

Маја М. Андријевић¹
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за хиспанистику

(РЕ)КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА ПОЈМА АУТЕНТИЧНОСТИ У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

У раду се приказују различити приступи појму аутентичности у контексту примењене лингвистике и наставе страних језика. Наведени појам је током више деценија био повезиван само са језичким материјалом употребљеним у учионици (редукционистичка дефиниција), али новије студије (Gilmore 2007) истичу његову концептуалну диверзификацију и закључују да га одређују и други, углавном контекстуални фактори, као и учесници у интеракцији. У савременим приступима настави страних језика акценат је стога стављен на динамичан и интегрисан приступ појму аутентичности (Newby 2000), где изворни импут и изворни партиципативни задаци промовисани од стране наставника генеришу изворни аутпут ученика, те бивају на тај начин аутентификовани у процесу интеракције која је ситуационо детерминисана. Последишно, као резултат наведеног, врши се реконцептуализација појма аутентичности који више није апсолутна категорија, већ се може сматрати прагматичким феноменом (Shomoossi & Ketabi 2007) и конструктом који се генерише у друштвено-контекстуалном континууму (Pinner 2014, 2016), па се посматра холистички и примењује на различите аспекте и актере у процесу усвајања страних језика.

Кључне речи: аутентичност, аутентични материјали, аутентификација, интегрисани приступ аутентичности, аутентичност као друштвено-контекстуални континуум, настава страних језика

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Различити ставови о појму аутентичности², дефиницији аутентичних материјала, као и сврсисходности њихове употребе у наста-

1 maja.andrijevic@filum.kg.ac.rs

2 У Речнику Српскога језика Матице Српске (2007) наилазимо на следеће дефиниције појма аутентичан и аутентичност:

- АУТЕНТИЧАН, -ЧНА, -О грч. *веродостојан, нејатаворен, изворан; љрави, истинитиј; шачан*: ~ документ, ~ говор.
 - АУТЕНТИЧНОСТ, -ОСТИ ж. *својство онога што је аутентично, веродостојност*
- Велики речник страних речи и израза Клајна и Шипке (2006) нуди сличне дефиниције:
- АУТЕНТИЧАН, ЧНА, ЧНО [грч. *authentikós*] *љрави, истински, изворни, веродостојан; који није фалсификован*
 - АУТЕНТИЧНОСТ, ОСТИ ж. *истинитост, изворност, веродостојност*

ви страних језика мењали су се и еволуирали последњих неколико деценија, обједињујући истраживања из различитих области попут примењене лингвистике, анализе дискурса, прагматике, социолингвистике, етнологије, когнитивне психологије, интеркултурних студија, информационих и комуникационих технологија и израде наставног материјала. Дебате о концепту аутентичности поклапају се са увођењем комуникативног приступа у наставу страних језика почетком осамдесетих година 20. века, дискусијом о међузависности језика и културе и увођењу културних елемената у језички курикулум, а интензификују се у савременим приступима образовању са интеркултурним и конструктивистичким³ фокусом. Савремени едукативни процес тежи да буде динамичан, партиципативан и интерактиван, тако да усвајање знања постаје аутентични конструкт ученика, а оптимални амбијент онај у коме постоји смислена интеракција између материјала, активности и актера који учествују у комуникативној размени. Акцент више није на информативном, већ формативном образовању и стицању аутономије, кроз акциони приступ⁴ путем партиципативних задатака и перманентни развој конструктивног дијалога и интеркултурне критичке свести. „Аутентични материјали и активности који повезују учионицу са стварношћу ван ње основа су таквог приступа, јер омогућавају увид у контекст у коме се конструише значење” (Areizaga 2007: 10)⁵.

У контексту наставе страних језика, појам и атрибут аутентичности се преваходно примењивао на текстове (усмене или писане), означавајући квалитет језика који се у њима користи или порекло самих текстова (да нису првобитно намењени у педагошке

3 Конструктивистички став у настави имплицира важност активног стицања и конструисања знања и одговорности за властито учење, што подразумева промену суштине наставног процеса, улоге ученика, али и наставника као покретача новонасталих промена, као и наставних материјала и активности; настава више није само преношење информација и евалуација њиховог усвајања, већ интеракција и креирање ситуација у којима ученици активно учествују и оспособљавају се да стварају сопствене конструкције и значења. Са педагошке тачке гледишта, интеркултурни приступ у настави страних језика је конструктивистички, јер тежи да оспособи ученика да критички пореди своју са циљном културом, што омогућава стварање заједничког простора у коме саговорници врше интеракцију, а језик постаје много више од пуког средства за преношење информације, те добија и друштвену функцију, односно језичка продукција је одраз културних производа, пракси и перспектива.

4 У *Заједничком европском референцијом оквиру за живе језике* (2001), такав приступ посматра како говорнике једног језика, тако и ученике страног језика пре свега као друштвене чиниоце, односно чланове друштва који реализују одређене задатке у одређеним околностима и окружењу. Полази се од чињенице да говорни чинови постоје у оквиру језичких активности које су део ширег друштвеног контекста који им даје потпуно значење. Овај приступ је у складу са димензијом друштвене употребе језика и подразумева дебату о важности лингвистичких и екстралингвистичких фактора у комуникацији, као и индивидуалних карактеристика и компетенција учесника у комуникативној размени (Андријевић 2016а: 12).

5 Los materiales auténticos y las actividades que relacionan el aula con la realidad fuera del aula, son la base de este trabajo, puesto que permiten observar el contexto en el que se construye el sentido y, por lo tanto, comprender el marco referencial de los significados socioculturales.

сврхе). Међутим, крајем седамдесетих година 20. века, Видовсон (Widdowson 1978) уводи термилошку дистинкцију између аутентичности која се односи на текстове када се посматрају изоловано и коју назива „изворност” (енгл. *genuineness*) и аутентичности текстова у њиховом педагошком контексту (енгл. *authenticity*), укључујући и одговоре ученика на исте, чиме је фокус појма проширен и на активности у учионици: „Изворност је особина текста самог по себи и апсолутни је квалитет. Аутентичност је карактеристика односа између текста и примаоца и у корелацији је са одговарајућим одговором”⁶ (*ibid*: 80). Према овој дистинкцији, текст (усмени или писани) је изворан ако представља истинску инстанцу дискурса, осмишљену да испуни одређену комуникативну сврху и намењену стварним особама које имају своје улоге у одређеном друштвеном контексту; да би такав изворни текст у учионици страних језика постао и аутентичан мора да дође до одређене интеракције ученика са њим. Дакле, Видовсон сматра да текстови могу бити интринзично изворни (енгл. *genuine*), а да је аутентичност друштвена творевина која се конструише у процесу аутентификације, односно интеракцијом ученика и понуђеног текста у одређеном контексту. Такав став имплицира да је важно оно што урадимо са текстом, пре него карактеристике самог текста и чињенице да је креиран у стварном контексту и за потребе стварних говорника. Схваћен на тај начин, термин аутентичност односи се на процес, односно динамични је и апстрактни конструкт, док се изворност односи на производ – пример циљног језика и емпиријског је карактера.

Тејлор (Taylor 1994: 1) истиче да у многобројним дебатама о аутентичности у контексту наставе страних језика често није јасно да ли се тај појам односи на (1) аутентичност језика, (2) аутентичност задатака или (3) аутентичност ситуације, и тврди да актери (ученици и наставници) који врше комуникативну размену у учионици стварају своју аутентичност, односно аутентификују⁷ друштвену интеракцију, те да се ученицима материјал неће аутоматски свидети само зато што је аутентичан, већ исти мора да поседује комуникативни потенцијал и буде релевантан за њихове потребе, интересовања и искуство. По Брину (Breen 1985), учење/усвајање страног језика представља чин у коме четири елемента: језик, ученик, наставник и учионица нуде своје критеријуме везане за појам аутентичности. Брин надаље (*ibid*: 61 и сл.) разлаже аутентичност језика на аутентичност текстова (писаних и усмених), употребљених као импут понуђен ученицима

6 Genuineness is characteristic of the [text] passage itself and is an absolute quality. Authenticity is a characteristic of the relationship between the passage and the reader and it has to do with appropriate response

7 Глагол *ауџентификовати*, у значењу *да(ва)ти чему ауџентичности, потврдити, потврђивати, оверити, оверавати*, забележен је у Великом речнику страних речи и израза Клајна и Шипке (2006: 163).

и аутентичност ученикове сопствене интерпретације датих текстова, те тврди да је аутентичност текстова само једна врста аутентичности која је уско повезана са другим аспектима попут циљне групе којој су намењени, тачке гледишта ученика, њиховим когнитивним нивоом итд. Наведени аутор сматра да наставник мора да изабере текстове који помажу ученицима да развију аутентичну интерпретацију, односно оне који их подстичу да комуницирају са текстом, те га тако аутентификују из перспективе сопственог знања и референтног оквира. У односу на аутентичност задатака, Брин предлаже да наставник користи оне који помажу ученицима да се снађу у аутентичном комуникативном контексту, односно задатке који ће их наводити на интеракцију и усвајање одређених лингвистичких и културних садржаја. Разматрајући аутентичност ситуације, аутор подвлачи да је учионица јединствени и стварни друштвени контекст у коме се ученици окупљају са експлицитним и примарним комуникативним циљем, а то је усвајање циљног језика и културе. Најаутентичнија и, у друштвеном смислу, одговарајућа улога учионице је да понуди ученицима могућност интеракције и да јавно и међусобно поделе различите садржаје циљног језика, проблеме које имају при усвајању одређених компоненти и најефикасније стратегије за решење истих.

