

Stručni članak |
Professional paper
Prihvaćeno: 1. listopada 2018.

Gorica Stevanović
Škola engleskog jezika
Internacionalni univerzitet u Sarajevu

KOMPARATIVNA ANALIZA ZASTUPLJENOSTI KULTURALNIH SADRŽAJA U UDŽBENICIMA ENGLESKOGA JEZIKA ZA OSMI RAZRED OSNOVNE ŠKOLE U FEDERACIJI BOSNE I HERCEGOVINE

***Sažetak:** Zahvaljujući sve većoj pozornosti koja se posvećuje podučavanju engleskoga jezika kao međunarodnoga jezika i razvoju interkulturalne kompetencije kod učenika, veliki trud uložen je u diversifikaciju i decentralizaciju kulturnoga sadržaja u udžbenicima engleskoga jezika. U ovome radu koristi se analiza sadržaja kako bi se ustanovila zastupljenost lokalnog, ciljnog i međunarodnoga kulturnog sadržaja u tekstovima u trima udžbenicima: *Challenges, Way to Go i Project*, koji su jedina tri udžbenika koja je odobrilo Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke za uporabu u osmome razredu osnovnih škola u Federaciji Bosne i Hercegovine. Cilj je ove analize ustanoviti koje su zemlje predstavljene u svakome tekstu i ispitati potiču li vježbe koje prate tekst učenike na razmišljanje o sličnostima i razlikama među kulturama. Analiza sadržaja pokazuje da se tri udžbenika razlikuju u prikazu kulturnoga sadržaja i da zahtijevaju od učenika različite razine angažmana sa sadržajem.*

***Ključne riječi:** udžbenici engleskoga jezika, međunarodna kultura, lokalna kultura, ciljna kultura*

UVOD

Kulturni sadržaj u udžbenicima koji se koriste u raznim dijelovima svijeta nije isti i nije zastupljen na isti način. Neki udžbenici sadrže materijal o zemljama engleskoga govornog područja, drugi preferiraju sadržaj prvenstveno o lokalnoj kulturi učeni-ka, dok treći sadrže materijal o raznim zemljama. Postoje također i oni udžbenici koji naglasak stavljaju na jezičnu kompetenciju, time eliminirajući ili minimizirajući elemente kulture u cijelosti (Aliakbari 2004). Sve veća pozornost koja se posvećuje podučavanju engleskoga jezika kao međunarodnog jezika i pitanju depolitizacije i denacionalizacije engleskoga jezika potakla je neke profesore i nastavnike da upravo to učine (Buttjes 1991). Međutim, uključivanje elemenata kulture u nastavu jezika ima svoje prednosti jer može pomoći razvoju motivacije za učenje jezika kod učeni-ka (Buttjes 1991; McKay 2000). S obzirom na to da je jezik ukorijenjen u kontekst u okviru kojega se razvio, ovaj je kontekst nužan pri učenju i podučavanju jezika. Ima nekoliko ciljeva, od unaprjeđenja znanja kod učenika i razumijevanja ljudi iz različiti-tih dijelova svijeta, pa sve do razvijanja njihova razumijevanja svoje vlastite kulturne pozadine (Garcia 2005). Ipak, iako učenje o kontekstu u kojemu se jezik koristi može pomoći učenju jezika i može se iskoristiti kao resurs za učenje o drugima i za njihovo

razumijevanje, teško je odrediti koji/čiji kulturni sadržaj treba obrađivati u učionici (Garcia 2005; McKay 2000).

Sve više raste svijest o tome da se engleski jezik koristi i uči u raznim kontekstima i u razne svrhe. Za mnoge učenike koji uče engleski kao strani jezik, ciljevi učenja jezika mogu biti prilično raznoliki i nemati mnogo veze sa zemljama u kojima se jezik govori kao maternji jezik. Prema tome, učenik koji se želi preseliti i živjeti u zemlji engleskoga govornog područja mogao bi biti zainteresiran za učenje o kulturnim konvencijama te zemlje, dok taj interes ne mora nužno dijeliti netko tko želi naučiti jezik sa ciljem komuniciranja u međunarodnome okruženju (McKay, 2000: 8). McKay (2000: 11) ističe da engleski jezik, umjesto da bude u posjedu jedne kulture, „pruža temelj za promicanje međukulturnoga razumijevanja u sve globalnijem selu”.

Podučavanje engleskoga jezika kao međunarodnoga jezika ima nekoliko pedagoških implikacija. Njegova načela nalažu da učenici trebaju biti upoznati sa raznolikošću okruženja u kojima se engleski govori i da trebaju biti sposobni ostvariti ko-munikaciju u međunarodnome okruženju (Shin et al., 2011: 264). Važan aspekt podučavanja engleskoga jezika kao međunarodnoga jezika jeste razvoj interkulturalne kompetencije kod učenika.

Razvoj interkulturalne dimenzije, u kontekstu učenja i nastave stranoga jezika, ima za cilj „pružiti učenicima i interkulturalnu i jezičnu kompetenciju; pripremiti ih za interakciju sa ljudima iz drugih kultura; osposobiti ih da razumiju i prihvate ljude iz drugih kultura kao pojedince s pogledima na svijet, vrijednostima i ponašanjima koji su drukčiji od njihovih i pomoći im da tu interakciju vide kao iskustvo koje obo-gaćuje” (Byram et al., 2002: 10). Interkulturalna kompetencija sastoji se od nekoliko elemenata (znanje, vještine, stavovi i vrijednosti), ali Byram et al. (2002: 12–13) smatraju da su stavovi ovdje temelj. Prema ovome modelu, razvoj interkulturalne kompetencije uključuje razvoj stavova (savoir être – otvorenost, spremnost na „de-centriranje” i polaganje od pretpostavke da vaša stajališta i stavovi nisu jedini ispravni), znanje (savoirs – znanje o društvenim procesima i društvenoj interakciji kako u vlastitoj, tako i u ciljnoj kulturi), vještine interpretacije i odnosa (savoir comprendre – sposobnost analize dokumenata i događaja u stranoj kulturi i njihovo povezivanje sa onima u vlastitoj kulturi), vještine otkrivanja i interakcije (savoir apprendre/faire – sposobnost stjecanja novih znanja o kulturi) i kritička kulturna svijest (savoir s’en-gager – sposobnost kritičke ocjene aspekata kako strane tako i vlastite kulture). Svi su ovi elementi međusobno povezani.

Stoga je postalo važno ne samo da udžbenici uvrste sadržaj o raznim kulturama, uključujući i kulturu/kulture učenika, nego da uvrste i zadatke koji potiču učenike na angažman sa datim sadržajem, bilo da je to u vidu vježbi koje potiču učenike da usporede sličnosti i razlike među kulturama ili u vidu vježbi koje potiču učenike da se kritički osvrnu na udžbenički sadržaj (Byram et al. 2002).

