

ZBORNIK

10

INTERKULTURALNOST **U OBRAZOVANJU**

Urednice

Danijela Radović

Eva Toldi

Pedagoški zavod Vojvodine

Novi Sad

2016

Radovi predstavljani na Međunarodnoj naučnoj konferenciji
Interkulturalnost u obrazovanju održanoj
u Novom Sadu 18. decembra 2015. godine.

Recenzenti:

prof. dr Svenka Savić, profesorka emerita,
Filozofski fakultet, Univerziteta u Novom Sadu
prof. dr Lajoš Palfalvi, Univerzitet „Pázmány Péter”,
Pilisčaba–Budimpešta, Mađarska

Zahvaljujemo se svim autorima i autorkama koji su svoje
lektorisane radove priložili za Zbornik.

ISBN 978-86-80707-63-1

ПРЕДГОВОР

Ово издање чине радови представљени на међународној конференцији *Интеркултуралност у образовању* коју је организовао Педагошки завод Војводине 18. децембра 2015. године. Циљ конференције био је да се на једном месту, у вишекултуралној Војводини, нађу стручњаци који се међукултуралношћу баве из различитих перспектива, са посебним освртом на међукултуралност у образовању како би се исто унапредило и обезбедило генерације међукултурално освешћених ученика који ће не само прихватати другост као датост у средини у којој живе, него ће се и борити против дискриминације и етноцентризма и стварати атмосферу уважавања и неговања различитости као вредности, и атмосферу ослобођену стереотипа и предрасуда.

Издање садржи дванаест радова, седам на српском и пет на мађарском језику, који показују важност подизања свести о вишекултурализму и међукултурализму, не само на територији Аутономне Покрајине Војводине, већ и у Европи и читавом свету. Радови, који су представљени абецедним редоследом презимена аутора/ке, показују сложеност феномена међукултуралности на различитим нивоима образовања и на различитим језицима из нашег непосредног окружења, кроз моделе за примену међукултуралних принципа на предшколском нивоу, као и помоћу креативних индустрија или повећаном мобилношћу студената на вишим нивоима образовања. Аутори, такође, препознају различите видове међукултуралности у књижевности, уџбеницима, језику уопште или превођењу. На основу прикупљених резултата истраживања аутори нуде и начине за превазилажење препрека у остваривању принципа међукултуралности кроз стручно усавршавање наставника укључених у васпитно-образовни процес или кроз потенцијалне измене у школским програмима.

Прихватање међукултуралности на личном и ширем друштвеном плану је предуслов савременог демократског суживота у вишекултуралним заједницама, а његово унапређивање и развијање

почиње кроз образовну праксу и отворено и толерантно школство које културне, етничке, језичке, религијске, узрасне, родне или било које друге различитости препознају и уважавају и граде међукултуралне компетенције и вештине. Надамо се да ће овај Зборник допринети савладавању многобројних изазова који у већој или мањој мери, у зависности од личних, друштвених, политичких, образовних и других аспирација, постоје у дугачком и нимало лакој процесу кретања по континууму од вишекултурализма до међукултурализма, и да ће охрабрити и теоретичаре и практичаре у овој области за нова истраживања и делања.

*У Новом Саду,
децембар 2016. године*

Данијела Радовић

SADRŽAJ

PREDGOVOR	5
Andrić Edit: SZERB LEXIKAI ELEMÉK A VAJDASÁGI MAGYAR NYELVHASZNÁLATBAN	9
Bálizs Jutka: AZ INTERKULTURALIZMUS FEJLESZTÉSE ÓVODÁSKORÚ GYERMEKEKNÉL	25
Beljanski Mila, Velišek-Braško Otilia, Šimonji Černak Ruženka: ČITANKA U OSNOVNOJ ŠKOLI U FUNKCIJI RAZVOJA INTERKULTURALNOSTI	35
Фејса Михајло: ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТ И ПРЕВОДИЛАШТВО	51
Gordić Petković Vladislava: URBANOST, INTERKULTURALNOST, REALNOST: TEMATSKI I ZNAČENJSKI OKVIRI REALIZMA U SAVREMENOM ROMANU	63
Kovačević Mirjana, Đuretić Nenad: ULOGA KREATIVNIH INDUSTRIJA U PROMOVISANJU INTERKULTURALNOSTI MEĐU MLADIMA	77
Magyar Klementina: BALÁZS ATTILA <i>SZÉP KIS TÖRTÉNETEK</i> CÍMŰ ELBESZÉLÉSKÖTETÉNEK INTERKULTURÁLIS VONATKOZÁSAI	97
Makišova Ana: NOVE REČI U JEZIKU	107
Petković Violeta: ŠKOLE KAO MESTA INTERKULTURALNIH SUSRETA U AUTONOMNOJ POKRAJINI VOJVODINI	117

Savić Mirko, Kresoja Milena: MEĐUNARODNA MOBILNOST STUDENATA KAO DOPRINOS INTERKULTURALNOSTI U OBRAZOVANJU	127
Sárosi Gabriella: EGY KÉRDŐÍVES KUTATÁS EREDMÉNYEI, TANULÓI FOGLALKOZÁSJAVASLATOK, TOVÁBBKÉPZÉSI MÓDSZEREK	139
Torgyik Judit: MILYEN NEMZETKÖZI HATÁSOK ÉRVÉNYESÜLNEK NAPJAINKBAN A PEDAGÓGIÁBAN? ...	153

Andrić Edit

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

Újvidék

andrice@ff.uns.ac.rs

SZERB LEXIKAI ELEMEEK A VAJDASÁGI MAGYAR NYELVHASZNÁLATBAN¹

A dolgozat a vajdasági magyar regionális köznyelvben előforduló szerb lexikai elemeket vizsgálja, különös tekintettel az általános iskolai diákok és az egyetemi hallgatók nyelvhasználatára. A vizsgálati korpusz a dolgozatfüzetek elemzéséből, valamint az egyetemi hallgatók szóbeli megnyilatkozásainak feljegyzéséből állt össze. A korpuszban található példákat jellegük és előfordulásuk szempontjából osztályozom, foglalkozom az alaki és tartalmi tükrözések eseteivel, de a tükrözött lexika jelentéstani kérdéseire is kitérek. Szinkrón kutatás eredményeit mutatom be. Többek között kitérek arra is, hogy mennyire válnak a tükrözött elemek a regionális vajdasági magyar szóincs részévé, illetve hogy mennyire indokolt a használatuk, mi hat ki terjedésükre, s az interkulturalizmusnak milyen pozitív és negatív jellegű hozományai lehetnek az anyanyelvmegeőrzést és a kétnyelvűség jelenségének kialakulását illetően.

Kulcsszavak: regionális magyar köznyelv, lexika, szókölcsönzések, tükrözések, szinkrón nyelvállapot, interkulturalizmus

1. BEVEZETÉS

A gyakorló nyelvész (különösen, ha kétnyelvűséggel vagy összevető nyelvészettel foglalkozik), még akkor is, ha tisztában van a vizsgálandó fogalmak szemantikájával, mielőtt hozzáfogna a fejtegetéséhez, először ellenőrzi az azokat jelölő lexémák jelentését.

Az „interkulturalizmus” szó után kutatva rájöttem, hogy sem a magyar, sem a szerb nyelv idegen szavak szótárában nem fordul elő a kifejezés. Akkor ilyen nincs is? S ha mégis, mit fedne? A kultúrák közötti közvetítést, az átfedéseket, a kultúrák átjárhatóságát, vagy fogalmazhatnánk-e úgy, hogy a kultúráköziséget? Mert a jelenségek, amelyeket felsoroltam, amióta a kultúrák érintkezésbe kerültek egymással, mindenképpen léteznek. S akkor miért nem került be a szóincsünkbe ez a nemzetközi szó? Ezenkívül, amint utólag, az interneten böngészve

¹ A tanulmány a Szerb Köztársaság Tudományügyi és Technológiai Minisztériuma 178017. számú projektuma keretében készült.

kiderült, ott igenis megtalálható. A magyarázat talán abban van, hogy a szótárírás igen lassú folyamat, s lexikográfusaink még nem érkeztek beemelni ezt a címszót. S hogy áll a dolog a multikulturalizmus szóval? Erre is csak a szerb szótárban találtam magyarázatot,² holott széleskörűen alkalmazzuk a kifejezést a magyarban is. Ugyanez lenne a helyzet az interkulturalizmussal is? S akkor felmerül a kérdés, hogy nem fedie egymást a két szó jelentése? A multikulturalizmus terminus, a források szerint, a nemzetközi migráció eredményeképpen a nyugati országokban a múlt század hetvenes éveiben terjedt el (Berkes 2010), s csakhamar sok bírálat érte, mivel sokak szerint azon nem az egyenlő jogok megadását értették, hanem a többségtől való különbözőség jogának az elismerését. A különböző kultúrák szimultán létezése, a multikulturalizmus a soknemzetiségű országokban kétségkívül a gyakorlatban is bevált, s a népek kisebb-nagyobb fokú megértésén alapuló kölcsönös együtt-, illetve egymás mellett élése évszázadokon keresztül mindennapi jelenségnek számít. Tehát multikulturalizmuson a különböző kultúrák meglétét, interkulturalizmuson pedig a kultúrák kölcsönhatását kellene érteni. Ilyen értelemben az interkulturalizmus tiszteletben tartja a különböző kultúrák fontosságát, változatosságát, s egyfajta reciprocitást feltételez a kulturális értékek közvetítésében. Az interkulturális közegek egyfajta nyitottságot feltételeznek más nemzetek anyagi és szellemi értékeinek megismerése, befogadása, kölcsönzése tekintetében. S egyben fontos eszköze lehet a népek iráni előítéletek, az etnocentrizmus és annak egyik véglete, a nacionalizmus elkerülésének.

Ilyen értelemben az interkulturalizmus multikulturális közegben természetes jelenségnek számít, amely az egymással s nem pedig egymás mellett élő nemzetek életének minden szegmensére rányomja bélyegét. Nem marad meg tehát a mindennapi életszituációk szintjén, hanem behálózza a közéleti ténykedést, az oktatást, a művelődést, a médiát stb. is, anélkül, hogy a kisebbségek asszimilációját szorgalmazná, lehetővé teszi a kultúrák átjárhatóságát és koegzisztenciáját. S teszi mindezt a kommunikáció fő eszközének sajátos válfaja, a kétnyelvűség segítségével.

² *multikulturalnost*: prožimanje i zajednički život više kultura, više oblika kulturnog života u jednoj sredini, zemlji ili državi. 'Több kultúra összeszövődése és együttélése, a kulturális élet több formájának létezése egy közösségben, országban, államban.'

2. A KUTATÁS

A dolgozatban a vajdasági magyar regionális köznyelvben előforduló szerb lexikai elemeket vizsgálom, különös tekintettel az általános iskolai diákok és az egyetemi hallgatók nyelvhasználatára.³ Vizsgálati korpuszom a dolgozatfüzetek elemzéséből, valamint az egyetemi hallgatók szóbeli megnyilatkozásainak feljegyzéséből állt össze. Öt települést ölel fel a kutatás, éspedig különböző nemzeti összetételű közösségeket választottam ki.

Település	A lakosok száma	Magyarok	
		Szám szerint	%-ban
Bácskertes	2 356	1 857	78,8
Szabadka	99 981	34 983	34,99
Szenttamás	13 091	3 715	28,38
Újvidék	191 405	11 538	6,03
Ürményháza	1 033	714	69,12

Egyrészt az ötödik és hetedik osztályos diákok dolgozatfüzeteit gyűjtöttem be, s azokat vizsgáltam meg, másrészt pedig az újvidéki magyar ajkú egyetemi hallgatók beszélgetését figyeltem meg a tanszéki, illetve kari folyosókon és az egyetemi kampuszban.

3. AZ ALAKI TÜKRÖZÉS

A szókincs a nyelvrendszer azon szintje, amelyet a legnagyobb mértékben érik változások, különböző hatások. A jövevényszavak alapján könnyen megállapítható, hogy egy nép kultúrájára hogyan hat a vele érintkező más nemzetek életvitele. Különbséget kell azonban tenni az olyan szavak között, amelyeket azért kölcsönözünk, mert a nyelvünkben hiányoznak a másik kultúrára jellemző jeltárgyak, s az olyan fogalmakat megnevező kifejezések között, amelyekre vannak elfogadott, helyes terminusaink.

³ A szerb nyelvnek a magyar nyelvre gyakorolt hatásával már több ízben is foglalkoztam, mivel két évtizede figyelem a magyar diákok nyelvhasználatát, lásd: Andrić 1989, Andrić 1995, Andrić 1989, Andrić 2000, Andrić 2002, Andrić 2003, Andrić 2004, Andrić 2010.

3.1. Közvetlen alaki tükrözés

A közvetlen alaki tükrözések egyik válfaját képezik az ún. reáliák vagy kultúrszavak, amelyeknek nyelvünkben hiánypótló szerepük van. A magyar kultúrában eredetileg nem léteznek a jeltárgyak, amelyeket ezek a szavak megneveznek, azonban a vajdasági többszázados együttélés eredményeképpen az itteni magyar kisebbség életébe is bekerültek a szerb kultúrára sajátosan jellemző tárgyak, ami szükségessé tette az új valóságháttér megnevezését.