Дакле, аутентичност по Брину и Тејлору није карактеристика само изворних материјала (јер они сами по себи немају дидактичку, већ друштвену и комуникативну функцију), него и саме ситуације у учионици, на чију генезу утичу различити фактори попут ученикове перцепције импута, наставникове интерференције, контекста у коме се одвија настава, врсте активности и начина употребе датог материјала.

Купер (Cooper, цит. у Tatsuki 2006: 2) сматра да се у настави страних језика уочава исти дуалитет који се придаје значењу аутентичности у савременој филозофији: први тип аутентичности односи се на сагласје, односно на аутентичност као одлику стварности, док други тип аутентичности укључује генезу, односно представља резултат одређене интеракције. Мек Доналд и др. (MacDonald et al. 2006) закључују да се настава страних језика претуго држала првог принципа аутентичности науштрб другог. Исти аутори (*ibid*: 251) истичу да се у литератури наводе четири врсте аутентичности у односу на наставу страних језика: 1) аутентичност текста (језика/материјала), 2) аутентичност компетенције⁸, 3) аутентичност ученикове реакције на текст: интеракција између ученика, ситуације у којој се текст користи, педагошких намера везаних за њега и самог текста и 4) аутентичност учионице, јер иста обезбеђује услове у којима ученици

8 Односи се на комуникативну компетенцију коју описују Канал и Свејнова (Canale & Swain 1980); за више информација о комуникативној компетенцији и њеним компонентама видети: Андријевић (2016а: 67–68).

могу да поделе своја искуства и недоумице и учествују у процесу усвајања језика као друштвено мотивисаној активности. Таква типологија, по наведеним ауторима, одсликава бинарну концептуализацију појма: прве три врсте су изведене из аутентичности сагласја (језик изворних говорника у односу на (међу)језик ученика и материјала креираних у педагошке сврхе; компетенција изворних говорника у односу на ученичку; реакција ученика на текст у односу на намеру пошиљаоца), док је последња изведена из аутентичности генезе (место где се врши интеракција). Као заговорници интегративног приступа појму аутентичности, Мек Доналд и др. сматрају да истицање само једног аспекта аутентичности није довољно за постицање комуникативних циљева: нпр. аутентичност компетенције, односно очекивање да ученик постигне компетенцију изворног говорника⁹, може довести до смањења успешности његове перформансе, а тиме и до проблема у комуникативној размени.

ДЕФИНИЦИЈА ПОЈМА АУТЕНТИЧНОСТИ

Џој (2011: 10) истиче да су покушаји да се дефинише аутентичност са једне стране продубили њену сложеност, а са друге јој проширили обим. Комплексност се продубила услед мноштва покушаја да се наведени појам дефинише из вишеструких перспектива,

9 Бајрам (Вугат 2006) наводи да циљ савремене наставе страних језика није постицање компетенције изворног већ интеркултурног говорника, односно стицање компетенција које ће ученику омогућити да тумачи сопствене вредности, али и вредности, веровања и понашања других, као и да буде медијатор између говорника различитих језика и припадника различитих култура. Бајрам и Заратова (Вугат & Zárate 1994) уводе у наставу страних језика концепт интеркултурног говорника како би описали ученике страних језика као актере укључене у интеркултурну комуникацију и делање, подвлачећи важност развоја критичког промишљања о сопственој и другим културама и њиховим установљеним вредностима и праксама. Интеркултурна свест је, по овим ауторима, интегрални део усвајања страних језика, динамички, дијалектички и интерпретативни процес утврђивања значења у херменеутичком смислу, јер ученик, поред циљне културе, тумачи и развија сопствени идентитет и врши реорганизацију својих категорија и представа, те поседује аутономију у процесу усвајања. Крамшова (Kramsch 2001) полази од идеје да је генерално прихваћено да су изворни говорници оно истинско, аутентично оваплоћење циљног језика, међутим, последњих година идентитет и ауторитет изворног говорника почео је да се доводи у питање. Ова ауторка сматра да је представа о изворном говорнику, једном језику и једној националној култури заблуда, те да би било логичније посматрати говорнике као особе које током живота стичу читав низ интерпретативних норми које свесно користе у односу на различите друштвене контексте и помоћу којих разумеју свет око себе. Компетентан говорник је, по Крамшовой, не онај који је способен да говори и пише по академским правилима и етикети одређене друштвене групе, већ појединац који поседује вештине да изврши селекцију одговарајућих форми које захтева одређени друштвени контекст употребе. Таква компетенција је управо она коју поседује интеркултурни говорник, чија је улога двострука, јер представља полазну тачку и покретача процеса усвајања језика, али и циљ, идеал коме ученик тежи, те концепт и идеал изворног говорника губи на значају (цит. у Андријевић 2016б: 597, 604).

што је довело до установљења различитих врста аутентичности¹⁰, те тако и недостатка термилошке прецизности. Гилмор (Gilmore 2007: 98) сажима бројне, често врло сличне дефиниције, те идентификује осам категорија:

- Аутентичност се односи на језички импут који изворни говорници производе за изворне говорнике на одређеном језику у одређеној језичкој заједници (Little, Devitt, & Singleton 1989);
- Аутентичност се односи на импут који производи стварни пошиљалац поруке (усмене или писане) за стварну публику, преносећи стварну поруку (Nunan 1989);
- Аутентичност није инхерентна особина самог импута, већ квалитет који му прималац придаје у процесу аутентификације (Widdowson 1978, Breen 1985);
- Аутентичност представља интеракцију између ученика, наставника и материјала, односно лични процес ангажовања (Van Lier 1996);
- Аутентичност се односи на врсту одабраних задатака (Bachman 1991, Breen 1985, Guariento & Morley 2001);
- Аутентичност се односи на друштвену ситуацију у учионици (Breen 1985, Lee 1995, Guariento & Morley 2001);
- Аутентичност се односи на евалуацију и домен употребе циљног језика, односно на валидност тестова који повезују задатке са употребом језика у стварном свету (Bachman 1991);
- Аутентичност се односи на културу и способност да се ученик понаша или мисли као припадник циљног језика како би га исти аутентификовао (Kramsch 1998).

Из претходно наведеног, можемо закључити да се концепт аутентичности односи како на сам материјал, тако и на задатке, ученике у интеракцији, друштвену и културну ситуацију, сврху комуникативног чина или неку њихову комбинацију.

Увидом у литературу о појму аутентичности, Трабелси (Trabelsi 2015: 147–151) издваја четири перспективе, те закључује да различити приступи овом концепту имају различите импликације за саму наставу страних језика и креирање наставног материјала.

- 1) Перспектива заснована на идеји о супериорности изворног говорника: аутентичност је језички производ искључиво изворног говорника намењен другом изворном говорнику, те

10 The attempts made to define authenticity, on the one hand, have deepened its complexity, and have widened its scope, on the other. The complexity has deepened due to the plethora of attempts made to define authenticity from various perspectives. Interestingly, this variety has led to different types of authenticity.

је тако исти једини извор аутентичног импута и генератор аутентичности¹¹;

- 2) Перспектива заснована на стварној комуникацији: аутентичност је одраз комуникације између стварних говорника, обављене у истинске друштвене (а не педагошке) сврхе; да би импут био аутентичан он треба да буде стваран, али то не имплицира да његови аутори морају бити само изворни говорници циљног језика; акценат је у овој перспективи на стварним пошиљаоцима поруке и њеној друштвеној намени у стварном контексту који на тај начин детерминишу аутентичност;
- 3) Перспектива заснована на интеракцији: аутентичност представља интеракцију учесника у комуникацији са језичким импутом и позитивну реакцију на њега, те тако није *a priori* феномен, нити квалитет самог језика, већ се генерише у одговору примаоца на понуђени импут. Лијева (Lee 1995) разликује аутентичност текста од ученикове аутентичности, где прву детерминише порекло материјала, а другу одговарајући и позитивни психолошки одговор ученика у интеракцији са датим материјалом. Ако је ученик способан да обради понуђени импут, онда може и да га аутентификује, до чега долази када материјал поседује комуникативни потенцијал и препознат је као релевантан за његову интересну сферу; аутентичност се дакле постиже када постоји консензус између намере пошиљаоца и интерпретације приомаоца. Као и у претходној перспективи, изворност говорника није услов за аутентичност, већ је то учеников одговарајући одговор на понуђени импут;
- 4) Перспектива заснована на учениковим потребама и интересовањима: аутентичност се повезује са прагматичким аспектима и контекстом, односно специфичним потребама и интересовањима ученика, а не са аутентичном природом импута, те тако није битно да ли су материјали стварни, а њихови творци изворни говорници.

Свака од ових перспектива, наставља Трабелси (*ibid*: 153), подразумева један дефинишући аспект: прва – изворност говорника, друга – стварну комуникацију и окружење, трећа – одговарајући одговор ученика на понуђени импут, док четврта инсистира на учениковим потребама и интересовањима, односно окренута је ка ученику као протагонисти наставног процеса. Наведени аутор, попут Видовсона, такође подвлачи да је потребно разграничити појмове аутентичности и изворности, у смислу да је аутентичност везана

11 Повезивање аутентичности искључиво са језичком продукцијом изворног говорника може имати негативан утицај на перцепцију и компетенцију наставника страних језика који нису изворни говорници циљног језика; тзв. *native speaker fallacy*, видети више у Phillipson (1992: 185 и сл.); такође, на овај начин се запоставља и језичка продукција ученика страних језика као интеркултурних говорника.

