија и списанија, како и допишувањето со пријатели и фамилии е двојно.

- **Пристап кон две култури:** Да се биде билингвист значи да се има два света на искуство. Со јазикот доаѓаат голем број на идиоми и зборувања, народни приказни, историја, поезија, литература и музика, традиции и размислувања.
- **Толеранција кон друг јазик и култура:** Бидејќи познавањето на два јазика, на неког му овозможува широко културно искуство, се отвора можност за разбирање на разликите во начинот на живот.
- **Когнитивен бенифит:** Истражувањата покажале дека познавањето на два добро развиени јазика може да овозможи луѓето да имаат партикуларни предности во размислувањето. Во креативното размислување, децата билингвисти, побогати се за два или повеќе збора за секој објект или идеја. Кога две различни мислења ќе се вклопат во зборови на два јазика, билингвистот може да развие способност да размислува многу пофлексибилно. Луѓето билингвисти можат да проценат со која личност на кој јазик да зборуваат и кога. Тие се стекнуваат со способност да бидат повеќе чувствителни кон потребите на слушателите. Истражувањата во многу земји покажале дека луѓето билингвисти даваат подобри резултати на IQ- тестовите споредени со еднојазичните луѓе од иста социоекономска класа. Билингвистичката тенденција да се биде помалку фиксиран на звук, а повеќе центриран во значењето на зборот било покажано од канадските истражувачи, кои дале поголемо значење на учењето да се чита.
- **Пораст на самопроценување:** Да се биде способен природно да се смени тоа што јазикот ги прави децата да се чувствуваат убаво за себе и нивните способности.
- **Заштита на идентитетот:** Јазикот во Велс е еден од неколкуте работи кои го прават Велс различен од Обединетото Кралство, и тоа може да биде силна страна на велшкиот народ насекаде.
- **Полесно учење трет јазик:** Се зголемува евиденцијата на европските истражувачи кои покажуваат дека билингвистите имаат тенденција да изнајдат полесен начин за учење на трет јазик. Децата од Холандија, Данска и Финска често зборуваат три (или четири) јазика.
- **Вработување:** Неверојатна е потребата од билингвисти во туризмот, транспортот, јавната релација, банкарство, администрација, преводи, секретарска работа, маркетинг

и продажба, школство. Да се биде билингвист не е гаранција за материјални бенефиции, но и дава на личноста вредносни поени кога работата секнува.

Повеќе во минатиот век, билингвизмот бил гледан како потенцијален дефицит во размислувањето, во оформувањето на карактерот и не помалку во школувањето.

Во последниве две декади, доминантните интернационални погледи се однесуваат на тоа дека билингвизмот има многу дефинирани бенефиции: комуникација, култура, карактер, курикулум и пари во готово (TES 15 May 2001).⁷

Интеркултурализмот упатува на поддршка на крос-културниот дијалог и на предизвикот на тенденциите за сегрегацијата на културите (Multiculturalism's Double-Bind, 2009)⁸. Интеркултурализмот вклучува движење надвор од границите на пасивното прифаќање на мултикултуралноста и нејзиниот факт на ефективно постоење на повеќе култури во едно општество, а во исто време промовира дијалог и интеракција помеѓу културите (Penas and Sáenz, 2006). Интеркултурализмот се појави како одговор на критиките на постоечките политики на мултикултурализмот, како што се критиките дека таквите политики не успеале да создадат вклучување на различните култури во општеството, и наместо тоа општеството го поделија со легитимирани одделни заедници кои се изолирани со нивната специфичност (Multiculturalism's Double-Bind, 2009)⁹. Тој се базира на сличностите и разликите меѓу културите. Тој се осврна на ризикот од создавање на апсолутен релативизам во постмодернизмот и во мултикултурализмот (Ewijk, 2010).

Филозофот Марта Нусбаум (Martha Nussbaum) во најзината книга „Култивирање на хуманоста“ (*Cultivating Humanity*, 1997), опишува како интеркултуралноста во себе ги вклучува „признавањето на заедничките човечки потреби низ културите, дисонанцата и критичкиот дијалог на културите“ (Kolapo, 2008). Али Ратанси (Ali Rattansi) во својата книга за мултикултурализмот тврди дека интеркултуралноста за соживот на различните

⁷ TES-“Times Educational Supplement”- Неделно издание на списание во Велика Британија наменето главно за професорите на училиште во Велика Британија

⁸ Multiculturalism's Double-Bind: Creating Inclusivity Cosmopolitanism and Difference. Ashgate Publishing, Ltd., 2009. P. 169

⁹ Multiculturalism's Double-Bind: Creating Inclusivity Cosmopolitanism and Difference. Ashgate Publishing, Ltd., 2009. P. 169

етнички групи нуди повеќе плодни резултати отколку конвенционалниот мултикултурализам и тоа во атмосфера на охрабрување на интер-етничкиот дијалог и меѓусебна учтивост (Rattansi, 2011). Интеркултурализмот има поддржувачи и противници меѓу луѓето (Multiculturalism's Double-Bind, 2009). Џералд Деланти (Gerald Delanty) гледа на интеркултурализмот, како процес способен за инкорпорирање на мултикултурализмот во него (Delanty, 2009). За разлика Нусбаум (Nussbaum) гледа на интеркултурализмот, како многу поразличен процес од мултикултурализмот и истакнува дека неколку професори преферирале интеркултуралност над мултикултурализмот бидејќи тие ја виделе мултикултуралноста како „поврзана со релативизам и идентитет во политиката.“ (Kolapo, 2008).

Идејата, билингвизмот да се прифати како главен когнитивен и академски концепт и бенифит на интеркултурното образование води кон создавање на образование кое гарантира коегзистенција меѓу мнозинството и малцинството, кое овозможува превенција-малцинските групи да бидат исклучени од процесот и промовира ставови во насока на прифаќање на културната различност како предизвик или богатство.

Интеркултурно образование промовира разбирање на различните народи и култури. Тоа вклучува учење во кое различностите во сите области на животот ги прифаќа и почитува на најсоодветен начин. Образование кое вклучува максимални напори да се сензибилизира ученикот на идејата, дека луѓето на природен начин се развиени на различни начини. Настојува да ги истражува и предизвикува сите форми на делувања во општествата, но во исто време промовира еднакви можности за сите. Интеркултурното образование работи да ја трансформира не само индивидуата, туку и институцијата како метафора и механизам за трансформација на целото општество (<http://ien.inclusion.msu.edu/node/130>). Интеркултурното двојазично образование е интеркултурен билингвален модел на образование дизајниран за услови каде контактираат две култури и два јазика, типичен случај со доминантна култура и непривилигирана култура (López, 2001 and Hornberger& Coronel-Molina, 2004) . Овој вид на образование може да се примени скоро во секоја земја во светот .

Со помош на билингвизмот во образованието во општество во кое јазичните малцинства постојат се стекнува способност за справување и адаптација во ситуации кои

брзо се менуваат, а во исто време се развиваат вештини за одговор на задачи од мултидисциплинарна природа. Исто така, создава можност за изградба на успешна и лесно приспособлива личност која во иднина ќе ги прошири можностите за просперитетна кариера. Кога билингвизмот е речиси клучен фактор за спроведување и имплементација на сите образовни планови и програми во училиштата, тогаш со сигурност може да се каже дека остава позитивни траги на интелектуалниот раст а при тоа создава вештини за справување со менталниот развој.

Многу истражувачи при влијанието на билингвизмот во образование дошле до сознанија, дека делува на флексибилноста во размислувањето и на потребата „подобро да слушаш“. Со помош на билингвизмот лесно се развиваат вештини за зголемување на когнитивната контрола и полесно се разбираат вредностите на мајчиниот јазик, се стекнуваат лидерски карактеристики и се зголемува потребата да го менуваш системот за „подобро и посветло утре“.

Образованието е подготовка на секоја индивидуа или група за живот во свет во кој сите имаат различни потреби, желби, идеали и способности. Подготовката на образованието за интеркултурализмот и отвореноста кон различноста, значи промена на содржината на курикулумот во насока во која принципите на еднаквоста и препознавањето на сите култури е рефлектирано во истото, како и концептот на интеркултурната сензитивност и компетенција стануваат значаен дел од целокупното образование и тренинзите. Во таа насока треба да биде и наставата на професорите, односно да внесат методи и стратегии на препознавање на лингвистички и социокултурен плурализам или различност. Во сите предметни активности да се идентификуваат различни перспективи и компаративни анализи, но и од аспект на физичко присуство клучната идеја е без разлика на нивно присуство или неприсуство, учењето да води кон почит на учениците со различни социо-културни и јазично потекло. Овој формат на курикулум е имплементиран во образовниот систем на Република Германија каде основата за внесување на интеркултурната идеја е интеркултурната сензитивност која е дефинирана преку моделот на Бенет и шесте нивоа на рангирање на интеркултурната сензитивност од етноцентризмот до етнорелативизмот (порекување, отпор, минимизација наспроти прифаќање, адаптација и интеграција) (Deardorff, 2009). Детето е потполно егоцентрично,

не прави никаква разлика помеѓу околината и себе, потоа подоцна прифаќа дека постојат и други личности со свои ставови и мисли за на крајот да научи како да се справи со постоечките различни перспективи и како да ги разбере „другите“ околу него . Овој модел на имплементација на интеркултурната сензитивност во Република Германија сè уште не е развиен на потребното ниво во практиката, иако постојат како промовирани концепти во јавните институции преку обуки и разни облици на едукација за специјално дизајнирани лица со специфични професии во областа во која делуваат (Deardorff, 2009).

Билингвизмот е одлична можност за демонстрација на супериорни извршни функционални вештини кој делува на мозочните перформанси (извршен контролен систем). На истиот треба да се гледа како на неопходен приоритет во образованието. Тој е доволно соодветен да се изгради како техника кои образовниот систем ќе го имплементира преку курикулум за развивање на интеркултурната сензитивност.

Во Интернационалното училиште за напредни студии во Италија е направено истражување во кое учествувале две групи на седум месечни бебиња. Првата група на бебиња биле од билингвални семејства каде се зборувало два јазика во исто време, а втората група биле од монолингвални семејства. Во исто време им биле пуштени сигнали (звуци) пред екран на кој само од левата страна се појавувала кукла во движење. Бебињата сите заедно реагирале на сигналите и со поглед ја прателе куклата. По некое време куклата почнала да се појавува на екранот од десната страна, но само билингвалните бебиња (бебињата претставници на семејства каде зборувале два јазика во исто време) успеале да го следат обратното движење на куклата, додека останатите бебиња сè уште очекувале да се појави куклата од левата страна. Двата јазични система се во функција иако се користи само еден јазик во моментот на говорење. Тоа посочува на меѓусебно делување на јазичните системи, се форсира мозокот да ги разреши внатрешните конфликти, давајќи му на умот вежби за зајакнување на когнитивните мускули. (www.nytimes.com).

Интеркултурното образование освен што ги вклучува принципите на препознавање и еднаквост, како проследни вредности во својот концепт, ги зема и јазикот и културното потекло на мигрантите во позитивна смисла. Во таа насока при учење на странски јазик како дел од образовниот курикулум, целите на професорите треба да бидат: минимизација

на етноцентризмот, развој на културната самосвесност, проценка и интерес на културните разлики. Од значаен интерес е постигнување на лингвистичко и металингвистичко, културно и метакултурно знаење и компетенции на групите во целина (мнозински и малцински). Од тие причини сегашните и идни професори неопходно е да го комплетираат процесот на надминување на етноцентризмот во насока на достапно предавање во интеркултурни средини. Само ваков вид на знаење и компетенции може да ги обучи учениците да станат интеркултурни компететни играчи кои ќе имаат способност во целост да ги искористат потенцијалите понудени материјали од образовната политика, курикулумот и материјалите од професорите. Живееме во време во кое општествата се обоеани со различни конструкции на социокултурни и професионални идентитети. Интеркултурната компетенција е клучна квалификација за сите студенти, ученици и тинејџери и како таква е контрибут за приватно и професионално планирање на животот на индивидуалецот посебно, а во исто време помага да се зачуваат животните шанси за следните генерации. (Deardorff, 2009).

Во времето на посткомунизмот владеел недемократски систем во кој културниот интегритет се доведувал во прашање, можностите да се развие тоталитаризмот се зголемувале. Во повеќето земји истиот бил предизвик за цивилна војна, а во исто време придишувал терор и манипулација на етничките и националните групи. **Како елемент за стабилизација** биле предизвиците на интеркултурното образование кое предвидува доминација на етничките, религиозните и националните настани наспроти релативно нискиот интерес на расната категорија во посткомунистичките земји. Причина за недостатокот на сензитивост кон настаните со расната категорија била подложеноста на трансформации поради миграциите поттикнати од отвореноста на посткомунистичките земји кон процесите на глобализација. Како резултат на ова многу од жителите на „Млада Европа“ се преселиле во земјите кои се одликуваат со расна различност поради глобалните процеси на миграција (Grant & Portera, 2011).

Интеркултурното билингвално образование било еден од механизмите за имплементација на интеркултуралноста на земјите во Латинска Америка. Историскиот бекраунд на интеркултуралноста и интеркултурно билингвално образование е многу

сличен, но интеркултуралноста била услов интеркултурното билингвално образование да „процвета“ (Deardorff, 2009).

Сите пораки се културно осетливи. Кога една личност е воспитана во една култура и дојде во контакт со друга, нејзината реакција може да биде лутина, фрустрација, збунетост, страв, љубопитност или пак одбивност. За поголема сигурност при интеркултурната комуникација, поединците треба изучувајќи го нивниот јазик (преку јазикот) да научат за нивната култура. Учењето на јазикот, а со тоа и учењето на културата е всушност проширување на културниот идентитет, а за да разбереме што всушност значи тоа се базираме на трите клучни концепти и тоа:

- Акултурација: процес на адаптација кон новата култура, реориентација на размислувањето, на чувствата и на комуникацијата;
- Културниот шок: процес кој се искусува со поединците кои почнуваат да го чувствуваат зголеменото влијание на културните разлики врз својата сигурност и самоперцепција. Потоа почнува да ги прифаќа разликите во размислувањето и чувствата за новата култура и си ја враќа својата самодоверба;
- Општествената дистанца е дистанцата помеѓу двете култури. Колку е поголема дистанцата толку потешко преведувачот ќе ја пренесе пораката преку целниот јазик и обратно, преводот би бил подобар доколку општествената дистанца е помала (P.Adler, 1972).

Еден од пристапот на Европјаните кон локалните култури бил акултурација, тоа е контролата на домашните култури и асимилацијата на луѓето од сопствената држава, односно асимилација на локалните култури во европски модели. Акцетот бил сместен во креирање на монолингвални и монокултурални држави кои го практикувале процесот на асимилација со локалните групи. Како резултат на идеологијата, прифаќањето на образованието бил голем предизвик за домашните студенти кои морале да го учат образовниот курикулум на јазик кои тие не го познаваат. Тие не можеле да ја следат наставата и попуштиле во учењето, па дури повеќето од нив и ја повторувале годината 2-3 пати. Во 1930 година во Латинска Америка започнала настава на јазик на учениците со тоа што се создал мост кон шпанскиот јазик. Тоа што требало да се потенцира во овој нов метод е учењето на шпанскиот јазик преку полесна педагогија соодветна на учениците, за

разлика од претходниот. Подоцна ваквиот пристап на асимилација преку учење на наставата на мајчин јазик бил институционализиран и прифатен од САД. Впрочем, тоа бил почетокот на билингвалниот образовен модел. Во 1960-1970 година, се развил нов експериментален метод, прифатен од асимилационите модели (López&Küper, 1999). Според нив локалните групи биле подржани во учење на нивниот мајчин јазик како прв јазик, паралелно со учење на втор јазик. Целта се засновала на ставот дека првиот јазик ќе помогне во учење на вториот јазик. Се направила целосна измена на курикулумот кој во исто време требало да кореспондира со реалноста и состојбата на учениците.(Deardorff, 2009)

Во книгата „Праксата на интеркултуралноста на нацијата во Латинска Америка“ на Тубино (Tubino, 2005), се потенцира дека во 1970 година целта била да се понуди интеркултурно и билингвално образование. Терминот *бикултурно* веднаш бил отфрлен откако произлегле проблеми. Во овој контекст бикултурализмот бил разбран како способност да се функционира еднакво и симултано во две различни културни средини. Локалните и доминантните групи ги игнорирале овие непознати сили на релации помеѓу нив, со ист интензитет колку што им се потенцирале меѓусебните разлики. Културата и јазикот на доминантната група биле единствените поими кои ги познавале и со помош на кои успевале да комуницираат. Според Тубино, концептот на бикултурното образование значи сместување на јазикот и културата заедно, како тие да се два паралелни процеси. Од друга страна, концептот на интеркултуралноста, акцентот на комуникацијата, контактите, релациите помеѓу јазиците, го сместува над културите. Терминот на бикултурно се заменил со терминот на интеркултурно, кое водело кон враќање на смислата на интеркултуралноста како културна платформа промовирана од локалните групи (Tubino, 2005).

Гуеро Ариас (Guerrero Arias) во книгата на Стол Мекалистер (Stolle- McAllister 2007) го претставува концептот на интеркултуралноста и ги опишува различните елементи и импликации на интеркултуралноста врз животот на луѓето и нивните култури:

Интеркултуралноста не е едноставна коегзистенција на различни култури, но е повеќе поделба на овие култури во нивните разлики, поделбата единствено е можна со секојдневно живеење помеѓу културно деференцирани заедници, секоја со свои сопствени значења на егзистенција. Вклучува дијалошки средби и континуирани релации на

алтеритет помеѓу конкретни предмети, помеѓу човечки битија оспособени со определени визии за светот, помеѓу оние кои проведуваат промени со симболично значење и чувства.
(McAllister, 2007:258)

Интеркултуралноста во оваа смисла имплицира поделба на искуствата и тоа на физичките и имагинарните простори помеѓу луѓето кои се културно различни. Размената и коегзистенцијата единствено може да биде успешна со загарантирана еднаква партиципација во сите процеси на донесување на одлуки. (Deardorff, 2009)

Де Ла Торе (De La Torre, 2006) ја дефинира интеркултуралноста како „динамичната артикулација помеѓу етничките групи и хегемонистичко општество во насока на перманентен хармоничен простор на социјална интеррелација која во иднина ќе промовира важни процеси на децентрализација и социјална партиципација во соодветни услови“ (Deardorff, 2009:258).

Важните аспекти на концептот на интеркултуралноста се дека локалните култури не стагнираат, ниту се замрзнати во времето, но тие се развиваат со интеркултурни контакти. (Тубино, 2005). Културите и идентитетите се синхронизираат меѓусебе и нема потреба од нивна изолација од надворешни влијанија. „Културниот конзерватизам го зема предвид духот на сегашноста. Спротивно од ова, интеркултурното образование и неговото правило за подобрување на квалитетот и симетријата на размената форсира враќање на идеализирано минато или на духот на апстрактната култура“ (Tubino, 2005:88). По сето ова може да се каже дека парадигмата на интеркултуралноста не се напори да се претстават локалните култури во една нескршлива целина, туку да се покрене свеста за нивна еднаква партиципација и поддршка за културниот, политичкиот и социјалниот живот на нивните почитувани земји (Tubino, 2005).

Тубино (Tubino) потенцира две клучни поенти во насока на објаснување на интеркултуралноста. Најпрвин, зајакнувањето на етничко-културните идентитети на локалните групи треба истовремено да произлезе од интеркултурниот дијалог и тоа како идентитети креирани во релација со другите. Начинот на зајакнување на етничко-културните идентитети е со оживување на културните традиции, на мајчиниот јазик и избегнување на внатрешниот расизам. Второ, секогаш постои потреба од рedefинирање на моќта на врската и односите помеѓу официјалната национална култура и локалните култури. Интеркултуралноста, сфатена на ваков начин ја промовира врската и активната

коегзистенција помеѓу различните културни групи (De la tore, 2006; Tubino, 2005). Изолацијата на културните традиции е спротивно од динамичните процеси на културата и претставува стагнација и нереалистичен поглед на тоа што всушност културата е.

Лопез и Купер (López&Küper) ја објасниле интеркултурната димензија во образованието на начин кој одговара на интеркултурно билингвално образование, образование со курикулум заснован на културната рамка на учениците, со вклучени елементи на различни култури во исто време, вклучувајќи ја и хегемонистичката култура (López&Küper, 2009).