Cilj je ovoga rada analiza triju udžbenika koji se koriste u osmome razredu osnov-ne škole u Federaciji Bosne i Hercegovine kako bi se odredilo koliko je raznolika zastupljenost različitih kultura i do koje mjere zadatci u udžbenicima potiču učenike na aktivni angažman sa sadržajem.

TEORIJSKI OKVIR

Sve veći interes za engleski kao međunarodni jezik i za interkulturalnu kompetenciju iznjedrio je analize udžbenika koje za cilj imaju ustanoviti primjenjuju li se ovi pojmovi u praksi. Znatna pozornost posvećena je prikazu kulture u udžbenicima. Analiza sadržaja često se primjenjuje sa ciljem utvrđivanja kakav je kulturni sadržaj prikazan u udžbenicima koji se koriste u raznim dijelovima svijeta i predstavljaju li udžbenici samo sadržaj o ciljnoj kulturi ili prikazuju raznolikost kultura. Moirano (2012) je, na primjer, analizirao udžbenike koji se koriste u Argentini, dok su neki drugi autori ispitali udžbenike koji se koriste u Aziji, poput onih u Iranu (Aliakbari 2004; Naji Meidani i Pishghadam 2012), Hong Kongu (Yuen 2011), Tajvanu (Chao 2011; Su 2014), Tajlandu (Nomnian 2013) i Koreji (Kim i Paek 2015), ili čak udžbenike koji se koriste u nekoliko različitih azijskih zemalja (Shin et al. 2011).

Udžbenici prikazuju kulturni sadržaj na razne načine. Može se zamijetiti da neki udžbenici ne sadrže mnogo kulturnoga sadržaja i da pozornost pretežno posvećuju jezičnoj kompetenciji, poput iranskih lokalnih udžbenika, koje je analizirao Aliakbari (2004). Neka druga istraživanja pokazuju da udžbenici, onda kada sadrže kulturni materijal, sadrže više materijala o zemljama gdje se engleski govori kao maternji jezik. Ovo se može zamijetiti u međunarodnim udžbenicima, poput sedam među-narodnih udžbenika za engleski jezik koji se koriste u azijskim zemljama, a koje su analizirali Shin et al. (2011), u tri međunarodna udžbenika koja je analizirao Moirano (2012), kao i u jednom međunarodnom udžbeniku koji se koristi u Tajvanu (Chao 2011). Kako se može vidjeti na primjeru Tajvana, lokalni udžbenici također preferiraju kulturni sadržaj o ciljnoj kulturi. Analiza jedne serije lokalnih udžbenika pokazala je da su Sjedinjene Američke Države i Velika Britanije dvije zemlje sa najvećom zastupljenošću. Lokalna kultura je marginalno zastupljena u nekim udžbenicima (Chao 2011), dok u drugima nije zastupljena uopće (Moirano 2012).

Sa druge strane, također postoje istraživanja koja pokazuju da nedavno objavljene udžbenici posvećuju više pozornosti većoj raznolikosti kada je u pitanju zastupljenost kultura. Analiza udžbenika koju su proveli Naji Meidani i Pishghadam (2012) ukazuje na značajne razlike između razine zastupljenosti zemalja gdje se engleski govori kao maternji jezik, a što ovisi o vremenu kada je udžbenik objavljen. U nedavno objavljenim udžbenicima manje se spominju te zemlje, a više one gdje se engleski govori bilo kao drugi ili kao strani jezik, što ove udžbenike dovodi bliže principima koji se odnose na podučavanje engleskoga kao međunarodnoga jezika.

Mnogi pozivaju na veću raznolikost kada je u pitanju zastupljenost kultura i na zadatke koji razvijaju interkulturalnu kompetenciju, poput zadataka koji od učenika traže da usporede različite kulture. Nomnian (2013) smatra važnim uvođenje raznolikoga materijala u udžbenike i upoznavanje učenika sa različitim kulturnim kontekstima. Kim i Paek (2015: 101) u svojoj su analizi pet korejskih lokalnih udžbenika zamijetili nedostatak materijala koji razvija interkulturalnu interakciju. Oni se zalažu za uvođenje materijala koji bi pomogao učenicima da „usporede razlike i sličnosti između različitih kultura i zemalja kroz rad na raznim aktivnostima, poput studija slučaja, rješavanja

problema i igre uloga". Chao (2011) je ustanovila da, iako se može smatrati da mnoge usmene aktivnosti razvijaju interkulturalnu kompetenciju, one to uspijevaju kroz personalizaciju sadržaja, a ne tako što potiču učenike da usporede i razumiju kulture.

Upoznavanje i interakcija sa drugom kulturom „stvara osobni konflikt, koji proizlazi iz spoznaje da su vlastiti životni stil, ponašanje i vrijednosti, koji su do tada uzimani zdravo za gotovo i smatrani univerzalnima, zapravo vezani za kulturu” (Garcia, 2005: 66). Interkulturalni pristup stoga pomaže učenicima da bolje razumiju svijet oko njih tako što će konceptualizirati vlastite kulturne pretpostavke i prakse. Sredstva koja mogu poslužiti razvoju interkulturalne kompetencije kod učenika su njihovo vlastito iskustvo i njihov lokalni kulturni kontekst (Byram 1991, Risager 2005) budući da uspostavljanje veza između ciljne i izvorne kulture može pomoći učenicima da bolje razumiju one koji su drukčiji od njih i iskustva koja su drukčija od njihovih (Garcia, 2005: 60). Stoga je potrebno da udžbenici iskoriste ova sredstva. Crozet i Liddicoat (1999: 117) naglašavaju važnost usporedbe pomoću koje učenici ne uče samo „nevidljive kulturne odlike stranoga jezika nego i kako da se distanciraju od vlastitoga jezika/kulture da bi ga/je po prvi put vidjeli u pravome svjetlu, kao jedan od mogućih svjetonazora, ali ne i jedini”.

Fokus na zamjećivanju i analiziranju sličnosti i razlika između kultura naglašen je i u Nastavnome planu i programu za engleski jezik (2016) koji je odobrilo Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo.

Prema Nastavnome planu i programu, interkulturalno kompetentan učenik je onaj koji je:

- sposoban uočiti i interpretirati sličnosti i razlike među kulturama;
- empatičan, prilagodljiv i otvoren za razumijevanje, prihvaćanje i uvažavanje govornika engleskoga jezika i njihovih kultura;
- sposoban učinkovito i kontekstu primjereno komunicirati s izvornim i neizvornim govornicima engleskoga jezika, što dovodi do izgrađivanja skladnih inter-kulturalnih odnosa (10).

Razvoj interkulturalnih vještina u osmome razredu uključuje učenje o sličnostima i različitostima između Bosne i Hercegovine i zemalja gdje se engleski govori kao prvi jezik u oblasti kulture, obrazovanja, aktivnosti u slobodno vrijeme i načina života; učenje o kulturno specifičnim pojmovima o uljudnoj komunikaciji i ponašanju i učenje o poštovanju tradicija, običaja i navika drugih (Nastavni plan i program, 110). Ovaj se rad prvenstveno bavi prvim od navedenih ciljeva – analizom sličnosti i razlika između kultura u udžbenicima.