за ученика, а изворност за сам импут, али сматра да је изворност материјала један од услова за постизање аутентичности, те да би нова интерпретација овог појма требало да буде усредсређена на потребе ученика које детерминишу креирање одговарајућих материјала за специфичан контекст. Надовезује се тако и на Хатчинсона и Вотерса (Hutchinson & Waters 1987: 159) који истичу да аутентичност није карактеристика импута самог по себи, већ је одлика импута у одређеном контексту, те да „не би требало да тежимо формулисању апстрактног појма аутентичности, већ практичног концепта прилагођености сврси учења”¹².

Буендгенс-Костен (Buendgens-Kosten 2014: 457) закључује да је аутентичност у свом најширем смислу повезана са појмовима „стварности” или „истинитости порекла”, док се као технички термин у области наставе страних језика користи да означи текстове (писмене и усмене), наставни материјал, задатке, културне артефакте, мултимедијалне производе, начин евалуације, као и типове наставника и ученика”¹³, али да је у стручном дискурсу фокус пре свега на два аспекта, а то су аутентичност материјала и аутентичност задатака.

АУТЕНТИЧНОСТ МАТЕРИЈАЛА И ЗАДАТАКА

Уопштено говорећи, генерално је прихваћено да постоје две врсте материјала које се користе у настави страних језика: аутентични и неаутентични. Неаутентични материјали (у форми уџбеника, приручника, радних свески, граматика итд.) су они који су припремљени да би задовољили унапред прописане педагошке циљеве и чија је заједничка одлика намерни одабир одређених лингвистичких компоненти и ситуација. По Сегуенију (Segueni 2009) такви материјали поседују прикладност, у смислу да су пажљиво креирани како би били у складу са учениковим нивоом, годиштем и мотивацијом; лимитирани су у односу на садржај, језик и дужину текстова; представљају симулације реалних ситуација; граматичке структуре и лексика су поједностављене, интонација пренаглашена, а ритам спорији, те касније отежавају ученицима да се снађу у стварним ситуацијама у којима се од њих очекује не само продукција, већ и разумевање циљног језика и тумачење порука на одговарајући начин. Са друге стране, Омађио Хедли (Omaggio Hadley 1993: 175) тврди да су аутентични материјали лингвистички узорци који су прилаго-

12 We should not be looking for some abstract concept of authenticity, but rather the practical concept of fitness to the learning purpose.

13 In its widest sense, ‘authenticity’ is related to notions of ‘realness’ or ‘trueness to origin’. As a technical term in the field of ELT, authenticity has been used to characterize texts (both written and spoken), learning material, tasks, cultural artefacts, multimedia products, forms of assessment, and even types of teacher and audience.

ђени културном и ситуационом контексту језика који користе изворни говорници, те би, по овој ауторки, контекст у коме се усваја страни језик требало када год је то могуће црпети из аутентичних извора (*ibid*: 82). Нунан (Nunan 1999: 27) верује да је излагање ученика аутентичним материјалима, које види као „узорке усменог или писаног језика који нису наменски уобличени за потребе усвајања језика”¹⁴, неопходно због богатог и контекстуализованог језичког импута који поседују, док Литл, Девиџ и Синглтон (Little, Devitt & Singleton 1988: 27) сматрају да је аутентични материјал „онај који је створен да испуни одређену друштвену сврху у језичкој заједници у којој је произведен”¹⁵ и додају да такви материјали поседују три веома важне функције: јачање мотивације и самопоуздања ученика страног језика кроз аутоевалуацију, допринос језичкој инмерзији, као и увид и у циљну културу, прагматичке и социolingвистичке аспекте, неопходне за контекстуализовано усвајање циљног језика и културну апроксимацију. Стога, употреба аутентичних материјала подржава креативнији приступ у настави и помаже ученицима, као истинским протагонистима наставног процеса, да премосте јаз између знања које стичу у учионици и компетенција неопходних за ефикасну интеракцију (Spelleri 2002). Интересовање за аутентичне материјале јавља се крајем 19. века, када је Хенри Свит (Henry Sweet, *The Practical Study of Languages*, 1899) почео да се залаже за употребу истих и истицао њихове предности у односу на оне створене за дидактичке потребе¹⁶. Поновни интерес за њих се, након изопштености из наставе током доминације граматичко-преводног и структуралистичких метода, јавља у дебатама које су подстакли Чомски и Хајмс (N. Chomsky & D. Hymes) тврдњама да комуникативна компетенција не подразумева само познавање циљног језика, већ и потребу за контекстуализованом разменом и оспособљавањем ученика да врши интеракцију са изворним говорницима у стварним ситуацијама, што доводи до аутентичне комуникације која укључује и екстрalingвистичке, парalingвистичке и културолошке аспекте. Комуникативни приступ у настави страних језика подвлачи важност подучавања путем аутентичних материјала у културолошки аутентичним окружењима, јер такви материјали омогућавају ученицима да врше интеракцију фокусирајући се не на форму, већ на садржај, те поспешују њихово интересовање и мотивацију, што

14 Authentic data are samples of spoken and written language that have not been specifically written for the purposes of language teaching.

15 An authentic text is one created to fulfil some social purpose in the language community in which it was produced.

16 Иако је употреба аутентичних материјала везана пре свега за савремену наставу, интересовање за њих постојало је пре много векова јер је још 389. године Свети Августин инсистирао на неопходности да се усвајање страних језика одвија у смисленом контексту (Brinton, Snow у Wesche 2003, цит. у Андријевић 2016а: 188).

се касније огледа и у продукцији. Како би објаснила предности аутентичних материјала у настави страних језика, Мишанова (Mishan 2005: 44) уводи концепт 3C (*culture, currency & challenge*). По овој ауторки, аутентични материјали презентују културу циљног језика, ажурирани су, односно актуелни и релеватни (нарочито када су преузети из медија) јер користе контекстуално богат и културолошки релевантан језик који је у свакодневној употреби, те на тај начин представљају већи изазов за ученике од материјала свесно креираних само у дидактичке сврхе.

Међутим, Томлинсон и Масухара (Tomlinson & Masuhara 2017: 33) тврде да оно што се сматра аутентичним материјалом по пореклу, јер је схваћено као изворни репрезентативни узорак употребе циљног језика, ученици можда неће препознати као аутентичан у процесу његове обраде и промишљања о њему. Нпр. када ученици раде са аутентичним текстом или спроводе аутентични задатак (аутентичност у акцији), али не препознају вредност датог материјала или га не разумеју, у том случају, материјали који су *a priori* сматрани аутентичним, нису аутентични у примени. Такође, када ученици врше рефлексiju о аутентичним материјалима које су користили у наставном процесу па не могу да се сете детаља, сматрају их бескорисним и незанимљивим, такви, по пореклу аутентични материјали, неће бити аутентични у процесу промишљања. Наведени аутори стога закључују да би за усвајање страних језика било идеално обезбедити материјале који су „аутентични по пореклу, примени и промишљању” (*ibid*)¹⁷.

Мон (Maun 2006) сматра да није аутентичан сваки материјал који је првобитно састављен на циљном језику и уведен у учионицу без икакве модификације. По њему, аутентичност не почива у самом тексту, нити зависи од њега, па чак ни од онога коме је намењен, већ од ствараоца и самог процеса његове продукције. Начин на који обликујемо дискурс прилагођен је свету у коме живимо и прожет културним елементима који не утичу само на језик који користимо, већ и на претпоставке о томе како ће се тај текст разумети и искористити. Према томе, ако се текст на циљном језику примени у учионици у сврхе језичког усвајања, он не може бити аутентичан. Аутор истиче да многи истраживачи тврде да употреби аутентичних текстова у настави иде у прилог чињеница да ученика смештају у ситуације из стварног живота; међутим, по њему то није тако, јер када би текстови који се користе у учионици били заиста аутентични, онда би и у том контексту њихови циљеви остали аутентични, односно ученици би читали јеловнике како би одабрали праву храну, консултовали ред вожње да би заиста ухватили воз итд. Иако такви текстови поседују карактеристике стварног дискурса, кохерентни су и организовани,

17 authenticity in design, in use and in reflection

они постају само пример циљног језика, експонат, јер је првобитна сврха материјала изгубљена или промењена, тако да их у најбољем случају можемо назвати „природним” (енгл. *natural*), што одговара Видовсоновом термину „изворни” (енгл. *genuine*). То значи да је аутентичност немогућ циљ, с обзиром на то да је употреба материјала различита од сврхе којој је намењена. Са њим се слажу Ханг и Виктор Чен (Hung & Victor Chen 2007) који тај чин називају техником екстраполације, те сматрају да се никако не може очекивати да функција и аутентичност текста који се преноси из свог оригиналног контекста у други потпуно различит каква је учионица остану исти, затим Чавес (Chavez 1998: 282), који сматра да било који текст, па чак и реалија, ексцерпирани из свог оригиналног контекста и групе којој су намењени, аутоматски постају неаутентични, као и Валас (Wallace, цит. у Јоу 2011), који подвлачи да „чим се текстови, ма каква била њихова првенствена намена, примене у учионици у педагошке сврхе, несумњиво губе аутентичност”¹⁸.