Интеркултурното билингвално образование содржи парадокси и предизвици, како на пример еден од значајните забунувања дека овој вид образование ја таргетира само локалната популација. Задачата за постигнување на заедничкото разбирање не е поделена помеѓу хегемонистичките групи. Системот во кои проблемите се етикетираани само на локалните групи, па од тие причини имаат потреба од интеркултурно образование е погрешен систем. Сè додека хегемонистичките групи не стапат во дијалог или не станат дел од значајни дела и акции, интеркултуралноста нема да биде постигната. Тие значајни дела треба да бидат дел од интеркултурното билингвално образование кои членовите од хегемонистичката група треба да ги учат заедно со локалните групи или пак да ги учат од нив. Тубино (Tubino) исто така ја потенцира улогата на професорите во промоција на „оригиналните култури“ на корисниците. Ова правило не фокусира кон минатото, на културата на претците, истото се спротивставува на природната еволуција на културите и произлегува кога тие се во контакт едни со други. (Tubino, 2005)

Салмерон (Salmeron) ги дефинира потешкотиите кои произлегуваат од интеркултурната рамка на делување: препознавањето на егалитаризмот е златно правило на демократските општества за јавната сфера, но се носи со една потешкотија, а тоа е барањето да се даде простор на некои различности, тоа по дефиниција не е универзално поделено (Salmeron, 1998:55). Со други зборови, доколку културите се сплотат, тие со себе носат сплет на единствени карактеристики кои можат да се судрат со единствените карактеристики на другите култури со кои доаѓаат во контакт. Поради сето ова, предизвикот на имплементација на интеркултуралноста е всушност недостаток на разбирање на вредностите, визијата и начините на живеење и познавање на постоечките

групи. Овие елементи неопходно е да се преговараат на маса каде сите групи имаат еднакви вредности. (Deardorff, 2009)

3. Шведска и билингвизмот во шведскиот интеркултурен образовен систем

Културната различност во Шведска постои во сите сфери на делување. Образованието, здравството и социјалната нега во целост се соочени со постојани предизвици кои повеќето имаат позитивен исход. Покрај структуралните услови, правилата и законите предводени од јавниот сектор, Шведска секојдневно бара проширување на различни интерперсонални и професионални компетенции за различни профили и статуси кои го чинат општеството вредно за соживот со различни културни позадини (социјални работници, психолози, здравствени професионални, советници сè до професори и други вработени службеници од секоја област). Културната различност во Шведска е во центарот на вниманието. Одамна шведското општеството е толку шарено обоено што мнозинството научи како да пронајде инспирација за нови предизвици при интеракција со различни луѓе и нивните различни позадини.

Во исто време тие тврдат дека постои потреба во своето образование и идна професионалност да ги земат во предвид културната различност и интеркултуралноста. (<http://www.immi.se/intercultural/nr7/stier.htm>)

Шведска е земја со брз подем во однос на развивање на модели за интеркултурна комуникација во споредба со останатите земји, но несвесното користење на компарацијата ние и тие која сè уште се употребува може да предизвика празнина во квалитети и девалвација на вредностите помеѓу индивидуите и групите дефинирани како различни. Луѓето со различни култури, етницитет или социјална позадина изложуваат многу слични основни универзални потреби, како на пример храна, љубов и почитување. Лесно се доаѓа до заклучок дека сите зборуваат за почит кон идентитетот и чувството за заедништво со другите луѓе.¹⁰

¹⁰ Од лично направени интервијуа со различен профил на граѓани во Шведска а при тоа избрани различни човечки ориентиран професии (физичка, духовна и социјална) за време на Тренингот за настава во

Во светот сè уште има индивидуи кои се предмет на расизам и дискриминација по било која основа, осудени на стереотипи, предрасуди и геноцид. Колку и да се минимизираат изворите за формирање на стереотипи и предрасуди, нивото на генерализирање на одредени групи на луѓе делумно останува непроменето. Честопати, некои луѓе знаат без причина да бидат обвинети за кривични дела во општеството. Често се случува луѓето да бидат несоодветно третирали поради различни причини, како што се: физички карактеристики, класни разлики, јазик, возраст, етничка припадност, вера, родови, ментални и здравствени разлики. Овие пречки не само што уништуваат нечии животи, туку се и причина за маргинализација на некои групи во општеството. Шведскиот образовен систем постапува одговорно кон сите поединци во заедницата, се соочува со правото на еднакво учество во заедницата, создава еднаков третман со цел да нема штетност на заедницата.

Шведскиот јавен образовен систем се состои од задолжително училиште и различни типови на волонтерско школување. Задолжителното школување вклучува основно училиште, училиште за Сами (Sammy) луѓето од северна Шведска, специјални училишта (за деца со оштетен вид, слух и говор), и задолжително училиште за посебни потреби. Волонтерските училишта се состојат од повисоко средно училиште, општинско образование за возрасни и образование за возрасни со посебни потреби. Наставата во државните училишта е бесплатна. Ниту учениците, ниту родителите се ставени во состојба за плаќање на било какви трошоци околу наставниот материјал, училишните оброци, здравствената грижа, училишниот транспорт и др. (www.skolverket.se/english/sysem/swedish.sh).

Еден од фундаменталните принципи на Шведскиот образовен систем е сите деца и млади личности задолжително да имаат еднаков пристап кон јавниот сектор на школување и тоа во насока на етничката и социјалната позадина на локалното население и економските услови. Обезбедува еднакво образование за деца, млади личности и возрасни кое треба да се еквивалентно со сите типови на училишта во сите делови на земјата. Сите

мултикултурни институции во Шведска, 2002 година и реализација на зададена задача од страна на претметот “Интеркултурна комуникација и мигранти” - необјавено издание.

училишта: деветгодишното задолжително училиште и последователното повисоко средно училиште постојано меѓусебе соработуваат и се така дизајнирани да бидат прилогодливи за сите членови на идните генерации. Задолжителните елементарни училишта во Шведска биле основани во 1842 година. Денешното деветгодишно задолжително училиште започна во 1962 година, заедно со првиот модерен курикулум. Образованието за возрасни во Шведска има долга историја, но е дел од јавниот школски систем, а опциите за понатамошното и тековното образование се достапни во многу различни форми низ цела земја. Во последните години, системот на образование помина низ активни процеси на реформи. Структурата на одговорност и менаџментот се измени целосно, школскиот систем прифати нов курикулум и нови системи на оценување и проценка, и како таков овозможува на родителите и учениците да имаат поголема слобода за избор на задолжително училиште (Објавено од Шведскиот институт)¹¹.

Образованието во Шведска е место каде се среќаваат различните култури. Родовите и класните варијации се препознаени од многу одамна, но денес етничките, религиозните и лингвистичките различности станаа дел од шведската училишница. Во 1985 година шведскиот парламент одлучи образованието да стане важен сегмент во интеркултурниот пристап и комуникација. Професорите играат многу важна улога во промоција на интеркултурното разбирање, почитувањето и толеранцијата кон другите луѓе. Многу од учениците лично или преку пријатели имаат блиски линкови со други земји и култури. Учениците кои се сигурни во своите врски, својата сопствена култура можат да ја поделат со другите, а во исто време да ги намалат потешкотиите во прифаќање на различните култури. Повеќе од 12% од сите студенти во задолжителните училишта се родени од родители странци во Шведска и надвор од неа. Тие кои имаат дозвола за престој во Шведска се имигранти, за разлика од нив, бегалци се оние кои се надвор од нивната матична земја во која чувствувале осуденост заради расна, национална, религиозна определба или политичко мислење. Во Шведска децата имигранти како и

¹¹ Шведскиот институт е јавна институција основана да десиминирање информации за Шведска и надвор од неа. Произведува широк опсег на публикации на повеќе јазици и за многу аспекти на шведското општество. Подетални информации може да се консултира шведската амбасада во матичните земји (во шведскиот шелтер за информации, One Dag Hammar skjold Plaza, New York, N.Y. 10017-2201)

децата бегалци имаат ист статус на задолжително основно училиште како и децата Швеѓани- нивните соученици. Исто така тие посетуваат настава на шведски јазик како нивни прв јазик, но не смее да не се напомене и општинското образование за возрасни и наставата на шведски јазик за имигранти (www.skolverket.se).

Еве еден значаен модел кој создаде цврста подлога за интеркултурна комуникација во шведскиот образовен систем помеѓу имигрантите и државјаните Швеѓани.

Задолжително основно училиште

Учениците имигранти и учениците бегалци кои се дел од шведските училишта и на кои прв јазик не им е шведскиот јазик се сместени во групи на ученици за учење на шведски јазик како втор јазик кое е нивно сопствено право. Целта на оваа настава е да им се помогне на учениците да го развијат шведскиот јазик и неговата употреба при нивните секојдневни начини на комуникација и како начин на олеснување на наставата по другите предмети. Додека, учениците кои сè уште немаат дозвола за престој се во групите за настава каде предметите се учат на нивниот прв јазик а шведскиот јазик го учат како втор јазик.

Настава на прв јазик

Сите училишни предмети учениците имигранти и учениците бегалци ги изучуваат на нивниот прв јазик, дури имаат можност да им пристигнуваат наставни материјали на нивниот прв јазик. Со цел да се развијат вештини за сопствениот јазик, наставата на првиот јазик им помага на учениците да стекнат силна перцепција за себеси и да го промовираат нивниот развој во билингвални индивидуи со двоен културен идентитет и културни компетенции. Предметот исто така има за цел да обезбеди знаење за културата во нивните земји од каде доаѓаат и да им помогне да продолжат со развојот на истите.

Наставата на прв јазик е организирана во различни општини. Дури, може да биде организирана со часови вклучено во програмата согласно можностите на учениците или како јазик во склоп на шведскиот и англискиот јазик или пак комплетно надвор од времето дизајнирано во програмата. Повеќе од 100 различни јазици се користат како први јазици во шведските училишта. Учеството во наставата на првиот јазик е волонтерски.

Општината има за обврска да обезбеди настава на прв јазик за сите ученици кои во својот секојдневен живот не го користат шведскиот како прв јазик со нивните родители. Секако, доколку не се достапни соодветни професори за наставата на прв јазик или доволно ученици повеќе од 5 по група, наставата не може да се обезбеди. Во пролет 1996 во шведските училиште првите настани за прв јазик се одржаа во 3 групи и тоа: Група за прв јазик по босански, хрватски и српски јазик, втора група за прв јазик по фински јазик и трета по арапски јазик.

Средно училиште

Голем број од учениците кои посетувале настава со прв јазик различен од шведскиот можат како и останатите ученици да се запишат и во средно училиште. Во средното училиште не е проблем шведскиот јазик да се изучува како втор јазик, бидејќи ваквиот начин на настава го обезбедува истото ниво на квалификација кога учениците аплицираат за високо образование како на пример во колеџ или било кој универзитет. За млади имигранти кои недоволно го познаваат шведскиот јазик имаат можност да аплицираат на индивидуални програми во кои можат да го прошират своето знаење за другите предмети како што се математика, граѓански и природни науки. Сето ова може да ги подготви за продолжување понатаму во една од националните програми.

Шведски јазик за имигранти

Ново пристигнати имигранти со завршени 16 години се во групите за настава на шведски јазик за имигранти. Општините се обврзани да организираат настава на шведски јазик за имигранти и тие одлучуваат како ќе бидат организирани интерните инструкции. Целта на ова е да се обезбеди учење на шведскиот јазик и стекнување знаење за шведското општество за подоцна да имаат доволно знаење за уживање на нивните права и исполнување на нивните обврски. (www.skolverket.se)

Општинско образование за возрасни

Општините исто така се обврзани да обезбедат основно образование за возрасни бидејќи сметаат дека тоа е неопходно. Основното образование за возрасни кое е наменето и за

државјаните и за имигрантите е за оние на кои им недостасуваат квалификации за нормално присуство во задолжително основно образование. Во случаи со имигрантите, тие имаат организирана настава на својот прв јазик. Средното училиште за возрасни исто така обезбедува еквивалентни квалификации со оние од регуларни средни училишта, со исклучок на уметност, физичко и здравствено образование. Ова образование се обезбедува со цел запишување на студии на универзитет или со цел развој на вештини за претходно стекнување на работно искуство. Учениците можат да направат избор дали ќе одат на еден курс или на комбинации од курсеви. (www.skolverket.se)

3.1. Настава на мајчин јазик за децата малцинства во Шведска

Одамна во училиштата во Шведска имало само 10% имигранти и учениците повеќето говореле шведски јазик, но денес со годините и растот на бројот на имигранти во Шведска тоа се промени. Денес има поинаква слика-95% во училиштата се имигранти. Од 1971 година, во време кога почнала да предава до сега ситуацијата на децата имигранти навистина е променета. За среќа на многу ученици добивале голема помош и превод од професори билингвисти, но сето тоа било различно во сите локални општини, односно немале легална обврска тоа да го прават. Од 1968 година на сите општини им било дозволено да го обезбедат тој вид на настава, но сè уште никој не бил обврзан на тоа.

Парламентот увидел дека по сето ова треба нешто да се направи, па затоа донеле одлука да се основа Државен совет кој се нарекувал Совет за имигранти. Овој Совет работел неколку години и напишал неколку извештаи за на крај да предложат што треба да се направи со цел да им се помогне на децата имигранти. Требало да се земе предвид дека сите деца имигранти или повеќето од нив се овде заради тоа што Советот го барало тоа од нив. Предлогот на Советот бил дискутиран и променет и пак дискутиран за на крај Парламентот да одлучи да се направи реформи за зачувување на мајчиниот јазик и тоа од 1 јули 1977 година. Најважните аргументи за зачувување на реформите биле: луѓето размислуваат и се чувствуваат подобро кога го говорат својот сопствен јазик отколку странскиот, добро развиен мајчин јазик создава основа за полесно учење на други јазици и дава можност за подобро искажување и изразување на своите мисли и чувства, корените и претходното опкружување на децата имигранти им значи исто толку колку и новата

околина, добро развиен мајчин јазик дава одлични можности да почувствуваш солидарност и разбирање за културата и традициите на нивните родители но создава и одлична можност да се почувствуваш пријателски расположено со семејството и со пријателите од старата земја и за крај, на мајчиниот јазик треба да се гледа како на нивно човечко право. Од таа причина важно е да се напомене дека целото образование на мајчиниот јазик требало да биде волонтерски, бидејќи од нив самите зависи дали тие сакаат да го зачуваат нивниот прв јазик.

Зошто Парламентот ја прифати оваа реформа која всушност земјата би ја чинело екстремно многу пари? Алтернативата била и да им се даде дозвола на имигрантите да учат во свои училишта како во нивните стари земји. Но, странските училишта за нив би значеле различни образовни стандарди, зависно од тоа колку нивните земји можат или сакаат да потрошат. Децата имигранти би учеле согласно образовната политика на секоја држава. Зборовите како демократија, солидарност, слобода и други можат да имаат различно значење од она кое го разбираат учениците од Шведска. Со други зборови-развој кој всушност не го сака Шведска додека се труди за еднакво образование на сите ученици, како на имигрантите, така и на учениците Швеѓани.

Сепак, на крајот една од најважните цели за реформата на мајчиниот јазик била да се постигне билингвизмот како највисока цел. Тоа било навистина тешко, но постојано се работи напорно на тоа поле. Истото се постигнува со: образование на мајчин јазик, образовни насоки за мајчиниот јазик, образование на шведски јазик како втор јазик. Образованието задолжително треба да одговара на потребите на секое дете во училиница. Од 1977-1991 сите општини биле ангажирани да обезбедат образование на мајчин јазик, а сето тоа го плаќала државата дури било во ред да се учи едно дете и да ги напушти часовите само за да има час по мајчин јазик. Во 1990-1991 година имало многу дискусии меѓу политичарите за фактот дека сето ова не е доволно добро, дека е прескапо и дека не треба да губат од редовната настава и дека имигранските организации можат да ги постигнат и организираат ваквото образование. Во 1991 година се случила голема промена, Парламентот одлучил од 5 ученици имигранти, па нагоре, во група да се организира настава по мајчин јазик и тоа надвор од регуларното време со цел да не се пропушти од редовната настава. Ова пак придонесе покачување на бројот на учениците за

настава по мајчин јазик дури на 60% . Оттука се промени образованиот курикулум и постои посебен дел за мајчиниот јазик и зголемување на бројот на професори во наставата. (Anna-Karin Hedenskog, 1997).

За кого всушност е потребна наставата на мајчин јазик?

1. На сите учениците кои зборуваат друг јазик дома различен од шведскиот јазик, со најмалку еден од родителите.
2. Доколку во семејството се случило развод и детето го изгуби секојдневниот контакт со родителот-имигрант, детето може да продолжи со настава на мајчин јазик.
3. Децата Швeѓани кои живееле надвор од земјата се назначени на ваков вид на волонтерско образование.
4. Овие права се дадени и на посвоени деца кои зборуваат на друг јазик од моментот на нивното посвојување.

За овој вид на образование во Шведска да стане возможно и да го подобри квалитетот задолжително е потребно да има добри професори. Денес е полесно да се најдат квалификувани професори на стари јазици, но било потешко да се најдат професори кои ќе предаваат на јазикот од Сомалија и Пашто. Еден од неопходните услови исто така бил тие да го зборуваат флуетно шведскиот јазик, бидејќи кога ја спроведуваат наставата на свој мајчин јазик, не е возможно да им дадат образовен водич доколку не можат да ги прочитаат книгите на шведски јазик. (Anna-Karin Hedenskog, 1997).

Учениците се стекнуваат со добри јазични вештини кога го употребуваат својот јазик во значајни содржини и во содржини кои имаат значење. Учениците ги развиваат своите јазични способности со активно учество во конверзации, креативност, импровизирање, поврзување и презентирање на другите, со читање и разбирање исто така добро како пишување и експресија на чувства, мисли и идеи. На основа на нивното сопствено искуство, тие го градат нивното знаење на начин како јазикот функционира во интеракција помеѓу луѓето и прифаќа перспективи на сопствена јазична способност. Споредбата помеѓу мајчиниот јазик и шведскиот јазик развива разбирање за тоа како јазикот е изграден и која е неговата важност. Литературата и усната традиција презентира поголем дел на културното богатство и пренесува знаење и вредности. Работа со

литературата низ дискусии, пишување и драматизации им помага на учениците да добијат одговори на прашањата кои произлегуваат од двете култури. Учениците треба да ја поминат литературата низ стории и поезија, игри и приказни, на литература за деца и млади луѓе како и литература за возрасни (Syllabi for the compulsory school, 2002).

Како цели во наставата на мајчиниот јазик кои се учи во рамката на личниот избор на учениците, а се неопходни на крајот на петтата година од училиштето, учениците потребно е :

1. Да бидат способни да земат учество во групни дискусии, да бидат способни да зборуваат да своето искуство и различните настани на начин на кој ќе ги раскажуваат и содржините на приказните;
2. Да бидат способни да ги читаат и разбираат книгите и текстовите за децата и младите луѓе;
3. Да бидат способни да пишуваат кратки стории, писма или извештаи на разбирлив начин.

На крајот на деветтата година, учениците треба:

1. Активно да земат учество во комуникации и дискусии на толку добар начин колку и усна презентација на работата и јасна содржина;
2. Да бидат способни да пишуваат јасно, точно, со имагинација и на начин на кој јазикот на целта функционира во ситуации кога тоа е неопходно;
3. Да бидат способни да читаат и разбираат кратки стории соодветни на нивната возраст;
4. Да бидат способни да направат набљудувања и да ги разберат основните форми на јазикот, посебно во релација со шведскиот;
5. Да бидат запознаени со делови од стории на сопствената култура, песни, музика, традиции и фестивали.

Како цели за наставата на мајчиниот јазик кој се учи како алтернатива на вториот странски јазик, а се неопходни на крајот на деветтата година од училиштето, учениците треба:

1. Освен што треба да бидат способни за набљудувања и разбирање на основните форми и структура на јазикот, потребно е да ги разбираат и важните разлики во релација со шведскиот јазик;
2. Да учат за сопствената историја, религија, култура и услови на живеење, толку добро што треба да бидат запознаени со нормите и вредностите на сопствената култура и да бидат способни да го споредуваат сето ова со условите на Шведска (Syllabi for the compulsory school, 2002).

Развивањето на алатка за водење на вештините на мајчиниот јазик и степенот на развивање на билингвизмот на децата имигранти во образованието била потешка одговорност и задача. Денес, сите истражувања придонеле да бидат внимателни во барањата за познавањето на нормите од децата на одредена возраст. Ние сите сме индивидуи, секој јазик е различен во структурата и механизмите во својата семантика, фонетика, морфологија и синтакса. Меродавните инструменти на Шведска се дизајнирани на начин да можат да бидат употребливи во насока на сите јазици (Taylor, 1994; Sundblad, 1981, Allard & Sundblad, 1991).

Постојат материјали кои се исклучително дизајнирани да се измери детскиот развој за познавањето на шведскиот јазик, во тој поглед се направени неколку измени за тоа како е формулиран начинот на адаптација на истиот во услови на учење на мајчиниот јазик. Покрај сите методи за проценка на јазиците професорите по мајчин јазик почувствувале дека методите помогнале при нивниот начин на предавање. Истите материјали можеле да се искористат и за проценка на нивото на вештините за познавање на шведскиот јазик односно ја задржува можноста за одржување на детскиот јазичен развој и за мајчиниот јазик и за шведскиот јазик. Сето ова води кон зајакнување на балансот, но во исто време предизвикува позитивен дијалог помеѓу професорите по мајчин јазик и членовите на персоналот кои предаваат на шведски јазик за предмети кои го покренуваат степенот на зрелоста на децата и нивниот јазичен развој. Материјалите на професорите се неопходна компонента за успешна јазична настава. Не е доволно да се биде само добар професор, професорот не е во можност постојано да смислува соодветни материјали за учење. „Добри алатки ја завршуваат половина од работата“ (Taylor, 1994; Sundblad, 1981, Allard & Sundblad, 1991).