Ide elsősorban a szerb, illetve a szerb kultúra közvetítésével bekerült ételkülönlegességeket soroljuk: *ajvár, burek, csesznica, csevapcsicsa, dzsevrek, gibanica, kajmak, muszaka, ratluk, szlatkó, tursija, prója, szavijacsa...* Amennyiben kizárnánk ezeket a szerb terminusokat, csak körülírást alkalmazhatnánk. Ide tartoznak a Szerbia államberendezésére vonatkozó kifejezések is, valamint a történelmi reáliák, mint a *csetnik, uszok, hajduk...*, továbbá a vallással kapcsolatos szavak: *szlava, polozsájnik...* stb. Bár ezek a szavak mindennapi nyelvhasználatunk részét képezik, a dolgozatfüzetekben csak elvétve fordultak elő:⁴

Megálltunk egy **burekosnál** és vettünk **burekot**. (SU)

Mikor estefelé megyünk és jövünk vissza akkor veszünk **pjeszkavicát**.⁵ (Sz)

Mi legjobban az úgynevezett **tursiját**⁶ szeretjük. (NS)

A regionális magyar köznyelvben ennél gyakoribbak az olyan szerb szavak, amelyeknek léteznek magyar ekvivalenseik. A diákok viszont (s tegyük hozzá, nemcsak ők) hanyagságból, nemtörődomségből vagy feltűnési szándékkal, illetve más egyéni okokból kifolyólag nagyon sok szót tükröztetnek. Fokozottabb mértékben jellemző ez a beszélt nyelvre, de, amint a dolgozatfüzetekből kiderült, az írott szövegekben is megtalálható a jelenség.

Nem ritka eset az sem, hogy a diákok nincsenek tudatában annak, hogy egyes fogalmakra a magyarban más kifejezések léteznek, a szerb szavakat tekintik sajátjuknak, ezért megtörténik, hogy csodálkozva dőb-

⁴ A dolgozatban szereplő példák helyesírási és nyelvhelyességi hibáit nem javítottam, tehát úgy szerepelnek a tanulmányban, ahogy a dolgozatfüzetekből másoltam ki őket. A példamondatok után zárójelben a helységek rövidítése található, éspedig: SU – Szabadka, Sz – Szenttamás, NS – Újvidék, B – Bácskertes.

⁵ *pjeskavica* = hamburgerhez hasonló, de vöröshagyma is van a darált húsban

⁶ *turšija* = savanyított salátaféleség

benek rá, amikor Magyarországon nem értik meg őket, amikor a fodrásznál le akarják vágatni a *siskájukat*, vagy pedig *trénerkát*, *jaknit* vagy *hullahoppkát* akarnak vásárolni. Íme néhány példamondat a korpuszból:

- most egy gyermekotthonban dolgozik, a „**kolefkába**”⁷ (Sz)
- Ő a **vodovodban**⁸ dolgozik. (Sz)
- Mit mondjak neki, hát **ajde**⁹ kitaláltam valamit és megmondom neki... (NS)
- ... fölkaptam egy **szokkos**¹⁰ üveget (SU)
- ... én őt nagyon szerettem, és mindig **dedának**¹¹ hívtam. (NS)
- Egy kicsit kövér. De nekem nem **szmétál**.¹² (Sz)
- megnézzük a kirakatba a sok cipőket, nadrágokat, **maicákat**¹³, kabátokat (Sz)
- Bármikor szeretnék **klackalicázni**,¹⁴ akkor nincsen benne csavar és csak hogy szét nem esik, a másik nyikorog... és nem lehet **klackalicázni**. (Sz)
- A **sportszála**¹⁵ egyáltalán nincs felmosva. (Sz)
- Elhagytuk az **opstinát**,¹⁶ és valami friss illat párolgot az erdőtől... (SU)
- Különböző kategóriákba soroljuk, a **petlityek**¹⁷, a pionírok az ifik és az első csapat. A **petlityekhez** ötödik–hatodikosok járnak. (B)
- Tavaly felmondott a Remontban és átment az **Autó-motodrustvóba**¹⁸. (B)
- Ő és én már kettő hónapja lovagolunk az **Ergellán**.¹⁹ (SU)
- ... a lépcsőn lefelé a fehér **plocsák**²⁰ fénylettek a vilanylámpától. (SU)

⁷ *kolevka* = bölcsöde

⁸ *vodovod* = vízművek

⁹ *hajde/ajde* = indulatszó: no, nosza

¹⁰ *sok* = üdítő, szörp, gyümölcslé

¹¹ *deda* = nagypapa

¹² *smetati* = zavar, lábatlankodik

¹³ *majica* = trikó, póló

¹⁴ *klackalica* = mérleghinta, libikóka

¹⁵ *sportska sala* = tornaterem

¹⁶ *opština* = község, ebben az esetben községháza

¹⁷ *petlić* = kiskakas, itt: kakaskodó fiúcska

¹⁸ *Auto-moto društvo* = motoros egyesület

¹⁹ *ergela* = ménes

²⁰ *ploča* = lemez

- **Sajamon**²¹ található a kiállításház
- A **zápisznikot**, megkaptam, de azt írták hogy várjam meg a **resényet** és az **uplatnicát**, és akkor fizessem ki.²² (NS)
- Olyan **cicija**, hogy sose **csasztiz**.²³ (NS)
- Elromlott az autója, nem bírta bedobni a **menjácsot**, hívta a **slep szluzsbát**, az elvitte a mesterhez. Tán a **lamelája** tört el. Még a **briszács** se működik, azt is megcsinálják.²⁴ (NS)
- **Bezveze** beszélt, csak **brukázott** ott bennünket.²⁵ (NS)
- Azt se szabad **obezbegyenyé**²⁶ nélkül (NS)
- Most ahogy volt ez a **procena**²⁷... (NS)

Az előforduló kifejezéseket jelentésük szerint az alábbi módon csoportosíthatjuk:

Egészségügy	<i>lekarski náláz</i> ‘lelet’, <i>szesztra</i> ‘nővér’, <i>uput</i> ‘beutaló’
Étel/ital	<i>borovnica</i> ‘áfonya’, <i>kikiriki</i> ‘földimogyoró’, <i>kókica</i> ‘pattogatott kukorica’, <i>kugli</i> ‘gombóc’, <i>szárma</i> ‘töltött káposzta’, <i>szladolé</i> ‘fagylalt’, <i>szok</i> ‘üdítő, gyümölcsle’
Közlekedés	<i>carina</i> ‘vám’, <i>dozvola</i> ‘engedély’, <i>drumarina</i> ‘úthasználati díj’, <i>meszecsna</i> ‘havi bérlet’, <i>pretplatna (karta)</i> ‘bérlet’, <i>peron</i> ‘kocsiállás, beszállóhely’, <i>povratna</i> ‘menettérti jegy’, <i>zsmigavác</i> ‘irányjelző, villogó jelzőlámpa’
Sport	<i>odbojka</i> ‘röplabda’, <i>rukomet</i> ‘kézilabda’
Kereskedelem/áru-és pénzforgalom	<i>cenovnik</i> ‘ár-, vagy díjjegyzék’, <i>dnévica</i> ‘napidíj’, <i>decsiji dodátak</i> ‘családi pótlék’, <i>nálog</i> ‘meghagyás, megbízás’, <i>PDV</i> ‘ÁFA’, <i>poreszka</i> ‘adóhivatal’, <i>porez</i> ‘adó’, <i>prodavnica</i> ‘üzlet, bolt’, <i>raszprodaja</i> ‘kiárúsítás’, <i>szamouszluga</i> ‘önkiszolgáló’, <i>tezga</i> ‘pult’

²¹ *sajam* = kiállítás, vásártér

²² *zapisnik* = jegyzőkönyv, *rešenje* = végzés, *uplatnica* = befizetőcsekk

²³ *cicija* = zsugori, fősvény, *častiti* = megvendégel, áldomást fizet

²⁴ *menjač* = sebességváltó, *šlep-služba* = vontató, *lamela* = lemez, *brisač* = ablaktörlő

²⁵ *bez veze* = összevissza, *bruka* = szégyen, botrány

²⁶ *obezbeđenje* = biztonsági örök

²⁷ *procena* = értékelés

Közigazgatás/jog	<i>diszciplinszki posztupák</i> ‘fegyelmi eljárás’, <i>licsna</i> ‘személyi’, <i>molba</i> ‘kérvény’, <i>obrazac</i> ‘ürlap’, <i>posz-lánik</i> ‘küldött, képviselő’, <i>prijava</i> ‘bejelentő’, <i>zsalba</i> ‘fellebezés’
Szervezeti egység/vállalat	<i>opstina</i> ‘község’, <i>szkupstina</i> ‘képviselőház, parlament vagy képviselő-testület’, <i>SZUP</i> ‘rendőrség’, <i>toplana</i> ‘hőtelep, távfűtő művek’, <i>vodovod</i> ‘vízvezeték, vízművek’, <i>závod</i> ‘intézet’, <i>otpad</i> ‘hulladéktelep’
Iskola/oktatás	<i>piszmeni</i> ‘írásbeli’, <i>popravni</i> ‘pótvizsga’, <i>prijemni</i> ‘felvételi’, <i>rázredni</i> ‘1. osztályfőnök 2. osztályvizsga’
Helyviszony	<i>szajmiste</i> ‘vásárcsarnok, vásártér’, <i>tunel</i> ‘alagút’
Használati cikkek	<i>hémijszka</i> ‘golyóstoll’, <i>izolirtraka</i> ‘szigetelőszalag’, <i>kesza</i> ‘szatyor, zacskó’, <i>csacskalica</i> ‘fogpiszkáló’, <i>szlamcsica</i> ‘szívószál’, <i>csokánycsics</i> ‘fityóka’
Öltözködés	<i>helánka</i> ‘macskanagdrág’, <i>majica</i> ‘trikó, póló’, <i>tré-nerka</i> ‘szabadidőruha’
Egyéb	<i>duduk</i> ‘tökfilkó, ostoba’, <i>fészlifting</i> ‘ránccelvarrás’, <i>kúm</i> ‘koma’, <i>siska</i> ‘frufu’, <i>stósz</i> ‘trükk’, <i>szmena</i> ‘váltás’, <i>uzbuna</i> ‘riadó’, <i>veza</i> ‘kapcsolat’
Frazéma	<i>ajde</i> ‘no, nosza’, <i>dibidusz</i> ‘teljesen’, <i>kobajagi</i> ‘színleg’, <i>téráj Lázo majd nem fázó</i> ‘csak folytatás’

3.2. Közvetett alaki tükrözés

A legtöbb példa azonban a szerb nyelv hatására tükröztetett nemzetközi idegen szavak kategóriájába tartozik. Néha nehéz megállapítani, hogy eredeti szerb lexeméről vagy csak közvetítésről van-e szó, mert azok a szerbben olyannyira meghonosodtak, hogy teljesen beépültek az alapszókincsbe, s a szerbek is sokszor sajátjuknak vélik őket.

Minden nyelvnek megvannak a maga módszerei és ismérvei a tükröztetésre. Belső törvényszerűségek, normák alapján teszi ezt. A szerb nyelv sokkal toleránsabb az idegen szavak átvétele és használata iránt, mivel az alapszókincsébe tartozó eredeti szerb szavak nagy része is motiválatlan. A kétnyelvű közösségben élő gyermek többnyire úgy érzi, hogy ha a szerbben helyes és indokolt valamely idegen szó használata, akkor miért lenne helytelen a magyarban. Azt azonban szem elől téveszti, hogy a szerb nyelvben gyakran nem létezik olyan kifejezés, amellyel az idegen szót helyettesíthetnék, a magyarban viszont már van rá megfelelő szavunk. A szerb a saját törvényeihez, nyelvi normáihoz igazítva honosítja meg őket. Ezért fordul elő, hogy a vajdasági magyar nyelv egyrészt hemzseg az idegen szavaktól, másrészt pedig az egyébként

közkeletű nemzetközi szavakat helytelenül használjuk (elhagyjuk a végződéseket, vagy helytelen végződéseket használunk helyettük).