Браун и Менаске (Brown & Menasche 2005, цит. у Tatsuki 2006: 4), са друге стране, тврде да је бинарни концепт поделе на аутентичне и неаутентичне материјале поједностављивање, те да се импут може сместити у континуум¹⁹ који се креће од стварно аутентичних до неаутентичних материјала. Аутори предлажу пет врста импута у оквиру тог континуума:

- стварна аутентичност импута (енгл. *genuine input authenticity*): изворни материјали који су намењени стварним говорницима без икакве педагошке намере, али се могу употребити у настави страних језика;
- измењена аутентичност импута (енгл. *altered input authenticity*): мења се начин презентовања изворних материјала (глосе, илустрације итд. су придодате материјалу);
- адаптирана аутентичност импута (енгл. *adapted input authenticity*): врши се симплификација граматичких и лексичких структура у материјалима, ради лакшег разумевања;
- симулирана аутентичност импута (енгл. *simulated input authenticity*): материјал који је створен искључиво за потребе наставе страних језика, али аутор покушава да га учини аутентичнијим користећи карактеристике стварних текстова;
- случајна аутентичност импута/неаутентичност (енгл. *inci-*

18 as soon as texts, whatever their original purpose, are brought into classrooms for pedagogic purposes they have, arguably, lost authenticity

19 овде можемо поменути и Рингса (Rings, 1986) који прави семантичку диференцијалну скалу од 16 нивоа, рангирајући материјал од високо аутентичних спонтаних конверзација изворних говорника, произведених за сопствене потребе, до оних састављених за потребе наставе и штампаних у уџбеницима. За разлику од њега, Браун и Менаске не говоре о нивоима, већ о врстама импута, да се не би извео (погрешан) закључак да је сваки следећи бољи или лошији од претходног (цит. у Андријевић, 2016а: 178)

dental input authenticity/inauthenticity): материјали створени за потребе наставе страних језика, без икакве намере да изгледају аутентично.

На једној страни континуума је, према ауторима, материјал који је веома сиромашан као извор импута, али је користан и важан у настави језика, док је на другој материјал који може да буде претежак, па тиме и неупотребљив за ученике, нарочито на почетним нивоима, када је њихова рецептивна компетенција ниска. Поред тога, излагање аутентичним, односно природним, правим материјалима може довести и до негативних афективних реакција код ученика, будући да их он у доста случајева опажа као тешке, те се то може одразити на когницију и његово самопоуздање. Међутим, Пикок (Peacock 1997), који истиче да су аутентични материјали произведени да испуне одређени друштвени циљ у језичкој заједници, у свом истраживању²⁰ долази до закључка да они много више мотивишу ученике од неаутентичних, чак и на нижим нивоима, и да су драгоцен извор за упознавање културних аспеката циљне заједнице. Гваријенто и Морли (Guariento & Morley 2001: 348–349) такође подржавају употребу аутентичних текстова и на почетним нивоима, упркос њиховој тежини: „делимично разумевање текста не сматра се више нужно проблематичним, јер је то нешто што се дешава у стварном животу. Докле год ученици развијају ефикасне стратегије компензације за ексцерпцију потребних информација из тешких аутентичних текстова, потпуно разумевање се генерално не сматра важним, него је нагласак пре на томе да се ученици подстакну да искористите што је више могуће своје делимично разумевање... У развијању ових стратешких компетенција, текстове дакле није потребно поједностављивати; потребно је да се има у виду оно што се од ученика очекује да ураде са текстовима”²¹. Аутентичност тако, према наведеним ауторима, није везана искључиво за изворност текста, већ и за појам задатка, те идентификују четири различите визије аутентичности задатка (*ibid*):

20 Пикок (Peacock 1997: 148) је истраживао утицај аутентичних материјала на мотивацију ученика и утврдио да се она знатно увећава када се у учионици користе такви материјали, те су резултати бољи у односу на оне створене у педагошке сврхе, јер су ученицима интересатнији зато што нуде праве примере циљног језика.

21 Partial comprehension of text is no longer considered to be necessarily problematic, since this is something which occurs in real life. As long as students are developing effective compensatory strategies for extracting the information they need from difficult authentic texts, total understanding is not generally held to be important, rather, the emphasis has been to encourage students to make the most of their partial comprehension...In developing these strategic competencies, texts do not, therefore, need to be simplified; it is what learners are expected to do with the texts that has to be controlled.

- 1) постизање аутентичности путем задатака који се користе у истинске сврхе (енгл. *authenticity through a genuine purpose*): један од круцијалних аспеката аутентичности задатака је да ли се врши стварна комуникација и да ли се језик користи у истинске сврхе, како би пренео стварну информацију примаоцу поруке (Willis 1996);
- 2) постизање аутентичности кроз извршавање стварних циљева (енгл. *authenticity through real world targets*): задатак се може назвати аутентичним ако има јасну везу са стварним животним потребама и функцијама (куповање карте, изнајмљивање стана, хватање белешки...) (Long & Crookes 1992);
- 3) постизање аутентичности путем интеракције у учионици (енгл. *authenticity through classroom interaction*): врста импута и одабраног материјала, ученикове потребе, интересовања, начин усвајања и рада у учионици (рад у пару, групи, дискусије, евалуација итд.) имају довољан аутентични потенцијал за комуникацију (Breen 1985);
- 4) постизање аутентичности кроз ангажовање (енгл. *authenticity through engagement*): аутентичност задатака зависи од тога да ли ученици заиста учествују у њиховој изради (Van Lier 1996); ученици би требало да буду заинтересовани за задатак и да разумеју његову важност, а требало би им дати и могућност да врше њихову евалуацију путем упитника и анкета, или да их и сами креирају; задатак је аутентичан када ученик обрати пажњу на њега и изазове му одређену реакцију, односно мотивише га да формулише одговарајуће одговоре и врши интеракцију, чиме се ствара директна веза између аутентичности и мотивације.

Гарсија Мата (García Mata 2003: 884–885) тврди да се аутентичност задатака не може одвојити од материјала, те да материјали и задаци чине централни бином у настави страних језика, па би питање аутентичности требало да обухвати оба. Из перспективе активног учења/усвајања, у коме ученик преузима одговорност и протагонизам у наставном процесу, питање аутентичности задатака добија на значају и везано је пре свега за ученикову перцепцију истих, те се заснива на два фактора који делују наизменично: ефективности и афективности. Када ученику понудимо задатке фокусиране на развој језичких вештина они се могу позитивно перципирати захваљујући делотворности коју поседују, док ће када се ученик изложи новом и стварном импуту афективни елементи стимулисати њихово прихватање. Ефективност и афективност су тако фактори који утичу на ниво пажње и мотивације при изради одређеног задатка и они који га аутентификују у учениковим очима.

Пренос аутентичности као атрибута са текста на задатак почиње Видовсоновом дистинкцијом изворност–аутентичност, као и каснијим радовима Гваријента и Морлија (2001) који су истицали потребу постизања аутентичног одговора путем задатака. Браун и Менаске (Brown & Menasche 2005, цит. у Tatsuki 2006: 4) разликују аутентични импут од аутентичних задатака, које деле на три врсте: изворне, симулиране и педагошке (енгл. *genuine, simulated, pedagogical*), напомињући да у учионици вероватно не постоје заиста аутентични задаци, јер су оне саме по себи вештачке творевине; једини прави аутентични задатак је, по њима, потпуна инмерзија у друштво у коме се користи циљни језик, без присуства наставника. Томлинсон (Tomlinson 2017: 3–4) тврди да је аутентични задатак обично фокусиран на значење, има комуникативну сврху и тежи да постигне жељени ефекат, а да би уопште био аутентичан, потребан је контекст, учесници, разлог и сврха комуникације. По Томлинсону, постоје три врсте аутентичних задатака које могу бити корисне за припрему ученика за стварну комуникацију ван учионице: први су они задаци који се заиста одвијају ван учионице, без учешћа наставника (нпр. куповање карте за превоз у правом киоску); други реплицирају у учионици задатак из стварног живота (нпр. стварање рекламе за одређени производ), док су трећи педагошки задаци који захтевају употребу стварних стратегија и вештина да би се постигао циљ који ће се ретко јавити ван учионице (нпр. група репродукује цртеж зграде коју је видео само један њен члан на основу његових инструкција). Како би задаци били аутентични, по Мишановој (Mishan 2005: 75) треба да одражавају оригиналну комуникативну сврху текста на коме се заснивају; буду у сагласју са текстом на коме су засновани; изазову одговор/ангажовање са текстом на коме су утемељени; приближе задатке из стварног света; активирају учениково постојеће знање циљног језика и културе и омогуће сврсисходну комуникацију међу ученицима. Аутентични задатак би тако требало да омогући ученицима страног језика да користе циљни језик у аутентичном контексту са аутентичним циљем.