Во насока да се подобри знаењето и вештините на мајчиниот јазик на учениците имигранти, професорите по мајчин јазик за секој јазик посебно мораат да го дефинираат нивниот начин на предавање, специфичните начини на стекнување на знаењата од страна на нивните ученици и методите кои ги имплицираат во наставата во согласност со постоечките правила и услови за настава на мајчин јазик. Овие програми и распореди задолжително треба да бидат хармонизирани со предметите засновани во националниот курикулум за основно, средно и високо образование, но и во линија со постоечките програми за настава на мајчин јазик (Taylor, 1994; Sundblad, 1981, Allard & Sundblad, 1991).

Националната агенција за образование во 1996 година истражувала можности за основање на „Интеркултурен центар за развој на образовните методи“. Овој центар требало да одговори на следните прашања:

1. Обезбедување на поддршка во наставата со контакти од другите земји;
2. Да иницира и поддржува развој и продукција на книги и дополнителни потребни материјали за наставата на различни јазици, вклучувајќи речници и материјали за компјутерска употреба во соработка со други заинтересирани организации во Шведска и другите земји;
3. Да дистрибуира информации вклучувајќи книги и материјали за наставата достапни за интеркултурно предавање, информации за начините на нивна употреба, материјали кои ќе престанат да го шират расизмот, хемофобијата и други материјали за настава на мајчин јазик;
4. Центарот треба да биде подготвен за обезбедување на достапност и дистрибуирање на сите потребни материјали.

Со постоењето на ваков вид центар, Шведска смета дека ќе придонесе прогрес во наставата за мајчин јазик, но во исто време секоја општина со свој авторитет ќе преземе иницијативи во полето на наставата на мајчин јазик (Taylor, 1994; Sundblad, 1981, Allard & Sundblad, 1991).

Шведска креира проекти преку кои гради алатки за проценка на знаењата на мајчиниот јазик. Во текот на остварувањето на првата проценка, обезбедиле стандарди кои служат за создавање на принципи и предмети за вклучување во националниот

курикулум за тековната година. Во исто време ги откриваат своите недостатоци и работат на нивно отстранување. Шведскиот образовен систем создаде алатка за проценка кој ќе го документира прогресот во наставата за мајчин јазик. Постојано развива програми за да продолжи дијалогот помеѓу учениците, родителите и останатиот персонал во училиштето. Исто така развива соодветни програми за соработка со професорите кои одржуваат настава на мајчин јазик со цел да се осигура цврста врска помеѓу добиените материјали за предавање и нивото на познавање на учениците. Во образовниот систем постои акционен план за водење на учењето на мајчиниот јазик и план за нацрт на акционен план за координација помеѓу сите професорите вклучени во образованието на учениците имигранти и потеклото на бегалците (Taylor, 1994; Sundblad, 1981, Allard & Sundblad, 1991).

3.2. Потребата на училиштата за политика на јазиците и академски успех на два јазици

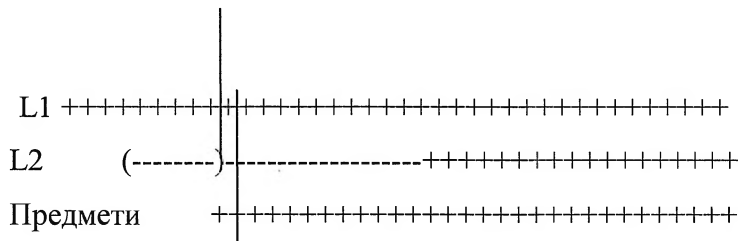
Демографската различност во Шведска и времето побарано за учениците за јазична настава (second language learners) при академско порамнување значи дека голем процент на професори во урбаните средини ќе бидат побарани да предаваат на студенти со различни културни и лингвистички позадини во нивната училница. Освен што треба да внесат ефективни инструкции во нивните содржини, неопходно било едукаторите да ги рedefинираат нивните улоги и индивидуално и колективно. Тоа укажува на сериозно разбирање на фактот дека училиштата се институции за учење. Ова значи дека освен што училиштата се места каде учениците учат, со цел успешно и ефективно комплетирање на мисијата, училиштето треба да се приспособува кон демографските измени и социјалните услови. Главно, училиштето задолжително треба да креира методи за предавање на студенти од различен профил (средна класа, монолингвални, монокултурни) за кои државниот курикулум бил развиен во минатото. Во отсуство на училишната политика за почит на јазиците и различноста, задачата за настава на учениците кои учат втор јазик училиштата ја препишувале на специјален шведски професор за учење на втор јазик на училиште. Во вакви услови, учениците кои учат втор јазик не се во можност да восприемат соодветни инструкции од професорите кои предаваат во училница, во која остануваат многу подолго од еден училишен ден. Овој начин на образование за учениците

кои треба да учат втор јазик нема да го добијат потребното и соодветно образование. Неопходно било да се направат промени од кои професорите ќе станат свесни, но и ќе целат кон предизвици за создавање на моќни врски со општеството и училиштето. (Cummins, 2000)

Важно било да се потенцира дека потреба на училиштата за политика на јазиците е процес во кој постојано треба да се вложува. Системот на оваа политика најмногу требало да допре до учениците кои учат втор јазик и нивниот начин на образование. Овој систем сам по себе создава обрврска за креирање на организациони структури и форми на интеракции помеѓу професорите и учениците на училиште кои ќе промовираат активна студентска партиципација во процесите на учење. Во насоките за измена, политиката за јазиците ќе ги има предвид релевантните истражувања на учењето на вториот јазик и академскиот успех и ќе ги интегрира во согласност со специфичните услови во општинските училишта заедно со нивните искуства добиени со прекувремена работа во овие училишта. Политиката на јазиците во училиштата се однесувала на сите професори во училиштето, а не само на професорите за јазична настава. Ова значи дека сите професори во училиштата биле известени за релевантните истражувања и теории и ќе преземат одговорност за имплементација на соодветни практики адресирани до учениците за јазична настава и академските потреби. Шведска никогаш не престанала да вложува напори за подобрување на училиштето. Кога веќе е третиран како процес тогаш не смее да остане статичен во смисла на имплементација на практики за развој, тој постојано треба да биде динамичен со модификации направени од колективни искуства на професорите во училиштата (Corson, 1998). Оваа рамка во себе ги вклучува преговорите, когнитивните предизвици и нивното здружување со моќните социјални врски. Во таа насока на образованието насочено за развој на академски јазични способности се гледа како на образование со инструкции кое мора во себе да вклучи фокус на главната порака, чија цел е да се истакне начинот на академската јазична работа и да се развие критична јазична свесност помеѓу учениците, а тоа да обезбеди повеќе можности и да ги охрабри учениците да се изразат себеси и нивните идентитети низ различни форми на креативен орален и пишан јазик во употреба (Axelsson, 1998).

На финалниот извештај од конференцијата за образование на јазичните малцинства во Осло 1996, Хвенекилде, Хилтенстам и Лона (Hvenekilde, Hyltenstam and Loona) ја презентирале земјата на уметноста за истражување на билингвизмот и учењето на втор јазик. Тие започнале да работат на разликата помеѓу политиката на интеграција наспроти политиката на асимилација а при тоа се фокусирале на развојот на јазикот и академскиот успех (Axelsson, 1998).

Пропишаниот контекст за Норвешка, кој е сличен на контекстот на Шведска се означува со 1) нискиот статус на првиот јазик на учениците во земјата во која се прифатени, и со 2) го означуваме фактот дека училиштето е основен извор за развој на академските јазични способности (Axelsson, 1998).



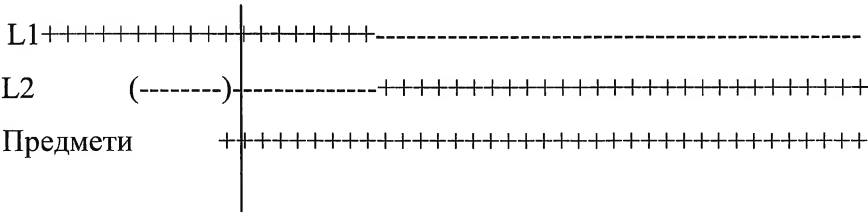
Слика 1. Модел на интеграција на јазикот со цел- билингвизам

Линијата со знакот плус + : развој на одделенско ниво, испрекината линија ---, развој без одделенско ниво, испрекината линија во заграда: стекнување на потенцијален втор јазик во предучилиште, вертикална линија: време за почеток на училиште
(no Hvenekilde, Hyltenstam and Loona, 1996:53)

Овој модел ја потенцира врската помеѓу целокупните вештини за јазикот на билингвалите суденти и нивното академско постигнување или успехот на училиштето. Овој модел е имплементиран во шведскиот контекст на образование и заради тоа L2 ќе индицира на шведскиот образовен систем. (Axellson,1998)

Во слика 1, (Hvenekilde 1996) илуструра како учениците стапуваат на училиште со развој на одделенско ниво за нивниот прв јазик, додека вториот јазик сè уште не достигнал развој на одделенско ниво. Учениците го добиваат развојот на основната писменост за нивниот мајчин јазик, додека развојот на вештините за комуникација на вториот јазик проследен од академската јазична способност е вграден. Развојот на академската јазична способност во Шведска може да се потпре на академската јазична

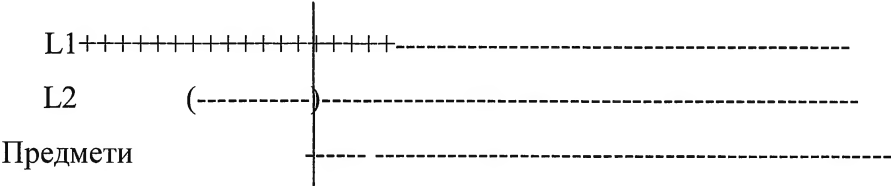
способност на мајчин јазик, а понатаму ќе се развие останатото. Во оваа насока учениците можат да употребуваат концепти и друго знаење стекнато низ првиот јазик. По неколку години, учениците ќе стигнат на ниво на одделение, исто така на шведски јазик (линија со знакот плус). За позитивен развој на училишните предмети на ниво на одделение неопходно е да се користи првиот јазик, додека вториот е сè уште на пониско ниво. (Monica Axelsson)



Слика 2. Јазична асимилација без билингвизмот како цел

Линијата со знакот плус +: развој на одделесно ниво, испрекината линија: развој без одделенско ниво, испрекината линија во заграда: потенцијално стекнување на вториот јазик во предучилише, вертикална линија: време за почеток на училиште
(Hvenekilde, Hyltenstam and Loona, 1996:53)

Во слика 2 (Hvenekilde,1996) илустрира како учениците на сличен начин пристигнуваат до училиште со способности соодветни на годините за нивниот мајчин јазик, но не и за вториот јазик. Во овој модел, учениците добиваат само инструкции за мајчиниот јазик, додека се на ниво на одделение за вториот јазик. Во овој момент, развојот на академските јазични вештини за првиот јазик престануваат, а со тоа се намалуваат можностите за достигнување на нивото за одделение за првиот јазик. Условот на ниво на одделение за училишните предмети е употребата на првиот јазик за академските предмети сè додека шведскиот јазик не достигне до одредено ниво на одделение.



Слика 3. Модел на училишен неуспех

Линијата со знакот плус +: развој на одделенско ниво, непрекината линија: развој без одделенско ниво, непрекината линија во заграда: потенцијално стекнување на вториот јазик во предучилиштата, вертикална линија: време за почеток на училиште
(Hvenekilde, Hyltenstam and Loona, 1996:53)

Слика 2 илустрира како учениците стапуваат на училиште со ниво на одделение за нивниот прв јазик, но не и за втор јазик. Во оваа програма, учениците не добиваат инструкции за мајчиниот јазик. L1, не го достигнува академското ниво и на самиот почеток ги предизвикува потешкотиите на учениците во стекнување на предметните содржини, бидејќи им недостасува комуникациските јазични вештини во L2. Подоцна, причината за истото е дека сè уште немаат развиено доволно академски јазични вештини да успеат со академските предмети на ниво на одделение. Кај учениците се почувствувале празнини на основните предмети за кои биле неопходни инструкции кои ќе ги пополнат, но оваа ситуација ги прави да не успеваат покрај нивните врсници од јазично мнозинство во однос на училишните предмети и да не ги разберат содржините на предметите на одделенско ниво (Hvenekilde,1996). Дури и да изгледа дека учениците го научиле шведскиот јазик, тие ќе ги намалат академските јазични вештини и кога ќе се споредат со монолингвалните врсници можностите за достигнување на ниво на одделение на шведски јазик се намалени (Axellson, 1998).

РАМКА ЗА АКАДЕМСКА ЈАЗИЧНА УПОТРЕБА

Интерперсоналниот простор на когнитивните вклученост и вложување во идентитетот.



Слика 1. Развој на академската експертиза (Axellson, 1998)

Централниот дел од слика бр.1 го претставува интерперсоналниот простор креиран во интеракција помеѓу професорите и учениците. Внатре во овој интерперсонален простор, кој Виготски (Виготски, 1978) го насловил како зона на максимален развој, знаењето се обновува и идентитетите се дискутираат. Во услови на културна, лингвистичка или економска различност овие интеракции неопходно е да се постојани. На едниот крај од сликата се визуелизира дискурсот на силата на социјални релации кои се

распостранети во училницата, кои директно имаат влијание на дискусиите и преговорите за идентитетите помеѓу професорите и учениците. На пример: дискурсот кој ја потенцира потребата на билингвалните деца да се асимилираат и да се откажат од нивниот прв јазик, со цел да се снајдат во општеството не е неутрална научна изјава или факт, но се спротивставува на научните податоци (Cummins, 2000) и се развива директно од шемите на принудни моќни релации во пошироко општество. Рамката објаснува дека во интерперсоналниот простор на интеракции помеѓу професор-ученик, когнитивното вклучување на учениците ќе биде на максимално ниво доколку се развива академски. Слично на тоа, интеракциите помеѓу учениците и професорите треба да ги афирмираат културните, лингвистичките и персоналните идентитети во насока да се креира услови во училницата за максимално вложување во идентитетот низ процесите за учење. Ова е реципрочна врска помеѓу когнитивниот ангажман и вложувањето во идентитетот. Колку учениците повеќе учат толку повеќе академскиот личен концепт расте, а со тоа стануваат вклучени во академскиот живот. Меѓудругото, учениците нема да целат кон вложување на сопствените идентитети во процесите за учење, доколку почувствуваат дека нивните професори не ги почитуваат нив и нивните искуства и таленти. Во минатото, учениците од маргинализираните социјални групи не толку често ја чувствувале оваа афирмација и почит за јазикот и културата од страна на нивните професори. Нивните интелектуални и лични таленти ретко доаѓале до израз во нивната училница. (Cummins, 2000).

Активирање на знаењето од минатото/Градење на знаење за потеклото

Знаењето од минатото претставува едно од главните аспекти за тоа што учениците носат во ситуациите за учење а го прават значењето или пораката многу покомплетна. Многу е важно да се активира знаењето од минатото на учениците во спротивно учениците нема да можат експлицитно да реализираат што точно знаат на одредена тема. Во училница каде се учи втор јазик со ученици/студенти со различна културна позадина, знаењето од минатото за одредена тема може да придонесе истата да биде многу различна и поширока. Како резултат на тоа, едноставната трансмисија на информациите или

вештините нема да се спојат со знаењето на минатото и претходните искуства на многу студенти. Пораката на овие студенти нема да биде целосна разбрана (Cummins, 2000).

Истражувањето за тоа што учениците знаат на одредена тема им отвора можност на професорите да внесат релевантни концепти или речник важен за разбирање на часот кој треба да се предава. Градењето на содржината дозволува на учениците да разберат многу посложен јазик и да се вклучат во активности кои бараат сложено когнитивно размислување. Целосното активирање на учениците, вклучувањето на нивното знаење од минатото и вложување во знаењето за потеклото ја зголемува нивната когнитивната вклученост и ги оспособува за функционирање на повисоко интелектуално и лингвистичко ниво. Учениците разбираат повеќе и учат повеќе јазици и академски содржини. Од сето ова, освен когнитивните процеси за учењето, еднакво е важен фактот дека активацијата на знаењето од минатото ги оспособува професорот да го признае потеклото на културно различните студенти и да го афирмира нивното културно знаење. Поканата на учениците да придонесат со своите знаење во дискусиите на класот им можност сите меѓу себе да комуницираат и да разберат дека придонесот на различното културно и лингвистичко знаење во класот е од голема важност. Двете страни (професорите и учениците) се подеднакво заинтересирани за културното искуство на секој студент посебно. Креираната заедница со меѓусебна поделба во класи придонесува да се преговара за идентитети на начин кој ги мотивира учениците да ги искажат своите чувства за себе и да дадат свој активен придонес во процесите за учење. Активирање на знаењето од минатото на билингвалните студенти значи:

1. Зголемување на когнитивната вклученост и вложување во значењето на јазиците и концептите на учениците преку нивно оспособување за интерпретација на тоа што веќе го знаат.
2. Оспособување на професорите подобро да ги запознаат учениците како индивидуи со своја единствена и лична историја и во исто време им дозволува да ги имплементираат своите инструкции соодветно на потребите и интересите на сите студенти посебно.

3. Креира содржини во училницата каде студентското културно знаење е искажано, поделено и афирмирано, а со тоа учениците се мотивирани да вложат многу повеќе во процесите за учење.

Инвестирањето во идентитетот и когнитивната вклученост се две различни страни од една иста паричка (Cummins, 2000).

Улогата на професорот во максимизирање на когнитивната вклученост и вложувањето на идентитетот

Улогата на професорот во промоција на академско и когнитивно вклучување се истакнува со имплементација на техники и стратегии за комплетно разбирање на пораката и значењето и со развивање на писмените вештини на учениците. Ефективна училница со имплементирани техники како што се употреба на графички организатори, кооперативно учење, развој на стратегии за учење, настава од блиску, меѓусебни дијалози и автентични проценки се од голема важност. Од уште поклучилна важност е почитувањето на човечките врски како фундаментални за студентската академска вклученост. Сето ова важи за академски успех на сите ученици, но многу повеќе за ученици кои наставата ја следат на втор јазик (јазик различен од мајчиниот јазик), кои се обидуваат да бидат дел од една нова култура, различна од сопствената. За учениците да инвестираат во сопствените чувства, во нивниот идентитет, во учењето на нов јазик за потоа да дадат свој активен придонес во новата култура, тие постојано треба да бидат во позитивни и афирмирани интеракции со членовите на таа култура (Cummins, 2000).

Никој не е поважен од професорот во овој процес. Професорите имаат можности да ја следат и да се грижат за прогресот на разбирање на учениците за тоа кои се и кои сакаат да бидат. Професорите се тие кои се лидери за моќните начини на искажување на учениците низ новиот јазик на учениците и комуницираат со нив за можностите за тоа кои можат да бидат и улогите кои можат да ги одиграат во новото општество. Со други зборови, техниките и стратегиите ќе бидат ефективни само во случај на базирање на врската на професорите и учениците на почит и афирмација, кога учениците ќе почувствуваат дека се добројдени во училницата и поддржувани при големите предизвици со кои се соочуваат во академската борба, но и кога учениците ќе

почувствуваат дека професорите веруваат во нив за тоа дека ќе постигнат успех и на училиште и во животот воопшто. Почитта и афирмацијата се основа за секоја врска, но и за врските во училишната, тие се основата за мотивација на изучувачи на втор јазик и за активно вклучување во академските напори. Професорите за настава во мултикултурна околина овие перспективи ги дефинираат на два различни начини:

- Кога својата улога ја гледаат како креатори на содржини во кои изучувачите на втор јазик треба да станат активни партнери во процесите на учење;
- Професорите во улога на предавачи, во насока да предаваат ефективно тие треба да учат од своите студенти, да учат за нивните култури, потекло и искуства.

Во фокусот на процесите за учење се интеракциите помеѓу професорите и учениците кои:

1. Обезбедуваат доволно можности за учениците да развијат значаен јазик и концепти;
2. Обезбедуваат доволно можности за студентите подлабоко да ја развијат својата свесност за тоа како нивниот јазик функционира и се употреба со силата на релации за да допрат до нивните животи;
3. Обезбедуваат доволно можности за учениците да го употребуваат нивниот јазик на начин со кој ќе се поврзат со другите луѓе и ќе успеат да направат разлика во нивниот свет (Cummins, 2000:337-340).

Фокус на значењето, јазикот и употребата

Компонентата на фокусот на значењето во подлабока смисла се разбира како критичка писменост која суштински го опфаќа овој поим кога станува збор за развој на академски јазични вештини. Истата компонента допира до процесот кој има за цел да ги поврзе текстуалните и наставните значења со искуствата и знаењето на учениците, критички да ги анализираат информациите во текстот и да ги користат резултатите од нивните дискусии и анализи во некои конкретно-наставни-мотивациони активности или проекти. Постојат фази кои прогресивно ги отвораат можностите за зајакнување на идентитетот на учениците. Текстовите кои се во фокусот на интеракцијата може да произлезат од било која област на курикулумот или од новинарски весници, популарни песни или тековни настани. Процесот може да се користи во било која училишна година, а

при тоа фазите можат да бидат испреплетени бидејќи не е задолжително последователно да се следат. Основната задача на овој процес е заедничката акција за трансформацијата на аспектите од резултатите на социјалната реалност и нивно подлабоко суштинско разбирање.