CILJ STUDIJE

Ovaj rad analizira zastupljenost lokalne, ciljne i međunarodne kulture u tekstovima u tri udžbenika koja je odobrilo Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke⁴ za uporabu u

4 Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke i Ministarstvo obrazovanja, nauke i mladih Kantona Sarajevo nisu iste ustanove. Federalno ministarstvo je ministarstvo koje određuje koji će se udžbenici koristiti u školama u Federaciji Bosne i Hercegovine. Kanton Sarajevo je jedan od deset kantona (administrativnih jedinica) u Federaciji BiH. Ministarstvo obrazovanja, nauke i mladih Kantona Sarajevo razvija nastavni plan i program za sve školske predmete u Kantonu Sarajevo, a svaki kanton ima svoje ministarstvo obrazovanja.

osmome razredu osnovnih škola u Federaciji Bosne i Hercegovine. Cilj je analize ustanoviti koje su zemlje zastupljene u svakome tekstu i potiču li zadatci koji prate tekst učenike za razmišljanje o sličnostima i razlikama između kultura (prvenstveno između svoje i ciljne kulture), što je i jedan od ciljeva navedenih u Nastavnome planu i programu.

METODOLOGIJA

IZBOR UDŽBENIKA

Udžbenici koji se ovdje analiziraju koriste se za učenje engleskoga jezika u osmo-me razredu osnovne škole. Ovo su jedina tri udžbenika koja je odobrilo Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke za učenje engleskoga jezika kao prvoga stranog je-zika u Federaciji Bosne i Hercegovine za 2017./2018. godinu. Po redosljedu kojim se pojavljuju na spisku Ministarstva, to su: Challenges 3, čiji su autori Michaela Harris, David Mower, Anna Sikorzyńska i Asmir Mešić i koji je objavio Pearson 2007. godine; Project 4, čiji je autor Tom Hutchinson i koji je objavio Oxford University Press 2011. godine; i Way to Go autorica Mirele Vasić, Olinke Breke i Maje Mardešić iz 2011. godine, čiji je izdavač Sarajevo Publishing.

ANALIZA PODATAKA

U ovome radu za analizu triju udžbenika korištena je analiza sadržaja. Za analizu su odabrani samo tekstovi u lekcijama koje razvijaju vještinu čitanja. Kategorizacija koju je razvio Basabe (2006) prilagođena je da bi se izvršilo kodiranje i ustanovilo koje su kulture prisutne u određenim tekstovima.

Kulturne reference su razvrstane prema tome na koju se kulturu odnose:

- ciljna kultura,
- izvorna kultura,
- međunarodna kultura,
- kombinacija ciljne i izvorne kulture,
- kombinacija ciljne i međunarodne kulture,
- kombinacija izvorne i međunarodne kulture,
- kombinacija ciljne, izvorne i međunarodne kulture,
- nejasna kulturna referenca,
- izostanak kulturne reference.

Za potrebe ovoga rada, ciljni kulturni sadržaj je sadržaj o zemljama unutarnjega kruga prema Kachruovoj klasifikaciji, gdje spadaju zemlje engleskoga govornog područja – SAD, Velika Britanija, Kanada, Australija i Novi Zeland (Kachru, 1990: 4). Spomen imena ili mjesta često je bio dovoljan za kodiranje prema kojem nešto pripada određenome kulturnom sadržaju. U udžbeniku Challenges, na primjer, pisma/pita-nja upućena jednome časopisu kodirana su kao ciljni kulturni sadržaj jer su pitanja postavili britanski tinejdžeri iz sljedećih gradova: Cardiff, Leeds, Bristol, Aberdeen, Newcastle, Edinburgh i London (28). Tekst o generacijskome jazu između tinejdžera

i njihovih roditelja kodiran je kao sadržaj o ciljnoj kulturi jer su imena tinejdžera Andy, Jessica, Edward, Susan, Karen i George i jer se problemi o kojima se govori mogu smatrati kulturno specifičnima (68). Međutim, samo spominjanje imena nije bilo uvijek dovoljno. Na primjer, u udžbeniku *Way to Go*, tekst o stajalištima glede korištenja mobilnih telefona i njihove korisnosti vrlo je općenit i stoga je kodiran kao nejasna kulturna referenca, što znači da se navedeni tekst vrlo malo referira na neki određeni kulturni kontekst. Ime Garry koje se pojavljuje u tekstu nije bilo dovoljno za kodiranje teksta na način da on pripada ciljnome kulturnom sadržaju (41).

Tekstovi o Bosni i Hercegovini kodirani su kao izvorni kulturni sadržaj, a tekstovi o drugim zemljama tretirani su kao međunarodni kulturni sadržaj. Na primjer, tekst u udžbeniku *Challenges* o školama u Japanu (12) kodiran je kao međunarodni kulturni sadržaj, kao i tekst o mjestima za odmor u Botswani i Ugandi (48). Tekstovi koji uspoređuju dvije zemlje kodirani su kao kombinacije. Na primjer, tekst u udžbeniku *Challenges* kodiran je kao kombinacija ciljne i izvorne kulture jer sadrži dva teksta jedan do drugoga. Jedan je o školama u Bosni i Hercegovini, a drugi o školama u Velikoj Britaniji (106). Tekstovi u kojima nema kulturnih referenci tako su i kodirani. Primjer toga je pismo koje je sa Zemlje poslao vanzemaljac Y3M a koje ne sadrži nikakve određene kulturne reference (*Way to Go*, 4).

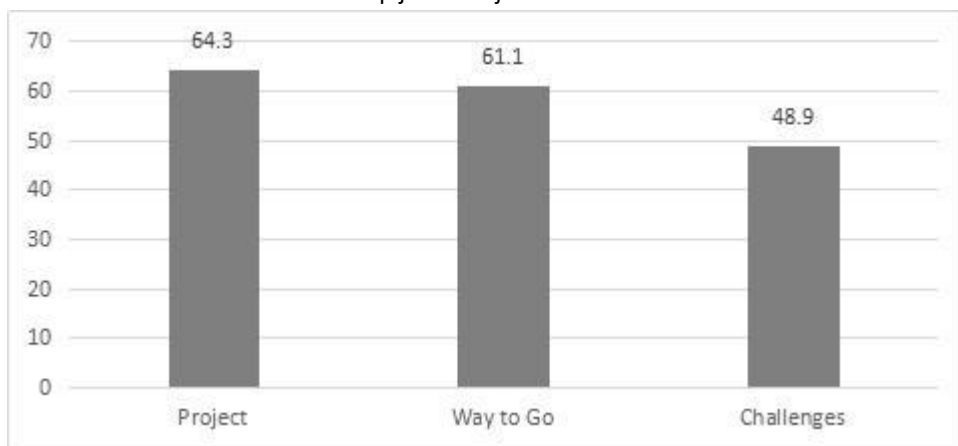
Postoci su izračunati nakon kodiranja.