- ... kifűrészeljük egy **sperpločára**²⁸... (NS)
- ... akikkel nem leszek **kontaktban**²⁹... (NS)
- ... olyan **eleganciával**³⁰ talál... (NS)
- ... csak arra tudtam gondolni, hogy micsi a **kariéramal**³¹. (SU)
- ... ott szokott mindig aludni a **foteljában**³² (SU)
- ... hátul a **paknik**³³ kopottak voltak... (NS)
- ... egyszerű traktorista a **kombinátban**³⁴... (NS)
- ... ha kell az utca lakói is belesegítenek a **renoválásba**³⁵... (NS)
- ... hiszen az is egy nagy küzdelem és **rizik**³⁶... (NS)
- Az a nap előtt, amikor meg kellett tanulni, **szisztematszkink**³⁷ volt (NS)
- ... sok **operáción**³⁸ átesett már... (NS)
- Végre odaértünk a **kanálishoz**³⁹ (SU)
- Mikor kezdte **tréningezni**⁴⁰? (SU)
- Mérkőzés előtt a **tréner**⁴¹ felkészít bennünket. (SU)
- ... felhúztuk a fürdőruhánkat és elmentünk **tusolni**.⁴² (SU)
- Ezután továbbmentünk a belgrádi **botanikus**⁴³ kertbe. (SU)
- minden **vikenden**⁴⁴ megyek anyukámhoz. (NS)
- apukám csinálja a **stiroporokat**⁴⁵ (Sz)

²⁸ šperploča = furnérlemez

²⁹ kontakt = kontaktus

³⁰ elegancija = elegancia

³¹ karijera = karrier

³² fotel (itt ugyanis nem birtokragos főnévről van szó, hanem a szó szerb alakjáról = fotelja)

³³ pakna = burkolat, a fékrendszer része

³⁴ kombinat = szövetkezet

³⁵ renoviranje = felújítás, tatarozás

³⁶ rizik = kockázat

³⁷ sistematski = általános orvosi vizsgálat

³⁸ operacija = műtét

³⁹ kanal = csatorna

⁴⁰ trenirati = edzeni

⁴¹ trener = edző

⁴² tuširati se = zuhanyozni

⁴³ botanička bašta = fűvészkert

⁴⁴ vikend = hétvége

⁴⁵ stiropor = hungarocell

- ő segített abban hogy első lehetek a **krosszon**⁴⁶ (Sz)
- az egyik osztálytársunk levete a **patika**⁴⁷ (Sz)
- Én kigáncsoltam és nem adtam neki **fault**⁴⁸ (Sz)
- **grafikus dizájnt**⁴⁹ tanul (NS)
- az a szerencsém, hogy ha megyek **tréningre**,⁵⁰ akkor csak egyenesen megyek a szabadkai úton és gyorsan odaérek a **tréningre** (Sz)
- Kezdjük a WC-nél mert ott a legrosszabb a **higiénia**⁵¹ (Sz)
- Vannak akik **barbikákat**⁵² kérnek. (Sz)
- Hú, ez **brutál**.⁵³ (Sz)
- Apám orvos, a **hirurgiján**⁵⁴ dolgozik. (NS)
- **Domba**⁵⁵ lakik, de nem tud tanulni a **cimmerkák**⁵⁶ túl, őszre privát lakást keresünk. (NS)
- Éppen most jövök a **tréningől**, **poverplejtezek**⁵⁷ privátul. (NS)
- Azt mondja hogy **dotadni monitoring**⁵⁸ kell. (NS)
- Nincsen **prakszánk** holnap. (NS)
- Nem dolgozik a **bankomat**⁵⁹ (NS)
- Ezek az épületek amiket a Nato szétbombázott, ezek nekik **szuvenír**⁶⁰ vagy mi? (NS)

A felsorolt szavak nagy részét biztosan mindenki ismeri közülünk, nem is ez a gond, hiszen Magyarországon is valószínűleg használják őket néha, de nem olyan gyakorisággal, és nem iskolai dolgozatfüzetekben, ami arra vall, hogy még az önkontroll működése esetén is fel-felbukkannak. Arról nem beszélve, hogy ha már használjuk őket, akkor az feleljen meg a magyar nyelv normáinak.

⁴⁶ *kros* = tavaszi futóverseny

⁴⁷ *patika* = tornacipő

⁴⁸ *faul* = szabálysértés

⁴⁹ *grafički dizajn* = számítógépes grafikus

⁵⁰ *trening* = edzés

⁵¹ *higijena* = tisztaság

⁵² *barbika* = Barbie-baba

⁵³ *brutalno* = durva, brutális

⁵⁴ *hirurgija* = sebészet

⁵⁵ *dom* = otthon

⁵⁶ *cimer, cimerka* = szobatárs(nő)

⁵⁷ *Power-plate* = vibrációs edzőgép

⁵⁸ *dotadni monitoring* = további ellenőrzés, kiegészítő megfigyelés

⁵⁹ *bankomat* = bankautomata

⁶⁰ *suvenir* = emléktárgy

Egészségügy	<i>ambulanta</i> ‘orvosi rendelő’, <i>hanzaplaszt</i> ‘sebtapasz’, <i>infektivno (odeljenje)</i> ‘fertőző osztály’, <i>insztitút</i> ‘intézet’, <i>participáció</i> ‘részesedés’, <i>preventiva</i> ‘megelőzés’
Étel/ital	<i>cimet</i> ‘fahéj’, <i>fisek</i> ‘tölcser’, <i>parizer</i> ‘párizsi szalámi’, <i>spriccer</i> ‘fröccs’, <i>szenf</i> ‘mustár’
Közlekedés	<i>kaciga</i> ‘sisak’, <i>kamion</i> ‘tehergépkocsi’, <i>peron</i> ‘kocsiállás, beszállóhely’, <i>sofersájbni</i> ‘szélvédő’
Sport	<i>baszket</i> , <i>kosárka</i> ‘kosárlabda’, <i>penál</i> ‘szabadrúgás, tizenegyes’, <i>rekreáció</i> ‘pihenés, szabadidő töltés’, <i>reprezentáció</i> ‘válogatott’, <i>vaterpóló</i> ‘vízilabda’
Kereskedelem/áru- és pénzforgalom	<i>donáció</i> ‘adomány’, <i>kotizáció</i> ‘részvételi díj’, <i>kredit</i> ‘hitel’, <i>lokál</i> ‘üzlethelyiség’, <i>monetárni fond</i> ‘pénzügyi alap’, <i>reversz</i> ‘elismervény, nyugta’, <i>salter</i> ‘tolóablak’, <i>taksza</i> ‘illeték’, <i>vaucser</i> ‘részvételi jegy, voucher’
Szervezeti egység/ vállalat	<i>agenció</i> ‘iroda’, <i>centrála</i> ‘központ’, <i>szkriptárnica</i> ‘jegyzetellátó’
Iskola/oktatás	<i>matúra</i> ‘érettségi’, <i>praksza</i> ‘gyakorlat’
Helyviszony	<i>kěj</i> ‘rakpart’, <i>resztorán</i> ‘étterem’, <i>sank</i> ‘söntés’
Háztartási cikkek	<i>ekrán</i> ‘képernyő’, <i>kaucs</i> ‘heverő’, <i>kalorifer</i> ‘hősugárzó, léghevítő’, <i>lavabó</i> ‘mosdó’, <i>luszter</i> ‘csillár’, <i>plakár</i> ‘faliszekrény’, <i>zsardinyéra</i> ‘virágvályú’
Öltözködés	<i>baletánka</i> ‘balerinacipő’, <i>duksz</i> ‘vastag póló’, <i>hulla-hopp</i> ‘harisnyanadrág’, <i>mokaszinka</i> (mokaszin), <i>najlonka</i> ‘nylonharisnya’

Megtörténik, hogy téves értelemben használják az idegen szavakat:

- most **regenerálják** a kutat és tisztítják a vizet. (Bácskertes)
- a vallásgyakorlás **aktív** (Bácskertes)

3.3. A tükröztetett szavak formája

Néha az a benyomásunk támad, hogy szinte minden szerb szót átvehetünk, és pedig változatlanul, ahogyan a forrásnyelvben használatosak, vagy pedig a magyar nyelv hangtani és alaktani rendszeréhez idomítva. Ennek alapján megkülönböztetjük a teljes és a részleges alaki tükrözést.

3.3.1. Teljes alaki tükrözés

Egyrészt tehát teljes egészében átvesszük a lexémákat, a hozzájuk tartozó szerb képzőkkel, ragokkal együtt. Lehet az eredeti szerb szó is, vagy a szerb nyelv normáihoz igazodott idegen kifejezés: *ambulanta*, *csisztacsica*, *dnevnica*, *szeminarszki*.⁶¹ Itt a szavak alakja is árulkodik arról, hogy közvetítésről van szó.

3.3.2. Részleges alaki tükrözés

Másrészt viszont, a tükröztetett szavakat néha magyar képzőkkel, ragokkal látjuk el: *csasztiz*, *dangubál*, *dezsural*, *fotokopíroz*, *gnyáviz*, *kukázik*, *markíroz*, *reciklíroz*, *szmétál/szmétajozik*, *zabusal*, *zafrkávázik*, *zezál*⁶².

4. TARTALMI TÜKRÖZÉS

A tükrözésnek tartalmi esetei is vannak, amikor a kifejezéseket az őket alkotó egységekre bontva morfémaról morfémarra fordítjuk le. Ezek sokszor felesleges explicitálással is járnak:

- ... **egészségügyi nővér**⁶³... (SU)
- ... nem **hallgatunk szüleinkre**⁶⁴... (SU)
- ... **alkoholt iszik**⁶⁵... (SU)
- Ezekről az emberek nem **vezetnek gondot**⁶⁶.... (Sz)
- ...ez nem jó döntésük **az ő felükről**⁶⁷... (Sz)
- Jó az ha valaki **mindig csak** mosolyog **amikor csak lehet**⁶⁸... (Sz)
- ... én **magam** szeretném körül nézni az állat kertet⁶⁹... (Sz)

⁶¹ *ambulanta* ‘orvosi rendelő’, *čistačica* ‘takarítónő’, *dnevnica* ‘napidíj’, *seminarski* ‘szemináriumi munka’

⁶² *častiti* ‘áldomást fizet’, *dangubiti* ‘lopja a napot’, *dežurati* ‘ügyeleteskedik’, *fotokopirati* ‘fénymásol’, *gnjaviti* ‘nyaggat’, *kukati* ‘sopánkodik’, *markirati* ‘megjelöl’, *reciklirati* ‘újrahasznosít’, *smetati* ‘zavar, lábatlankodik’, *zabušavati* ‘kerüli a munkát’, *zafrkavati* ‘ugrat, bosszant’, *zezati* ‘piszkál, ugrat’

⁶³ elegendő csak a *nővér*, vagy pedig az ápolónő

⁶⁴ a *nem fogadunk szót szüleinknek* helyett

⁶⁵ az *alkoholt fogyaszt* helyett

⁶⁶ a *voditi računa* szerb tükörfodítása

⁶⁷ a *sa njihove strane* szószerinti fordítása

⁶⁸ *uvek – kad god*, az egyiket a magyarban el kell hagyni

⁶⁹ a *šam* ‘a szerben lehet határozószó és visszaható névmás is, innen a téves használat a magyarban

- Úton **hazafelé** nem mertem elmondani⁷⁰... (Sz)
- ... egy éjszaka **közepében** felkeltem⁷¹... (Sz)
- ... **pénteki napokon** nagyon boldog vagyok⁷²... (Sz)

5. A TÜKRÖZTETETT LEXÉMÁK JELENTÉSVÁLTOZÁSA

Olykor egész más jelentésben használjuk az idegen szót, mint amelyekben azok a magyar idegen szavak és kifejezések szótárában megtalálhatóak. Az idegen szavak használata során a szerb nyelv szemantikai értelemben is hatást gyakorolhat: a *patika* nálunk nem gyógyszerért, hanem tornacipőt jelent, a *ringli* a „levettem az ebédemet a *ringliről*” mondatban nem vaskarikát vagy szardellát jelöl, hanem a tűzhely sütőlapját. A *placc* sem teret, elárusító helyet, vagy nyilvános cselekvési, szereplési helyet jelent térségünkön, hanem telket: „elkezdünk beszélgetni a volt *placcunkról*, amit már régebben el is adtunk. (SU) A *márker* jelentése az idegen szavak szótára szerint „vmilyen folyamat vagy láncolat következő lépését meghatározó tényező”, Vajdaságban viszont kiemelő filctollat jelöl: ... láttam a buszban hogy a székek össze voltak firkálva *márkeral*... (SU)

A gond tehát akkor kezdődik, amikor Vajdaságban olyan kontextusban és jelentésben kezdjük használni a szavakat, amellyel azok a magyar nyelvben nem rendelkeznek, mint pl. a pillanatnyilag igen aktuális és divatos szó, az *akció*. Az *akció* árcsökkentés, árleszállítás jelentése magyar közvetítéssel került be a szerbbe a gazdasági zárlat (embargo) alatt, de itt a szónak más értelme is van: a legújabb szerb idegen szavak szótára tíz jelentését különbözteti meg, többek között részvénynt jelöl, s az utóbbi időben ilyen jelentésben is kezd meghonosodni a vajdasági magyar regionális köznyelvben.

Így kezdtek el továbbá a Vajdaságban, a szerb nyelv hatására, használni a *reprezentáció* és a *szelektor* szavakat a sportnyelvben, a válogatott, illetve a játékosok válogatását végző személy megnevezésére. A *manifesztációt* a szerbben többek között rendezvények, ünnepek jelölésére is alkalmazzák. Ez a szó a magyarban nem rendelkezik az említett jelentéssel, a vajdasági magyarok azonban ilyen értelemben is használják.