Херингтон и др. (Herrington et al. 2003, цит. у Ozverir et al. 2017: 263) описују аутентичне активности и задатке као оне које имају значај у стварном свету; осмишљени су тако да захтевају од ученика да сами одреде подзадатке потребне за њихово испуњење; садрже сложене задатке које ће ученици истраживати током дужег временског периода; пружају им прилику да испитају задатак из различитих перспектива, користећи различите изворе; пружају могућност сарадње и колаборативног учења; могу се интегрисати и применити у различитим предметним областима и ван домена специфичних исхода; интегрисани су са евалуацијом; дозвољавају конкурентна решења, разноликост исхода, нуде уобличене производе

и поспешују рефлексiju и развој критичке свести. Такве активности и задаци могу да буду основа за оно што Фенерова (Fenner 2000) назива аутентичним дијалогом у учионици страног језика; то је дијалог који нема предетерминисане одговоре, већ је отвореног типа и сам их генерише, односно користи ученикову индивидуалну интерпретацију и разумевање као материјал за рад (Fenner 2000 цит. у Андријевић 2016а: 170). Резултате таквог дијалога, генерисане у интеракцији различитих актера у учионици, могли бисмо назвати аутентичним произведеним дискурсом интеркултурних говорника. Сматрамо да импут и аутпут који ученици производе вршећи смислену интеракцију у учионици такође можемо окарактерисати као аутентичан, будући да циљ у савременој настави страних језика више није постизање компетенција изворног говорника, већ да ученик постане интеркултурни говорник и протагониста наставног процеса. Томе у прилог иде и тврдња Фенга и Бајрама (Feng & Byram 2000, цит. у Ваум 2016: 5) који сматрају да би аутентични материјали и задаци требало да укључе како оне које су произвели изворни говорници, тако и говорници циљног језика као страног, те да морају да садрже елементе различитих култура, како би ученици развили интеркултурну критичку свест и рефлексiju и постали успешни интеркултурни медијатори.

Након свега наведеног, можемо закључити да се дефиниције аутентичних материјала односе пре свега на два аспекта, лингвистички, у смислу да представљају узорак стварног језика, као и аспект намере пошиљаоца, односно да нису намењени у педагошке већ у комуникативне сврхе, те се користе у реалним комуникативним контекстима како би се испунио одређени друштвени циљ. Управо на тај начин смо ми схватили аутентичне материјале, као комуникативно искуство изворног или интеркултурног говорника, изражено у текстуалној, визуелној и текстуално-визуелној форми²². Иако све наведене категорије сматрамо веома корисним и неопходним у процесу усвајања страних језика, издвојили бисмо текстуално-визуелне, пре свега због ере дигитализације у којој се налази савремено друштво и потребе за дигиталним описмењавањем како наставника тако и ученика. Такви материјали омогућавају креативно управљање информацијама и глобално су расположиви, елиминишу географске баријере, лако их је сачувати и приступити им, комбинују визуелне и текстуалне стимулансе, нуде изворне, неадаптиране информације, промовишу активну партиципацију и поспешују мотивацију и критичку рефлексiju. Такође, сматрамо да су аутентични материјали у спрези са аутентичним задацима који генеришу аутентични аутпут,

²² О врстама и подели аутентичних материјала, начину њихове селекције и експлоатације, као и предностима и манама њихове употребе у настави страних језика видети више у: Андријевић (2016а, 2010).

односно представљају окидач који подстиче ученике на опажање различитих лингвистичких и културних елементата кроз аутентичну интеракцију. Према томе, не може се одвојити материјал од задатка везаног за њега, јер су у стварном свету језички импут и аутпут, рецепција и продукција, интегрисани у циклични комуникативни процес, те су материјали стимуланс за задатке и ученикову аутентификацију истих, као и активну партиципацију и креирање интеракције у учионици, схваћеној као аутентични друштвени и интеркултурни простор.

АУТЕНТИЧНОСТ УЧИОНИЦЕ И ЊЕНИХ АКТЕРА

Са развојем анализе дискурса, учионица почиње да се препознаје као друштвени простор, а час као комуникативни догађај. Увек је реч о конкретном догађају (емпиријска реалност), који се одвија у оквиру одређене заједнице (друштвена реалност – структурише се и одвија око серије комуникативних догађаја) и омогућава комуникативну интеракцију међу члановима групе (културна реалност). Простор и догађај поседују сопствене норме интеракције, изведене из одређених функција које утичу на различиту лингвистичку и дискурзивну употребу²³.

По Љобери (Llobera 1995) у учионици коегзистирају две врсте дискурса:

а) произведени дискурс (шп. *discurso generado*), генерисан у самој учионици, у процесу интеракције између наставника и ученика или самих ученика (који је током година био потпуно запостављен јер су се истраживања у области наставе страних језика бавила готово искључиво већ припремљеним материјалом) и то: монолог наставника (инструкције, објашњења итд.); дијалог између наставника и ученика; монолог или дијалог између ученика (индивидуални рад, рад у пару или групи) и текстови произведени у писаној форми;

б) понуђени дискурс (шп. *discurso aportado*), у виду различитих дидактичких материјала (уџбеници, приручници, радне свеске итд.) или изворних материјала које аутор назива стварним понуђеним дискурсом (шп. *discurso aportado real*); према Љобери, такав импут уведен је у наставу страних језика прогресивно, како би ублажио извештаченост материјала створених искључиво у педагошке сврхе.

Понуђени дискурс, по Мартин Перису (Martín Peris, цит. у Андријевић 2016а: 174), састоји се од „скупа лингвистичких узорака, текстуалних докумената (у различитој форми: штампани, аудиовизуелни, електронски итд.) који су подстицај за контакт између

23 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autenticidad.htm

ученика и циљног језика”²⁴. По истом аутору, такав материјал треба да верно прикаже стварност језика ван учионице, поштује усмене и писане карактеристике дискурса и формата текстова, понуди теме од интереса и значаја за ученике, блиске њиховом искуству, а мора бити и одраз друштвених правила везаних за лингвистичку употребу.

Брин (Breen 1985: 68) истиче да учионица представља специфично друштвено окружење, са својим правилима и сопственом „аутентичношћу учионице као учионице”, док материјал који је *a priori* изворан, не мора увек бити и аутентичан за ученике, ако га не препознају као такав и ако није релевантан за њихов тренутни међујезик, когнитивни стадијум и интересовања. По овом аутору, аутентична улога учионице је обезбеђивање услова у којима учесници могу јавно поделити проблеме и постигнућа у процесу усвајања страног језика као друштвено мотивисане и друштвено позициониране активности. У вредновању друштвеног контекста учионице страних језика, Бринова визија аутентичности потиче из аутентичности генезе, те су не само изворни материјали аутентични, већ и задаци проистекли из њих, као и дискурс који се генерише у учионици. Међутим, Видовсон (Widdowson 1990) оспорава ову тврдњу, подвлачећи да такав став подразумева да је аутентично све што се дешава у учионици, укључујући дрилове и механичко понављање граматичких и лексичких садржаја, те тако скреће пажњу на релативизам који лежи у основи идеје да је учионица изворни контекст за аутентично усвајање језика. Ми смо склони да верујемо да је језик који ученици производе у учионици (како импут, тако и аутпут) валидан и значајан за процес усвајања, те се и он може сматрати примером изворног понуђеног и произведеног дискурса који постаје аутентичан ако је контекстуализован и проистекао из смислене интеракције.

Тејлор (Taylor 1994: 7–8) сматра да иако дискурс који се генерише у учионици страног језика представља посебан вид дискурса, оно што се у њој дешава је стварно, те тако морамо прихватити чињеницу да учионица има сопствени легитимитет и аутентичност којој доприносе учесници у интеракцији (наставници и ученици), као и у било ком другом окружењу, те да не смемо одузимати ученицима осећај да је учионица простор који служи како за учење/усвајање језика, тако и за његову употребу. Такође, морамо имати у виду да ученици доносе у учионицу страних језика сопствена очекивања, ставове и знање проистекле из претходног искуства. Између осталог, то предзнање омогућава им да направе разлику између стицања вештина и коришћења усвојених вештина, односно предкомуникативних и комуникативних активности и задатака (*ibid*).

24 El conjunto de muestras lingüísticas, documentos textuales (en diversos soportes: impreso, audiovisual, informático etc.), que constituyen la base para el contacto que se pretende favorecer entre discentes y lengua meta.

Ван Лиер (Van Lier 1996: 128 и сл.) тврди да аутентичност²⁵ није интринзична карактеристика материјала, већ релативна категорија која представља степен учениковог ангажовања у односу на њих и пре свега њима придружене задатке. Аутентичност је процес путем кога ученик на индивидуалном нивоу аутентификује материјале и задатке који су у складу са импутом и комуникативном ситуацијом и зависи од степена његове посвећености, односно „аутентичност се не уводи у учионицу заједно са материјалима или наставним плановима; напротив, то је циљ коме наставници и ученици треба да теже, свесно и упорно; аутентичност је резултат ученикове и наставникове аутентификације процеса усвајања и језика који се том приликом користи”²⁶. Када долази до групне аутентификације (друштвено конструисана аутентификација), по наведеном аутору, ствара се најаутентичније могуће окружење. Ван Лиер (*ibid*) наводи следеће врсте аутентичности у учионици:

- аутентичност порекла материјала;
- прагматичка аутентичност коју заједно сачињавају аутентичност (педагошке) сврхе и аутентичност (друштвене) интеракције;
- аутентичност контекста: језик је аутентичан ако се прилагоди контексту у коме се одвија и одређује аутентичност интеракције;
- лична аутентичност: егзистенцијална (степен импликације у контакту са материјалима), суштинска (истинска мотивација која не зависи од екстерних подстицаја) и аутотеличка (аутономија у усвајању и став да је образовање само себи сврха). Без личне аутентичности остале немају смисла, односно ученици морају да перципирају импут, његов садржај и сврху као релевантне; баш због тога, немогуће је да сваки материјал буде аутентичан за све ученике у исто време и на исти начин.