Postavljena su sljedeća pitanja:

- Istraživačko pitanje 1: Koje su kulture zastupljene u tri udžbenika?
- Istraživačko pitanje 2: Potiču li tekstovi u ovim udžbenicima učenike da zamjećuju i analiziraju sličnosti i razlike između kultura?

REZULTATI I DISKUSIJA

Radi odgovora na prvo istraživačko pitanje, urađena je analiza sadržaja, koja je otkrila da je ciljna kultura najčešće zastupljena u tekstovima u sva tri analizirana udžbenika. Međutim, udžbenici se razlikuju po tome u kojoj je mjeri ciljni kulturni sadržaj zastupljen – od 64,3 % u udžbeniku *Project*, 61,1 % u udžbeniku *Way to Go*, do 48,9 % u udžbeniku *Challenges*. To čini udžbenik *Challenges* jedinim udžbenikom kod kojega je malo manje od pola kulturnoga sadržaja posvećeno ciljnim kulturama, što se može vidjeti u Tabeli 1.

Tabela 1. – Zastupljenost ciljine kulture u tri udžbenika

Kada je u pitanju zastupljenost izvorne kulture, podatci idu u korist spomenutoga udžbenika s obzirom na to da je udžbenik Challenges jedini sa najvećom zastupljenošću izvornoga kulturnog sadržaja – 19,1 %, dok je ovaj sadržaj manje zastupljen u udžbenicima Way to Go i Project – 11,1 % i 7,1 %, kako vidimo u Tabeli broj 2.

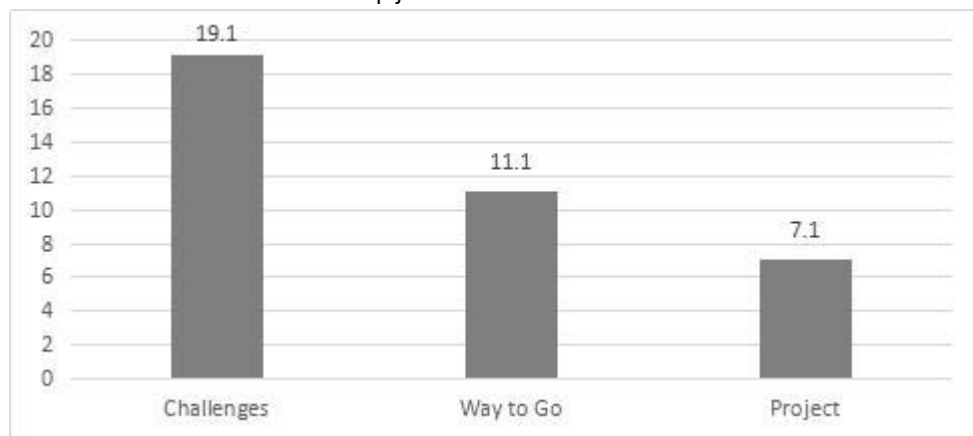
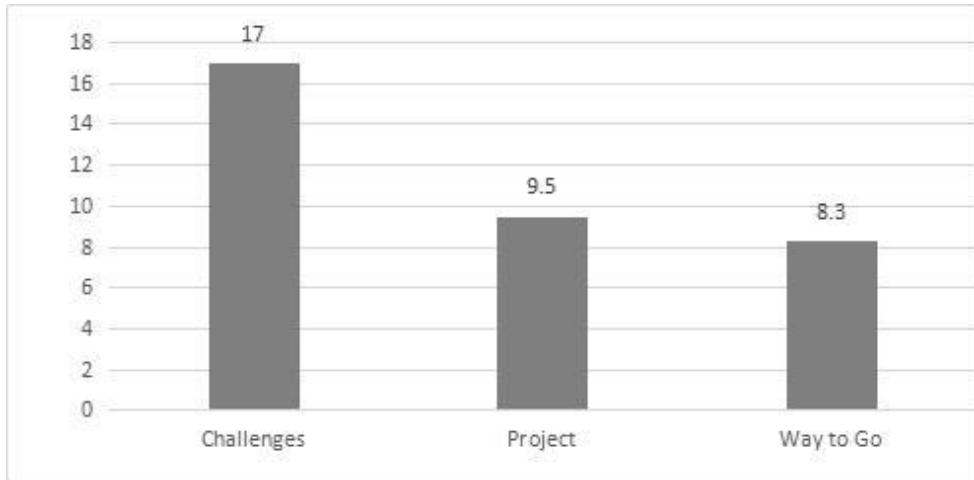
Tabela 2. – Zastupljenost izvorne kulture u tri udžbenika

Tabela broj 3 pokazuje da postoji razlika u zastupljenosti međunarodnoga kulturnog sadržaja u udžbenicima. Udžbenik Challenges sadrži 17 %, udžbenik Project 9,5 %, a Way to go 8,3 % tekstova sa sadržajem koji se odnosi na druge kulture koje nisu ni ciljna ni lokalna.

Tabela 3. – Zastupljenost međunarodne kulture u tri udžbenika

Tri udžbenika ne sadrže mnogo tekstova koji kombiniraju različite kulturne sadržaje. Ciljna i izvorna kultura zajedno su prikazane samo nekoliko puta. Analiza pokazuje da je samo 2,8 % takvih tekstova prisutno u udžbeniku Way to Go, 2,4 % u udžbeniku Project i 2,1 % u udžbeniku Challenges.

Radi odgovora na drugo istraživačko pitanje, slijedi analiza sadržaja koja opisuje vrste zadataka koje učenici trebaju uraditi prije ili nakon što pročitaju udžbenički tekst.

CHALLENGES

Udžbenik Challenges sadrži deset modula. Poslije njih se nalazi „Bosanskohercegovački kulturni materijal” (Bosnian and Herzegovinian Culture Bank), koji sadrži deset dvostranih lekcija koje razvijaju vještinu čitanja. Svaka je lekcija u ovome dije-lu zamišljena kao dodatak odgovarajućem modulu u udžbeniku. Ovaj udžbenik ta-kođer sadrži pet dijelova pod nazivom „Diljem kultura” (Across Cultures) koji sadrže međunarodni kulturni materijal. I ovdje se radi o dvostranim lekcijama koje razvijaju vještinu čitanja, a koje se mogu naći u modulima 1, 3, 5, 7 i 9.

Udžbenik počinje predgovorom napisanim na maternjem jeziku učenika u ko-jemu se objašnjava da će razne teme u udžbeniku biti popraćene raspravom o slič-nostima i razlikama između kulture učenika i ostalih kultura (Harris et al. 2007), čime se uspostavlja veza i sa zahtjevima u Nastavnome planu i programu. Udžbenik Challenges zaista i potiče učenike da prave poveznice između svoga lokalnog kul-turnog konteksta i onoga koji je prikazan u tekstovima. Tekstovi u prvome modulu mogu poslužiti kao primjer. U uvodnoj vježbi koja prethodi tekstu u jedanaestome modulu od učenika se traži da usporede informacije o jednoj školi u SAD-u sa vla - stitom školom (6), kao i da usporede informacije o internatima u Velikoj Britaniji i onima u njihovoj zemlji (8). U lekciji o internatima, usporedba se ne koristi samo

prije teksta, nego i poslije, kada se od učenika traži da usporede svoju školu sa oni-ma prikazanim u udžbeniku nakon što odgovore na pitanja koja provjeravaju razumijevanje teksta.