- **Експериментална фаза:** активирање на знаењето од минатото и вложување во знаењето за потеклото. Професорот во оваа фаза во наставата наложува бура на идеи за одредени прашања;
- **Фаза на детали:** Фокус на информациите кои ги содржи одреден текст. Прашања на професорот од типот, каде, како, дали се случи?;
- **Лична фаза:** Учениците го поврзуваат нивното сопствено искуство и чувства со информациите во текстот. Професорот во оваа фаза се фокусира на прашања од типот: *Дали виделе нешто слично во нивниот живот?*;
- **Критична фаза:** Критичките анализи на настани кои произлегуваат од текстот вклучуваат цртани заклучоци и истражување на генерализации. Професорот бара алтернативи на ситуации за време на предавање на одредена тема;
- **Креативна фаза:** Превод на резултатите од претходните фази во конкретна акција. Како да се реши проблем? (Cummins, 2000).

Компонентата на фокусот на јазикот се обидува да ги вклучи контраверзните прашања како што се соодветното време и начин на предавање на граматиката на вториот јазик, улогата на фонетиката(звукотехниката) при инструкциите на читање и др. Развојот на свесноста за јазикот го вклучува не само фокусот на формалните аспекти на јазикот туку и развојот на критичната свесност за јазикот која ги зема предвид истражувањата на врските помеѓу јазикот и моќта. Фокусот на формалните карактеристики на јазикот на целта треба да биде интегриран со критичките анализи во настани поврзани со јазикот и моќта. Исто така, со цел да биде ефективно, компонентата на *фокусот на јазикот* треба да биде поврзан со екстензивен влез со јазикот на целта и со екстензивни можности за пишана и орална употреба на јазикот. Голем број на професори се фокусираат на важноста на развојот на свесноста за јазикот не само во насока на демистификација или начинот на неговата функционалност туку и во насока на поттикнување на чувството за идентитет на учениците. На пример: Група на студенти може да работат заедно и да креираат

билингвални речници на формите на нивниот сопствен јазик и стандарден англиски, но значајното правило е да се поттикнува разбирањето на учениците дека нивниот јазик е легитимен и моќен при негови содржини за употреба, но другите форми на англискиот јазик се неопходни во различни содржини на употреба. Постојат активности кои го сочинуваат фокусот на јазикот и истите се вклучуваат при предавање на формите и функциите на јазикот. Целта е да се развие култура на анализирање помеѓу учениците и како да се употребат тие анализи во различни социјални ситуации (Cummins, 2000).

- Структура на јазичниот систем (граматика, реченик...);
- Начини на остварување на различни функции и цели на јазикот;
- Збир на различни музични и литературни форми;
- Соодветност на изразување во различни ситуации (култура на изразување, уличен јазик наспроти училишниот јазик, секојдневниот јазик наспроти јазикот во книгите и др);
- Начини на организирање на пишан и орален дискурс за креирање на моќни пораки (ораторски говори, влијателни пишани документи и др);
- Крос-јазична компарација на јазици;
- Употреба на разношито на јазиците во монолингвални и мултилингвални содржини (размена на кодовите во билингвалните општества, одржување на јазикот и негово губење во семејствата, политички контраверзии кои го обиколуваат јазикот (Cummins, 2000:340).

Јазикот и неговата употреба служи да ги развие интелектуалните и социјалните идентитети на учениците во насока да даде придонес при еманципација на учениците која треба да се разбере како заедничка креација на моќ. Освен активната и автентична употреба на јазикот промовирани за овие цели во училница, разбирањето на академските аспекти од страна на учениците за втор јазик остануваат плитки и пасивни. Во насока на развој когнитивни и лингвистички бенифиции, активниот јазик кој се употребува во училница ги охрабрува учениците да се изразат себеси, да ги истражуваат своите чувства, идеи и искуство во смисла на поддршка и со тоа се зголемува нивната свеност за целите, правилата, вредностите и аспирациите. Два примери на активности за јазикот во употреба имаат потенцијал моќно да ја промовираат афирмацијата на идентитетот, а тоа се играње

на улога во драма и креативно пишување. Постојат и други активности кои го промовираат истражувањето на идентитетот заедно со развој на писмените вештини. Тоа може да биде пишување на критички автобиографии во кои за културната и лингвистичката различност учениците пишуваат за искуствата и настаните од нивниот живот.(e.g. Brisk 1998; Brisk I Harrington 2000). Исто така Куминс (Cummins) посочува дека при пишувањето на нивните авторбиографии тие треба да ги истражуваат и дискутираат нивните животи од различни аспекти и перспективи и тоа од културни, лингвистички, политички, економски, социолошки и психолошки аспекти, и при тоа се обидуваат да разберат зашто работите се такви какви што се. За време на наставата и дискусиите помеѓу учениците, професорот е должен да ги испита овие теми многу подлабоко. Родителите исто така можат да бидат интервјуирани за релевантни извори и информации (Cummins, 2000).

Шведска постигнува резултати кои придонесуваат бенифит во нивниот систем на образование, но земаат предвид одредени тврдења и истражувања на познати професори за јазична писменост. Според ова, како појдовен факт на кој се потпираат и според кои се водат е сфаќањето на училиштето, како поважен дел од општествената целина.

Училиштето како дел од општеството

Куминс (Cummins, 1986,1996) потврдува дека причината за неуспехот на учениците од јазично малцинство се историските форми на присилни моќни релации помеѓу доминираниите и доминантните групи. Едната група која е моќна ја форсира другата група на хомогено однесување што е спротивно од културниот и лингвистичкиот карактер на доминантната група. Постојат бројни примери од сите времиња и делови од светот: аборицините во Австралија, Сами луѓето во Скандинавија и др. Знаци кои покажуваат дека луѓето од истата група се угнетувани се фактите дека во различни земји можат да имаат бројни успеси, како на пример Финците во Шведска во споредба со Финците во САД или Корејците во Јапонија во споредба со Корејците во САД (Ogbu 1991: Axelsson 1991). Куминс (Cummins, 1986, 1996), ја потенцира огромната одговорност на професорите, но во исто време ги запознава со нивните бројни можности. Тој тврди дека само интеракциите помеѓу професорите и учениците кои форсираат моќни релации можат да бидат посредувани. Професорот е тој кој го прави изборот од чија страна ќе биде, дали

на страната на моќта, или на страната на учениците. (Cummins, 1994). Дали професорот е тој кој се залага за билингвалните ученици? Куминс (Cummins) пишува за бројни примери на образовни структури кои водат во насока на системска дискриминација. На кратко, тие ги обвинуваат исклучително учениците со академските потешкотии, употребуваат културни и лингвистички пристрасни тестовите на интелигенција, наставата на професорот е таа која ги третира учениците со различни култури како маргинализирани, курикулумот ги опфаќа само главните (mainstream) учениците, тука е и отсуство на персонал кој го зборува нивниот прв јазик, и отсуството на индивидуални доживувања на лидерството од страна на културно различните ученици (Cummins, 1996:14).

Овие образовни структури составуваат рамка која влијае врз интеракцијата помеѓу професорите и учениците. Учениците кои завршуваат во пониските групи често се претставени со помалку предизвици и помалку мотивација за разлика од учениците кои завршуваат во повисоките групи. Ова води кон негативни импликации во образованието и кон формирање на ниска себе-проценка што всушност може да резултира со комплетен училишен пропуст.

Соработка со родителите

Родителите имаат природна улога во школувањето на своите деца. Кога предучилиштата и училиштето имаат позитивна соработка со семејствата и со општината тоа паралелно ги поттикнува и децата и родителите. Соработката на родителите со училиштето е од непроценлива важност за развојот на учениците, и професорот соработник цврсто ги охрабрува родителите да го поддржуваат развојот на нивните деца, без разлика на нивното образовно ниво (Axelsson, 2001).

Третманот во училницата во Шведска е опишан од една професорка за тоа како се обидува семејството да стане важен дел во стекнувањето на писменоста на нивната ќерка.

„Имав неколку состаноци со таткото објаснувајќи за што се работи, но тој ми одговори дека таа не може да чита, јас одговорив дека таа тоа ќе го научи и се обидов да покажам што треба тој да направи. Целта не беше да докажам дека мајката не треба да помогне бидејќи и таа посетува настава на училиште, напротив важно беше

сите заедно да пишуваат домашна работа, заедно со нивната ќерка. По сето ова, Канан дојде на училиште и целосно го разбираше текстот, како и нејзиниот постар брат Мухамед кој исто така помагал при домашното читање“ (Axellson, 1998:94).

Професорката постојано правела напори да им објасни на родителите на кој начин можат да ѝ помогнат на сопствената ќерка при стекнување на писменоста, и конечно успеала целото семејство да го вклучи во процесот на заедничко учење (Axellson, 1998).

Индикатори за преглед на курикулумот во Шведска за осигурена еднаквост помеѓу мнозинството и јазичното малцинство

PISA¹² студиите како и други интернационални истражувања (Erikson and Jonsson, 1996) неколку пати го потврдиле фактот дека Шведска е светски лидер во насока на обезбедување на еднакви образовни можности. Неколку други земји можат да го достигнат сличен степен на социјална мобилност комбинирано со еднаквост во општеството во целост. Шведскиот модел се базира врз силен социјален конзенсус за концепцијата на еднаквоста во општеството, особено во образованието. Еднаквоста не е дефинирана само во смисла на шанси. Крајната цел не е сите да завршат високо образование, ниту дека курикулумот и квалификациите треба да бидат идентични за сите, но целта е дистрибуцијата на резултатите да бидат неповрзани со индивидуите и социјалното потекло, дипломите од исто ниво да имаат еднаква вредност и секој граѓанин на секое ниво на квалификација да има можности и шанси за идна надградба на своите способности и вештини. Во конкретна смисла, алатките за да се постигне еднаквост не се додадени како корекции на образовниот систем, тие се срцето на шведскиот модел (Nicaise & Andersen & Pont & Tunstall, 2005).

Ликовно образование

- Поставеност на различни основи и културни традиции, не само машки или западни;
- Акцент на крос-културните позајмувања и влијанија;
- Акцент на заедничките елементи, грижи и постигнувања во различните традиции кои рефлектираат поделба на човечки вредности;

¹² <http://www.erc.ie/?p=56>

- Посета на уметници-сликари, фотографи, грнчари, скулптори и дизајнери-кои можат да бидат мажи, жени од различни култури и традиции;
- Уметноста избрана за начин на истражување на социјалните и политичките настани;
- Низ уметноста учениците се охрабрани да го искажат и да го истражуваат нивното чувство на личен и културен идентитет.

Англиски и Драма

- Фантастика, драма и поезија земени од различни жанрови, време и места;
- Акцент на заедничките вредности и грижи на сите луѓе;
- Работа на препознавање на предрасуди во литературата и медиумите како и доведување во прашање на стереотипите вклучувајќи сексуални, расни и културни стереотипи;
- Акцент на разликите помеѓу формалниот и неформалниот англиски јазик, и важноста на употреба на формалниот англиски јазик за академски успеси;
- Учениците користат литература за истражување на социјалните и политичките настани, како на пример хомофобија, расизам, сексизам и анти-дискриминаторски кампањи и настани;
- Низ литературата го истражуваат нивното чувство на личен и културен идентитет.

Географија

- Учениците учат за разликите и сличностите помеѓу човечките врски со физичката околина;
- Акцент на глобалните врски и меѓузависноста;
- Избегнување на негативни слики од третите светски земји или пак нивно критизирање;
- Миграција, движења на популациите и нивно сместување се теми кои се неопходни за збогатување на човековото искуство.

Историја

- Учениците учат за различно перцепирање на приказните за слични настани;
- Настава на клучни политички концепти вклучувајќи отпорност, притисок, демократија, права, еднаквост правда и државјанство;

- Настава за локалното наследство, соседството и општеството на начин да се поддржат сите чувства на личен идентитет и лична историја на учениците;
- Можности за учење на борбите за расна правда, како на пример движењето на човековите права во САД;
- Учениците учат за историјата на афроамериканците во Британија и за развојот на Британија како мултикултурно општество.

Математика

- Математиката се учи како универзален човечки јазик кој го употребуваат и мажи и жени, но и сите култури;
- Задачите, проблемите, материјалите и активностите ги рефлектираат мулти-етничката и мултикултурната природа на модерните општества;
- Се поврзува со други предмети со цел да го развие знаењето на учениците за себе и пошироко.

Модерни странски јазици

- Учењето на јазиците води кон зближување со културни, социјални и историски содржини;
- Се потенцираат компарациите и контрастите на различните јазици;
- Акцент на меѓусебните влијанија;
- На билингвизмот и мултилингвизмот се гледа како широко распространети појави низ светот;
- Постојат отворени прашалници за ставовите околу различноста помеѓу јазиците.

Музичко образование

- Во наставата се земени предвид голем опсег на различни културни традиции;
- Се потенцираат интеркултурните влијанија помеѓу земјите;
- Акцент на заедничките елементи, грижи и постигнувања во различни традиции;
- Посетата на музичари обезбедува сигурност на родова основа, но во исто време потврдува различност и во потеклото и традициите;
- Учениците користат музика да истражат аспекти на личен идентитет, социјални проблеми и настани.

Физичко образование

- Игрите и спортот се гледаат како универзални човечки активности;
- Акцент на соработката и сензитивноста, верската игра и почитта, прифаќањето на правилата и одлуките, справување со падовите и успесите;
- Танцот се користи како медиум за истражување на аспекти за личниот идентитет и социјалните и политичките текови;
- Хомофобичните, расните и сексуалните злоупотреби се неприфатливи во тимските игри вклучувајќи и другите тела со други училишта.

Лично, социјално и образование за здравство

- Акцент на поддршката за голем опсег на лични и културни идентитети меѓу учениците и родителите;
- Настава за концептите на дискриминација, предрасуди, инклузија, теророт и неправдата;
- Поголемо внимание на сопствените перцепции на учениците, искуствата и грижите;
- Акцент на техниките и методите на резолуцијата за конфликт која можат учениците да ја користат за себе.

Образование за религија и колективно обожување

- Акцент на заедничките елементи и вредности на различните религиозни традиции;
- Акцент на културната, националната и етничката различност за секоја религија посебно;
- Настава за критичка референца кон погрешното презентирање на податоците и негативните стереотипи пошироко во општеството;
- Акцент на стории и техники за толеранција и заедништво;
- Учење во насока на препознавање на фактите дека религијата се употребува за судење на неправда или конфликт.

Наука

- Опсервација, хипотезирање, резонирање и тестирање се користат како универзални техники на учење низ сите култури, и не постојат дистанцирани западни или машки;

- Користење извори, материјали и активности кои ги рефлектираат мултиетничката и мултикултурната природа во модерните општества;
- Насоки за употреба на научни методи при анализирање на социјални, економски и политички врски;
- Потенцирање на фактот дека не постојат научни основи за поддршка на човечките видови поделени на различни раси.

Технологија

- Акцент на заедничките потреби пресретнати во технологија, низ сите времиња и култури;
- Користење извори, материјали и активности кои ги рефлектираат мултиетничката и мултикултурната природа во модерните општества;
- Акцент на важноста и вредноста на традиционалните технологии и алтернативната технологија, но избегнување на негативните слики од помалку развиените земји;
- Користење на интернет за истражување на аспекти на глобалното село со цел да се создадат врски со училишта и други земји.

(Индикаторите се од Richardson and Wood, 1999:47-51)

Политика на јазикот во училиште-клучни поенти за осигурена еднаквост

Клучните поенти за осигурена еднаквост им помагаат на професорите и директорите да направат преглед на училиште во насока да обезбедат високо квалитетно образование за секој ученик, без разлика на етничкиот идентитет, раса, културната традиција или искуствата на заедницата. Ваковата поставеност на политиката на јазикот ги подготвува да дадат поддршка за развој на личниот и културен идентитет на учениците и да работат на теми за отстранување на предрасудите и дискриминацијата со цел учениците да бидат дел од поделените одговорности на граѓани во модерниот свет.

1. Училиштата во Шведска имаат пропишана политика за јазикот во сите области на учење. Комплетниот персонал мора да биде запознаен со истата, но во исто време задолжително е достапна до родителите и постарите ученици.

Се потенцира дека способноста и вештини за стандардниот шведски јазик е од особено значење за истражување и пристап во понатамошното образование.

2. Се потенцира дека јазикот е значаен за чувството на идентитет и припаѓање на личноста. Постигнување на способност за говор по шведски јазик не треба да се постигне со девалвирање или поместување на форми на јазикот употребени дома и во заедницата.
3. Сите ученици се охрабруваат да бидат заинтересирани за природата на јазикот, за неговите различности внатре во земјата и во однос со други земји. Како на пример:
 - Учениците учат за разликите на оралниот и пишаниот шведски јазик, учат за различни регистри, кодови и дијалекти на шведскиот јазик;
 - Постојат јазични курсеви и модули кои се однесуваат на природата на јазикот како форма на комуникација;
 - Учениците учат основен речник (поздравување, броеви, сеојдневни објекти и акции и др.) на различни јазици;
 - Учениците имаат можности да направат билингвални книги, и книги на други јазици освен на шведски јазик;
 - Се употребуваат различни јазици и скрипти во училиницата и околу училиштето;
 - Располагаат со книги на различни јазици.
4. Се води сметка за вредноста на учениците, за првиот јазик при нивното стекнување на шведскиот јазик.
5. Билингвалните ученици имаат можност да го употребуваат нивниот прв јазик за формулирање на концептите во различни области на курикулумот и да го користат за време на билингвална работа со ист јазик кога се работи во парови или групи.
6. Билингвизмот или мултилингвизмот меѓу учениците, персоналот и родителите, но и во локалната заедница, се употребуваат и се третираат како позитивни појави.
7. Кога се планираат и организираат училишни активности персоналот води сметка за вештините на оралниот и пишаниот јазик на учениците.
8. Постојат одредби посебно подготвени за учениците:

- Можности за развој на оралните вештини за шведски јазик со работа во парови или мали групи;
- Употреба на илустрации, дијаграми, графикони и табели, и практични демонстрации и активности во релација со учење на шведскиот јазик;
- Јазикот ја поддржува работата на професорите во училницата и зазема целосна улога при планирање и предавање на курикулумот;
- Акцент на разликите и сличностите помеѓу шведскиот јазик и јазикот кој го користат дома;
- Можности да бидат тестирани за нивното знаење и вештини преку нивниот прв јазик, но и преку шведскиот јазик;
- Употреба на текстови кои содржат повторување и визуелни знаци.

9. Преведени писма и пораки на родители на јазикот на нивната заедница

(Runnymede Trust и Trentham Books¹³)

Организациони предлози - заклучок

Прашањето за изборот на јазикот во училница има образовно и социјална-политичка импликација. Да се инсистира шведскиот јазик во шведски училници е начин на форсирање на веќе основани моќни релации. Да се покаже почит кон другите јазици и да им се даде предност и значење во училницата претскажува желба за зачувување на основните еднаквости во општеството. Наместо остварување строга политика на сè или ништо, за или против употребата на првиот јазик (L1) во образовна поставеност, истражувањата поддржуваат различни организациони модели. Во однос на износот на употреба на првиот јазик, ранг-подредената листа сугерира голем број на модели кои училиштето може да ги понуди на некои од нивните јазично малцински групи. Инструкции на билингвизам, 50%-50% L1 и L2 по сите предмети (cf. Thomas Collier 1997).

- Некои предмети на L1 секоја училишна година (cf May 1994)
- Одредени теми на секој семестар на L1 (cf May 1994)

¹³ Овие индикатори се препечатени со измени и дополни од книгата EQUALITY ASSURANCE IN SCHOOLS издадена од Runnymede Trust и Trentham Books¹³, види библиографија

- Соработка помеѓу предметите или предметните професори, L1-професор и L2-професор (cf. Bergman, Sjoqvist, 2001)
- Задачи за решавање на L1 и извештај на двете L1 и L2 (cf. Defazio 1997)

Првиот модел се однесува на развој на еднонасочни и двонасочни билингвално образовни програми презентирани од Томас и Колиер (1997). Оваа програма нуди билингвално образование во сите предмети за минимум 5-6 години, а во најдобар случај низ сите учебни години.

Примери од други земји

Куминс (Cummins, 1996:151) опишува проект во Англија во кој писменоста на билингвалните деца е значително подобрена, кога децата носат книги дома за да читаат заедно со нивните родители. Нивото на детската писменост е зголемено независно од знаењето на англискиот јазик на родителите или воопшто од нивната писменост. Успехот на проектот бил примарно објаснет низ три фактори: дадена важна улога на родителите со која покажуваат грижа за училишниот успех на нивните деца, поголема мотивација на децата за читање која во исто време им помага за развој на писмените вештини и доколку некој од родителите имале органичено разбирање на англискиот јазик, децата ги преведувале или раскажувале приказните како во L1 (Axellson, 1998).