У складу са тим, Шомоси и Кетаби (Shomoossi & Ketabi 2007: 153) сматрају да не би требало инсистирати толико на аутентичности самих материјала, већ је потребно кроз различите формативне курсеве обучити наставнике страних језика да потврђују њихову аутентичност (енгл. *the authenticating teacher*), односно свесно врше селекцију материјала из различитих извора, припремају задатке примерене нивоу својих ученика, помажу им да разумеју понуђени импут, приступе му са комуникативном сврхом и развију аутентичну контекстуализовану интеракцију. Ученици треба да одговоре на понуђени импут на аутентичан начин, те је оно што се од њих захтева

²⁵ Аутентичност је саставни део његовог ЗА начела, односно компонената које треба потенцирати у процесу усвајања страних језика: *awareness, authonomy, authenticity*; аутентичност је, у исто време, резултат и окидач генезе свесности и аутономије.

²⁶ Authenticity is not brought into the classroom with the materials or the lesson plan; rather, it is a goal that teacher and students have to work towards, consciously and constantly; authenticity is the result of acts of authentication, by students and their teacher, of the learning process and the language used in it.

да ураде са материјалом и задацима барем исто толико важно као и њихово порекло; да ли ће до аутентификације и доћи, зависи пре свега од прикладности и применљивости материјала, као и сврсисходности и изазовности задатака, али и умешности наставника и спремности и мотивисаности ученика за сарадњу. Аутентичност се тако односи како на интеракцију између ученика и понуђеног импута, тако и на интеракцију између самих актера у учионици.

ИНТЕГРИСАНИ ПРИСТУП ПОЈМУ АУТЕНТИЧНОСТИ

Њубај (Newby 2000: 16) тврди да је на први поглед питање аутентичности врло једноставно, нарочито ако се његова интерпретација редукује на површну поларизацију између наизглед извештачевог света традиционалне учионице и стварног, динамичног света изван ње. По таквој редукционистичкој интерпретацији аутентичности, циљ наставника и наставног материјала требало би да буде да унесу што више стварности у учионицу, али је то по наведеном аутору само привид. Њубај сматра да ако наставници и аутори наставних материјала желе да допринесу ефикасности усвајања, морају да схвате аутентичност на другачији начин и да је не редукују на претходно наведену дихотомију, те да се запитају шта је то аутентичност и какве врсте аутентичности постоје и зашто аутентичност (не) треба да буде жељени циљ у настави и наставном материјалу. По овом аутору, аутентичност подразумева три опште категорије:

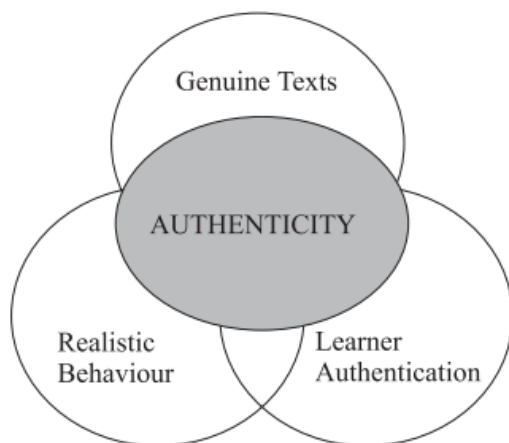
- ✓ аутентичност текста кога ученици чују, читају или виде;
- ✓ аутентичност понашања: задаци, језичке активности и вежбе које ученици изводе, као и текстови које сами производе; овде се аутентичност посматра из перспективе ученика и начина на који они користе страни језик у учионици;
- ✓ лична аутентичност/аутентичност реакције појединца: сопствени став ученика према горе наведеним ставкама, њихово прихватање или одбацивање истих; ученици су ти који постављају сопствене критеријуме аутентичности засноване на њиховој интерпретацији, релевантности материјала и задатака за њихове потребе и интересовања, те их на тај начин аутентификују.

Аутентичност текста је тема о којој најчешће дискутују аутори наставних материјала и теоретичари дидактике страних језика. Такав текст се, по Њубају може дефинисати као стварни пример употребе језика, кога је наставник / аутор уџбеника „позајмио” за обраду у учионици, али да не би требало све остале због тога називати неаутентичним. Стога овај аутор прави разлику између изворних текстова и оних симулираних, створених у педагошке сврхе, који се разликују у мери у којој настоје да имитирају одређена својства

изворних текстова, што Њубај назива привидном оригиналношћу. Такође наводи да се, што се тиче изворних текстова, теоретичари сусрећу са дилемом да ли и у којој мери треба поједноставити језик због проблема разумевања: постоје они који то одобравају и други који чврсто верују да свака промена текста нарушава њихову аутентичност; међутим, у том случају би требало узети у обзир да не постоји потпуно изворни текст, јер га сам чин његовог преношења у педагошки оквир лишава одређених контекстуалних одлика које су део целокупне поруке.

Аутентичност понашања је категорија која посматра аутентичност у односу на то како ученик користи страни језик на часу, те постоји (1) прагматичка аутентичност (социолингвистичка оријентација), односно уобичајено језичко понашање које тежи одређеном исходу: када ученици учествују у усменим или писаним активностима, такви задаци су стављени у одређени контекст у коме су улоге и намере јасно дефинисане и (2) аутентичност процеса која је психоллингвистичке природе и апстрактна јер се односи на менталне процесе који се користе током обраде импута и продукције аутпута.

Аутентичност реакције појединца везана је за самог ученика, те тако није својина текста нити одређене активности, већ ментални конструкт или став који развија ученик у току усвајања страних језика. Другим речима, уместо да је производ материјала и одређене методологије, резултат је процеса интеракције са материјалима и циљним језиком. Према томе, Њубај тврди (*ibid*: 19) да не треба говорити о аутентичним материјалима, већ аутентификацији коју врши ученик, постављајући сопствени критеријум аутентичности заснован на интерпретацији важности импута за његове емоционалне и функционалне потребе и интересовања. У уџбеник или материјал за рад на часу се могу укључити изворни текстови на одређену тему како би послужили као импут (аутентичност текста) и оквир за активност која узима у обзир прагматичке аспекте генеришући конкретан задатак (аутентичност понашања), али је ученик тај који ће или прихватити или одбацити њихову важност или оправданост и прихватити или одбити да их аутентификује, на шта наставници морају бити спремни. Стога, овај аутор предлаже интегрисани приступ аутентичности у коме сви наведени аспекти имају своје место и улогу и приказује их на следећи начин:



Слика бр. 1: Интегрисани приступ аутентичности (Њубај 2000: 20)

Такође, аутор истиче да не би требало губити из вида чињеницу да и ученик страног језика користи стварни језик, те тако уноси сопствена знања, вештине и когнитивне стратегије у учионицу и на тај начин доприноси њеној аутентичности (*ibid*: 24).

АУТЕНТИЧНОСТ КАО ДРУШТВЕНО-КОНТЕКСТУАЛНИ КОНТИНУУМ

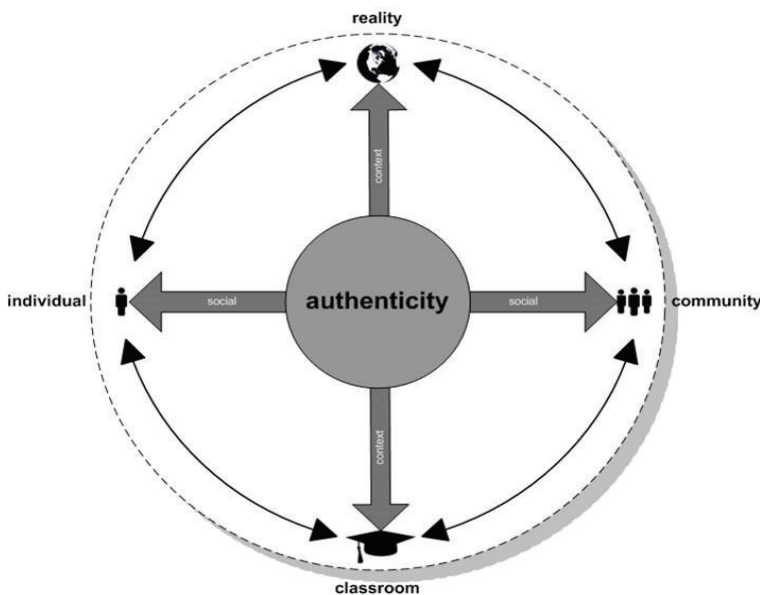
„Упркос постојању толико јаким аргумената који подвлаче да је аутентичност релативна и да представља процес интеракције, у документима и реторици наставе језика и даље је доминантно уверење да се аутентичност заправо може приписати материјалима као 'обележје' односно апсолутна карактеристика својствена тексту или језичком узорку” (Pinner 2018: 9)²⁷.

Пинер (Pinner 2016: 79) тврди да је појам аутентичности сложено питање, те да се у области наставе страних језика уочавају два главна правца дебате. Први је превасходно теоријски и егзистенцијални аспект аутентичности, који посебан акценат ставља на начин на који је ученик укључен у процес аутентификације, те тако аутентичност није апсолутна категорија или инхерентно својство текста, већ је релативна и везана за процес личног ангажовања са језиком. Други, практичнији правац дебате о аутентичности у настави језика врши есенцијализацију појма и примењује га пре свега на материјале који нису првобитно створени у педагошке сврхе и њима придруженим задацима и често фаворизује став да би такви материјали требало да

²⁷ Despite the presence of so many strong arguments claiming that authenticity is relative and a process of interaction, what remains dominant in both materials and the rhetoric of language teaching is the belief that authenticity can in fact be ascribed to materials as a 'property' or absolute trait inherent within a text or sample of language.