Ove dvije zemlje nisu jedine koje su zastupljene u tekstovima. Kao što je već bilo spomenuto, udžbenici sadrže pet dijelova pod nazivom „Diljem kultura”, koji, kao što ime sugerira, sadrže tekstove o raznim kulturnim praksama iz raznih dijelova svijeta. U prvom takvom dijelu, „Diljem kultura 1”, od učenika se traži usporedba izvannastavnih aktivnosti u svojoj školi i u školi u Japanu i prepoznavanje sličnosti i razlika između ovih dviju zemalja (12). U drugoj lekciji o proslavama važnih trenuta u odrastanju u raznim zemljama, od učenika se najprije traži da razgovaraju o sličnostima i različitostima između tinejdžera u Britaniji i onih u njihovoj zemlji. To funkcionira kao svojevrsan uvod u temu. Nakon što su pročitali tekst, učenici se opet pozivaju na razgovor o sličnim proslavama koje se održavaju u njihovoj zemlji i na razmišljanje o tome kako će provesti svoj osamnaesti rođendan (72–73). Prema tome, lekcija sadrži i elemente personalizacije i elemente usporedbe vlastitih kulturnih praksi sa onima u ciljnoj ili međunarodnoj kulturi. Još jedna lekcija sadrži usmenu aktivnost koja se nalazi na kraju lekcije i koja uključuje personalizaciju i poticanje učenika na uspostavu veza sa sadržajem teksta (npr. tako što pita učenike da pričaju o tome jesu se ikada selili i bi li i oni voljeli živjeti poput nomada, što slijedi poslije teksta o nomadima na 52. stranici). Sa druge strane, jasno je da u nekim tekstovima u ovome dijelu nedostaje poveznica sa lokalnom kulturom učenika. Pojedine vježbe koje se nalaze na kraju lekcije, iako uključuju personalizaciju, često se udaljavaju od teme teksta pa tako je data lekcija o neobičnoj hrani u nekoliko zemalja (poput mrava u Kolumbiji i šišmiša u Papui Novoj Gvineji) i usmena aktivnost koja od učenika traži odgovore na pitanja o svojim zdravim navikama, kao i projektnu aktivnost koja učenike potiče da provedu anketu i pitaju druge učenike u školi o tome kako se hrane. Na sličan način tekst o indijskim narodnim pričama ne uključuje nikakav zadatak koji od učenika na bilo koji način traži osvrt na kulturni sadržaj koji je u tekstu prikazan.

Ne samo u dijelovima pod nazivom „Diljem kultura”, nego i drugdje u udžbeniku, dio sadržaja posvećen je informacijama o lokalnoj kulturi učenika na taj način što se ona spominje u zadacima koji prate razne tekstove. Međutim, kada listamo udžbenik, možemo zamijetiti da su tekstovi sa sadržajem o lokalnoj kulturi prisutni tek na kraju udžbenika, gdje se nalazi poseban dio s tekstovima o pojedinim aspektima života u Bosni i Hercegovini pod nazivom „Bosanskohercegovački kulturni materijal”. Ovdje se nalazi deset tekstova, jedan za svaki modul. Oni obrađuju iste teme koje se obrađuju u modulima u udžbeniku. Na primjer, prvi je tekst o školama u Bosni i Hercegovini, što je dodatak prvome modulu u udžbeniku koji je o školama. Modul 2, koji je o darovitosti, na sličan način ima svoj dodatak na kraju udžbenika u vidu teksta o Muhamedu Mešiću, Bosancu koji govori pedeset i šest jezika. Isti je obrazac primijenjen kroz cijeli „Bosanskohercegovački kulturni materijal”. Svaki tekst funkcionira kao dodatak modulu u udžbeniku, ali obrađuje temu sa stajališta lokalne kulture. Međutim, s obzirom na to da ovi tekstovi nisu izravno integrirani u

same module, nego se nalaze na kraju udžbenika sa ostalim dodatnim materijalima, odmah prije Sažetka o gramatici i Liste riječi, utisak je da nastavnici i učenici mogu ovaj sadržaj tretirati kao neobvezatan.

Potencijal za razvijanje vještine interpretacije i odnosa (*savoir comprendre*) kod učenika može se naći u projektnim zadacima – razrađenijim zadacima koje učenici trebaju uraditi i koji kasnije idu u njihov portfelj. Svaka lekcija u „Diljem kultura” uključuje i jedan projektni zadatak. Iako sadržavaju elemente personalizacije, oni od učenika ne traže pravljenje bilo kakvih poveznica s kulturom. Međutim, neki projektni zadaci u „Bosanskohercegovačkom kulturnom materijalu” zahtijevaju angažman s kulturnim sadržajem. Od učenika se, na primjer, traži odabir jedne strane zemlje i istraživanje o njezinu obrazovnome sustavu (Modul 1, 107), usporedba engleskoga jezika sa svojim maternjim jezikom (Modul 2, 109), prijevod jedne popularne sevdalinke na engleski (Modul 8, 121) i usporedba bosanskohercegovačkih filmova sa hollywoodskim (Modul 6, 117). Pojedine projektne aktivnosti od učenika traže da razgovaraju sa starijom osobom o tradicionalnim lijekovima (Modul 3, 111) ili o razlikama između načina na koji ljudi žive sada i načina na koji su živjeli u prošlosti Bosne i Hercegovine (Modul 7, 119). Od učenika se također traži da napišu turistički letak o svome gradu (Modul 5, 115) i o jednome turističkom mjestu u Bosni i Hercegovini (Modul 10, 125). Projektne su aktivnosti značajne jer su često razrađene i jer od učenika traže da istraže nešto i da o tome izvijeste na različite načine. Iako svaka lekcija u „Bosanskohercegovačkom kulturnom materijalu” sadrži zadatak za portfelj, zadaci u dijelu „Diljem kultura” također bi se mogli izmijeniti tako da uključuju informacije o kojima su učenici čitali u toj lekciji, što bi pomoglo tome da međunarodni kulturni sadržaj ne djeluje kao slučajno dodan. Jedna od vještina koje Byram et al. (2012) smatraju ključnom za razvoj interkulturalne kompetencije jest *savoir apprendre/faire* (vještine otkrivanja i interakcije), što podrazumijeva sposobnost pronalaženja novih informacija o kulturi, a ta se vještina također može razviti pomoću projektnih zadataka.