Меј (1994) презентира, како јазично малцински ученици во Њујорк на основа на волонтерство можат да го користат нивното L1 (мајчин јазик) за време на некои училишни часови и за време на училишна работа на мултикултурни теми.

Соработката помеѓу предметниот професор и професорот по шведски јазик како втор јазик (cf. Bergman, Sjoqvist, 2001), покажува како поврзаноста на учењето на предметите со јазикот целосно го поддржуваат академскиот развој на јазично мајчинските ученици.

Последната програма е најдобро илустрирана за интегрирање на L1 во дневната инструкција на Интернационалните средни училишта во општинските училишта на Лагардија во Њујорк (cf. Defazio 1997). Иако англискиот јазик е главниот јазик, целото училиште е зафатено со мултикултурализам. Откако училиштето користи портфолија како главен извор на проценка, L1 на учениците може да се интегрира во фазите на учење и проценка. Кога учениците работат со различни крос-дисциплинарни предмети, можат да

избираат да ги учат на англиски јазик, на L1 или на двата начина. Професорите без дадени инструкции од ученикот L1 бараат помош од нивните колеги, други ученици или членови на општината за превод. За поддршка на когнитивниот и академскиот развој, професорите, учениците, и родителите имаат обезбедено бројни текстови за различни L1 (Axellson, 1998).

4. Билингвизмот и образовниот ситем во Република Македонија

Република Македонија е мултикултурна земја во која живеат Македонци, Албанци, Роми, Власи, Турци и друго. Службен јазик во Република Македонија е македонскиот јазик. Македонскиот јазик, како јазик на мнозинството, треба да биде кохезивно средство за сите етнички заедници коишто живеат во неа. Неприфатливо е државјанин на Република Македонија да нема основни познавања од македонскиот јазик. Тоа во други држави не може да се случи. Од една страна не се почитува законската регулатива во врска со употребата на јазиците во единиците на локалната самоуправа бидејќи во добар дел од нив треба да се совлада стандардниот македонски јазик, низ квалитетно образование и од квалитетни учебници, а од друга страна во Република Македонија недоволно се посветува внимание за квалитетно учење на мајчиниот јазик подеднакво за сите малцинства.

Според пописот од 2002 год., вкупното попишано население во Република Македонија изнесува 2.071.210 жители од кои:

Етнички состав

Македонци	64.18%
Албанци	25.17%
Турци	3.85%
Роми	2.66%
Срби	1.78%
Бошњаци	0.84%
Власи	0.48%
Други	1.04%

- Македонци - 1.297.981 или 64,18%
- Албанци - 509.083 или 25,17%
- Турци - 77.959 или 3,85 %
- Роми - 53.879 или 2,66%
- Срби - 35.939 или 1,78 %
- Бошњаци - 17.018 или 0,84%
- Власи - 9.695 или 0,48 %
- други -20.993 или 1,04%.

(Статистички податоци за етнички состав во Република Македонија)¹⁴

Република Македонија е земја во која егзистираат различни културни групи кои манифестираат различни навики, однесување, вредности, форми на размислување и различни комуникациски стилови. Но, не е интеркултурна во потполна смисла на зборот, бидејќи културите повеќе живеат едни покрај други, не и едни со други. Кога интрекултурализмот отсуствува, тогаш не постои интеракција, соживот, комуникација заснована на почит и разбирање, се чувствува отсуството на хармоничните релации при било каква комуникација помеѓу различностите. Во реалноста се случува етничка сегментација (особено помеѓу македонската и албанската етничка заедница) и поделеноста во сите сфери на општеството. Често, младите луѓе во државата при одговор на предизвиците се соочени со пасивност при размена на искуства и ставови, етничките заедници го сокриваат својот идентитет и потекло со цел да избегнат сегрегација и да се интегрираат во кругот на успешните. Сето ова не може да води кон промоција и развој на заедништво меѓу мнозински и малцински групи или меѓу различни културни групи. Повеќето професори ниту беа заинтересирани, ниту се грижеа за тоа што одредени

¹⁴ Табелата со податоци е од официјалната страна на Држаниот завод за статистика, податоци од 2002 година, види библиографија)

етничките заедници не учат настава на мајчин јазик, на пример: учениците Роми не беа свесни дека непостоење на литература на мајчин јазик, непостоење на настава на мајчин јазик може да придонесе комплетно да го изгубат мајчиниот јазик. Тие дури се трудеа флуентно да говорат македонски јазик за да избегнат проблеми и навреди за време на нивното школување. Учениците Роми кои живеат во населба со жители од мнозинскиот состав на државата, полесно им беше да го научат македонскиот јазик, но во исто време многу полесно да престанат да го употребуваат мајчиниот јазик во домашни услови, велејќи им на родителите да не им се обраќаат на ромски јазик пред нивните пријатели-кои не се Роми. Ги обзема чувство на срам и страв кога некој од нивните роднини ќе им се обрати на нивниот мајчин јазик, бидејќи да си Ром значи дека си помалку вреден, помалку паметен, сиромашен и нечист, а тие не се чувствуваат така.¹⁵

Не е лесно да се разбијат вкоренети стереотипи и предрасуди и во исто време да се работи на подигнување на свеста за вредностите на разликите. Република Македонија се обидува да внесе методи и техники преку образованието и други области на делување кои ќе придонесат соживот меѓу различните етнички заедници и мнозинскиот состав и неуморно се обидува на формален и неформален начин да одржува толеранција, почит и разбирање помеѓу различните културни групи. Но, сè уште продолжуваат конфликтни ситуации во училиште, надвор од него, меѓу возрасни, сè уште важат стереотипите и предрасудите за Ромите дека се неука нација, незаинтересирана за вложување во себе и својата иднина. Генерализации не исчезнаа за ниту една етничка група. Албанскиот јазик го учат за натпревар при конкурс за работа, а не од интерес и желба за комуникација со соседот и пријателот. Етничките стереотипи се формираат од мали нозе, бројни истражувања покажале дека упорно опстојуваат. Стереотипната претстава за албанскиот народ дека е етникум која ги решава конфликтите со оружје кога се работи за заштита на нивните права, дека се сложни, вредни и амбициозни, но во исто време се луѓе себични,

¹⁵ Ова се генерални впечатоци од работењето на проекти поврзани за малцинствата во образованието, искуствата од истражувањата на терен по основа на прашањата: дали Ромите на училиште се чувствуваат дискриминирани и дали има потреба од нивна инклузија во образованието, од организираниите дебати и донесените заклучоци од истите со цел полесна интеграција на Ромите ученици во образованието и од интервјуата направени со родителите на децата Роми. Овие активности беа реализирани од проекти поддржани од страна на НВО Сумнал, Ромаверзитас и Центар за правата на Ромите. Исто така, ова се заклучоци од лично искуство, како претставник на етничка маргинална заедница во Република Македонија.

националисти, некултурни, провокатори и неавтохтони на подрачјето на Македонија. За македонската нација важат стереотипи дека се културни, едуцирани, друштвени луѓе, но и полни со предрасуди кон другите. Владее меѓуетничка нетрпеливост која резултира со конфликтни ситуации во сите сфери на живеење и делување. Потребата од проекти за интеграција на ученици/Роми покажува желба и мотив за коегзистенција и почит, но потребата е постојана и се повторува неколку пати за иста етничка група. Тоа упатува на недостаток на клучни елементи (<http://www.kumanovonews.com/kolumna/multikulturalizam-na-makedonski-nacin>).

Ако се земе предвид дека образованието е основа за развивање на интеркултурна комуникација, тогаш моделите за имплементација на комуникација помеѓу културите се спроведуваат најнеефективно преку образовниот систем во една држава. Потребата да се синхронизираат различните култури преку комуникацијата односно да се направи интеркација помеѓу културите е неопходна во светот генерално. Какво ќе биде уредувањето и меѓусебните односи на мнозинството и малцинството во едно општество првично зависи од системот на образование. Образовниот систем не смее да дозволи учениците и учениците да го почувстваат јазот кој може да создаде идно девијатно однесување. Неопходноста на интеракцијата на јазикот и когнитивниот развој во социјален контекст помеѓу родител и дете како и односот на студентот со професорот е од големо значење. Детето и дома и на училиште има потреба од добри можности на интеграција во насока на лично богатење со нови концепти. Сето ова недостасува во Република Македонија во практична смисла на зборот. Таквиот вид на комуникација бара заеднички јазик за разбирање помеѓу детето-родителот и студентот и професорот. Затоа, едно од златните правила кое треба да важи еднакво за сите ученици е дека треба да го завршат училиштето со доволно знаење за да бидат способни да продолжат понатаму и бидат дел од општеството во улога на корисни и совесни граѓани.

Ставот на Република Македонија кој гласи: *„мајчиниот јазик има фундаментално значење за развојот на индивидуалниот јазик, персоналитетот и интелектот“* е оправдан на хартија, но не и во реалноста (еднакво за сите етнички заедници). Препознатливо е дека мајчиниот јазик е начин на комуникација преку кој луѓето го развиваат својот идентитет и способноста да учат, но и претставува клуч за лично

културно богатење и литература. Учењето на македонскиот јазик од страна на различните етнички заедници постои во пишана законска форма но не се дефинирани условите и критериумите за начинот на изучување на македонскиот јазик. Учениците кои изучуваат настава на јазик различен од македонскиот јазик, познавањето на службениот македонски јазик е сведен на минимално ниво. Во Законот за основно образование во член 9, став 1 се регулира јазикот на наставата и воспитно-образовната работа на мнозинството и тоа на македонски јазик и неговото кирилично писмо, во став 2 се регулира наставата на учениците на припадниците на заедниците кои ја следат наставата на јазикот различен од македонскиот јазик и неговото кирилско писмо, односно наставата и воспитно-образовната работа се изведува на јазикот и писмото на соодветната заедница. Но, во став 3 од истиот член се наведува дека учениците од етничките заедници **задолжително** го изучуваат и македонскиот јазик и неговото кирилично писмо. (Закон за основно образование, 2008).

Ставот е оправдан, но праксата покажува поинкави резултати. Резултати кои не водат кон критериуми за развивање на интеркултурна комуникација помеѓу малцинствата и мнозинството.

Во законот за локална самоуправа во глава 16, делот за службени јазици, член 89 се наведува дека службен јазик во општините е македонскиот јазик и неговото кирилично писмо. Понатаму, делот за службени јазици во општините, член 90, став 1 се наведува дека во општините службен јазик покрај македонскиот и неговото кирилично писмо е јазикот и писмото кои ги користат најмалку 20% од жителите на општината.

Во став 2 од истиот член се наведува дека за употребата на јазиците и писмата на кои зборуваат помалку од 20% од жителите на општината одлучува советот на општината. (Закон за локална самоуправа, 2002).

Фактичката состојба на постоење на мултикултурата во Република Македонија докажува дека скоро половина од вкупното жителство во државата се од различни етнички заедници (малцинства). Но, ниту Законот за основно образование не е еднакво имплементиран за сите етнички заедници, ниту гореспоменатите членови од Законот за локална самоуправа не се доволно урамнотежени во практична смисла на зборот. Овие два члена имаат импликации и во училиштата во секоја од општините. Јазикот како основно

средство за комуникација кој служи како цврста подлога за развивање на интеркултурно разбирање преку Законот за основно образование и Законот за локална самоуправа во училиштата е важен предуслов припадниците од мнозинството и малцинството да се изградат во еднакво независни граѓани и индивидуални тела кои мирно ќе се справуваат со сите препреки.

Не се изоставува фактот дека политичкиот поредок во Република Македонија влијае и во изградбата на општествените социјални врски (ставовите и однесувањето на граѓаните) и промените во меѓуетничките односи. Државата пред сè е промовирана како мултиетничка и мултикултурна земја, па оттука резултатите на Охридскиот рамковен договор 2001 година, кој е донесен по завршувањето на вооружениот граѓански конфликт помеѓу албанските екстремисти и македонските вооружени сили имаше за цел да ја поправи меѓуетничката слика во државата и да се зголеми меѓусебната доверба. Но договорот придонесе резултати без искрени желби и ефекти, се направија промени во партиципацијата на етникумот во администрација, а круцијалните придобивки се заборавија, продолжи етничката поделеност во сите сфери на општеството. Се вели дека политичарите се главни виновници за создавање на фактичката меѓуетничка клима бидејќи главно е да се соберат политички поени, а не да се пронајде јазот за постоењето на лошата состојба.

Учениците Македонци и Албанци учат во одвоени училишта, учениците студираат на одвоени факултети, младите излегуваат на различни места, меѓуетничките пријателства се ретки, а браковите се вистински табуа. Република Македонија е мала држава, во која е неизбежна комуникацијата и етничкиот соживот, но резултатите покажуваат дека меѓусебното дружење, познавање и комуникацијата помеѓу младите е минимална. Сè уште се присутни негативни етнички стереотипи кои се предуслов за конфронтации и конфликти. Постои висока социјална дистанца, намалени контакти и минимизирани услови за меѓусебно запознавање и комуникација. Зголемена потреба за одвојување поради постојано одржување и зголемување на стереотипите (<http://www.kumanovonews.com/kolumna/multikulturalizam-na-makedonski-nacin>).

Денес сме сведоци на повеќе конфликти помеѓу ученици од македонската и албанската националност. Препознатливи се физичките конфликти помеѓу ученици во Струга. Причината поради која тие дошле до конфликт се вели дека има политичка позадина и се случила веднаш откако во гимназијата, каде се случил физички конфликт, се воведени јазични смени, поточно во средното училиште „Нико Нестор“ во Струга. (<http://www.tvn.mk/vesti/struga/3641-trojca-ucenici-povredeni-tepacka-struga>)

Во студија изработена од Одделот за образование при Мисијата на ОПСЕ¹⁶, се анкетирани 4.032 ученика од втора и трета година средно образование од различни етнички заедници во 40 средни училишта. Резултатот покажал неповолни резултати. Половина од испитаниците се изјасниле дека слушнале навредливи коментари за други етнички заедници од наставниците, а околу една третина почувствувале притисок од соучениците да не се дружат со ученици од други етникуми.

Наставниците имаат влијание врз 44,5 проценти од учениците од албанска националност, и кај 34,1 процент од македонската. Анкетираноста дава податоци дека нивната свесност за постоење на други етнички заедници се јавила во период од 6 до 14 години, додека ставовите за конкретни заедници кај најголем дел се развиле по 10-тата година. Свесноста за постоење на други етнички заедници, според анкетираниите, се јавила во периодот од 6 до 14 години, додека ставовите за конкретни заедници кај најголем дел се развиле по 10-тата година. Како највлијателен фактор за формирање на свесноста се наведени родителите. Студијата во меѓувреме покажува дека негативните чувства доминираат помеѓу учениците Македонци и Албанци.

Негативните перцепции се најизразени во етничките мешани градови (МИА¹⁷, 2010) <http://www.idividi.com.mk/vesti/makedonija/578497/index.htm>). Овде се изоставени родителите во насока на квалитетно образование. Покажува дека недостатокот не е само во јазичната бариера, туку и образовна наставна содржина, која е без пораки на заедништво со прифаќање и почит на разликите помеѓу учениците Албанци и Македонци.

¹⁶ ОПСЕ-организација за заштита и соработка во Европа. Програмите за образование се составен дел од организациските напори за превенција на конфликти и пост-конфликтна рехабилитација. ОПСЕ проектите за млади вклучуваат човекови права, образование за родова еднаквост и толеранција како и поддршка на малцинства во образование.

¹⁷ МИА-македонска информативна агенција, <http://www.mia.mk/>

Со цел да се направи увид на вистинската состојба на меѓуетничка нетрпеливост помеѓу македонските и албанските ученици ќе ја наведат интернет страницата <http://ednimakedonci.blogspot.com/2013/03/blog-post.html> (постирана на 6 март 2013 година) во која може да се прочитаат бројни настани на конфликти кои се случиле а за кои Република Македонија не смее да остане пасивна во однос на превземање на активности за подобрување на односите.

Ромската етничка група се издвојува како најмаргинална група во општеството, 90% од случувањата се нивни конфликти со јавните, државни институции и полициските службеници. Ромите се протерувани од шалтерите на државните институции без да ги добијат информациите за кои се дојдени. Често се соочуваат со оневозможени пристапи до шалтерите и информациите, се случуваат непотребни напади од страна на полициските службеници, а крајниот исход е нивно судење базирано на претпоставки (неосновани кражби и др). Регистрирани се негативни настани и од други сфери на општеството кои ја потврдуваат тезата дека нетолеранцијата и стереотипите растат и ги намалуваат шансите за заедништво и соживот.¹⁸ (*Извештај на НВО Месечина 2003-2006, 2006*)

Основната писменост на учениците Роми од 1 до 5 одделение со потешка социјална и економска состојба е на ниско ниво, децата не знаат да читаат и пишуваат, а посетуваат редовна настава на училиште. И покрај пропишаните правила и мерки на однесување на училиште ниту професорите, ниту учениците се заинтересирани за честите отсуства на учениците од наставата. Овие податоци потврдуваат дека професорите сè уште немаат покрената свест за еднаков пристап кон сите ученици без разлика на нивната етничка припадност и културна позадина, сè уште постојат професори кои не ги исклучуваат постоечките стереотипи и претпоставки за различните ученици. Не користат методи кои

¹⁸ Во 2006 година работев како асистент координатор во канцеларија за човекови права при проектот на НВО Месечина- Граѓански советодавен центар. НВО Месечина е хуманитарна организација која се занимава со проекти од областа на човекови права и етнички релации, социо-економски развој и образование. Неделно известував во писмена форма за сите настани во кои се повредени правата на граѓаните, а потоа во соработка со Народниот правобранител и адвокатот на НВО бевме дел од судкиот процес во прилог на граѓаните.

ќе го поттикнат интересот за еднакво вклучување во образовниот процес, а кои ќе придонесат осигурена еднаквост.¹⁹

Во здружението Сумнал²⁰ се направени истражувања на терен за учениците Роми во основните училишта со поголем процент на ученици Роми и нивниот начин на интегрирање во образованиот процес. Односно, колку тие паралелно или еднакво се интегрираат со останатите. Резултатите покажаа незадоволително ниво, учениците, наставата не ја учат на мајчин јазик, не го зборуваат флуентно македонскиот јазик, се чувствуваат отфрлени, сегрегирани и не се воопшто во тек со наставата која ја изучуваат.²¹

Исто така проектот на Институт отворено општество-Ромаверзитас²² во Скопје, во 2007 година имаше потреба од ментори за студенти Роми. Потребата беше со цел олеснување на материјалот за учење и подготовката на испитите за полагање, односно комплетна помош за полесно вклучување во процесот на високото образование.

¹⁹ Во 2007 година работев како татор на ученици Роми од 1-5 одделение во НВО Сунчоглед, проект поддржуван од Детската амбасада Меѓаши (<http://www.childrensembassy.org.mk>). Моја обврска беше да им помогнам на учениците полесно да ги разберат и совладаат наставните предмети за нивно полесно вклучување во образованиот процес. За време на нашата работа често разговаравме за часовите на училиште и пристапот на професорката кон нив. Сето тоа неделно го запишував во извештаите за реализирани задачи, со цел алармирање на произлезени проблеми и преземање на идни активности и известување за степенот на реализирање на веќе поставените цели.

²⁰ СУМНАЛ - Здружение за Развој на Ромската Заедница во Република Македонија. Работи на повеќе проекти за маргинализирани деца и нивниот развој, за инклузија на деца Роми во предучилишни установи, за социјална интеграција на Ромите и др. Активностите секогаш ги остварува во блиска соработка со градинките и училиштата.

²¹ Овие податоци за нивото на интеграција на учениците Роми во образовниот процес се направени во 2006 година од страна на проект на Сумнал, поддржуван од USAID (<https://www.usaid.gov>). Моја обврска беше во улога на теренски истражувач во основните училиштата „Васил Главинов“, „Рајко Жинзифов“, „26 Јули“ и „Браќа Рамиз и Хамид“ во Скопје да одредам степен на интеграција на учениците Роми во образовниот процес со цел утврдување на пропустите и помош за нивно полесно вклучување во процесот на образование. Овие податоци и други слични податоци од други проекти се вклучени во годишните програми на Здружението Сумнал.

²² Ромаверитас е програма за високо образование на Роми како дел од Ромската образовна програма имплементирана од ФОО-Македонија. Основана е 2001 година, како заедничка иницијатива на ФОО-Македонија и ИОО-Будимпешта. Ромаверзитас претставува логички продолжеток на програма за стипендирање и менторирање на студенти Роми, промовирање на еднакви можности за влез во образовни институции во РМ, спроведувана од 1997 година од страна на ФИОМ.

Природата на мотивот за проектот беше потешка сооченост со пречките при изучување на материјалот од страна на студентите Роми, потреба од методи и начини на учење, недоволно познавање на македонскиот јазикот на одредени студенти Роми и отежнат пристап за неопходните консултации со професорот.²³

Позадината на овие состојби, сепак, не е само јазикот и неможноста за учење на наставата на мајчин јазик, туку целата комплетна политика на државата кон оваа маргинализирана група. Хендикепот на овој етникум да делува и живее паралелно со останатите е заради вкоренети свесни и несвесни стереотипи и осуденост на дискриминација по сите основи.