⁷⁰ *na putu prema kući* tartalmi tüközése

⁷¹ *usred noći* szó szerinti fordítása

⁷² *a pntekenként v. pnteken mindig boldog szoktam lenni* helyett

6. ÖSSZEGRZÉS

Végül megkísérünk választ adni arra a kérdésre, hogy mi az, ami a szerb szavak terjedésének kedvez:

- Vajdaság egyes részeinek földrajzi fekvése (az anyaország határához közel levő kisebb településeken a helyzet szinte összehasonlíthatatlan a Dél-Bánát vagy a Szerémség helységeiben élő magyarkéval);
- a települések lakóinak nemzetiségi összetétele (az, hogy homogén vagy heterogén nemzeti közösségről van-e szó);
- a nyelvi különbözőségek tudatosításának elmaradása és a kontrasztív személet figyelmen kívül hagyása;
- az anyanyelvi órákon az igényes köznyelv elsajátításának elhanyagolása;
- a gyerekeknek az órákon nincs módjukban fejleszteni szókincsüket, fogalmazás-készségüket.

Végezetül Katona Editet idézném: „[...] kétnyelvű környezetben az idegenszerűségek, tükrözések megjelenése teljesen természetes. [...] A kétnyelvűség körülményei között azonban gyakran tapasztaljuk, hogy amikor a művelt nyelvváltozatra kellene áttérni [...] a beszélő nem tud átváltani, mert nem tanítottuk meg neki ezt a változatot. [...] Ebből kiválglik a sokat hangsúlyozott tény, az iskolai oktatás jelentősége, amelynek a regionalitások tiszteletben tartásával ugyan, de az egységes köznyelvi normát kell tanítania, népszerűsítene. Meg kell adni a lehetőséget a köznyelvi norma elsajátítására. Tudatosítani kell az idegenszerűségek meglétét, nem kell megbélyegezni érte a tanulót, de módot kell adni arra, hogy megismerje azok jellegét, kiküszöbölési lehetőségét” (Katona 2001).

Az interkulturalizmus tehát mindenképpen megmutatkozik a vajdasági regionális magyar köznyelv szókincsén. Kérdés, hogy az együttélésből szükségszerűen adódó tükrözések, a szerb szavak bekerülése gazdagítja-e vagy pedig rontja nyelvünket, illetve hozzájárul-e a kultúra terjesztéséhez, és az átjárhatóságot segíti, vagy pedig csak rontja a művelt kifejezőmódot. Amennyiben tudatosítjuk a gyerekekben azt, hogy a reáliákon kívül a sztenderd nyelvváltozatban kerülni kell a tükrözéseket, és bevonjuk őket a hallott idegenszerűségek gyűjtésébe, biztosítva ezzel azt, hogy megismerkedjenek ezzel a jelenséggel, egészen biztosan közelebb kerülünk célunkhoz.

IRODALOM

- Andrić Edita (1989). Srpskohrvatske reči i izrazi u rečniku vojvođanskih Mađara *Zbornik radova 5. Kongresa društava za uporednu gramatiku Jugoslavije*. Ljubljana: Zveza društva za uporabno jezikoslovje Jugoslavije. 628–633.
- Andrić Edit (1995). A szerb nyelvnek a vajdasági magyar nyelvre gyakorolt hatása. *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat – A 6. élőnyelvi konferencia előadásai*. Budapest. 235–245.
- Andrić Edita (1989). Posredne i neposredne pozajmljenice u govoru novosadskih Mađara. *O leksičkim pozajmljenicama – Zbornik radova sa naučnog skupa Strane reči i izrazi u srpskom jeziku sa osvrtom na isti problem u jezicima nacionalnih manjina*. Subotica: Gradska biblioteka Subotica i Institut za srpski jezik Srpske akademije nauka i umetnosti. 397–403.
- Andrić Edit (2000). Közvetlen alaki tükrözés az újvidéki magyarok nyelvhasználatában. *Nyelvek és kultúrák érintkezése a Kárpát-medencében – 10. élőnyelvi konferencia*. Budapest. 11–16.
- Andrić Edit (2002). Szerb lexikai hatások a vajdasági magyar nyelvben. *Iskolakultúra*, 12 (10): 72–76.
- Andrić Edit (2004). A vajdasági magyar gyerekek nyelvhasználatában tapasztalható környezetnyelvi hatásokról. *Nyelvvesztés, nyelvjárás-vesztés, nyelvcseré*. Szerk. P. Lakatos Ilona és T. Károlyi Margit, Budapest: Tinta Könyvkiadó. 153–162.
- Andrić Edit (2010). Az idegen szavak adaptálása a magyar és a szerb nyelvben. *Hungarológiai Közlemények*, 41 (2): 53–63.
- Berkes Lilla (2010). A multikulturalizmus fogalmának kialakulása és jelentése. *Dél–Kelet Európa – South-East Europe International Relations Quarterly*, 1 (4) (Winter 2010/4 tél) http://www.south-east-europe.org/pdf/04/DKE_04_M_E_BEL.pdf (2015. 11. 08.)
- Katona Edit (2001). Mindennapi idegenszerűségeink jellege és elfogadottsága. *Szarvas Gábor nyelvűvelő napok*. Ada: Szarvas Gábor Nyelvűvelő Egyesület. 95–106. <http://szgnye.vmmi.org/katona-edit2001.pdf> (2015. 11. 08.)

SERBIAN LEXEMES IN VOJVODINIAN HUNGARIAN

Summary

The paper examines Serbian lexical elements which occur in Vojvodinian Hungarian vernacular, particularly in the language use of elementary school pupils and university students. The study is based on a corpus comprising the pupils' written assignments as well as the author's database of students' academic spoken language. The corpus items are analysed and classified with respect to their nature and frequency of occurrence. Cases of mapping of form and mapping of content are dealt with and the semantics of the lexemes mapped is also addressed. The results of this synchronic analysis are compared with the results of another study, conducted two decades ago. Among the questions discussed in the paper are the extent to which Serbian lexical elements have become part of the lexical stock of the Vojvodinian regional variety of Hungarian, the extent to which their usage is justified, what affects their spreading and what the benefits and drawbacks of interculturalism are in terms of retention of the mother tongue and the development of bilingualism.

Keywords: regional Hungarian vernacular, lexicon, lexical borrowing, mapping, synchronic language status, interculturalism.

Bálizs Jutka
Snežana – Hófehérke Óvoda
Zenta
p.u.pedagog@zabaviste-senta.edu.rs

AZ INTERKULTURALIZMUS FEJLESZTÉSE ÓVODÁSKORÚ GYERMEKEKNÉL

Az oktatási programoknak jelentős szerepük lehet az interkulturális nevelésben. Jelen dolgozatban bemutatásra kerül az interkulturalizmus fejlesztésének lehetősége óvodáskorú gyermekeknél egy környezetnyelvi program alkalmazásával. Az óvodában a környezetnyelvi tevékenységekben való részvétel hozzájárul ahhoz, hogy a gyerekek megértsék és elfogadják, hogy többnyelvű és többkultúrájú környezetükben az anyanyelvük mellett a magyar és a szerb környezetnyelv is a kapcsolatteremtés eszköze, és a környezetnyelv megértése és használata lehetővé teszi számukra, hogy részt vegyenek a játékos és egyéb tevékenységekben. A program egyik alapvető nevelési feladata, hogy a gyerekek megismerjék, megszeressék és elfogadják a magyar, illetve a szerb nemzet szellemi kultúrájának alkotásait. A környezetnyelvi óvodai program keretében a kommunikatív-tapasztalati módszer alkalmazása révén a gyerekeknek alkalmuk nyílik rá, hogy a magyar és a szerb környezetnyelvet a nyelvtanulás természetes módjához hasonlóan sajátítsák el.

Kulcsszavak: magyar és szerb mint környezetnyelv, óvodai környezetnyelvi tevékenységek, környezetnyelvi kommunikációs képességek, kommunikatív-tapasztalati módszer

1. BEVEZETÉS

A többnyelvű és többkultúrájú Vajdaságban az óvodáskorú gyermekek anyanyelvének fejlesztése és ápolása alapvetően feltételezi a nemzeti identitás megőrzését, ugyanakkor a szerb, illetve a magyar mint környezetnyelv elsajátítása kiszélesíti a gyermekek kommunikatív lehetőségeit, és a többnemzetiségű közösségekben nagymértékben hozzájárul az egymás iránti tisztelet és a kultúrák iránti nyitottság megalapozásához, és egyik igen fontos feltétele a nemzetek közötti toleráns kapcsolatok megteremtésének. E jelentős nevelői célok érvényesítésében kiemelten fontos szerepe van az óvodában alkalmazott nevelő-oktató programnak. Ebből a szemléletből kiindulva és a hozzáadott kétnyelvűség fejlődésének óvodai támogatása érdekében Zentán, a Hófehérke Óvodában, a kommunikatív-tapasztalati módszer alkalmazásával játékos tevékenységeket szervezünk a gyermekek részére: a magyar tany-

nyelvű óvodai csoportokban a szerb környezetnyelvi kommunikációs képességek fejlesztése céljából, a szerb tannyelvű óvodai csoportokban pedig a magyar környezetnyelvi kommunikációs képességek fejlesztése céljából. A szerb és a magyar környezetnyelvi tevékenységek programját a Vajdasági Pedagógiai Intézet projektumának, Az anyanyelv, a környezetnyelv, és az interkulturalizmus fejlesztése és ápolása a vajdasági gyermekeknél elnevezésű projektum részeként alkalmazzuk, melynek szerzője dr. Mikes Melánia (1924–2007).

2. A KOMMUNIKATÍV-TAPASZTALATI MÓDSZER ALKALMAZÁSA AZ ÓVODÁBAN

A környezetnyelvi kommunikációs képességek fejlesztését a kommunikatív-tapasztalati módszerrel valósítjuk meg, amely lehetőségeket kínál a nyelvi tapasztalatok megszerzésére, alkalmazására, megerősítésére és kibővítésére.

A kommunikatív-tapasztalati megközelítés a nyelvtanulást kreatív folyamatként szemléli. Ebből kifolyólag e módszertani eljárás kiindulópontját nem a szavak és nyelvtani szabályok elsajátítása képezi, hanem az üzenet befogadása és küldése és a tapasztalat útján szerzett kommunikációs képességek fejlődése, amelyek feltételezik a sikeres kommunikációt. Ez a módszer a gyermekek motiváltságának serkentését a nyelvsajátítás egyik leghatékonyabb módjának tekinti.

A környezetnyelvi program óvodai alkalmazásakor támaszkodunk a kommunikatív-tapasztalati módszer egyik fontos alapelvére, mely szerint az óvodás gyerek rugalmas kognitív-nyelvi mechanizmusa lehetővé teszi, hogy hasonló módon, mint az anyanyelvet, egy másik nyelvet is elsajátítson – tehát nem tanulással, hanem természetes úton, tapasztalatszerzéssel. A természetes úton történő nyelvsajátításnak segítségére vannak a beszédaktus lebonyolításának körülményei, azaz a kontextus, és mindaz, ami a beszédaktus pillanatában a gyerek érzékszerveire hat. A környezetnyelven közölt üzenet jelentésének felfedezése érdekében a gyerekek szellemi erőfeszítést tesznek, ami szükségszerű ahhoz, hogy amit hallanak, az tartósan megmaradjon az emlékezetükben. A gyerekek akkor motiváltak a szellemi erőfeszítés megtételére, ha a téma és a kontextus kielégíti érdeklődésüket és kommunikációs igényeiket.

A környezetnyelv elsajátításának kezdeti fázisában a tevékenységek gazdag kontextusban zajlanak, amelyekben a gyerekek kisebb szellemi erőfeszítéssel is megértik az üzenet jelentését. A kontextus folyamatosan változik, és fokozatosan veszít a gazdagságából, ami a gyerekektől nagyobb szellemi erőfeszítést követel. A gyerekek akkor tesznek eleget ennek a követelésnek, ha megfelelő motiváltsággal részt vesznek a kör-

nyezetnyelvi tevékenységekben. A kontextus és a szellemi erőfeszítés viszonyát szemlélteti a következő ábra:

kontextus szellemi erőfeszítés
 kontextus szellemi erőfeszítés
 kontextus szellemi erőfeszítés
 kontextus szellemi erőfeszítés

2.1. Hogyan történik a nyelvi tapasztalatok szerzése?

A környezetnyelvi tapasztalatok megszerzése gazdag kontextusban zajlik. Az óvónő a beszédét mozdulataival és arcjátékával kíséri, közlendőjét tárgyakkal is szemlélteti, azaz igyekszik a beszédhelyzet által nyújtott lehetőségeket maximálisan kihasználni, ugyanakkor olyan helyzeteket is teremt, melyek arra készítetik a gyerekeket, hogy bizonyos értelmi erőfeszítéssel megfejtsek, kitalálják a környezetnyelven elhangzó üzenet jelentését. A környezetnyelvi kommunikatív tapasztalatok hosszabb ideig megmaradnak az emlékezetben, ha a gyerekek több érzékszervük révén jutnak hozzájuk. Ezért amikor csak mód van rá, az óvónő lehetővé teszi, hogy a gyerekek a látással és a hallással egyidejűleg használják a szaglás és/vagy az ízlelés és a tapintás érzékszervét is. Például a gyerekek az óvónő ösztönzésére megszagolják és megkóstolják a sajtot, amit a játékban szereplő kisegér nagyon szeret.