Može se zamijetiti da udžbenik Challenges ulaže znatan napor u poticanje učenika na angažman sa sadržajem tekstova koje čitaju putem zadataka koji prethode ili prate tekst. Personalizacija je često prisutna, kao i promišljanje o sličnostima i razlikama između kulture učenika i one o kojoj je u tekstu riječ. „Bosanskohercegovački kulturni materijal” uključuje sadržaj o kulturi učenika, kao i projekte koje mogu raditi kod kuće i koji im daju priliku da istražuju razne materijale.

WAY TO GO

Udžbenik Way to Go sastoji se od četiri velike jedinice, koje ukupno broje 24 lekcije. Svaka jedinica sadrži „Dio za kulturu” (Culture Spot), koji uključuje lekciju koja je usmjerena na razvijanje vještine čitanja, a čiji je naglasak na kulturi. Za razliku od udžbenika Challenges, gdje se lokalni kulturni sadržaj nalazi na kraju udžbenika, ovdje je on dio redovnih jedinica. Na primjer, lekciju na dvije stranice o povijesti SAD-a (44–45) prati lekcija o srednjovjekovnome razdoblju u Bosni i Hercegovini (46–47). Dodatak na kraju udžbenika sadrži kratke tekstove o blagdanima i festivalima.

U Predgovoru, koji je napisan na maternjem jeziku učenika, navodi se da udžbenik, pored toga što je usmjeren na podučavanje jezika, učenike također uči o kulturi zemalja engleskoga govornog područja. On, također, kako se navodi, uključuje „elemente bosanskohercegovačke kulture i nasljeđa” (Vasić et al. 2011). Ovo izgleda obećavajuće i u skladu sa ciljevima navedenim u Nastavnome planu i programu. Sa druge strane, lokalni kulturni elementi, iako su uvršteni u udžbenik, koriste se za podučavanje ili rječnika ili gramatike. Na primjer, u Lekciji 5 o školskom orkestru spominje se lokalna kultura učenika – tu se nalaze četiri teksta u kojima se opisuju nastupi četiri školska orkestra, a prema njihovim imenima vidi se da se radi o oni-ma u Bosni i Hercegovini (30). Tekstovi se, međutim, koriste za usvajanje priložnih oznaka za način. Ovo se također odnosi na tekstove u kojima je zastupljen međuna-rodni kulturni sadržaj. Jedan primjer toga je Lekcija 18 o tradicionalnim vjenčanjima. U tekstu se govori o tradicionalnome vjenčanju u Kini. Uvodna pitanja od učenika traže odgovore o tome jesu li ikada bili na vjenčanju i čije je vjenčanje to bilo, a aktivnost na kraju lekcije od učenika traži da pišu o tome što se dešava na vjenčanjima u njihovoj zemlji. Sam tekst koristi se za učenje upravnoga govora. Kao što se može vidjeti, iako su elementi personalizacije prisutni i iako je kultura učenika uključena, nema pokušaja za uspostavom poveznica između dviju kultura i od učenika se ne traži promišljanje o tekstu koji su pročitali.

Dijelovi udžbenika za koje bi se moglo očekivati da razvijaju interkulturalnu kompetenciju kod učenika su „Dijelovi za kulturu” – stranice većinom posvećene ciljnoj kulturi. Udžbenik sadrži četiri takva dijela, jedan u svakoj jedinki. Iako je u njima zastupljen kulturni materijal, oni ne sadrže aktivnosti koje bi potakle učenike na angažman sa sadržajem teksta. Na primjer, u „Dijelu za kulturu 1” nalazi se tekst o povijesti SAD-a (44–45), a na narednim dvjema stranicama se nalazi tekst o srednjovjekovnome razdoblju u Bosni i Hercegovini. Međutim, tekstove ne prate nika-kve uvodne aktivnosti i jedina aktivnost je aktivnost koja provjerava razumijevanje teksta tako što od učenika traži spajanje dijelova rečenica. Sličan primjer se nalazi i u „Dijelu za kulturu 3”, gdje je jedina vježba koja prati tekst o New Yorku tabela sa informacijama koju učenici trebaju popuniti, a što je opet slično zadatku koji prati tekst o Kaliforniji u „Dijelu za kulturu 4”. Postoje određeni pokušaji povezivanja ciljne i izvorne kulture u „Dijelu za kulturu 2”. U tekstu koji se ovdje nalazi riječ je o turi Washingtonom. Tekst služi da bi učenici vježbali kako nekoga uputiti kamo ići. Zadatak na kraju lekcije od učenika traži da pomognu Ani i Adisu na nađu put do Bašćaršije u Sarajevu, glavnome gradu Bosne i Hercegovine. Međutim, vrlo je malo značajne interakcije između ovih dvaju mjesta.

Pojedini primjeri zadataka koji potiču učenike da usporede kulture i koriste svoju vlastitu kulturu kao resurs mogu se naći u „Apendiksu”. U njemu se nalazi dio o blagdanima i festivalima koji se prostire na sedam stranica, a gdje su prikazani tekstovi o raznim slavljinama, uključujući Dan zahvalnosti, Ramazan, Božić i Novu godinu, ali također i Valentinovo, Prvi travanj i Noć vještica. Svi ovi tekstovi objašnjavaju kako se ovi događaji obilježavaju u drugim zemljama. Međutim, od učenika se traži, barem do određene mjere, da razmisle o sličnostima i razlikama između proslava koje su

opisane u udžbeniku i onih u njihovoj zemlji. Svaki je tekst popraćen jednim ili sa nekoliko pitanja o tome slavi li se i na koji način određeni praznik u Bosni i Hercegovini. Na primjer, poslije teksta o Danu zahvalnosti od učenika se traži da napišu odjeljak o sličnome prazniku u Bosni i Hercegovini (166). Sličan zadatak naveden je poslije teksta o novogodišnjim proslavama (prvenstveno onima u Škotskoj i Engleskoj), gdje se od učenika traži da napišu izvješće o načinu na koji se Nova godina slavi u Bosni i Hercegovini (170). Iako se ovdje mogu zamijetiti elementi ciljne i izvorne kulture (Škotska i Engleska kao primjeri ciljne kulture i Bosna i Hercegovina izvorne), interakcija među njima ograničena je u smislu da se učenici ne potiču na pravljenje poveznica između onoga što su pročitali o tome kako se neki praznik slavi negdje drugo i načina na koji se on slavi u njihovoj zemlji. Zanimljivo je i da je učenicima ponuđen odabir između dva zadatka; da odaberu pisanje o novogodišnjim običajima u Bosni i Hercegovini ili o novogodišnjim običajima u svijetu. Među njima nema nikakve interakcije i bilo bi bolje da se od učenika tražilo da uključe oba u svoje izvješće. Na posljednjoj stranici ovoga dijela nalaze se tri kratka teksta o Valentinovu, Prvom travnju i Noći vještica. Nakon svakog od njih slijedi pitanje o tome slavi li se taj praznik u njihovoj zemlji, ali nema nikakvih drugih zadataka i učenike se ne potiče na daljnje promišljanje.