буду „пример стварног језика, који производи стварни говорник или писац за стварну публику, како би пренео стварну поруку”²⁸ (Morrow 1977: 13, цит. у Gilmore 2007: 98).

Пинер (Pinner 2014: 10–11, 2016) сматра да би, како би се развио динамичнији модел аутентичности и исти посматрао из шире перспективе као конструкт који обухвата не само материјале и задатке, већ и актере у учионици и друштвени контекст циљног језика, овај појам требало посматрати као континуум саткан од две различите осе: друштвене и контекстуалне. Контекстуална (хоризонтална) оса представља место у коме се језик користи, те се са једне стране континуума налази учионица, где је примарни фокус на усвајању језика, а са друге стварни свет, који није нужно супротан ситуацији у учионици, али га карактерише стварна употреба језика у ваннаставне сврхе. Са једне стране друштвене (вертикалне) осе је појединац-ученик (или наставник) са својим сопственим потребама и мотивацијом, а са друге заједница-појединци са којима ученик покушава да врши интеракцију на циљном језику. Аутентичност, по наведеном аутору, треба посматрати као континуум који инкорпорише друштвену и контекстуалну димензију, признаје потребу за релевантношћу стварног импута, али у исто време валидира и интеракцију која се одиграва у учионици, као и ученикове потребе и интересовања.



Слика бр. 2: Аутентичност као друштвено-контекстуални континуум (Пинер 2014: 10)

²⁸ An authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort.

На тај начин, Пинер појму аутентичности у учионици страних језика приступа из друштвене и егзистенцијалне перспективе и покушава да је реконцептуализује као динамичну компоненту језика као сложеног система, која је у интеракцији са мотивацијом, аутономијом и сопством на више нивоа. Иако такав модел не нуди експлицитну дефиницију аутентичности, могао би представљати флексибилнији оквир за разматрање природе аутентичности и покушај да се њено тежиште помери са културолошки фосилизоване дефиниције са акцентом на материјалима на динамичнији модел који се фокусира на потребе ученика. Аутентичност као друштвено-контекстуални континуум промовише снажнији нагласак на друштву, сопству и идентитету, чиме покушава да оснажи и субјективизује ученике у наставном процесу и ојача везу између аутентичности и мотивације (Pinner 2015).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Већ неколико деценија уназад појам аутентичности се у стручној литератури помиње као основни елемент успешног едукативног процеса (Bialystok 2015), чији је фокус на конструктивистичком и доживотном аутономном учењу, те рedefинисаној улози како ученика, тако и самих наставника, наставних материјала и простора у коме се настава одвија.

Као што је у раду приказано, концепт аутентичности се у савременој настави страних језика сагледава из различитих перспектива и не примењује само на изворне материјале, односно импут представљен у текстуалној, визуелној и текстуално-визуелној форми. Поред тога што су изворни, материјали би требало да буду релевантни и потенцијално комуникативни и искористиви, а ученици да имају позитиван став према задацима и активностима који су проистекли из њих, како би их аутентификовали и произвели аутентичну интеракцију у учионици (Newby 2000). Аутентичност је тако резултат прагматичке варијације, односно прагматички феномен на кога утичу контекстуални фактори, наставник са својим стратегијама аутентификације, као и интеракција ученика са понуђеним импутом и међусобно у кооперацији.

На основу свега наведеног, можемо закључити да појам аутентичности у савременој настави страних језика нема терминолошку прецизност, нити јасно одређену дефиницију, односно да је дошло до концептуалне диверзификације. Можемо га означити као поливалентни термин, који је квалификатив како самог језичког материјала, тако и задатака, актера у наставном процесу и ситуације у учионици. Дакле, сама изворност материјала не гарантује усвајање,

односно импут мора да поседује комуникативни и мотивациони потенцијал, да буде употребљив, пријемчив, занимљив за ученике и у складу са њиховим когнитивним нивоом и потребама, како би могли да га опазе, обраде и генеришу одговарајући аутпут, те тако и аутентификују у учионици која представља аутентични интеркултурни друштвени простор.

По нашем мишљењу, аутентичност је друштвено-контекстуални конструкт (Pinner 2014, 2016) који се генерише у циркуларном процесу аутентификације генерисаног дискурзивног репертоара стварног говорника (изворног или интеркултурног), створеног за ненаставне потребе, који у учионици постаје изворни понуђени импут, те га ученици, уз помоћ наставника и аутентичних партиципативних задатака, обрађују, инкорпоришу у свој међујезик и стварају аутпут, кога можемо именовати генерисаним аутпутотом интеркултурног говорника. Да би тај аутпут, а и нови импут који се на основу њега генерише заиста био и аутентичан, потребно је да се у учионици одвија контекстуализована интеракција са комуникативним циљем²⁹. При томе, у том процесу делују две врсте фактора – спољашњи фактори које чине изворни импут и задаци као објективне категорије и унутрашњи фактори: реакција ученика на понуђени импут и продукција аутпута, који представљају варијабилу и плод субјективне аутентификације, те тако сваки ученик ствара сопствени осећај аутентичности. Тако бисмо могли да разликујемо понуђени импут изворног говорника и говорника страног језика као интеркултурног говорника као и генерисани аутпут, како изворног, тако и интеркултурног говорника, који могу стећи и епитет аутентичних у процесу аутентификације и смислене интеракције.

Иако је ученик у савременом образовном приступу у центру наставног процеса, не можемо пренебрегнути чињеницу да велику и активну улогу у процесу аутентификације изворног импута има наставник страног језика који треба да поседује одговарајуће вештине и стратегије како би помогао ученицима да разумеју понуђени материјал и задатке и развију контекстуализовану и сврсисходну интеракцију. Такође, како сами наставници на микро нивоу, тако и реформа језичких курикулума и израда нових силабуса на макро нивоу, морају да узму у обзир прагматичку и педагошку прикладност понуђеног импута, као и његов комуникативни и дидактички потенцијал, а не само аутентичност у ужем смислу, односно изворност језичког материјала. Браун и Менаске (Brown & Menasche 2005, цит. у Tatsuki 2006: 11) упозоравају да „морамо престати да размишљамо о аутентичности као моралном императиву и или/или квалитету, већ

²⁹ Сматрамо да је сваки дискурс у учионици веродостојан, валидан и изворан, али није сваки аутентичан ако није контекстуализован нити доводи до аутентичне интеракције.

је сматрати мултифациетичним појмом, применљивим на различите фазе процеса усвајања који се одвијају у учионици”.³⁰

Напослетку, у неким од наредних истраживања требало би се осврнути и на теме попут креирања аутентичних курикулума (Bouziri 2017)³¹, питања аутентичности наставника (Bialystok 2015)³², аутентичне евалуације која поспешује критичко и креативно мишљење (Brown 2015, Monereo Font 2009, Ahumada 2005, Gulikers et al. 2004)³³, као и аутентичности у дигиталном окружењу и онлајн учењу (Buendgens-Kosten 2013)³⁴, коју Мишан назива и „аутентичност 2.0” (Mishan 2017)³⁵.

Литература

Аумада 2005: P. Ahumada, La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes, *Perspectiva educacional*, 45, 11–24.

Андријевић 2010: M. Andrijević, Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras, *Colindancias*, 1, 157–163.

30 We need to stop thinking about authenticity as a moral imperative and as an either/or quality and rather think of it as multifaceted and applicable to different phases of language classroom processes.

31 Бузири тврди да аутентичност курикулума обухвата различите врсте аутентичности, попут текста, задатка, начина на који су одабрани, грађени и имплементирани, ученика, наставника, евалуације, као и узајамну интеракцију. Из те перспективе, аутентичност зависи од тога да ли је интеракција између свих наведених аспеката изведена на принципијелан начин. Принципи који су индикатори аутентичности курикулума су следећи: релевантност, обим, кохерентност, фамилијарност и изводљивост (Bouziri 2017: 26, 28).

32 По овој ауторки, од наставника се у савременом образовном процесу очекује да омогуће аутентично окружење за учење, спроведу аутентичну педагогију и аутентичну евалуацију, као и да развијају аутентичност код својих ученика.

33 Аутентична евалуација по наведеним ауторима подразумева широк спектар нових приступа и инструмената који су супротни онима који се користе у традиционалном начину оцењивања, тзв. „култури тестирања”. Монерео Фонт (Monereo Font 2009) наводи нпр. неформалну или алтернативну евалуацију, евалуацију учинка, евалуацију засновану на решавању проблема итд. (шп. *evaluacion no formal/alternativa, la evaluación del proceso de realización, la evaluación basada en problemas*). Аутентичност евалуације подразумева креирање тестова чије су теме и садржаји блиски учениковој реалности (стварни), корисни и применљиви у свакодневном животу (релевантни), одговарајући за успостављање контакта са другима (социјализирајући). Такође, аутентичност евалуације би требало да доведе до поузданих, транспарентних и валидних резултата (Ahumada 2005).

34 Ауторка сматра аутентичност резултатом процеса друштвених преговора, а не урођеном одликом текста, предмета, особе или активности. Разликује три домена аутентичности, релевантних за контекст онлајн учења: аутентичност кроз језик (језичка аутентичност), аутентичност кроз порекло (културна аутентичност) и аутентичност кроз свакодневна животна искуства (функционална аутентичност).