2.2. Hogyan történik a nyelvi tapasztalatok alkalmazása?

Mielőtt az óvónő megszervezné a nyelvi tapasztalatok alkalmazására irányuló tevékenységeket, meg kell győződnie róla, hogy a gyerekek többsége rendelkezik olyan környezetnyelvi kommunikatív ismeretekkel, amelyek lehetővé teszik, hogy a dal, mondóka, énekes játék feldolgozásában aktívan részt vegyenek.

Az előző fázisban megszerzett nyelvi tapasztalatok alkalmazása szintén gazdag, de kismértékben megváltoztatott beszédhelyzetben történik. Az óvónő olyan helyzeteket teremt, amelyekkel ösztönzi a gyerekeket, hogy megértsék a környezetnyelvi üzenetet, és megfelelően reagáljanak rá. Ez értelmi erőfeszítést követel a gyerekektől. Például anélkül, hogy üzenetét tárgyakkal, mozdulatokkal, gesztusokkal szemléltetné, az óvónő így szól egy gyerekhez:

Ko želi da donese vevericu sa stola? ‘Ki szeretné elhozni a mókust az asztalról?’

Pokažite mi kako peremo zube! ‘Mutassátok meg, hogy mossuk a fogunkat!’

Akinek zöldség van a kezében, tegye a kosárba!
Tapšite šest puta! ‘Tapsoljatok hatszor!’
 Mutassátok meg, hol van az orrocskátok!

2.3. *Hogyan történik a nyelvi tapasztalatok megerősítése?*

A nyelvi tapasztalatok megerősítésére irányuló tevékenységekkel az óvónő lehetőséget nyújt a gyerekeknek, hogy újból felfedezzék azoknak a nyelvi egységeknek a jelentését, amelyekről a korábbi foglalkozásokon gazdag kontextusban már szereztek nyelvi tapasztalatokat, és alkalmazták is őket. A nyelvi tapasztalatok megerősítése szegényebb kontextusban történik, és az előzőekben megszerzett nyelvi egységek többé-kevésbé megváltozott kontextusban jelentkeznek. Ez a körülmény arra készíti a gyerekeket, hogy értelmi erőfeszítéssel újból felfedezzék, kitalálják az üzenet jelentését. A szellemi erőfeszítés elengedhetetlen feltétele az újonnan elsajátított kommunikatív tapasztalatok megerősítésének. A környezetnyelv elsajátításának ezen fázisában az óvónő játékos szituációkkal ösztönzi a gyerekeket, hogy a környezetnyelvet kommunikatív funkcióban használják. Például:

Ko se sakrio iza paravana? ‘Ki bújt el a parván mögé?’

A gyerekek behunyják a szemüket, az ismert mese szereplői közül pedig egy elrejtőzik a parván mögé. A gyerekek az óvónő felszólítására kinyitják a szemüket és megmondják, melyik szereplő bújt el a parván mögé.

A piacos szerepjátékban a gyerek akkor veheti ki a zöldséget a kosárból, ha válaszolva az óvónő kérdésére, megmondja, melyiket kéri, vagy a versenyjátékban akkor kapja meg a maszkot, fejdísz, ha megmondja, cica vagy nyuszi szeretne lenni.

Egy gyerek – a játékvezető szerepében – feladatot ad a körben álló gyerekeknek, akik eleget tesznek a kérésnek. *Skačite kao zeka!* ‘Ugráljatok, mint a nyuszi!’ *Skačite kao vrabac!* ‘Ugráljatok, mint a veréb!’ *Tapšite osam puta!* ‘Tapsoljatok nyolcszor!’ *Čučnite!* ‘Guggoljatok le!’

2.4. *Hogyan történik a nyelvi tapasztalatok bővítése?*

A nyelvi tapasztalatok bővítése kétféleképpen valósítható meg:

- a) a téma kiszélesítésével és
- b) a kontextus megváltoztatásával.

- a) Amikor a nyelvi tapasztalatok bővítése a téma kiszélesítésével történik, az óvónő gazdagabb nyelvi tapasztalatokat kínál a gyerekeknek, és ugyanakkor lehetőséget nyújt új nyelvi tapasztalatok megszerzéséhez. Ez eredményesen a tematikus tervezéssel valósítható meg. A nyelvi tapasztalatok bővítésére ajánlott tevékenységeket az óvónő ugyanazokkal a módszertani eljárásokkal valóítja meg, mint a nyelvi tapasztalatok szerzését.
- b) A kontextus megváltoztatásával lehetőség nyílik arra, hogy a kisebb nyelvi egységek kiváljanak a globálisan megértett üzenetből. Amikor egy globálisan megértett üzenet egyes szavai, mondatai ismét megjelennek több különböző üzenetben, verbális interakcióban, a gyerek felismeri ezeket, és mint nyelvi egységeket kiválasztja őket. Később, a nyelvelsajátítás magasabb fokán már arra is képes lesz, hogy a kommunikáció során kiválasztott nyelvi egységeket beleszöje saját kijelentéseibe.

3. KÖRNYEZETNYELVI TEVÉKENYSÉGEK

Az óvodában a környezetnyelvi programba a beilleszkedési időszak után kapcsolódnak be a gyermekek, és hetente 2–3 alkalommal 15–20 perces játékos tevékenységekben vesznek részt. A gyerekek oldott hangulatban, változatos és érdekes tevékenységi formákban, tartalmilag az anyanyelven szerzett ismeretekre épülő és érdeklődési körüknek megfelelő témájú tevékenységek keretében a kommunikatív-tapasztalati módszer alkalmazásával ismerkednek az új nyelvvel. A foglalkozásokon az óvónő megfelelő módszertani eljárásokkal és tevékenységekkel lehetőséget kínál a nyelvi tapasztalatok megszerzésére, alkalmazására, megerősítésére és kibővítésére, melyekkel egyben ösztönzi a gyerekeket az új nyelv elsajátítására. A tevékenységeket olyan óvónők valóítják meg, akik részt vettek a projektum keretében szervezett akkreditált szakmai továbbképzésen, és megfelelően felkészültek a kommunikatív-tapasztalati módszer alkalmazására.

A nyelvi tapasztalatok megszerzéséhez, alkalmazásához, megerősítéséhez és kibővítéséhez szükséges kontextust az óvónő játékszerek, bábok, kártyák, maszkok stb. segítségével teremti meg, melyek fokozzák a gyerekek érdeklődését, így a motiváltságuk is növekszik. Az óvónő maga dönti el – a gyermekcsoport és az egyes gyerekek képességeinek ismeretében –, hogy milyen tevékenységi formákat fog alkalmazni, javasolt azonban, hogy a különböző tevékenységi formák tematikailag összefüggjenek. Az óvónő egy környezetnyelvi tevékenység folyamán többször is megváltoztathatja a játék menetét, ezáltal dinamikus és érdekessé teheti azt, és figyelem-összpontosításra, aktív rész-

vételre serkentheti a gyerekeket, felkeltheti és fenntarthatja a figyelmüket, érdeklődésüket. A környezetnyelvi kommunikációs képességek fejlesztésének programja és tartalma az óvodában:

- Mondókák,
- kiszámolók,
- versek,
- mozgással kísért énekek,
- énekes körjátékok,
- interaktív mesélés,
- kreatív dramatizációk,
- kommunikációs játékok a nyelvi tapasztalatok szerzésére, alkalmazására, megerősítésére,
- szituációs játékok.

A tevékenységeken a gyerekek szabadon használhatják az anyanyelvüket, ellenben az óvónő kizárólag környezetnyelven szól hozzájuk. Mindazt, amit a gyerekeknek tudniuk kell a játék menetéről, a játékszabályokról, a foglalkozás kezdetén elmondja a gyerekek anyanyelvén. Amíg tart a tevékenység, az óvónő nem vált át egyik nyelvről a másik nyelvre, és nem fordítja le a gyerekek anyanyelvére, amit környezetnyelven mond, ugyanis az anyanyelvre lefordított szavak, kifejezések rövid ideig maradnak meg az emlékezetben, míg azokra a szavakra és nyelvi szerkezetekre, amelyeket a gyerekek tapasztalás révén és értelmi erőfeszítéssel sajátítanak el, hosszabb ideig emlékeznek vissza. Ha a gyerekek megszokják, hogy az óvónő anyanyelven is megismétli azt, amit környezetnyelven elmond, akkor elmarad a motiváció, hogy odafigyeljenek az óvónő környezetnyelvi beszédére.

Az óvónő a követelményeit mindig a gyerek egyéni képességeihez méri, és olyan feladatot ad, melyet a gyerek képes teljesíteni. Aki a környezetnyelv elsajátításának a kezdeti fokán áll, olyan feladatot kap, amelyben meg kell mutatnia valamit, vagy cselekednie kell valamit. Aki már haladó, az válaszolhat az óvónő kérdésére. A gyereket sikerélményhez juttatja, ha olyan feladatot kap, amelyet képes teljesíteni, a sikerélmény pedig tovább serkenti a gyerek motiváltságát a környezetnyelvi tevékenységekben való részvételre.

A környezetnyelvi foglalkozásokon az óvónő kerül minden helyzetet, amely szorongást váltana ki, és ezzel rombolná a gyerekek motiváltságát a környezetnyelv elsajátításában. A derűs és biztonságos légkör tevékenységre serkenti a gyerekeket, ezért az eredményes nyelvelsajátításnak ez alapvető feltétele. A gyerek hamarabb és bátrabban bekapcsolódik a környezetnyelvi játékokba, ha nem kell tartania attól a kelle-

metlen helyzettől, hogy az óvónő figyelmezteti őt, amikor anyanyelvén szólal meg. Ha a gyerek verbális közléseit helytelen nyelvtanisággal fejezi ki vagy anyanyelvén válaszol a feltett kérdésre, az óvónő példamutató nyelvhasználatával környezetnyelven megmondja a választ, de nem fűz megjegyzést a gyerek reagálásához. Az óvónő mindig segít annak a gyereknek, aki nem reagál vagy nem megfelelően reagál a kérésére, kérdésére. Például ha az óvónő a gyerekeknek azt mondja, hogy hozza el a mackót az asztalról, de a gyerek a mackó helyett másik játékszert visz az óvónőnek, akkor az óvónő megfelelő módon rávezeti a gyereket az elvárt reagálásra.

Tekintettel arra, hogy az óvodai környezetnyelvi programnak nem a szavak és kifejezések bevésése a cél, az óvónő nem gyakoroltatja a mondókák, mesék szövegét. A gyerekek környezetnyelvi kommunikációs készségeit hatékonyan fejleszti a hangulati, ritmikus, tartalmi elemek felfogása, az irodalmi, zenei élmény játékos átélése és alkalmazása kommunikatív szituációban. A környezetnyelven zajló óvodai tevékenységek eredményességének mutatója nem a megtanult szavak, kifejezések száma, hanem azoknak a gyerekeknek száma, akik aktívan és örömmel részt vesznek a foglalkozásokon, és akik a játékokban, a valószínű vagy színlelt kommunikációs helyzetekben – képességeikhez mérten – több-kevesebb sikerrel használják a környezetnyelvet.

Habár a többnyelvű és többkultúrájú környezetben az óvodában bőven kínálkozik lehetőség a magyar és a szerb környezetnyelv használatára, mégis szükség van olyan élethelyzetek eljátszására, melyek révén a gyerekek gazdagíthatják környezetnyelvi tapasztalataikat. A kommunikációs helyzetek megjelenítésében fontos szerepük van a báboknak, ezért az óvónő a környezetnyelvi foglalkozásokon egy-egy szerb, illetve magyar gyereket megszemélyesítő bábbal – Paja, illetve Peti bohóccal – is megjeleníti a kommunikációs helyzeteket. Minden környezetnyelvi tevékenység alkalmával vendégként érkezik a magyar tannyelvű csoportba Paja bohóc, a szerb tannyelvű csoportba pedig Peti bohóc. A gyerekek örömmel fogadják a „vendéget” – üdvözlik őt az anyanyelvén és játékba hívják. A báb bekapcsolódik az énekes játékokba, részt vesz a versenyjátékokban és beszélget a gyerekekkel. A Paja, illetve Peti bohóc által irányított környezetnyelvi játékos tevékenységekben, szituációs játékokban a gyerekek mindig szívesen vesznek, és igyekeznek eleget tenni a kéréseknek, feladatoknak. A gyerekek néhány játékot is megtanulhatnak a vendégségbe érkező bábtól; például a *Paja kaže* ‘Paja kéri’ és a Peti kéri játék keretében a gyerekeknek lehetőségük van arra, hogy kommunikációt kezdeményezzenek szerb, illetve magyar környezetnyelven, azaz feladatot adnak egymásnak úgy, ahogyan azt Paja/Peti bohóccal szokták játszani.