Može se vidjeti da iako udžbenik *Way to Go* sadrži izvorni kulturni materijal i određene pokušaje uspostave poveznica između kultura, kulturni sadržaj je kroz cijeli udžbenik u velikoj mjeri dekontekstualiziran i pretežno služi podučavanju rječnika ili gramatike. Materijal u „Apendiksu” nudi nekoliko aktivnosti za koje se može kazati da pomažu razvoju interkulturalne kompetencije. Međutim, ovaj materijal može se smatrati neobvezatnim i možda ga nastavnici i učenici neće koristiti.

PROJECT

Udžbenik *Project* sastoji se od deset jedinki. Sa svoje 94 stranice, *Project* je najmanje obiman od ova tri udžbenika. Na sličan način kao i druga dva, *Project* također sadrži lekcije koje su posvećene samo kulturnome sadržaju. Radi se o dijelovima udžbenika pod nazivom „Kultura”, koji se mogu naći u prvih šest jedinki i koji se sa-stoje od teksta i pitanja koja provjeravaju njegovo razumijevanje. Organizacija udžbenika je ista u prvih šest jedinki. Sedma je jedinka osmišljena drukčije jer se sastoji od bosanskohercegovačkoga kulturnog sadržaja.

Za razliku od prva dva udžbenika, *Project* ne sadrži predgovor. Ono što se odmah može zamijetiti jest kako je sadržaj kroz cijeli udžbenik pretežno usmjeren ka ciljnoj kulturi. Od ukupno sedam udžbeničkih jedinki, samo posljednja, Jedinka 7 (*Moja zemlja*), sadrži lokalni materijal.

Kroz cijeli udžbenik tekstove prate pitanja koja služe za provjeru je li učenik razumio tekst. Nema mnogo dodatnih aktivnosti koje uspostavljaju vezu između lokalnoga okruženja učenika i sadržaja teksta. Na primjer, kao uvod u tekst o bivšem učesniku reality TV programa i o pozitivnim i negativnim aspektima slave nalaze se pitanja o tome vole li učenici gledati reality emisije i koja im je omiljena (24). Iako

element personalizacije postoji u aktivnosti koja prethodi čitanju teksta, učenike se poslije ne potiče na promišljanje o onome što su pročitali.

Mnogi tekstovi služe za učenje ili rječnika ili gramatike, ili i jednoga i drugog. Tekst o kaskaderima služi za učenje pojedinih stranih riječi i za objašnjavanje razlike između sadašnjega svršenog vremena i prostoga prošlog vremena (20–21). Tu se nalazi i nekoliko pitanja koja služe za provjeravanje razumijevanja teksta, ali nema uvodnih aktivnosti koje bi upoznale učenike s temom, kao ni popratnih aktivnosti bilo koje vrste.

Dio udžbenika gdje postoji veza sa lokalnom kulturom učenika je u dijelu pod nazivom „Kultura” u svakoj od šest jedinki. Na primjer, tekst o knjigama koje su popularne među britanskim tinejdžerima (28) prati pitanja o čitalačkim navikama učenika, kao i o čitalačkim navikama tinejdžera u njihovoj zemlji, a tekst o sportskim događajima u Britaniji od učenika traži da pišu o značajnim sportskim događanjima u vlastitoj zemlji (40). Međutim, na ovome se završava učenikov angažman s tek-stom. Štoviše, dva teksta (Priča o Engleskoj) (16) i tekst o Australiji (64) popraćena su samo pitanjima o razumijevanju teksta. Čini se da se ovdje pretpostavlja da je dovoljno da se učenici izlože kulturnom sadržaju.

Dio udžbenika gdje se od učenika traži svojevrstan angažman s kulturnim sadržajem je dio „Tvoj projekt” na kraju svake jedinke. Udžbenik nudi šest projektnih aktivnosti koje su vezane za tekstove. Projektni zadatak u prvoj jedinki od učenika traži da napišu tekst o događaju u vlastitoj zemlji i da ga ilustriraju koristeći mape i slike (19), zadatak u četvtoj jedinki od učenika traži to isto, samo su ovoga puta tema heroji i heroine u njihovoj zemlji (55), a projektni zadatak u petoj jedinki uključuje pravljenje postera o ekološkom problemu bilo u njihovoj ili nekoj drugoj zemlji (67). Ono što ovdje nedostaje je element usporedbe.

Na sličan način kao i druga dva udžbenika, Project sadrži tekstove o lokalnoj kul-turi učenika. Međutim, iako sedma jedinka sadrži tekstove o različitim aspektima života u Bosni i Hercegovini, od učenika se ne traži razmišljanje o onome što čitaju. Tekst o festivalu Baščaršijske noći u Sarajevu i o Edinburškom festivalu služi za podučavanje članova, kvantifikatora i komparativnih pridjeva (82–83), a uz pomoć teksta o bračnim običajima učenici usvajaju neodređene zamjenice (84). Na sličan način, nakon tri teksta o tri grada u Bosni i Hercegovini slijedi dio o gramatici, tj.o posvoj-nim zamjenicama, ali lekcija ipak sadrži usmenu aktivnost koja od učenika traži da pričaju o svome gradu. Kada se sve uzme u obzir, jedina jedinka koja uključuje sa-držaj o izvornoj kulturi taj isti sadržaj obrađuje uz pomoć pitanja koja provjeravaju razumijevanje teksta i kroz vježbe gramatike. Vježbe poput ovih ne pomažu razvoju interkulturalne kompetencije.

Može se zaključiti da Project u svojih prvih šest jedinki ne sadrži mnogo vježbi koje od učenika traže usporedbu aspekata različitih kultura. Neki tekstovi u dijelu pod nazivom „Kultura” prave ovu poveznicu i projektni zadatci potiču učenike na angažman s kulturnim materijalom. Tekstovi o izvornoj kulturi, mada jesu zastuplje-ni u udžbeniku, nisu zastupljeni ravnomjerno i koriste se pretežno za podučavanje gramatike.

ZAKLJUČAK

Prema mišljenju McKay (2000), podučavanje o kulturi predstavlja „kritički i socijalni proces kroz koji pokušavamo razumjeti druge kulture u odnosu na svoju vlastitu” (8). Sva tri udžbenika sadrže pojedine slične pokušaje. Može se zaključiti da su kulturalni elementi u različitim stupnjevima zastupljeni u sva tri udžbenika. Ciljni kulturni sadržaj još uvijek dominira ovim udžbenicima, mada malo manje u udžbeniku Challenges negoli u druga dva.