35 This conception of authenticity is a perfect fit for the digital era, where more and more of the language use is in interaction on a plethora of different media and applications (...) therefore that it is to interaction – and its pedagogical realization ‘task’ - that we turn, for our ‘authenticity 2.0’ (Mishan, 2017: 10).

- Андријевић 2016а: М. Андријевић, *Примена аутентичних материјала у настави Л2 за стицање и развој интеркултурне компетенције* (необјављена докторска дисертација), Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Андријевић 2016б: М. Андријевић, Формативни приступ усвајању културних садржаја у интеркултурној настави страних језика, *Настава и васпитање*, LXV, 3/2016, 597–611.
- Ареисара 2007: Е. Areizaga, Enseñanza de lenguas e interculturalidad: ¿estamos hablando todos de lo mismo?, in: J. Ibáñez, E. Sanz de la Cal & N. Goicoechea (Eds.), *Actas de las II Jornadas de didáctica de la lengua y la literatura: Hacia una competencia plurilingüe en el espacio europeo*, Burgos: Universidad de Burgos, pp. 1–15.
- Баум 2016: G. Baum, Problemáticas y reflexiones en torno a los materiales de enseñanza del inglés lengua extranjera, *Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios*, Bernal/Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. <<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/742>>.
- Берардо 2006: S. A. Berardo, The use of authentic materials in the teaching of reading, *The Reading Matrix*, 6 (2), 60–69.
- Бјалисток 2015: L. Bialystok, Should teachers be authentic?, *Ethics and Education*, DOI: 10.1080/17449642.2015.1099801.
- Бузири 2017: В. Bouziri, Introducing Curriculum Authenticity, in: A. Maley & V. Tomlinson (Eds.), *Authenticity in Materials Development for Language Learning*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 25–43.
- Брин 1985: М. Breen, Authenticity in the language classroom, *Applied Linguistics*, 6/1, 60–70.
- Браун 2015: R. Brown, La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender RELIEVE, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (2), 1–10.
- Буендгенс-Костен 2013: J. Buendgens-Kosten, Authenticity in CALL: three domains of realness, *ReCALL*, 25/2, 272–85.
- Буендгенс-Костен 2014: J. Buendgens-Kosten, Key concepts in ELT. Authenticity, *ELT Journal*, 68 (4), 457–459.
- Ван Лиер 1996: L. Van Lier, *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*, London: Longman.
- Видовсон 1978: H. G. Widdowson, *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.
- Видовсон 1990: H. G. Widdowson, *Aspects of Language Teaching*, UK: Oxford University Press.
- Вујанић и др. 2007: М. Вујанић и др., *Речник српскога језика*, Нови Сад: Матица Српска.
- Гилмор 2007: А. Gilmore, Authentic materials and authenticity in foreign language learning, *Language Teaching*, 40 (2), 97–118.
- Гваријенто и Морли 2001: W. Guariento & J. Morley, Text and task authenticity in the EFL classroom, *ELT Journal*, 55 (4), 347–353.
- Гуликерс и др. 2004: J. Gulikers, T. Bastiaens & P. A. Kirschner, A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment, *ETR&D*, 52 (3), 67–86.

Клајн и Шипка 2006: И. Клајн и М. Шипка, *Велики речник страних речи и израза*, Прометеј: Нови Сад.

Ли 1995: W. Lee, Authenticity revisited: text authenticity and learner authenticity. *ELT Journal*, 49 (4), 323–328.

Литл, Девиџ и Синглтон 1989: D. Little, S. Devitt & D. Singleton, *Learning Foreign Languages from Authentic Texts: Theory and Practice*, Dublin: Authentik.

Љобера 1995: M. Llobera, Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras, en: M. Siguán (Coord.), *La enseñanza de la lengua por tareas. XVIII Seminario sobre "Lenguas y educación"*, Barcelona: ILE Monsori, 17–37.

МекДоналд и др 2006: M. N. MacDonald, R. Badger & M. Dasli, Authenticity, Culture and Language Learning, *Language and Intercultural Communication*, 6 (3&4), 250–261.

Мишан 2005: F. Mishan, *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect Books.

Мишан 2017: F. Mishan, Authenticity 2.0. Reconceptualising 'Authenticity' in Digital Era, in: A. Maley, & B. Tomlinson (Eds.), *Authenticity in Materials Development for Language Learning*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 10–24.

Мон 2006: I. Maun, Penetrating the Surface: The Impact of Visual Format on Readers' Affective Responses to Authentic Foreign Language Texts, *Language Awareness*, 15 (2), 110–127.

Монерео Фонт 2009: C. Monereo Font, La autenticidad de la evaluación, in: M. Castelló (Ed.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*, Barcelona: Edebé/Innova universitas, 10–22.

Нунан 1999: D. Nunan, *Second Language Teaching & Learning*, Boston: Heinle & Heinle.

Њубај 2000: D. Newby, Authenticity, in: A-B. Fenner & D. Newby (Eds.), *Approaches to materials design in European textbooks: implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 15–24.

Озверир и др. 2017: I. Ozverir, V. O. Ulker & J. Herrington, Investigating the Effects of Authentic Activities on Foreign Language Learning: A Design-based Research Approach, *Educational Technology & Society*, 20 (4), 261–274.

Омађио Хадли 1993: A. Omaggio Hadley, *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.

Пикок 1997: M. Peacock, The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners, *English Language Teaching Journal*, 51(2), 144–156.

Пинер 2014: R. Pinner, The authenticity continuum: empowering international voices, *ELTED*, 16, 9–17.

Пинер 2015: R. Pinner, What we talk about when we talk about authenticity, *Evidence-based EFL*. < <http://malingual.blogspot.com/2015/02/what-we-talk-about-when-we-talk-about.html#comment-form> >.

Пинер 2016: R. Pinner, The Nature of Authenticity in English as a Foreign Language: A Comparison of Eight Inter-related Definitions, in: Y. Sim Fong & M. Brooke (Eds.), *ELTWO: Special Issue on 5th CELC Symposium Proceedings*, Singapore: National University of Singapore, 78–93.

Пинер 2018: R. Pinner, Authenticity and ideology: Creating a culture of authenticity through reflecting on purposes for learning and teaching, *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, Vol. 6 (1), 7–24.

Сегуени 2009: L. Segueni, Authentic Materials: Towards a Rational Selection and an Effective Implementation", *Revue de la Faculté des Lettres et Sciences Sociales*, Université Mohamed Khider - Biskra, pp. 19–30.

Спелери 2002: M. Spelleri, From Lessons to Life: Authentic Materials Bridge the Gap, *ESL Magazine*, 5 (2), 16–19.

Тацуки 2006: D. Tatsuki, What is authenticity?, *Authentic Communication: Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference*, Shizuoka: Tokai University. <<http://jalt.org/pansig/2006/HTML/Tatsuki.htm>>.

Тејлор 1994: D. Taylor, Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity?, *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 1 (2). <<http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej02/a.1.html>>.

Томлинсон 2017: B. Tomlinson, Introduction, in: A. Maley & B. Tomlinson (Eds.), *Authenticity in Materials Development for Language Learning*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 1–9.

Трабелси 2016: S. Trabelsi, Authenticity in Materials Development. Towards a Framework for a Localised Approach to Authenticity of EFL Teaching and Learning Materials, in: M. Azarnoosh et al. (Eds.), *Issues in Materials Development*, Rotterdam: Sense Publishers, 145–158.

Фавес 1998: M. T. Chavez, Learners' Perspectives on Authenticity, *IRAL*, 36(4), 277–306.

Филипсон 1992: R. Phillipson, *Linguistic Imperialism*, Oxford: Oxford University Press.

Ханг и Виктор Чен 2007: D. Hung & D.-T. Victor Chen, Context–process authenticity in learning: implications for identity enculturation and boundary crossing. *Educational Technology Research and Development*, 55(2), 147–167.

Хатчинсон и Вотерс 1987: T. Hutchinson, & A. Waters, *ESP: A learning centred approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

Џој 2011: J. L. Joy, The duality of authenticity in ELT, *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 7 (2), 7–23.

Шомоси и Кетаби 2007: N. Shomoossi, & S. Ketabi, A critical look at the concept of Authenticity, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 4 (1), 149–155.

Maја Andrijević / (RE) CONCEPTUALIZATION OF THE NOTION OF AUTHENTICITY IN CONTEMPORARY FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Summary / This paper presents different approaches to the concept of authenticity in the context of applied linguistics and foreign language teaching. For decades, this term has been associated only with language material used in the classroom (reductionist definition), but recent studies highlight its conceptual diversification and conclude that it is determined by other, mostly contextual factors, as well as participants in interaction. Therefore, in modern approaches to foreign language teaching, the emphasis is on a dynamic and integrated approach to the concept of authenticity (Newby, 2000), where genuine input and genuine participatory tasks promoted by teachers generate students' genuine output who thus authenticate them in the process of interaction that is situationally determined. Consequently,

as a result, the notion of authenticity is reconceptualized: it is no longer an absolute category but can be considered as a pragmatic phenomenon (Shomoossi & Ketabi 2007) and a construct generated in the socio-contextual continuum (Pinner 2014, 2016), so it is viewed holistically and applies to various aspects and actors in the process of foreign language learning.

Keywords: authenticity, authentic materials, authentication, integrated approach to authenticity, authenticity as a socio-contextual continuum, foreign language teaching

Примљен: 2. фебруара 2022.

Прихваћен за штампу фебруара 2022.