4. ZÁRÓ GONDOLATOK

Az óvodai környezetnyelvi tevékenységek rendszeres figyelemmel kísérése alapján szerzett tapasztalatok szerint Paja, illetve Peti báb jelenléte a környezetnyelvi tevékenységeken, kedves és barátságos viselkedése a magyar és a szerb ajkú gyerekeknél egyaránt pozitív érzelmi viszonyulást ébreszt a más nyelvet beszélő „vendég” iránt. A kommunikatív-tapasztalati módszerrel megvalósított környezetnyelvi tevékenységeken a gyerekek aktívan részt vesznek az interakciókban, a valódi és játék jellegű kommunikációs helyzetekben, és motiváltak a szerb és a magyar környezetnyelv elsajátítására. A kreatív dramatizációk, a mozgással kísért énekek és énekes játékok, az interaktív mesélés olyan helyzeteket teremtenek, amelyekben a gyerekeknek lehetőségük nyílik, hogy énekelve, játszva fokozatosan szerb, illetve magyar környezetnyelvű tapasztalatokat szerezzenek, és nyelvi képességeikhez mérten alkalmazzák is azokat, amikor a kommunikatív helyzet megkívánja.

IRODALOM

- Mikes, Melánia, Juhász, Éva, Bálizs, Jutka (1997). *Süss fel, Nap: Az anyanyelv és a környezetnyelv fejlesztésének, művelésének és az interkulturalizmus ápolásának óvónői kézikönyve*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bálizs, Jutka, Mikes, Melánia (2004). *Játsszunk, énekeljünk magyarul!: Tevékenységek nem magyar anyanyelvű gyermekek részére. Pedagógusok kézikönyve*. Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság.
- Melanija Mikeš (2005). *Mali jezikoslovci se igraju i pevaju. Razvijanje komunikativnih veština na maternjem jeziku. Priručnik za prosvetne radnike u predškolskim ustanovama*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.

*INTERCULTURAL DEVELOPMENT OF
THE PRESCHOOL AGE CHILDREN*

Summary

Educational programs may have an important role during intercultural training. This paper discusses the possibility of intercultural development of the preschool age children through the application of a community language. Engaging in community language related activities in preschools, helps children understand and accept that apart from their mother tongues, Hungarian and Serbian as environmental languages are tools of intercommunication within their multilingual and multicultural environment, and that the use and comprehension of these languages provide opportunities to participate in games and various other activities. One of the main goals of this program is to help children become familiar with, enjoy, and accept the cultural products and achievements of the Hungarian and Serbian nations. Children will have the opportunity to acquire the Hungarian and Serbian language through the use of the communicative-experiential method within the preschool community language program.

Keywords: Hungarian and Serbian as community languages, preschool community language activities, community language abilities, communicative-experiential method.

Mila Beljanski

Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru
milabelj@gmail.com

Otilia Velišek-Braško

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Novi Sad
otilia.velisek@gmail.com

Ruženka Šimonji Černak

Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru
cernak@stcable.rs

ČITANKA U OSNOVNOJ ŠKOLI U FUNKCIJI RAZVOJA INTERKULTURALNOSTI

Fokus ovog rada predstavlja analiza čitanki osnovne škole na srpskom, mađarskom i slovačkom nastavnom jeziku sa aspekta mogućnosti razvoja interkulturalnih kompetencija i uopšte interkulturalnosti kod dece u Srbiji. Vojvodina je primer dobre prakse zajedničkog života većinskog naroda i brojnih manjinskih zajednica. U tome obrazovna igra značajnu ulogu u smislu podsticanja razvoja interkulturalnih kompetencija i interkulturalne osetljivosti kod svih učenika. Čitanka uključuje bogatu skalnu metoda, postupaka i sredstava u funkciji metodičkog i pedagoškog oblikovanja, tako da su shodno tome analizirani književni sadržaji u funkciji razvoja interkulturalnosti.

U istraživačkom delu rada biće prikazani rezultati analize sadržaja čitanki, na tri nastavna jezika, bez obzira na izdavača ovih udžbenika, a na osnovu nekoliko kriterijuma. Posmatrani su i analizirani nacionalni tekstovi i prevodi manjinskih, regionalnih i svetskih književnih tekstova. Na osnovu prisutnosti nenacionalnih sadržaja možemo zaključiti o mogućnosti učenika da upoznaju različite kulture jer je interkulturalno učenje proces u kojem učimo kako da živimo zajedno u svetu različitosti, ono je time i polazna tačka izgradnje razumevanja, prihvatanja i međusobnog uvažavanja. Preliminarni rezultati pokazuju da svi strukturni elementi koji su analizirani u pomenutim čitankama nisu podjednako zastupljeni. Analizom tekstova u osnovnoškolskim čitankama utvrdili smo da, i pored većine vrednih umetničkih tekstova, ima malo tekstova koji predstavljaju mogućnost susreta kultura i razvoja interkulturalnosti kod učenika.

Ključne reči: interkulturalnost, čitanke, interkulturalne kompetencije, slovački, mađarski i srpski nastavni jezik.

1. INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE

Najvažniji i najdostojanstveniji izazov koji današnje društvo mora podupreti jeste interakcija raznolikih kulturnih, etničkih i verskih grupa kao i različitih društvenih manjina i pokreta koje čine svestran mozaik

globalno gduštva nove Evrope. U svetu i u Evropi ne postoji jednojezična, jednonacionalna država. Takva situacija je i u našoj državi odnosno u Vojvodini. Kroz kulturu dijaloga razvija se interkulturalna svest kod mladih u pluralističkom, višenacionalnom društvu kakvo je vojvođansko.

Postoji takođe razmišljanje da iako su evropska društva sve više multikulturalna, ne znači da su i interkulturalna (Jevtić 2012).

Interkulturalnost se odnosi na postojanje i ravnopravnu interakciju različitih kultura, kao i mogućnosti stvaranja zajedničkih, ali ne jedinstvenih kulturnih izraza, kroz dijalog i uzajamno poštovanje (UNESCO, Univerzalna deklaracija o kulturnoj raznolikosti (2001) i Konvencija o zaštiti i promociji raznolikosti kulturnih izraza (2005)). Interkulturalizam podrazumeva uspostavljanje i razvijanje odnosa između grupa ljudi koji pripadaju različitim kulturama, koji su zainteresovani jedni za druge, prihvataju se i poštuju. Dok multikulturalnost opisuje društvo u kojem različite kulture žive na istoj teritoriji bez mnogo saradnje, interkulturalno je okruženje u kojem se smatra da kontakt i interakcija pripadnika različitih naroda ili kultura obogaćuje ljude i da jedni treba da uče od drugih. Tako se može reći da interkulturalnost predstavlja život u interakciji, razmenu i dijalog na različitim nivoima (Berret et al. 2013).

Jedan od ciljeva obrazovanja u demokratskim društvima je unapređivanje demokratije u zajednici. U velikoj meri u tome može pomoći škola, sarđžaji koji se u školi uče kao i načini njihove realizacije. Interkulturalnost bi trebalo da bude sastavni deo nastavnih planova i programa i udžbenika iz kojih učenici uče. Inetrkulturalno obrazovanje ne može da bude puki dodatak školskom planu i programu, ono mora da proističe iz poznavanja sopstvene kulture da bismo bili sposobni da razumemo kulture drugih. Ovaj proces je veoma izazovan i obuhvata rad na duboko ukorenjenim uverenjima o tome šta je dobro a šta loše, na preispitivanju sopstvenog pogleda na svet i sopstvenog života. Budući da je interkulturalno učenje proces u kojem učimo kako da živimo zajedno u svetu različitosti, ono je time i polazna tačka izgradnje zajedničkog života u miru (Benet 2004).

Interkulturalno obrazovanje promoviše ravnopravnost i ljudska prava a cilj mu je obezbeđivanje jednake mogućnosti za sve, da se suprotstavlja nepravdi i diskriminaciji (Budić, Andevski 2010) i zalaže se za vrednosti na kojima se izgrađuje ravnopravnost. To je proces koji od svakog od nas zahteva da poznajemo sebe i sopstvenu kulturu da bismo bili sposobni da razumemo kulture drugih. Jedan od zadataka škole trebalo bi da bude promišljanje interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja koje će se ogledati u priznavanju razlika i njihovih vrednosti,

modela življenja (Jevtić 2012) u cilju promocije i razvijanja modernog društva i komunikacije među ljudima različitih kultura... (Spevák, Šimoniová- Černáková 2015).

Prisutnost interkulturalnog obrazovanja u okviru osnažujuće školske kulture (Banks 1999) gde bi se stvorio školski ambijent i atmosfera koja u isto vreme podstiče svakog pojedinca ali podjednako osnažuje i pripadnike različitih etničkih grupa (kultura) što bi predstavljao preduslov implementacije interkulturalnog obrazovanja. Stoga, u literaturi najčešće se koriste sinonimi interkulturalno/multikulturalno obrazovanje (Milutinović, Zuković 2007) podržavajući demokratsku ideju o jednakim šansama i pravima ljudi nezavisno od njihovih rasnih, polnih, etničkih, nacionalnih, socijalnih razlika (Đurišić-Bojanović 2005:81).

Postoji mnoštvo međunarodnih dokumenata na kojima se temelji interkulturalni pristup u obrazovanju. U Uneskovim smernicama za interkulturalno obrazovanje (UNESCO 2006, prema: Grupa autora 2007) istaknuta su tri osnovna principa interkulturalnog obrazovanja:

I – Interkulturalno obrazovanje poštuje kulturni identitet učenika kroz pružanje kulturno odgovarajućeg i otvorenog, kvalitetnog obrazovanja za sve, što se može postići: izborom jezika instrukcija koji uključuje maternji jezik učenika; integracijom formalnih i neformalnih, tradicionalnih i netradicionalnih metoda podučavanja; obukom nastavnika u domenu upoznavanja kulturne tradicije zemlje u kojoj žive i rade; da kod nastavnika razvije osetljivost za obrazovne i kulturne potrebe manjinskih grupa; da kod nastavnika podrži sposobnost da obrazovne sadržaje, metode rada i materijale koje koriste adaptiraju potrebama grupa čije su kulture drugačije od većinske.

II – Interkulturalno obrazovanje pruža svim učenicima kulturalna znanja, veštine i stavove koji su im neophodni da budu aktivni i odgovorni članovi društva i to se može ostvariti: obezbeđivanjem pravednih i jednakih uslova za obrazovanje; korišćenje kurikuluma i udžbenika tako da pruži znanje većinskoj kulturi o manjinskim kulturama, omogući manjinskim kulturama znanje o društvu kao celini, uključi različite kulturne sisteme kroz predstavljanje znanja iz različitih kulturnih perspektiva (učenici uče o drugim kulturama, narodima sveta); omogućavanjem nastavničkog obrazovanja i stručnog usavršavanja u ovoj oblasti.

III – Interkulturalno obrazovanje pruža svim učenicima znanja o kulturama, veštine i stavove koji ih osposobljavaju da doprinose poštovanju, razumevanju i solidarnosti među pojedincima, etničkim, socijalnim i kulturnim grupama i nacijama. Ovaj princip može da bude ostvaren kroz: razvoj kurikuluma koji doprinosi razumevanju različitosti među kultura ali i globalne zavisnosti među ljudima, razvoju svesti o pravima i obavezama, razvijanju neophodnosti međunarodne solidarno-

sti i saradnje; razvoj veština komunikacije i saradnje preko kulturnih granica; permanentno usavršavanje nastavnika; poštovanje različitih načina razmišljanja i zaključivanja; implementacija projekata između ustanova i institucija iz različitih zemalja i drugo.

Interkulturalne kompetencije – je kombinacija stavova, znanja, razumevanja i veština primenjenih kroz pojedinačne akcije ili u saradnji sa drugima za:

- razumevanje i poštovanje ljudi koji imaju drugačije kulturne obrasce od nas samih
- odgovarajući, efektivan i odgovoran odgovor u interakciji i komunikaciji sa takvim ljudima
- uspostaviti pozitivan i konstruktivan odnos sa takvim ljudima (manjinama)
- razumeti sebe i sopstvenu složenu kulturu kroz kulturne pripadnosti i susrete sa kulturnim različitostima (Barrett et al. 2013).

Prema Perotiju (1995, prema Ninčević 2009) u Evropi su izražena dva pravca i vida interkulturalnog obazovanja kao formalno i neformalno obrazovanje. U vezi sa formalnim obrazovanjem ističe se neophodnost strukturalnih promena unutar škole a dve osnovne prepreke su:

- a) Interkulturalno obrazovanje treba da bude jedan od ključnih faktora u obrazovanju prosvetnih radnika i razvoju interkulturalnih kompetencija.
- b) Udžbenici treba da budu revidirani tako da u tumačenju i razumevanju istorijskih sadržaja uzimaju i druge kao polaznu osnovu da bi se i perspektiva drugih kod učenika smatrala normalnim.