McKay (2000: 11) smatra da učenici mogu imati koristi od učenja o vlastitoj kulturi tako da je mogu bolje objasniti drugima. Za razliku od analize udžbenika koji se koriste u Argentini, koju je proveo Moirano (2012) i koja je pokazala da lokalni kulturni sadržaj nije zastupljen u udžbenicima a da zadatci umjesto toga sadrže elemente personalizacije i od učenika traže istraživanje aspekata svoje kulture, sva tri udžbenika u ovome radu imaju sadržaj posvećen lokalnoj kulturi učenika. Sa druge strane, tekstovi koji imaju taj sadržaj obično se nalaze na kraju udžbenika. U udžbeniku Challenges oni se nalaze u „Bosanskohercegovačkom kulturnom materijalu”, u udžbeniku Way to Go smješteni su u „Apendiks”, a u udžbeniku Project možemo ih naći u posljednjoj jedinki. U svakome od triju udžbenika nedostaje ravnomjerna zastupljenost izvornoga kulturnog sadržaja.

Osnovni problem leži u načinu na koji je kulturni materijal prikazan – izoliran je i od učenika se ne traži bavljenje sadržajem teksta. Najbolji primjeri ovoga mogu se naći u Way to Go i tekstovima u „Dijelovima o kulturi”, kojima ne prethodi nikakva uvodna aktivnost i nakon kojih se nalaze zadatci koji od učenika traže da pročitaju tekst u potrazi za određenim informacijama. Ovo je u skladu sa istraživanjem koje su proveli Shin et al. (2011), gdje se ustanovilo da međunarodni udžbenici koje su oni analizirali prikazuju kulturni materijal samo na razini usvajanja znanja (266). Također se može zamijetiti da su u sva tri udžbenika tekstovi o kulturi popraćeni pitanjima koja provjeravaju jesu li učenici razumjeli tekst na stranome jeziku bez daljnjega promišljanja o sadržaju teksta. U udžbeniku Challenges, iako se prije tekstova nalaze uvodne aktivnosti koje od učenika traže osvrt na sličnosti i različitosti između njihove kulture i one o kojoj uče, u tekstovima se ponekad propusti prilika da se učenicima pomogne da preispitaju svoje početne pretpostavke o tekstu nakon što su ga pročitali. Još jedan sličan problem jest da se tekstovi s kulturnim sadržajem, poput teksta o kineskome tradicionalnom vjenčanju u Way to Go, ili poput većine tekstova u udžbeniku Project, koriste za podučavanje gramatike bez poticanja ikakva drugog angažmana s tekстом.

Od sva tri analizirana udžbenika, samo Challenges ulaže znatne napore ka razvoju interkulturalne kompetencije kod učenika, u skladu sa ciljevima Nastavnoga plana i programa. U većini zadataka koji dolaze prije ili poslije teksta, Challenges potiče personalizaciju i potiče učenike na raspravu o sličnostima i različitostima između vlastitoga kulturnog podrijetla i materijala o kojemu čitaju.

Odabir udžbenika je težak zadatak iz raznih razloga, uključujući i onaj da ako je udžbenik manjkav u određenome pogledu, onda to znači da nastavnici moraju više

raditi na dopunjavanju udžbenika i kompenziranju nedostataka, osobito ako se od njih traži da ostvare određene ciljeve ili zadovolje određena očekivanja. Imajući u vidu sve veći naglasak koji se stavlja na engleski jezik kao međunarodni jezik i na razvoj interkulturalne kompetencije kod učenika, oni koji su zaduženi za izbor udžbenika trebati će izvršiti procjenu udžbenika prije samoga korištenja i obratiti posebnu pozornost ne samo na to koji je kulturni sadržaj zastupljen, nego i na to je li smisleno prikazan, tj. potiče li učenike na promišljanje o onome što uče.

LITERATURA

1. Aliakbari, M. (2004) The place of culture in the Iranian ELT textbooks in high school level. Paper presented at the 9th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, Seoul, Korea.
2. Basabe, E. A. (2006) From de-anglicization to internationalization: Cultural representations of the UK and the USA in global, adapted and local ELT textbooks in Argentina. *Profile* (7), 59-75.
3. Buttjes, D. (1991) Mediating languages and cultures: the social and intercultural dimension restored. In: Buttjes, D. & Byram, M. (eds.) *Mediating languages and cultures: Towards an Intercultural theory of foreign language education*. Clevedon, *Multilingual Matters*, 3-16.
4. Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002) *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg, Council of Europe.
5. Byram, M. (1991) Teaching culture and language: towards an integrated model. In: Buttjes, D. & Byram, M. (eds.) *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon, *Multilingual Matters*, 17-30.
6. Chao, T. (2011) The hidden curriculum of cultural content in internationally published ELT textbooks: A closer look at New American Inside Out. *The Journal of Asia TEFL*, 8 (2), 189-210.
7. Crozet, C., & Liddicoat, A. J. (1999) The Challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom. In: Bianco, J. L., Liddicoat, A. J. & Crozet, C. (eds.) *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. Melbourne, language Australia, 113-123.
8. Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke, (2017). Spisak odobrenih radnih udžbenika, udžbenika, priručnika, radnih listova i zbirki zadataka za osnovne škole, gimnazije i srednje tehničke i stručne škole u školskoj 2017/2018. godini.
9. García, M. (2005) International and intercultural issues in English teaching textbooks: The case of Spain. *Intercultural Education*, 16 (1), 57-68.
10. Harris, M., Mower, D., Sikorzyńska, A. & Mešić, A. (2007) *Challenges 3*. Pearson.
11. Hutchinson, T (2011) *Project*. Oxford, Oxford University Press.
12. Kachru, B. B. (1990) World Englishes and Applied Linguistics. *World Englishes* 9 (1), 3-20.
13. Kim, S.Y., & Paek, J. (2015) An analysis of culture-related content in English textbooks. *Linguistic Research*, 32, 83-104.

14. McKay, S. (2000) Teaching English as an international language: Implications for cultural materials in the classroom. *TESOL Journal*, 9 (4), 7-11.
15. Ministarstvo za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo, (2016). Nastavni plan i program za predmet Engleski jezik (I strani jezik). Sarajevo.
16. Moirano, M. C. (2012) Teaching the students and not the book: Addressing the problem of culture teaching in EFL in Argentina. *Gist Education and Learning Research Journal*, 6, 71-96.
17. Naji Meidani, E. & Pishghadam, R. (2012) Analysis of English language textbooks in the light of English as an International Language (EIL): A comparative study. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2 (2), 1-14.
18. Nomnian, S. (2013) Thai cultural aspects in English language textbooks in a Thai secondary school. *Veridian E-Journal*, 6, 13-30.
19. Risager, K. (2005) Foreword. In: Byram, M. & Phipps, A. (eds.) *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. Clevedon, Multilingual Matters.
20. Shin, J., Eslami, Z. & Chen, W. (2011) Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks, *Language, Culture and Curriculum*, 24 (3), 253-268.
21. Su, Y. (2014) The international status of English for intercultural understanding in Taiwan's high school EFL textbooks. *Asia Pacific Journal of Education*, 36 (3), 1-19.
22. Vasić, M., Breka, O. & Mardešić, M. (2011) *Way to Go*. Sarajevo, Sarajevo Publishing.
23. Yuen, K. (2011) The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65 (4), 458-466.