Овој пристап на образование носи идни попречувања и бариери во други области, попречување во однос на вработување и било каква комуникација или пристап со секоја јавна институција од страна на различните етнички заедници.

Како на пример, во 2006 година од Центарот за Роми на град Скопје²⁴ при изработка на Извештајот во сенка на жената Ромка во Р.Македонија, на терен беа истражувани жените Ромки во областа на вработување и областите на здравство и образование. Резултатите во сите области беа неповолни. Поголем процент од жените Ромки го напуштиле образованието или воопшто не се образовани. Не посетуваат здравствени институции бидејќи сметаат дека нема да бидат прифатени соодветно и многу мал процент се вработени. Тие се на работ на маргините, поради ниското образование и постоечките стереотипи и предрасуди кон оваа етничка заедница (*Прелиминарен и втор заеднички периодичен извештај на Република Македонија за Конвенцијата на елиминација на сите форми на дискриминација на жената во Обединетите нации, 2006*).

Од 2008-2015 година во проектот на ОБСЕ дониран од Германската амбасада за „Обука на идни професори и наставници за работа во мултикултурна средина“ се обучуваа заеднички, студенти од македонските универзитети во Скопје, Битола и Штип и

²³ 2007 година бев ментор на студенти Роми од Педагошкиот факултет во Скопје, два пати во неделата работевме на изучуван материјал од предавањата и согласно месечен динамички план предавав методи и начини за полесно совладување на материјалот. Дојдов до заклучок дека навистина имаат потреба од ментор поради веќе споменатите причини за постоење на проектот.

²⁴ Центарот за правата на Ромите е здружение на граѓани кое работи на проекти поврзани со жената Ромка во Р. Македонија и положбата на жената во сите сфери на општеството.

студенти од универзитетот во Тетово. Мал процент на студенти беа запознаени со термините мултикултурализам и интеркултурализам, оние кои се сретнале со тие поими посетувале обуки и во други земји. Обуката на една група на студенти траеше 5 (пет) работни дена, учениците Македонци и Албанци не се познаваа претходно и на самиот почеток се чувствуваа јазот на недоволно познавање и избегнување заради јазични бариери во најголем процент. Учениците на почетокот во однос на дружењето самостојно беа поделени согласно нивната национална определба. Обуката се состоеше од бројни интеркултурни вежби, активности и предавања на теми поврзани со минимизација на стереотипи и предрасуди. На крајот на завршување на обуката учениците од петдневни заеднички активности останаа блиски пријатели и по направени истражувања од страна на ОБСЕ продолжија да споделуваат приватни и професионални работи.²⁵

Се постигна интеркултурно разбирање помеѓу студенти Албанци и Македонци при заедничка настава само за 5 дена. Доколку се изнајде модел во образование кој ќе почне да се имплементира од самиот почеток и ќе се развива постојано во понатамошното образование на учениците, како сведок на случувањата во земјата и проектите за интеграција, адаптација и заедништво ме води чувство на сигурност дека целта ќе биде постигната.

5. Истражување

Освен теоретскиот дискурс и квалитативната анализа на користената литература, критичкиот осврт на извештаите од невладините организации и нивните проекти, компаративниот метод односно споредбата на шведскиот и македонскиот образовен систем систем, спроведов **емпириско истражување** со користење на метод за избор на анализа на интеракцијата, контакти односно комуникацијата помеѓу учениците малцинства и учениците од мнозинскиот состав во државата.

²⁵ Во овој проект на ОБСЕ имам улога на тренер за интеркултурно и мултикултурно образование. Наведените впечатоци се од одржаните обуки на голем број на студенти во период од 8 (осум) години, познавајќи го фактот дека бројната состојба на студентите на една обука е 120 студенти. На овие обуки се предаваат 6 теми: Мултикултурно образование, Конфликти, Ненасилна комуникација, Семејно насилство, Трговија со луѓе и Маргинални групи.

Беа истражувани две основни училишта кои во својот состав имаат паралелки од различни етнички заедници и настава на мајчин јазик. На тој начин се создаде критериуми за избор на единици на анализа. Предмет на анализа беа учениците (ученици од етничките заедници и ученици од македонска националност) и професорите од две основни училишта. Истражувањето се спроведе во основни училишта во скопската општина. Примерокот за анализа беше избран по случаен избор со помош на инструментот на анонимно анкетирање. Техниката на интервјуирање за директорите на училиштата ја користев за прибирање на основни податоци за начинот на организираност и структурата на училишниот систем. Овој инструмент се покажа соодветен во однос на оценка на ставовите, искреноста на учениците за нивната меѓусебно непознавање и недругарување. Во исто време соодветноста на инструментот ги расветли причините за постоењето на реалната состојба за нивниот меѓусебен однос, а емпириското истражување ја потврди поставената хипотезата, дека билингвизмот е моделот во образование кој треба да придонесе соживот, минимизација на меѓусебна нетрпеливост и зголемена толеранција помеѓу учениците малцинства и учениците од мнозинскиот состав.

5.1. Цел

Целта на истражувањето спроведено на персоналот во училиштата е да се покажат нивните основни знаења за билингвизмот во образованието, нивото на свесност за важноста на билингвалното образованието. Дали професорите како академски директни влијатели во градењето на вредностите и квалитетите на учениците се свесни за важноста на учењето на мајчин јазик, учењето на втор задолжителен заеднички јазик и меѓусебното дружење и комуникација на децата од различно културно потекло.

Спроведеното истражување на учениците е со цел да се истакне нивото на свесност освен за важноста на наставата на мајчин јазик и заедничкиот јазик, да се провери колку досегашна структура на наставата помага за развој на интеркултурната комуникација, соживот и интерес за различниот пријател.

Истражувањето беше фокусирано на 4 групи учесници: (1) професори кои предаваат настава на македонски јазик и професори кои предаваат настава на мајчин јазик,

(2) ученици Македонци од споменатите училишта (3) ученици кои учат настава на мајчин јазик (4), ученици Роми со факултативна настава по мајчин јазик.

5.2. Инструменти

Користени се два вида на инструменти за време на истражувањето. Спроведени се анкетни анонимни листови за професорите и учениците со комбинирани прашања од затворен и отворен тип. Анкетниот лист на професорите беше составен од 13 прашања на македонски јазик, додека анкетните листови на учениците беа составени од 9 прашања. Прашањата за учениците од албанската националност беа преведени на албански јазик со цел подобро разбирање на прашањата.

Со цел добивање на основните податоци за структура и организација на наставата направени се кратки интервјуа со директорите на основните училишта „Петар Здравковски-Пенко“ и „Браќа Рамиз и Хамид“ со прашањата:

1. Каква е застапеноста на мнозинските и малцинските групи во училиштата?
2. Дали постои организирана настава на мајчин јазик за учениците од малцинските групи и дали учат втор задолжителен јазик со организирани заеднички активности со мнозинските групи на ученици?
3. Што значи во пракса организирана факултативна настава на мајчин јазик во состав на курикулумот на Република Македонија?

5.3. Резултати од интервјуата

Во ОУ „Петар Здравковски-Пенко“ учат мешан етнички состав на учениците: Македонци, Роми, Турци и Албанци. Учениците од албанската и турската националност учат во издвоени паралелки дури и со сменска настава во исто училиште со учениците Македонци. Учат настава на свој мајчин јазик, а македонскиот јазик го учат еднаш во неделата со час од 45 минути со професор по македонски јазик. Ова само по себе посочува дека многу малку време се посветува на учење на македонската култура и јазик, ниту пак учениците Македонци учат за албанската или некоја друга култура и јазик на своите пријатели од училиште бидејќи немаат организирани заеднички часови, дружења или било

какви активности. Тие недоволно се познаваат, а тоа е еден од главните предуслови за појава на нетолеранција и нетрпеливост.

Во ОУ „Браќа Рамиз и Хамид“ исто така учат ученици од мешан етнички состав (Македонци, Роми, Албанци и Бошњаци), но преовладуваат учениците од ромската националност. Сите етнички групи на ученици следат целосна настава на македонски јазик, додека на мајчин јазик преку факултативна настава која се одржува само два пати во неделата, ја посетуваат само учениците со најголема процентуална застапеност, учениците од ромска националност. Факултативната настава на ромски јазик со професори по предметот ромски јазик е организирана во склоп на редовната и значи задолжително посета на наставата за која оценката не влегува во просекот на успехот на крајот од годината. Оттука, се доведува во прашање важноста на запознавање и развивање на сопствената култура и историја на учениците Роми. Во исто време резултатите од интересот за запознавање на ромската култура и историја од страна на неромската популација се очекува да биде на ниско ниво.

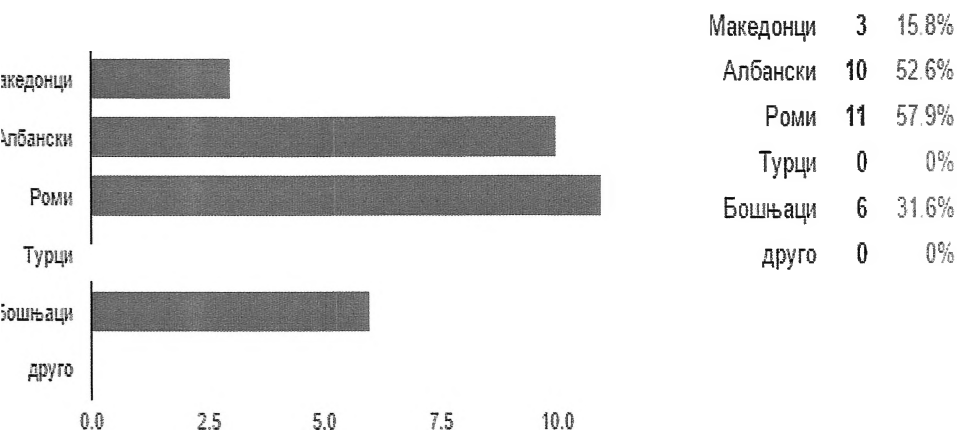
5.4. Целна група на истражувањето
Професори

Беа анкетирани професори од две основни училишта и тоа ОУ „Петар Здравковски-Пенко“ и ОУ „Браќа Рамиз и Хамид“. Дел од професорите предаваат настава на македонски јазик, останатиот дел предаваат настава на мајчин јазик на учениците. Вкупно беа анкетирани 20 професори и тоа 10 од ОУ „Петар Здравковски-Пенко“ (5 професори кои одржуваат настава на македонски јазик и 5 професори кои одржуваат настава на мајчин јазик) и 10 од ОУ „Браќа Рамиз и Хамид“ (5 професори кои одржуваат настава на македонски јазик и 5 професори кои предаваат факултативна настава на ромски јазик).

Кој етникум доминира во училиница (заокружи само еден одговор)



ов е составот на учениците во вашата училница (заокружете и повеќе од еден одговор доколку има потреба од истото)



Одговорот на ова прашање ја покажува процентуалната застапеност на ученици кои доминираат во училниците на двете училишта. Ромите ученици доминираат бидејќи местоположбата на ОУ „Браќа Рамиз Хамид“ е во ромската населба Шuto Оризари, каде застапеноста на Ромите е поголема во однос на застапеноста на Албанците ученици во населбата Бутел. Исто така односот на застапеноста на Ромите ученици наспроти ученици од друг етнички состав во ОУ „Браќа Рамиз Хамид“ е поголем, отколку односот на застапеност на учениците Албанци наспроти учениците од друг етнички состав во ОУ „Петар Здравковски –Пенко“. Процентот на учениците Албанци го оправдува постоењето на наставата на албански мајчин јазик во ОУ „Петар Здравковски Пенко“ во Бутел. Но, со оглед на најголемата застапеноста на ученици Роми не го оправдува постоењето на факултативна настава на ромски јазик во ОУ „Браќа Рамиз Хамид“ бидејќи потребата од учење на официјален мајчин јазик ќе го зголеми интересот за учење, нивото на образовани Роми, а со тоа ќе се зголеми интересот за ромската култура и традиција од страна на не-Роми ученици, односно правецот на образованието ќе се движи во насока на развивање на интеркултурна комуникација.

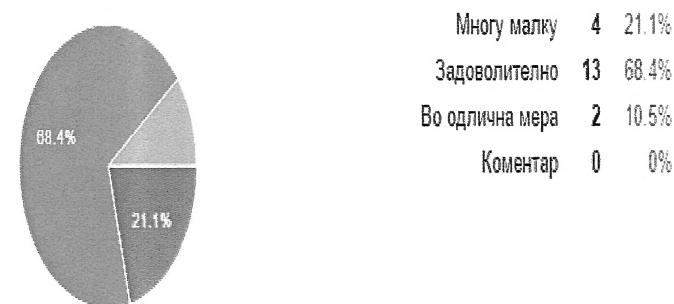
којат ли други јазици кои се користат во служба на постоечките етнички групи?(доколку е да напишете кој е тој јазик)



Одговорот на ова прашање води кон сознанија кои укажуваат на непостоење на други официјални јазици, освен македонски јазик и албанскиот јазик и покрај постоењето на ученици од друг етнички состав. За учениците Роми, претходно е напоменато, постои факултативна настава која професорите официјално ја класифицираат, како друг јазик во служба на етничкиот состав на ученици. Процентот за учениците од турска национална припадност покажува постоењето на турска настава во ОУ „Петар Зравковски Пенко“, со мал број на паралелки согласно бројната застапеност на ученици Турци во училиштето. А останатите мал број на ученици од различен етнички состав немаат воопшто настава на мајчин јазик. Поради мал број на ученици од различен етнички состав (Бошњаци и др.) не се организира настава на мајчин јазик, а тоа може да се види од процентот даден на сликата погоре (31,6%).

Некои од професорите не одговорија соодветно на прашањето со оглед на фактот дека не ја разбираат разликата на официјален јазик во наставата и јазик кој се користи само во прилог на учениците од различен етнички состав.

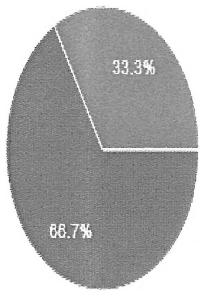
Проведување на наставата се добива ли потребната повратна информација (фидбек) од страна на етничките групи во однос на успехот? (заокружете одговор)



На прашањето дали се добива повратна информација од страна на учениците од малцинските групи добив реални резултати. Најголем процент покажуваат задоволителни резултати бидејќи сегашната поставена структура на образовниот систем (согласно горенаведените сознанија) сама по себе нема поставеност да ги задоволи максималните

стандарди за успех на сите малцински групи во паралела со учениците од мнозинскиот состав.

опку немате официјален јазик за етничките малцинства сметате ли дека е неопходно да постои при имплементација на наставата?



Да	12	66.7%
не	6	33.3%

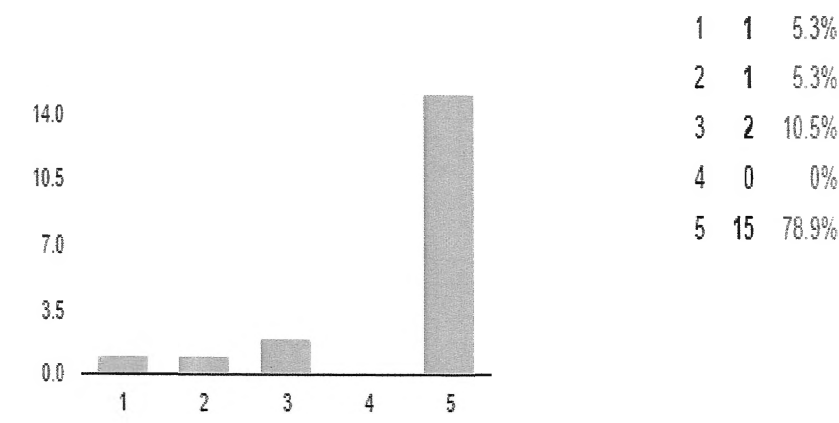
Процентите на одговорот по однос на гореспоменатото прашање го покажува нивото на свесност на професорите во наставата, познавањето на билингвизмот како неопходен процес на постоење во образованието со цел постигнување на интеркултурен дијалог во земја со поедници од различно културно потекло и идентитети, но и нивото на свесност за важноста на учењето на мајчин јазик. Еве како одговориле професорите за причини на постоење настава на мајчин јазик:

Објаснете зошто во двете варијанти и за „да“ и за „не“

- заради тоа што сме повеќе роми во основното училиште Браќа Рамиз Хамид
- Подобро ќе ја совлада материјата и успехот ќе биде подобар бидејќи сепак македонскиот јазик не им е мајчин јазик
- Постои официјален јазик за учениците од ромска етничка припадност
- Во нашето ОУ има и тоа е одлично за децата од различните етнички групи
- Потребно е да има подготвителен период во кој ќе се посвети внимание на официјалниот јазик
- Едноставно е свикањето разбирањето и примената на знаења на јазикот што најдобро го познаваат
- Поради подобро разбирање на наставниот материјал

Професорите по мајчин јазик, но и професори по македонски јазик на следниот начин ја оцениле важност за постоење на настава на мајчин јазик:

ценете важност за учење на наставата на мајчин јазик? (заокружете еден број 1 најмалку важно, 5 многу важно)



Резултатите од ова прашање се на задоволително ниво бидејќи најголем процент од анкетираните професори сметаат дека е значително важна наставата на мајчин јазик. Но, од подоцнежните одговори ќе се дојде до сознание, дека професорите не се во целост запознаени со бенифициите на наставата на мајчин јазик. Освен што сметаат дека е од непроценлива важност да ја разберат наставата и полесно да учат, не се целосно запознаени со предности како: ширење на сопствениот идентитет, стекнување на сигурност за полесна иднина, поцврсти врски со семејствата, пријателите, интерес и пристап за учење на различни култури и др.

Еве, колку се запознаени професорите за меѓусебните дружења на своите ученици:

те забележале чести недоразбирања и конфликти помеѓу учениците од мнозинскиот и малцинскиот состав

ставата е добро организирана и учениците се вклобачени во активностите и сите недоразбирања се надминати

ставата е добро организирана учениците се вклобачени во активности

онфликт освен непознавањето на ученикот со неговиот соученик

забележано

често децата не разбираат Македонски јазик

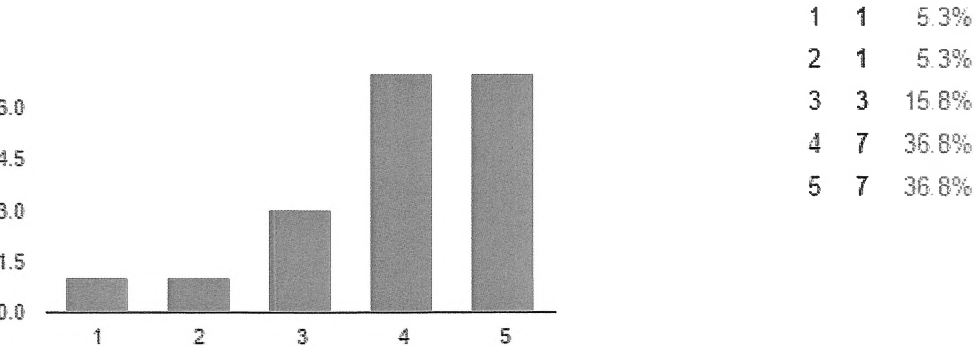
По однос на ова прашање, акцентот е ставен на организирана настава само од страна на професорот, потенцирано е меѓусебното непознавање на учениците што е впрочем најголемиот непријател на интеркултурната комуникација, а некои од нив пак

напоменаа дека непознавањето на заеднички разбирлив јазик е причина поради која учениците не доаѓаат до конфликт бидејќи воопшто немаат комуникација.

олку сте запознаени со неформалното дружење на учениците од малцинскиот и мнозинскиот состав? (Заокружете еден одговор)



Оценете ја важноста за споведување на заедничка настава на мнозинските и малцинските групи



Непостоење на заедничка настава и активности на мнозинските и малцинските групи на ученици во едно исто училиште, постоење на гетоизација со одделни смени на настава на етничките групи на ученици и непознавањето на социјалниот живот помеѓу учениците во и надвор од училиштето е доказ дека професорите ја “следат” официјалната поставена структура на образовниот систем на државата.

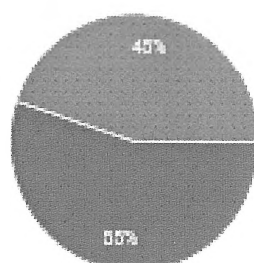
Резултатите покажуваат доволно ниво на свесност за постоење на заедничка настава помеѓу мнозински и малцински групи на ученици, а сепак се нецелосно запознаени со нивното меѓусебното дружење во и надвор од училиште, но и од

објаснувања не придаваат важност на заедничката меѓусебна настава и наставата на мајчин јазик. Ова во исто време ја покажува неинформираноста за билингвалното обрзование и сите негови аспекти во целост.