Cilj interkulturalne pedagogije je učenje o tome kako živeti, raditi i učiti u različitostima. Ukoliko se u jednoj školi prepoznaju različitosti one se moraju prihvatiti kao izazov i izvor za nastavni proces a ne kao prepreku razvoja.

Mogući ishodi interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja su:

1. pripremanje učenika za susret sa različitostima;
2. pripremanje učenika za pozitivno reagovanje i shvatanje različitosti kao mogućnosti sticanja novih iskustava;
3. promišljanje socijalnih i obrazovnih problema vezanih za kulturne različitosti;
4. sticanje znanja i razvijanje sposobnosti korišćenja znanja o drugačijima;
5. razvijanje sposobnosti kritičkog mišljenja kao i priznavanje prava drugima na posedovanje kulturnog identiteta;
6. razvijanje komunikacijskih veština;

7. razvijanje socijalne osetljivosti i osećaja za rešavanje socijalnih problema;
8. razvijanje sposobnosti saradnje u multikulturalnom okruženju (Daniels 1999).

Da bi obrazovanje postalo interkulturalno moraju se istaći ciljevi multikulturalnog obrazovanja (Gorski 1999, prema Budić, Andevski 2010) jer je to proces u kojem učimo kako da živimo u različitosti, a ono je time i polazna tačka izgradnje zajedničkog života (Benet 2004) kao i razvijanje veština i sposobnosti na nivou kompetentnosti da bi funkcionisali u okviru različitih kulturnih okruženja (Šimonji-Černak 2013). Preduslov interkulturalnosti je multikulturalizam. Ovaj proces smatra Gorski (1999, prema Budić, Andevski 2010) ostvaruje se na nekoliko načina i transformacija. Za obrazovanje i kulturni pluralizam najvažnije su:

- a) Transformacija samog sebe – nastavnik bi trebalo da radi na dvostrukoj eliminaciji predrasuda, prvo, u smislu kako njegove predrasude utiču na obrazovna iskustva učenika, a sa druge strane da utvrdi da li i koje predrasude utiču na njegov stil poučavanja. Da bi uspešno transformisao odnosno prilagođavao sadržaje zahtevima kulturnog pluralizma mora biti stalno u procesu preispitivanja i spremnosti na promenu.
- b) Transformacija škole i školovanja – Preispitivanje svih aspekata školovanja ka multikulturalizmu, a time kroz razvoj simpatije i saradnje a ne samo procesa prihvatanja, razvoj interkulturalizma uspešno se ostvaruje kroz:
 - *Pedagogiju centriranu na učenika* (iskustva učenika moraju biti sastavni deo transformacije ka aktivnosti i interakciji; praksa diskriminacije mora biti drugačijim strategijama poučavanja i pedagoškim modelima iskorenjena; razvoj svih potencijala svakog učenika kroz kritičko i kreativno mišljenje; razvoj društvene svesnosti; pedagogija mora biti dovoljno fleksibilna da dozvoli različitost u stilovima učenja koji su prisutni u svakom razredu)
 - *Multikulturalni kurikulum* (svi kurikulumi moraju biti tačni i kompletni; sve teme u kurikulumima moraju biti iskazane iz različitih perspektiva; inkluzivni kurikulumi moraju uključivati mišljenja učenika, kao i kurikulumi koji nisu inkluzivni; kurikulum mora reflektovati različite stilove učenja)
 - *Podržavajuća škola i klima u razredu* (nastavnik mora podsticati klimu u razredu; nastavnik treba da istražuje valjanost i vrednost znanja preko standardizovanih testova i merenja učeničkih postignuća).

2. NASTAVNI PROGRAMI I FUNKCIJA ČITANKE

Analizom nastavnih programa za osnovnu školu mogli smo da utvrdimo koji ciljevi i zadaci programa obrazovanja se tiču uopšte svakog pojedinačnog razreda a u domenu susreta kultura i mogućnosti za razvoj interkulturalnosti. Navodimo samo one zadatke za koje smatramo da tome mogu doprineti, bez obzira za koji razred osnovne škole:

- Razvijanje svesti o državnoj i nacionalnoj pripadnosti, negovanje srpske kulture i tradicije i kulture nacionalnih manjina;
- Razvijanje kod dece i učenika radoznalosti i otvorenosti za kulture tradicionalnih crkava i verskih zajednica, kao i etničke i verske tolerancije, jačanja poverenja među decom i učenicima i sprečavanja ponašanja koja narušavaju ostvarivanje prava na različitost;
- Priprihvatanje i uvažavanje drugog/druge bez obzira na nacionalnu, versku, rodne i druge razlike;
- Poznavanje vrednosti sopstvenog kulturnog nasleđa i povezanosti sa drugim kulturama i tradicijama.

Takođe, prilikom analize sadržaja nastavnih planova i programa za maternje jezike i književnost mogli smo da markiramo zadatke koji se odnose na mogućnost susreta kultura pa verujemo da su se autori čitanke vodili i neophodnim zadacima koji se u nastavnom procesu potrebno realizovati:

- Vaspitavanje učenika za život i rad u duhu humanizma, istinoljubivosti, solidarnosti i drugih moralnih vrednosti;
- Razvijanje patriotizma i vaspitanje u duhu mira, kulturnih odnosa i saradnje među ljudima (Nastavni planovi i programi za osnovne i srednje škole).

Nastava maternjeg jezika i književnosti ima svoje posebne ciljeve. Obrazovni ciljevi utiču na pojmovno obogaćivanje učenika i širenje saznanjnih vidika (Nikolić 1992:14) dok su vaspitni ciljevi usmereni na sticanje vrlina i pozitivnih navika. Zadatak metodike (Ilić 1997) je da sagleda da li su udžbenici i priručnici (čitanke, gramatike, radne sveske) usklađeni sa nastavnim planovima i programima prema kojima su rađeni, da li je u njima pristup nastavnom gradivu sa stanovišta struke ispravan i da li je njihovo tumačenje primereno uzrastu kome je namenjeno. Udžbenici su čuvari, prenosioci i stvaraoci kulturnih navika, vrednosti i svesti učenika (Avramović 1999). Čitanka svojom koncepcijom, sadržinom kao i likovnim priložima, treba da omogućava nastavniku i učenicima da postupno, po utvrđenom redu, planski i sistematski upoznaju svet književnosti, da vaspitava književni ukus učenika i razvija njihove

sposobnosti. To je udžbenik koji uvodi učenike u svet književnosti i približava ih pisanoj reči (Francišковиć 2011). Čitanka ostvaruje ciljeve i zadatke predviđene nastavnim programom. Ali isto tako, praćenjem i vrednovanjem udžbenika i priručnika, metodika ima za zadatak da utiče na kvalitet udžbenika kao i nastave u celini i time utiče na umnu aktivnost tokom nastavnog procesa i razvija zadatke predviđene nastavnim programima.

Čitanke kao nezaobilazni udžbenici pomoću kojih se učenici uvode u svet književnosti, predstavljaju takođe, antologiju najboljih književnih sastava, odlomaka ili celih pesama i pripovedaka koji najprikladnije predstavljaju visok domet u književnoumetničkom stvaranju jednog naroda (Pedagoški rečnik 1967:588) i podrazumeva pažljivo odabrane tekstove u odnosu na uzrast učenika, uvažavajući podneblje, kulturu i duh naroda čijem su naraštaju namenjeni (Milovanović 2014).

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. *Problem i cilj istraživanja*

Čitanka uključuje bogatu skalu metoda, postupaka i sredstava u funkciji metodičkog i pedagoškog oblikovanja, tako da su shodno tome analizirani književni sadržaji u funkciji razvoja interkulturalnosti. Problem razvoja interkulturalnosti u čitankama malo je analiziran te je osnovna svrha ovako organizovanog istraživanja bila analiza sadržaja čitanki, na tri nastavna jezika, bez obzira na izdavača ovih udžbenika, a na osnovu nekoliko kriterijuma. Metodika je utvrdila kriterijume prema kojima se književni tekst odabira u čitanku ili udžbenik i kako se metodički oblikuje. Izbor književno-umetničkih tekstova u čitanci za osnovnu školu temelji se na sledećim kriterijumima (Francišковиć 2011, Ilić 1997):

- psihološkom
- gnoseološkom
- estetskom
- etičkom
- idejnom
- nacionalnom.

Kriterijumi kojima smo se mi vodili prilikom ovog istraživanja tiču se mogućnosti da u pojedinim tekstovima učenici imaju veću ili manju mogućnost da se susretnu sa svojom ili drugom kulturama. Jezici na različit način opisuju, kodiraju, oslikavaju kulturne perspektive, obrasce, kulturu kojoj pripadaju govornici tih jezika i zato je važno kroz predmet maternji jezik i književnost u formalnom obrazovanju uvesti i

postojanje interkulturalne perspektive. Tako smo odredili kriterijume analize čitanke određene kroz kategorije mogućnosti susreta sa drugim kulturama kroz umetničke i narodne pesme, pripovetke i ostala književna dela kao nacionalni, regionalni, manjinski i svetski književni sadržaji. Takvim kriterijumima selekcije književnih tekstova smo pretpostavili da ćemo najlakše dobiti uvid u mogućnosti razvoja interkulturalnosti kod učenika. Nastojali smo da sačinimo objektivnu analizu koja bi bila dobar pokazatelj mogućnosti za dalji i kvalitetniji razvoj interkulturalnih kompetencija.

Stoga je *cilj* našeg istraživanja bio da se razmotri problem interkulturalnosti iz ugla nastavnih sadržaja (kroz čitanke maternjih jezika) na srpskom, mađarskom i slovačkom nastavnom jeziku.

3.2. Tehnika

U istraživanju je korišćena tehnika analize sadržaja, tehnika koja se vrlo često koristi u pedagoškim i drugim istraživanjima koja se tiču društvenih i humanističkih nauka. Kao instrument prilikom analize čitanke na sva tri nastavna jezika korišćena je ček lista kao instrument.

3.3. Jedinica analize i uzorak

Jedinica analize u ovom istraživanju su nastavne jedinice prilikom analize čitanke na tri nastavna jezika, dok su kategorije analize sadržaja određene kroz kategorije mogućnosti susreta sa drugim kulturama kroz umetničke i narodne pesme, pripovetke i ostala književna dela kao nacionalni, regionalni, manjinski i svetski književni sadržaji. Nacionalni sadržaji tiču se sadržaja (narodne pesme, priče, tekstovi nacionalnih autora...) u kojima učenici imaju prilike da razvijaju svest o državnoj i nacionalnoj pripadnosti. Regionalni sadržaji se odnose na tekstove u regionu (slovenački, bosanski...), s tim da za slovački i mađarski nastavni jezik je regionalna srpska književnost, a za srpski nastavni jezik regionalna je manjinska književnost jer u regionu su predstavnici svih registrovanih manjina u Srbiji te su ovi sadržaji prikazani u okviru manjinskih sadržaja. Manjinski se odnose na registrovane manjine koje postoje u Srbiji (slovačka, mađarska, romska, rusinska, rumunska, bugarska i druge), dok se svetski književni tekstovi odnose na evropske i svetske pisce i svetsku književnost.

Kategorije analize sadržaja u okviru ovog istraživanja određene su na osnovu formalnih i sadržinskih kriterijuma. Formalni kriterijumi tiču se prisustva/odsustva i frekvencije a sadržinski nam kazuju kvalitet i vrstu susreta. U ovom prikazu osvrnućemo se više na formalne kriterijume.

Istraživači su pretpostavili da će ovakvom analizom i postavljenim kriterijumima analize odgovoriti na postavljen cilj istraživanja i dati odgovor u traganju za pitanjem Da li se u Srbiji u okviru redovne nastave razvija interkulturalnost kod učenika osnovne škole?

4. INTERPRETACIJA REZULTATA

Nakon sprovedene analize sadržaja pristupilo se sumiranju rezultata istraživanja. Tom prilikom rezultati su prikazani na osnovu prikaza u čitankama na većinskom nastavnom jeziku, na mađarskom i na slovačkom nastavnom jeziku, na osnovu kategorija o kojima je bilo reči u prethodnim poglavljima. Takođe, radi preglednosti prikazani su rezultati po pojedinačnim razredima i zbirni rezultati svih razreda u okviru ovog nastavnog predmeta, predmeta maternjeg jezika, a na osnovu kategorija.

4.1. Nacionalni sadržaji u čitankama u osnovnim školama

U Tabeli 1. prikazani su rezultati analize čitanki osnovne škole na tri nastavna jezika a koje se odnose na nacionalne sadržaje.