Ученици

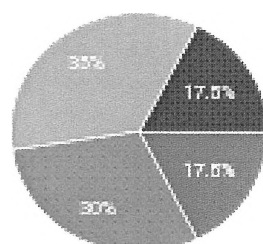
Беа анкетирани ученици од двете основни училишта (ОУ „Браќа Рамиз и Хамид“ и „Петар Здравковски-Пенко“) и тоа, вкупно 40 ученици од кои 20(10 ученици кои посетуваат настава на македонски јазик и 10 ученици Роми кои посетуваат факултативна настава на ромски јазик) се од ОУ „Браќа Рамиз и Хамид“и 20 (10 ученици кои посетуваат настава на македонски јазик и 10 ученици кои посетуваат настава на мајчин јазик) се од ОУ „Петар Здравковски-Пенко“. Изборот на учениците беше од шесто до деветто одделение бидејќи прашањата беа конципирани со цел учениците свесно да одговорат на прашања поврзани за наставата, нивниот мајчин јазик и односот со нивните соученици кои зборуваат различен јазик од нивниот. Оттука произлезе потребата учениците да не бидат помали од 12 годишна возраст. Анкетите беа составени на македонски јазик што дополнително покажа дека дел од учениците од ромската етничка група воопшто не одговорија на одредени прашања или одговорија несоодветно. На прашањето зошто не одговорија, одговорија дека не разбираат што пишува. Додека, од некои одговори очигледно е дека воопшто не го разбрале прашањето. Во исто време, од ракописот на поголем дел на учениците Роми може да се види дека се нецелосно писмени на македонски јазик, иако ја следат целосната настава на истиот јазик. За разлика од нив, за учениците од албанската националност беа подготвени анкети на албански јазик бидејќи од разговорот со нивните професори добив информација, дека доколку се на македонски јазик учениците нема да бидат во состојба да дадат соодветни одговори бидејќи не го разбираат македонскиот јазик во целост. Процентуалната застапеност на анкетирани ученици во двете основните училишта и одделенија е дадена подолу:

Основно Училиште



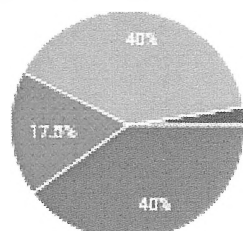
Браќа Рамиз Хамид	22	55%
Петар Здравковски Пенко	18	45%

Одделение



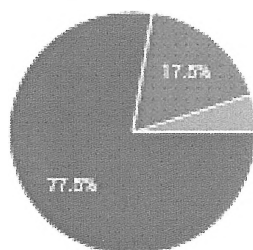
6	7	17.5%
7	12	30%
8	14	35%
9	7	17.5%

Кој ти е мајчин јазик/ кој јазик го зборуваш дома?



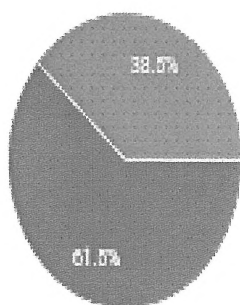
Македонски	16	40%
Албански	7	17.5%
Ромски	16	40%
Турски	0	0%
Босански	1	2.5%
Друго	0	0%

На која јазик ја следиш наставата?



Македонски	31	77.5%
Албански	7	17.5%
Ромски	2	5%
Турски	0	0%
Друго	0	0%

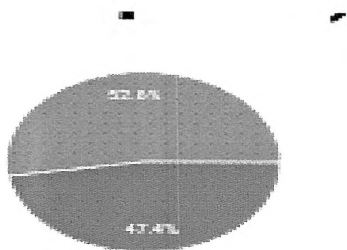
Дали целосната наставата ја следиш на мајчин јазик? (закружи еден од одговорите)



Да	24	61.5%
Не	15	38.5%

По однос на прашањето „Кој јазик го зборувааш дома“ или „Кој ти е мајчин јазик“ добивме одговори дека 40% од вкупната бројка на ученици зборуваат македонски јазик и 40% зборуваат ромски јазик. Потоа може да се види дека 77,5% ја следат наставата на македонски јазик, многу мал процент ја следат на ромски, односно воопшто. 5% е добиен одговор на ученици Роми кои не го разбрале прашањето . Ова покажува дека наставата на мајчин јазик не е еднакво распределена за сите етнички групи на ученици. 61,5% целосно ја следат настава на мајчин јазик, а скоро 40% не ја следат.

Доколку одговорот е не дали би сакал/ла да ја следиш на мајчин јазик?
(заокружи еден од одговорите)



Да	9	47.4%
Не	10	52.6%

Одговорите на ова прашање наведуваат кон ниското ниво на свесност за потреба од настава на мајчин јазик од страна на учениците во основното образование. Исто така, наведуваат кон губење на сите можности за развивање на билингвизмот во наставата иако надвор од наставата практично постои. Се губи чувството за ширење и заштита на идентитетот, потеклото и културата воопшто. Се губат вештини за изразување, учење и мислење на два јазика во исто време, а за учење на трет странски јазик станува уште потешко. Тоа воопшто не е во паралела со потребите на современите трендови на живеење и делување со цел корисен граѓанин на земјата во која живее. Со други зборови исчезнуваат можностите за развој на интеркултурни компетенции.

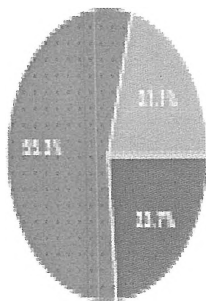
Ромите кои имаат најголем удел во процентот на одговорите на одговорот “не”, се граѓани кои сметаат дека учењето на свој мајчин јазик би создало поголеми стереотипи и предрасуди кон нив. Резултатите од сите истражувачки проекти покажале дека тие се единствената етничка група која е постојано на маргините на земјата. Нивните животи биле подложни на дискриминација заедно со нивниот етницитет, јазик и култура. Нација која несигурно и со стравови поради претрпени стереотипи и предрасуди зборува гласно за својата богата култура и традиција. Како резултат на сето ова дојдовме до оправдување на дадените одговори на учениците и за непостоење на потреба за учење на настава на мајчин јазик.

Но, со позитивните одговори учениците искрено ги искажаа своите чувства дека сакаат да учат на свој јазик со цел подобро да ја разберат наставата, полесно да се искажат и истакнат своите знаења.

Ако одговорот е да објасни зошто:

- не зборувам албански
- Зошто сакам да разберам поубаво
- Би сакала зошто да имаме и ние јазик што би го зборувале и другите
- подобро ќе можам да одговорам
- немам можност да учам на друг јазик
- ќе може подобро да се изразувам

Доколку ја следиш наставата на мајчин јазик, колкав е твојот интерес да го знаеш јазикот на твоите пријатели кој е различен од твојот?(Заокружи еден од одговорите)



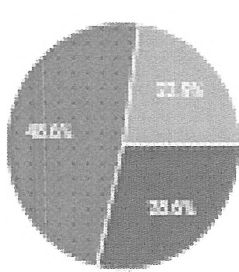
a) не сум заинтересиран/а	9	23.7%
b) доволно, за да се разбираме меѓусебно	31	55.1%
в) многу сум заинтересиран/а	8	21.1%

Најголем процент на ученици одговориле дека сакаат да го знаат различниот јазик доволно за да се разберат меѓусебно. Но, дали тоа е доволен мотив навистина да го знаат јазикот на пријателите? За некого да наречеш пријател, не е доволно само познавање заеднички јазик со кој меѓу себе ќе комуницираме. За некој да биде твој пријател потребно е да ја познаваш неговата култура, традиција и неговиот јазик и сето тоа да биде поткрепено со почит и разбирање. Со меѓусебното разбирање треба да се започне

запознавање и учење на различностите. Доколку комуникацијата се сведе на јазик само за меѓусебно разбирање, без учење на меѓусебните вредности и квалитети и нивно прифаќање, во тој случај не постои интеркултурна комуникација. Недоволно меѓусебно познавање води кон отворање на можности за конфликти, стереотипи и предрасуди.

За процентот на учениците кои не се заинтересирани да го познаваат јазикот на нивните пријатели говори фактот, дека со учениците треба да се работи на покренување на свеста да се учи за различниот пријател во насока на развивање на интеркултурната комуникација со цел подобрување на квалитетот на врските помеѓу било која група на луѓе.

Другарувате ли со учениците кои учат на различен јазик од вашиот?



иј др. постојана	40	22.6%
иј одредени настави	37	43.8%
иј не, всопшто	8	33.6%

Резултати покажуваат дека во најголем процент на ученици немаат постојана дружба со учениците од различна јазична настава, но во исто време ја искажаа својата желба дека сакаат да се дружат и да учат заедно.

Имате ли заедничка наставни активности со учениците од групите кои учат на друг јазик различен од вашиот и дали би сакале да имате?

- немам заеднички активности и не сакам ни да имам
- Да и би сакала
- Да, сакам
- немаме
- Да би сакала да имаме
- Да
- немаме, но може да имаме

Наставата во училиштето ОУ „Петар Здравковски –Пенко“ се одвива на македонски јазик за учениците Македонци, турски за учениците од турска национална припадност и на албански јазик за учениците Албанци. Учениците со различна јазична настава немаат заеднички активности, а во наставата на турски и албански јазик, час по македонски јазик имаат два пати во неделата.

Од сето ова резултатите за почесто другарување на сите ученици заедно не се очекува да биде на највисоко ниво. Учениците од своите писмени искази во анкетите покажуваат интерес и желба за меѓусебно дружење, но и незаинтересираноста може да биде резултат на недоволно јазично разбирање и меѓусебно познавање.

6. ЗАКЛУЧОК

Предметот на истражувањето е импликација на билингвизмот во образованието како модел за создавање цврста подлога за развој на интеркултурна комуникација помеѓу малцинствата и мнозинството на Р.Македонија. Заради подобро разграничување, предметот се подели на три фази:

1. Најпрвин беше анализирана состојбата на учениците малцинства по основа на учење на мајчиниот јазик, статусот и неговата употреба на училиште како прв јазик во наставата. Како истото делува врз когнитивниот, академскиот развој и развојот на нивниот идентитет.
2. Потоа беа истражени моделите и практиките кои се користат за употреба на македонскиот јазик како втор јазик. Колку имплементацијата на Законот за образование е поддржана во смисла на терминот задолжителен, во однос на учење на македонскиот јазик од страна на учениците малцинства.
3. Беа истражувани мерките се преземени за заеднички формални или неформални образовни активности за развивање на меѓусебна интеркултурна сензитивност.

Целта на истражувањето е билингвизмот да се постави како апликативна метода која ќе придонесе квалитетно образование соодветно за потребите на секој ученик. За тие потреби теоретски утвдивме дека училиштето најпрвин треба да обезбеди:

1. Образование на мајчин јазик;

2. Образовни водачи на мајчин јазик;
3. Образование на македонски јазик , како втор јазик;
4. Социјални контакти и работа.

Се работи за апликативно истражување кое може да има директна практична примена. Хипотезата врзана за предметот и базирана на одредени сумирани теоретски податоци со кои располагав и емпириското истражувањето, потврди дека билингвизмот како практичен модел во образовниот систем на Македонија би ги зголемиле можностите за создавање на идна здрава генерација за еднаква партиципација и заеднички резултати во општеството.

Општествената оправданост се потврди преку целта на комплетното истражување, а тоа е преку почитта кон другите јазици и нивното значење во училиница ќе се истакне вредноста, желбата и грижата за еднаквоста во општеството. Научната оправданост ќе го пронајде своето место во зголемување на свеста на професорите за нивната улога на промоција на интеркултурното разбирање, почитта и толеранцијата кон другите луѓе. Учениците ќе ги зацврстат своите врски со сопствената култура, но ќе имаат желба да ја поделат со останатите и ќе немаат тешкотии во однос на прифаќање на нови култури. Апликативната оправданост на ова истражување како краен исход е многу важна бидејќи се изнуди модел за меѓусебно разбирање, соживот и идно заедничко интеркултурно делување во општеството на Република Македонија.

Емпириското истражување покажа дека:

1. Во образованието на Р.Македонија за сите етнички групи е организирана настава на мајчин јазик (во населени места каде е задоволена процентуалната застапеност согласно Законот за образование), освен на ромската етничка група.
2. Не се развива заедничкиот јазик на комуникација со цел имплементација на билингвизмот на формален и неформален начин. Билингвизмот во секојдневниот живот несвесно постои, но не ги задоволува потребните стандарди бидејќи не се имплементира во образовните и државните институции.

Сите го разбираат македонскиот јазик, но одредени етничките заедници и поединци недоволно го разбираат и недоволно го зборуваат. Јазикот е основа за

формирање на првичната перцепција на личноста како и основа за формирање на стереотипи и предрасуди во случаи кога етничките заедници недоволно добро го зборуваат македонскиот јазик. Учениците, освен што немаат заедничка настава, во истата немаат вклучени предмети во кои би учеле за културата на своите сограѓани. Учениците Македонци не учат за културата, традицијата и вредностите на Ромите, Турците, Албанците и др. Учениците од етничките заедници недоволно учат за македонската историја и култура и целокупната настава се одвива одделно без нивно меѓусебно мешање. Јазикот е главниот фактор на кој нашата држава гледа како на бариера за единство помеѓу малцинството и мнозинството. Постои неурамнотеженост при задоволување на критериумите на билингвизмот, од една страна зачувување на идентитетот и културата преку настава на мајчин јазик, од друга бариери за меѓусебна интеракција и интеркултурна комуникација помеѓу учениците малцинства и учениците од мнозинскиот состав. Постојење на некомплетна литература на мајчин јазик за сите етнички заедници поеднакво. Ваквата поставеност на структурата во образованието отвора можности за создавање на меѓусебно неприфаќање, меѓусебни конфликти, нетолеранција, нетрпеливост, национална омраза и одбивање на секаков вид на социјални форми, што би придонеле штетни последици за идното делување во социјалната заедничка сфера. Доколку образованието е алатка за создавање на сите идни квалитети на личноста од траен карактер, тогаш зошто не се мисли на важните аспекти кои создаваат услови за афирмација на мултиетничкиот контекст и мултиетничката толеранција? Внесувањето на интеркултурните аспекти во образованието создава цврста подлога за понатамошна интеркултурна комуникација и соживот во социјалните сфери.

Од друга страна Ромите кои не следат настава на свој мајчин јазик, не постигнуваат квалитети соодветни на конкуренти во образованието и надвор од него, во споредба со останатите малцинства и мнозинството во државата. Процентуалната застапеност на Ромите во сите населените места низ Македонија ретко го задоволува процентот потребен за организирање на настава на мајчин јазик. Дури и во ОУ „Браќа Рамиз Хамид“ во Шуто Оризари, каде што има најголем процент на ученици Роми, нема квалификуван кадар кој е неопходен за целосна настава на ромски јазик, или настава на ромски јазик по сите предмети. Скоро е отворено средно училиште во Шуто Оризари, што посочува на фактот

дека не постои квалификуван кадар ниту организирана настава по ромски јазик во средното образование во Македонија. Во основните училишта каде има мал процент на ученици Роми, воопшто не се посетува факултативна настава по ромски јазик. Учениците Роми кои следат настава на македонски јазик, непотполно ја разбираат предметната настава, неправилно го изговараат и пишуваат истиот. Каде води сето ова?

Во Стратегијата за Ромите во Република Македонија, подготвена од Министерството за труд и социјална политика во 2005 година, се нагласува дека сегрегацијата на Ромите постои во повеќе општествени сфери, а посебно во домувањето, во образованието и во здравствените услуги, при што се препорачува да се нормираат заштитни механизми против дискриминација и сегрегација. Сегрегацијата посочува дека оваа етничка група опфаќа форма на дискриминација која се манифестира на начин да се има ограничен пристап до квалитетно образование и со нееднаква употреба на релевантни фактори во образованиот процес во однос на остварување на нивното право за квалитетно образование.

http://www.soros.org.mk/CMS/Files/Documents/Segregacija%20Romi_WEB.pdf

Според Законот за основно образование, децата се запишуваат на училиште во местото кое е наведено како место на постојано живеалиште во личните документи на родителите (правилото на реонизација). Токму затоа, децата од номадските семејства како резултат од чести преселби и иселување од нелегалните домови, не можат да се запишат во училиштето кое им е најблиску во дадениот период. Оваа пречка резултира со гетоизација во привремени населби, без можности за нивно интегрирање во општеството. Може да се констатира дека во слична состојба се учениците Роми кои од различни причини немаат документи за идентификација, децата од центрите за социјална грижа, бегалците, како и децата и младинците повратници од азил.

Општествениот систем и мнозинството би требало да преземат ефикасни мерки за спречување и превенција на сегрегацијата, како и мерки за интензивна и суштинска интеграција и инклузија на Ромите во општеството. Но, наместо такви мерки, дискусиите, резултатите од истражувачките проекти кои се напоменати во овој труд покажуваат дека мнозинството развива „добронамерен заштитнички однос“ кон Ромите, со кој се поддржува сегрегацијата и замижува пред нејзините негативни последици. Во основата на

овој однос лежат стереотипните сфаќања за ограниченоста на потенцијалите и можностите на Ромите и потребата тие да бидат заштитени од стереотипите. Ваквиот однос резултира со став, дека за Ромите е подобро да учат во училиштата во нивната средина, во кои ќе бидат заштитени. Во овие училишта се смета дека учениците Роми нема да бидат изложени на неуспеси на кои би биле во училиштата со повисоки стандарди. А откако Ромите ќе бидат сегрегирани, ќе се надоврзе ставот на мнозинството дека тие самите го прават ваквиот избор. Ваков вид на понудено образование секако резултира со лоши показатели за нивните образовни постигнувања. За успешна десегрегација се потребни мерки во сите општествени сфери, а пред сè, во образованието, домувањето, социјалната и здравствената заштита, да бидат хармонизирани и да бидат дел од државните стратешки документи и легислативата. (http://www.soros.org.mk/CMS/Files/Documents/Segregacija%20Romi_WEB.pdf).

Етничките Турци, кои опфаќаат само 4% од популацијата во земјата се жалеле на владина, социјална и културна дискриминација. Етничките Срби кои опфаќаат само 2% од популацијата исто така се жалеле на дискриминација. Парламентот расправал за ратификација на Европскиот договор за регионални и малцински јазици од страна на Македонската влада, како и за соработката со Виенската комисија за усогласување на нивната конституција во насока на принципите заштитени од Советот на Европа. Парламентот одлучи да постави Комитет за мониторирање на развојот на Македонија кој ќе ја посетува земјата и ќе известува во септември. Парламентот на Република Македонија исто така предложи Комитетот на министри да ја зајакне соработката со програмите во Македонија во насока да се подобри интеретничкиот дијалог и да се подобри образованието преку комплетна реформа. Веднаш потоа, парламентот ја доведе во прашање македонската влада за прифаќање на мерките за дозвола на претставници на албанското малцинство и употреба на нивниот јазик при справување со државна администрација, судовите, во средно и високо образование. Резолуцијата исто така го постави прашањето до македонската Влада за сигурност при соодветно претставување на етничките Албанци пред јавните институции и активности, во полицијата и армијата (<http://usefoundation.org/view/408>).

Образованието и јазикот се често една од најкомплексните теми во оваа мултиетничка земја и генерално ја допираат желбата на етничките Албанци за еднакви можности во образованието и повеќе контрола на нивните сопствени врски, најмногу во образовната и културната сфера. Етничките заедници како државјани на оваа земја чувствуваат потреба да го зачуваат својот идентитет и култура, како што е тоа случај со македонскиот народ. Истото може да се постигне единствено со промоција на нивниот јазик и култура. Македонија од одамна направи големи чекори во однос на сите компромиси кои се во врска со 10 деликатни емоционални поенти. Една од нив е прифаќањето на албанскиот јазик како официјален јазик во сите области, каде процентот на албанската популација е повеќе од 20%. (<http://usefoundation.org/view/408>)

Постои голема неусогласеност помеѓу различните етнички групи во областа на образованието. Задолжителното основно образование е достапно на македонски, албански, турски и српски јазик. Во 1995 година, започнати се дополнителни инструкции на влашки јазик, додека во 1996/97 академска година започна незадолжително учење на ромскиот јазик, имплементиран само во неколку основни училишта. Мора да има најмалку 24 ученици малцинства во класот пред да започнат со настава на свој мајчин јазик (30 ученици беа потребни во 1985 година согласно Законот за средно образование).

Постои согласност дека квалитетот на образование во основното и средните училиштата на албански јазик задолжително треба да се подобри, но сèуште не е донесен консензус како да се постигне тоа. Бројот на студенти малцинства кои учествуваат во наставата на мајчин јазик во средното образование се зголеми за 10% во 1994/1995 и за 13% во 1996/1997 година.

Прашањето за високото образование и јазикот на малцинствата беше една од главните расправи помеѓу етничките Албанци и македонската Влада и во исто време беше една од главните извори на интеретничка тензија помеѓу популацијата. На почетокот Владата се обиде да им ги зголеми можностите за влез на универзитетот, само преку систем етничка квота. Па оттука, процентот на учениците Албанци е дуплиран помеѓу 1991/1992 и 1994/1995 што сè уште било далеку од доволно. (<http://usefoundation.org/view/408>)



Протестите поради наставата на албански јазик на Педагошката академија ја доведоа Македонија до работ, државата беше зовриена. 16.02.2007, 18:44
[HTTP://WWW.UTRINSKI.MK/?ITEMID=3B91761ECFEA5B479DDBAFDC6C0A2782](http://www.utrinski.mk/?ITEMID=3B91761ECFEA5B479DDBAFDC6C0A2782)

Оваа е изводок од статија во македонски весник-Утрински весник²⁶, во кој се говори за протестите на учениците Македонци против албанската јазична настава на Педагошкиот факултет во Скопје. Ова само беше доказ на постоење меѓуетничка тензија, нетолеранција, омраза и неприфаќање. Не постоеше развиена свест дека во услови на квалитетно образование задолжително е постоење на заедничко еднакви можности и права за сите граѓани во Република Македонија, без разлика на етничката припадност и културна позадина.

Етничките Албанци долго време го бараа своето право за високо образование на свој мајчин јазик. Сè додека Уставот не побара употреба на јазикот на малцинствата во високото образование, Законот за високо образование специфицира дека наставата задолжително треба да биде на македонски јазик, со исклучок на некои предмети кои се блиску поврзани со развивање на етничкиот идентитет, што теоретски не е превентива за основање на приватни образовни институции, согласно член 45 од Уставот, каде сите граѓани имаат право да основаат приватни училишта.

²⁶ <http://www.utrinski.mk>

За време на СФРЈ повеќето етнички студенти Албанци од Македонија беа запишани на универзитетот во Приштина. Во 1991, курсевите по албански јазик беа затворени како резултат на мал број квалификувани професори Албанци. Македонската Влада отвори Педагошка академија со две годишна програма на албански на скопскиот Универзитет. Во 1995/1996, Педагошката академија се трансформираше во Педагошки факултет со четири годишна студиска програма со интенција да се тренираат професори за предучилишна и училишна настава. Учениците Албанци започнаа со бојкот на единствено понудените курсеви, по што во раната 1997 година Владата го измени Законот за дозвола на Педагошкиот факултет за предавање на сите курсеви за албанските студенти на мајчин албански јазик. (<http://usefoundation.org/view/408>)

Во мај 2000 година, по долгата дискусија со македонската Влада, Високиот Комесар на Националните малцинства предложи мултикултурна соработка како решение: Универзитетот да понуди курсеви не само на албански јазик, туку и на македонски и англиски, а со тоа би имало две области на специјализација (педагошка обука за основно и средно образование, јавна администрација и бизнис менаџмент). Финансирањето на првите четири години била планирана да биде од странски земји и приватни донатори.

Прогресот на оваа ситуација најмногу се почувствува на 25 јули 2000 година, Законот за високо образование освоен од Парламентот го отвори патот за високо образование на јазиците на малцинствата. На 26 јули Парламентот гласаше со спонзорирани мерки од мисијата на ОПСЕ да се легализира тетовскиот Универзитет како акредитирана приватна институција. Ова беше компромис помеѓу барањата на албанската заедница за Универзитет на албански државен јазик и одбивањето на македонската Влада да вложи во истата државна акредитација. Интернационалните фондови, мултилингвалните и приватните Универзитети вклучија пет факултети и два центри, еден за странски јазик и еден општ центар (<http://usefoundation.org/view/408>).

За нашите меѓуетничките односи потребна е елаборирана стратегија која би претставувала збир од сите досегашни истражувања на проблемот во рамки на научниот и невладиниот сектор. Таквата стратегија треба да се изработи во интегрална форма, а потоа да се обезбеди нејзина примена во сите општествени сегменти. Особено е важно образовниот процес во државава да се приспособи на мултикултурниот контекст,

афирмирајќи на мултиетничката толеранција и соживотот. Од непроценлива важност е промоцијата на концептите на еднаквост и недискриминација. Промотори треба подеднакво да бидат државните институции (Комисијата за заштита од дискриминација, Народниот правобранител) и граѓанскиот сектор. Промовирањето на концептот на недискриминација треба да има ефект во препознавање на дискриминацијата од страна на граѓаните, чувствителност на институциите за прашањата од оваа област, поголемата употреба на правните механизми за заштита од дискриминација. Овој процес е започнат, само треба да се продолжи со поинтензивни и поефикасни чекори.

Сето ова би било столб за спроведување проекти за покренување на интеркултурна свесност на сите граѓани, а особено на сегашните и идни професори, за важноста на интеркултурната комуникација и останати интеркултурни компетенции. Тоа се основните чекори пред да се преземат конкретни мерки и активности во областа на образование за сигурна реализација на целта на ова истражување. Македонската Влада полека, но сигурно, работи на вложување сили и средства за квалитетно образование и зајакнување на капацитетите на сите идни професори за работа во мултикултурна околина. Со мали чекори, но сведоци сме на резултати во однос на зголемена процентуална бројка на образовани етнички припадници во земјата. Доколку се ограничине само на двата проблема кои произлегоа од истражувачката анкета, ќе се дојде до заклучок дека се пропуштени важни процеси без кои сè уште постои сегрегација и гетоизација помеѓу малцинството и мнозинството, особено во образованието. Процеси без кои не е можно да функционира интеркултурниот живот во образованието и надвор од него. Тоа е процесот на настава на мајчин јазик за сите етнички заедници подеднакво. Паралелно со заеднички организирани активности заради подобрување на заедничкиот јазик на комуникација и зголемување на бројот на часови по македонски јазик за етничките заедници.

Една од главната цел и мисија на интеркултурализмот е да развие чувство за културниот плурализам во светот. Ова може да започне со развивање на модели кои ќе се движат во насока на соживот и меѓусебно разбирање помеѓу културните разлики. Заедничкиот јазик за меѓусебно разбирање и комуникација кој е толку значаен за билингвизмот, заедничката настава со различностите и за различностите всадуваат вистински трајни вредности кај индивидуите. Учениците не се делат во групи кои повеќе

или помалку го говорат заедничкиот разбирлив јазик, ниту пак се делат на групи кој од каде доаѓа, не се делат ниту по основ на ученици од билингвално и небилингвално семејство, напротив сите заедно при секојдневна формална и неформална комуникација со професорите треба да дојдат до корисни сознанија за културните разлики и нивните бенифиции. Професорот Chris Henshaw²⁷ вели, цитирам: „Обидете се секој на свој јазик секое утро да се поздравуваат меѓусебе и секој од вас да научи како се поздравува на јазикот на вашите колеги кое е различен од вашиот“.²⁸

Почитувањето на сопствената земја и вредности, интересот за сопствената култура и образование, побудуваат желба за запознавање на вредностите на различните земји. Истакнувањето на сопствените вредности предизвикуваат интерес да се дознае како е во другите земји, па дури и желба да се научи да зборува на јазиците на различните земји. Се појавува чувство за меѓусебен натпревар за тоа која земја користи поефикасен модел за подобра комуникација меѓу разликите и лесно се доаѓа до заклучок, дека билингвизмот е истовремено алатка за подобра подготовка за натпревар во глобалната економија и одлична комуникација со оние со кои никогаш не си имала шанса да ги запознаеш.

²⁷ Професор по мултикултурализам при студии на универзитетот во Малме- Шведска, а денес директор на Национален демократски институт во Р. Македонија.

²⁸ Ова се лични заклучоци од студиите на Универзитетот во Малме-Шведска на тема: „Обука за настава во мултикултурни институции“, каде наставата ја следев со студенти од различни земји следејќи настава и практична работа поврзана со мултикултурализам и интеркултурализам.

7. Библиографија

Axelsson, M.1998. En språkpedagogisk utvärdering av arbetet i två internationella klasser i Botkyrka. In *En studie av två internationella klasser ur ett etnologiskt och språkpedagogiskt perspektiv*, M. Axelsson & R. Norrbacka Landsberg. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.

Axelsson, M. 1999. Skolframgång och minoritetsstatus. Skolan-en kraft att räkna med. In *Tvåspråkiga barn och skolframgång-mångfalden som resurs*, ed.M. Axelsson. Stockholm: Rinkeby Språkforskningsinstitut.

Axelsson, M. 2001. Organisation och lärande i skolor med språklig och kulturell mångfald. In *Organisation, lärande och elevsamarbete i skolor med språklig och kulturell mångfald*, M. Axelsson, I. Cröning & B. Hagberg-Persson. Uppsala universitet.

Ападурај, А. 1993 “Број во колонијална имажинација” . Стр.314-39 Во *Ориентализам и Постколониистичката Тешка ситуација* изд. С.Брекенриц и Питер ван дер Виер. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Appiah, K. Anthony. 1994. “Identity, Authenticity, Survival: Multicultural Societies and Social Reproduction” p.149-64 in *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*, ed. A. Gutmann. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Алексоки, С. 1998. *Психологија на комуникација во педагошка пракса*. Народна и универзитетска библиотека “Св. Климент Охридски”, Скопје: CIP- Категоризација во публикација;

Anna-Karin Hedenskog. 1997. *Mother tongue teaching to children of minorities in Sweden*; Rector of the Mother Tongue Division of the City of Malmö, during a Training for teaching in multicultural institutions, Sweden: unpublished edition;

Allard, B. & Sundblad, B, *Skrivandets genes under skoltiden (SUS= skrivutvecklingsschemat)*, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet 1991;

Anthony D. Smith, "Ethnic and Nation in the Modern 17 Ioseb Jughashvili (1913). "National Question" (in Russian) (Nos. 3-5). Prosveshcheniye;

Adler. (1972) Cultural Shock and the Cross cultural learning Experience. New York;

Ali Rattansi. 2011. Multiculturalism, a very short introduction. Oxford University Press Inc., New York;

Бауман, Г. 2009. *Мултикултурна загатка*. Скопје, Македонија: Copyright за македонско издание, Издавачки Центар ТРИ, Овластен превод од изданието на англиски јазик, изворно објавено од CRC Press, кој е дел од Taylor & Francis Group LLC;

Божовиќ, Р. 1990. *Култура*. Ваљево-Београд: "Милић Ракић" Научна книга;

Bugarski, R. 1933. *Jezici/Ranko Bugarski*.-4., imenjeno I dopunjeno izd.-Beograd: Cigoja stampa 2010 (Beograd: Cigoja stampa). Народна Република Србија, Београд: СР Категоризација у публикација;

Baker, C. 2001. "*Why bilingual is better*". Source: Published at TES Newspapaer on 18 May 2001;

Burgess, Ann Carroll; Burgess, Tom (2005). *Guide to Western Canada* (7th ed.). Globe Pequot Press. p. 31. ISBN 0-7627-2987-2. Retrieved 2011-01-16;

Велева, А. 2011. *Интеркултурна комуникација изразена во масовна култура*. Скопје: Дијалог;

Vonk, Olivier (March 19, 2012). *Dual Nationality in the European Union: A Study on Changing Norms in Public and Private International Law and in the Municipal Laws of Four EU Member States*. Martinus Nijhoff Publishers. pp. 19–20. ISBN 90-04-22720-2;

Gerald Delanty. Community: 2nd edition. Routledge, 2009. P. 71;

Демировска, Е. 2011. *Социјални вештини и одговорности на наставници и стручни работници во училиштето*: прирачник за студенти, стр 24-62. Национална и универзитетска библиотека "Св. Климент Охридски", Скопје: СР- Категоризација во публикација;

Диркс, Н. 1989 „Откривање на кастата:Граѓанско општество во колонијална Индија“
Социјални анализи 25:42-51;

"Dictionary.Reference.com". Dictionary.Reference.com. Retrieved 2010-12-10;

Deardorff, Darla K. 2009. The SAGE Handbook of Intercultural Competence: Duke University.
Foreword by Derek Bok: Harvard University: SAGE Publication, Los Angeles, London, New
Delhi, Singapore and Washington DC.

De La Torre, L. 2006. Lainterculturalidad desde la perspective del desarrollo social y cultural
(Interculturality from a perspective of a social and cultural development). *Revista Sarance,*
Instituto Otavaleño de Antropología-Universidad de Otavalo, 25, 62-87;

EQUALITY ASSURANCE IN SCHOOLS Quality, Identity, Society a handbook for action
planning and school effectiveness The Runnymede Trust. Published by Trentham Books for the
Runnymede Trust, 11 Princelet Street, London E1 6QH. April 1993, reprinted June, August and
October 1993, June 1994 and April 1995;

"ethnicity: definition of ethnicity". *Oxford Dictionaries*. Oxford University Press. Retrieved 28
December 2013;

ЗАКОН ЗА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ Сл. Весник на Р. Македонија бр.103/08 од
19.08.2008 година;

ЗАКОН ЗА ЛОКАЛНА САМОУПРАВА (Службен весник на Република Македонија бр.5 од 29
јануари 2002 година);

Ibanez B. Penas, Ma. Carmen López Sáenz. Interculturalism: Between Identity and Diversity.
Bern: Peter Lang AG, 2006. P. 15;

Коковић, Д. 1997. *Пукотине Културе*. Београд: Просвета;

Коковић, Д. 1997. „Културен идентитет и интеркултурно образование“: Педагошка
стварност- 3-4, Списание за училишни и културни просветни прашања во Нови Сад,
стр.214-224;

Кнежевић, С. 1997. *Културна акција и масовни медија*. Хрватска: Прилози Завода за
култура;

Kemper, C, L. 2003. Edgewalking: The emerging new century leadership paradigm. *Workforce Diversity Reader*, 1(2);

Kenan Malik (2010-03-17). "Guardian.co.uk". London: Guardian. Retrieved 2010-12-10.+9;

Kadelbach, Stefan (2007). "Part V: Citizenship Rights in Europe". In Ehlers, Dirk. *European Fundamental Rights and Freedoms*. Berlin: De Gruyter Recht. pp. 547–548. ISBN 9783110971965;

Cummins, J. 1981, *Age of arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment*. Applied Linguistics, 1, 132-149;

Cummins. J. 2000. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crosslife*. A CIP Catalogue available from the BRITISH LIBRARY;

Cummins, J.1986. *Empowering minority students: A framework for intervention*. Harvard Educational Review 56 (1);

Cummins, J. 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education;

Cummins, J. 1994. *Knowledge, power and identity in teaching English as a second language*. In *Educating Second language Children*, ed. F. Genesee. Cambridge: Cambridge University Press;

Carl A. Grant and Agostino Portera. 2011. *Intercultural and multicultural education enhancing global interconnectedness*; New York : Routledge;

CONVENTION ON CERTAIN QUESTIONS RELATING TO THE CONFLICT OF NATIONALITY LAWS THE HAGUE - 12 APRIL 1930 The Hague, 12 April 1930. Full text. Article 1, "It is for each State to determine under its own law who are its nationals..."

Corson, D.1998. *Changing Education for Diversity*. Buckingham: Open University Press;

Luis Enrique López : Literacy and Intercultural Bilingual Education in the Andes. In: David R. Olson and Nancy Torrance (2001): *The making of literate societies*. Chapter 11, pp. 201-224;

Lopez, L.E., & Kuper, W. 1999. *La educacion intercultural bilingue en America Latina: Balance y perspectivas*. (The intercultural bilingual education in Latin America: Balances and

perspectives). *Revista Ibero Americana de Educacion*, 20. Retrieved October 8, 2008 from <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>;

Ludvig Vitgenshtajn, 2010. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Project Gutenberg's *Tractatus Logico-Philosophicus*, by Ludwig Wittgenstein. Character set encoding: ISO-8859-1;

Matsumoto. D, & Juang.L. 2008.*Culture & Psychology*. 5 th edition.Wadsworth, Cengage learning; 20 Davis Drive, Belmont, CA, USA;

Malmo University School of Education. 2002. *Traning for teaching in multicultural institution*, unpublished edition;

Multiculturalism's Double-Bind: Creating Inclusivity Cosmopolitanism and Difference. Ashgate Publishing, Ltd., 2009. P. 169;

Nancy H. Hornberger and Serafin Coronel-Molina (2004): Quechua language shift, maintenance, and revitalization in the Andes: The case for language planning. *International Journal of the Sociology of Language* 167, 9-67;

Nelson Harjo. (2013), *Language, vital part of cultural identity* by Stacy Pratt, 15 April <http://tahlequahdailypress.com/local/x1915232574/Language-vital-part-of-cultural-identity>;

Nicaise.I & Andersen.G.E & Pont.B & Tunstall.P.2005. *EQUITY IN EDUCATION THEMATIC REVIEW; SWEDEN COUNTRY NOTE*;

Ниче, Ф. (1878) 1968. *Menschliches, Allzumenschliches*. Ein liucli fur freie Geister. Ed Hans Heinz Holz, Frankfurt: Fischer;

People, James; Bailey, Garrick (2010). *Humanity: An Introduction to Cultural Anthropology* (9th ed.). Wadsworth Cengage learning. p. 389;

Rey (-von Allmen), M (1991). *Human rights and intercultural education*. In H. Starkey (Ed.), *The challenge of human right education*. London: Cassell;

Rey (-von Allmen), M (1993a). *Immigration, marginalization and educational opportunity*.In J.Lunch, C.Modgil, & S. Modgil, *Cultural diversity and the schools*, vol.III. London, Washington: Falmer Press;

Rosado, C. 1997. *Toward a Definition of Multiculturalism*. ROSADO CONSUTLING for Change in Human Systems;

Richardson. R and Wood. A. 1999. *Inclusive schools Inclusive Society race and identity on the Agenda*. Trentham Books Limited. Westview house, 734 London Road Oakhill: Catalogue available from the BRITISH LIBRARY;

Salmeron, F. 1998. *Diversidad cultural u tolerancia* (Cultural diversity and tolerance). Mexico: Paidos;

Stolle- McAllister, J. 2007. Constructing interculturality in Ecuador: Challenges to the humanities, *International Journal of the Humanities*, 5(6), 163-169;

Spolsky. B. (1999, p. 181). *Second Language Studies*, 22(2): University of Hawai'i., Spring 2004;

Syllabi for the compulsory school. 2002. *Home languages*, during a Training for teaching in multicultural institutions, Sweden: unpublished edition;

Sundblad, B.LUS – en bok om lasutveckling, Liber Utbildningsforlaget 1981;

Taylor, C. 1994. "*The Politics of Recognition*".Pp.25-74 in Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition, ed. A. Gutmann.Princeton, NJ:Princeton University Press;

Taylor, Catherine, Assessment for Measurement of Standards: The Peril and Promise of Large-Scale Assessment Reform, *American Educational Research Journal* Summer 1994, vol 31 No2,pp.231-262;

Tubino, F. 2005. La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. (The praxis of interculturality in the Latin American nation-states). *Cuadernos Internacionales*, 3(5), 83-96;

Thomas L. Harper (13 January 2011). *Dialogues in urban and regional planning*. Taylor & Francis. p. 50.[ISBN 978-0-415-59334-2](#);

Femi James Kolapo. *Immigrant Academics and Cultural Challenges in a Global Environment*. Amherst, New York, USA: Cambria Press, 2008. P. 134;

Фокс, Р. 1985. *Лавовите на Пенџабите: Културата во создавањет*.Berkeley and Los Angeles: University of California Press;

Hans van Ewijk. *European Social Policy and Social Work: Citizenship-Based Social Work*. Oxon, England, UK; New York, New York, USA: Routledge, 2010. P. 136;

Hvenekilde, A. K. Hyltenstam & S. Loona 1996. Grunnlagsdokument "Spraktilegnelse og tospraklighet". In *Tilpasset sprakopplaering for minoritets elever*. Rapport fra konsensuskonferanse, ed. K. Hyltenstam, O.Brox, T.O.Engen & A. Hvenekilde;

Хол, Е.1996.*Неми јазик*. Београд: БИГЗ.

Интернет извори:

<http://encyclopedia.jrank.org/articles/pages/6491/Culture-and-Communication.html>

<http://www.immi.se/intercultural/nr7/stier.htm>

<https://www.globalpolicy.org/nations-a-states/what-is-a-nation.html>

<http://www.intercultural.ie/content/ethnicity-and-ethnic-groups-%E2%80%93-explanation-these-terms>

<http://www.ifla.org/publications/defining-multiculturalism>

<http://rationalwiki.org/wiki/Multiculturalism>

<http://www.newyorker.com/science/maria-konnikova/bilingual-advantage-aging-brain>

<http://www.griffith.edu.au/humanities-languages/school-languages-linguistics/research/bilingualism/what-is-bilingualism>

<http://ien.inclusion.msu.edu/node/130>

www.nytimes.com

<http://www.immi.se/intercultural/nr7/stier.htm>

www.skolverket.se/english/sysem/swedish.sh

www.skolverket.se

<http://www.tvn.mk/vesti/struga/3641-trojca-ucenici-povredeni-tepacka-struga>

<http://www.idividi.com.mk/vesti/makedonija/578497/index.htm>

<http://ednimakedonci.blogspot.com/2013/03/blog-post.html>

[http://www.soros.org.mk/CMS/Files/Documents/Segregacija%20Romi WEB.pdf](http://www.soros.org.mk/CMS/Files/Documents/Segregacija%20Romi_WEB.pdf)

<http://usefoundation.org/view/408>

<http://www.rieoei.org/rie20a02.htm>

<http://tahlequahdailypress.com/local/x1915232574/Language-vital-part-of-cultural-identity>

<http://www.stat.gov.mk>

<http://www.soros.org.mk/CMS/Files/Documents/Segregacija%20Romi WEB.pdf>

<http://www.kumanovonews.com/kolumna/multikulturalizam-na-makedonski-nacin>

<http://www.erc.ie/?p=56>