Tabela 1. Nacionalni sadržaji u čitankama maternjih jezika

NACIONALNI SADRŽAJI	ČITANKE IZ SRPSKOG JEZIKA	ČITANKE IZ MAĐARSKOG JEZIKA	ČITANKE IZ SLOVAČKOG JEZIKA
1.razred	37	50	47
2.razred	43	54	97
3.razred	40	46	94
4.razred	39	29	50
5.razred	50	33	45
6.razred	43	34	73
7.razred	55	29	29
8.razred	39	54	40
SUMA	346	329	475

U čitankama na sva tri nastavna jezika (Tabela 1.) mnogo je nacionalnih sadržaja u kojima učenici imaju prilike da razvijaju svest o državnoj i nacionalnoj pripadnosti. Ako takvu mogućnost sagledamo u svetlu upoznavanja sebe i sopstvene kulture a sa ciljem razvoja interkul-

turalnosti kroz upoznavanje sopstvene kulture i kulturne pripadnosti da bi učenici bili spremni na susrete sa kulturnim različitostima onda je pojavljivanje toliko mnogo nacionalnih sadržaja opravdano i u funkciji razvoja interkulturalnosti. Upoznavanje književnoumetničkog stvaranja jednog naroda u funkciji razvijanja radoznalosti i otvorenosti za upoznavanje kulture drugih naroda.

4.2. Regionalni sadržaji u čitankama u osnovnim školama

U Tabeli 2. prikazani su rezultati analize čitanki osnovne škole na tri nastavna jezika a koje se odnose na regionalne sadržaje.

Tabela 2. Regionalni sadržaji u čitankama maternjih jezika

REGIONALNI SADRŽAJI	ČITANKE IZ SRPSKOG JEZIKA	ČITANKE IZ MAĐARSKOG JEZIKA (tekstovi srpskih autora)	ČITANKE IZ SLOVAČKOG JEZIKA (tekstovi srpskih autora)
1.razred	-	-	2
2.razred	-	1	7
3.razred	-	-	7
4.razred	-	1	6
5.razred	-	1	6
6.razred	-	2	5
7.razred	-	1	3
8.razred	-	1	2
SUMA	-	7	38

Za mađarski i slovački nastavni jezik regionalna je srpska književnost, dok je u srpskim čitankama regionalna manjinska književnost (Tabela 2.). U čitankama na slovačkom jeziku više se pominju književna i narodna dela većinske kulture. Mali broj regionalnih sadržaja, odnosno književnih dela Srba u čitankama iz mađarskog i slovačkog jezika se može objasniti postojanjem i izučavanjem srpskog jezika kao nematernjeg u okviru posebnog predmeta, što omogućava kontakt učenicima sa delima u izvornom obliku.

4.3. Manjinski sadržaji u čitankama u osnovnim školama

U Tabeli 3. prikazani su rezultati analize čitanki osnovne škole na tri nastavna jezika a koje se odnose na manjinske sadržaje.

Tabela 3. Manjinski sadržaji u čitankama maternjih jezika

MANJINSKI SADRŽAJI	ČITANKE IZ SRPSKOG JEZIKA	ČITANKE IZ MAĐARSKOG JEZIKA	ČITANKE IZ SLOVAČKOG JEZIKA
1.razred	2	1	-
2.razred	1	1	1
3.razred	3	-	-
4.razred	2	-	1
5.razred	2	1	2
6.razred	3	1	1
7.razred	5	-	-
8.razred	1	1	-
SUMA	19	5	5

U čitankama na srpskom jeziku prilika za susret kultura ima skroman broj. Znanje većinske kulture o manjinskim kulturama u ovom predmetu je nedovoljno zastupljeno. Isto tako, mogućnost razvoja interkulturalnosti na relaciji manjina-manjina je takođe nedovoljna. Opet ostaje umešnost učitelja da premosti taj nedostatak, ako je senzibilisan i da svaku priliku za razvoj interkulturalnosti iskoristi, iako je takvih prilika skroman broj.

4.4. Svetski sadržaji u čitankama u osnovnim školama

U Tabeli 4. prikazani su rezultati analize čitanki osnovne škole na tri nastavna jezika a koje se odnose na svetske sadržaje.

Tabela 4. Svetski sadržaji u čitankama maternjih jezika

SVETSKI SADRŽAJI	ČITANKE IZ SRPSKOG JEZIKA	ČITANKE IZ MAĐARSKOG JEZIKA	ČITANKE IZ SLOVAČKOG JEZIKA
1.razred	2	9	6
2.razred	11	21	4
3.razred	11	5	10
4.razred	10	2	9
5.razred	4	5	35
6.razred	7	-	12
7.razred	7	3	5
8.razred	5	5	15
SUMA	57	50	96

Približno je jednak broj prilika u srpskim i mađarskim čitankama za upoznavanje svetske književnosti, dok je u okviru slovačkih čitanki više takvih prilika (Tabela 4.). Naravno, postavlja se pitanje da li je to dovoljno.

5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Druženje sa decom nacionalnih manjina ili nacionalne većine i neisključivost pri izboru prijatelja u mnogome doprinosi pozitivnom stavu i pozitivnom građenju interkulturalnosti. Sve što je nepoznato, ne mora da znači da je loše, i ta pojava netolerancije prema jeziku drugih naroda može da potiče od straha od nepoznatog.

Postavlja se pitanje koliko se predstavnici obrazovanja (nastavnici, stručna služba, autori udžbenika, kreatori nastavnih planova i programa) kreću u pravom smeru ka interkulturalnosti? Koliko su spremni da dele svoje kulturne običaje, uče jezike, uče da prihvate i poštuju drugačiju kulturu od svoje? Odnosno možda je pravo pitanje koliko učenici za to imaju prilike na časovima maternjeg jezika? Takođe, postavlja se pitanje da li je sadašnje školstvo koncipirano tako da podstiče i razvija individualnost ili zatvara i prihvata nacionalnost kao jedinu datost i gotovost? Pored ovih postavljenih pitanja treba imati u vidu da tekstovi koji se nalaze u čitankama na jezicima nacionalnih manjina imaju i svoju specifičnu funkciju a to je očuvanje maternjeg jezika koji je u manjinskoj situaciji i manjinske kulture. Osim toga, učenici koji nastavu pohađaju na jezicima nacionalnih manjina imaju srpski jezik kao

drugi jezik kao posebni obavezni predmet, što znači da imaju mnogo više prilika za susrete sa srpskim jezikom i kulturom. Možemo reći da postoji opravdani razlog broja prevoda sa srpskog jezika u njihovim čitankama. Donekle može da zabrinjava mali broj prevoda ostalih manjinskih autora, što utiče na nedovoljno poznavanje literarnih i kulturnih produkata na tim jezicima. Interkulturalnost se upravo po tome razlikuje od multikulturalnost, jer nije dovoljno samo živeti jedni pored drugih, već i izgraditi kvalitetne međusobne odnose. Jedan od načina mogu biti upravo tekstovi ostalih manjinskih autora.

Edukativna politika danas treba da podržava male različitosti koje nas dele, ali i brojne sličnosti nastale tokom istorije kroz brojne kulturne procese i različite istorijske periode za sve što nas spaja, za sve stihove koje delimo, melodije koje pevamo, za koje nismo ni svesni da ih delimo jer nemamo prilike da upoznamo kada su nastali i pod kojim uslovima. Sve naše kulturne prakse koje čine da su naši stilovi života, uprkos razlikama ustvari veoma veoma bliski, trebalo bi da imamo prilike da se upoznamo u udžbenicima u okviru obrazovanja. To bi činilo i ključnu polugu u izgrađivanju demokratskog društva obeleženog društvenom kohezijom, poštovanjem razlika i razumevanjem odgovornosti koje iz toga proizilaze (Budić, Andevski 2010).

LITERATURA

- Avramović, Zoran (1999). *Udžbenik-kultura-društvo*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Banks, James A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education* (2nd ed.). Boston: Allyn.
- Berret Martyn, Byram Michael, Lázár Ildikó, Mompoin-Gaillard Pascale & Philippon Stavroula (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe.
- Benet, John.M. (2004). Becoming Interculturally Competent. In Wurzel, J. (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed., pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation. Retrieved August 29, 2015. from: http://www.wholecommunities.org/pdf/privilege/4_Becominginterculturallycompe_Bennett.pdf Posećeno 30.09.2015.
- Budić, Spomenka, Andevski, Milica (2010). *Obrazovanje za pluralističko društvo*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Grupa autora (1967). *Pedagoški rečnik 1-2*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Grupa autora (2007). *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Daniels, Patricia (1999). *Report of visit to review the intercultural bilingual gender sensitive curriculum*. Managua: Uraccan.

- Durisić-Bojanović, Miroslava (2005). Zašto pluralizam u obrazovanju. U *Vaspitanje mladih za demokratiju* (Ur.). Stevan Krnjajić. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. 71-93.
- Ilić, Pavle (1997). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi*. Novi Sad: Prometej.
- Jevtić, Bisera (2012). *Interkulturalno obrazovanje sa pogledom na budućnost*. Zbornik radova sa Međunarodnog naučnog skupa Nauka i savremeni univerzitet 1, (25- 36). Niš: Filozofski fakultet.
- Spevák, Zoroslav, Šimoniová-Černáková, Ruženka (2015). Interkulturalnost' vo vzdelávaní a jej premeny- prípad autonómnej oblasti Vojvodina. In *Pedagogica actualis VII*. (Eds.). J. Danek, M. Droščák Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Filozofická fakulta 355-361.
- Milovanović, Boško (2014). Značaj čitanke za mlađe razrede sa stanovišta cilja obrazovanja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta XLIV* (2). 267- 280.
- Milutinović, Jovana, Zuković, Slađana (2007). Obrazovanje i kulturni pluralizam. *Pedagogija* (1), 23-33.
- Nastavni planovi i programi za osnovne i srednje škole, Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, dostupno na <http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/> Posećeno 20.11.2015.
- Nikolić, Milija (1992). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ninčević, Marino (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost.*, 59-84.
- Šimonji-Černak, Ruženka (2013). Pedagoški aspekti multikulturalnog društva. U Živković, M. (ur.): IV međunarodni naučni skup Multikulturalnost i savremeno društvo (pp. 477-489). Novi Sad: Visoka škola „Pravne i poslovne akademske studije dr. Lazar Vrkatić“.
- Francišković, Dragana (2011). Čitanka i metodološko oblikovanje programskog sadržaja. *Metodički vidici*, br.2. 12-17.
- UNESCO, Univerzalna deklaracija o kulturnoj raznolikosti (2001), dostupno na http://www.niar.rs/wp-content/uploads/2013/06/declaration_cultural_diversity_hr.pdf Posećeno 29.09.2015.
- Konvencija o zaštiti i promociji raznolikosti kulturnih izraza (2005), dostupno na https://www.google.rs/search?q=uneskove+smernice+za+interkulturalno+obrazovanje&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=W-RyVseqL-XiywO2vIygAg#q=Konvencija+o+za%C5%A1titi+i+promociji+raznolikosti+kulturnih+izraza+%282005%29%2C Posećeno 5.10.2015.

*ELEMENTARY SCHOOL READERS AS ASSETS
IN DEVELOPING INTERCULTURALITY*

Summary

The focus of this paper is on analysing the readers in Serbian, Hungarian and Slovak instruction language from the aspect of the possibility of developing intercultural competences and interculturality in general with children in Serbia. The province of Vojvodina is an example of good practice and coexistence of numerous minority communities. Education plays a vital role in this, in terms of developing intercultural competencies and intercultural sensitivity of all students. Readers include a broad scale of methods, procedures and tools for methodical and pedagogical shaping, so literary content with the aim of developing interculturality is analysed accordingly.

The research part of the paper will show the results of the analyses of readers in three different languages, regardless of the publishers and based on several criteria. We analysed nationally based texts as well as translations of minority, regional and world literary texts. Based on the non-national content we can conclude that students have the possibility to meet different cultures because intercultural learning is a process in which we learn to live together in diverse world, therefore it is a basis for developing understanding, acceptance and mutual respect. Preliminary results show that all structural elements analysed in the aforementioned readers are not equally represented. Analyses of the text in elementary school readers show that although there are a large number of valuable artistic texts, few texts represent a possibility for developing interculturality with students.

Keywords: interculturality, readers, intercultural competences, Slovak, Hungarian, Serbian instruction language.

Михајло Фејса
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Одсек за русинистику
fejsam@gmail.com

ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТ И ПРЕВОДИЛАШТВО¹

У вези са креирањем интеркултуралних наставних програма и ваннаставних активности неопходно је развијати и међупреводиштво. Аутор у раду наглашава да је веома важно да се, поред развоја књижевности на једном мањинском језику у АП Војводини, посвети већа пажња и превођењу на језике са којима су говорници датог мањинског језика у непосредном додиру. С обзиром на то да је аутор превео Алису у земљи чуда Луиса Керола са енглеског језика на русински језик (Алиса у Жеми Чудох, Завод за издавање уџбеника, 1988) и да је његова обрада тог дечијег романа, у оквиру лектире за 4. разред основне школе, касније преведена и на друге мањинске службене језике Војводине, он сматра да преводиштво представља мост међу културама преко кога се оне приближавају, допуњују, opleмењују и у крајњој инстанци упознају. У раду се значај превођења илуструје трансфером датог енглеског културног контекста у русински језик.

Кључне речи: интеркултуралност, мултикултуралност, преводиштво, лектира, Алиса у земљи чуда, русинско образовање.

С обзиром на то да многи нису у могућности (а то се поготово односи на русинисте и припаднике русинске националне мањине који су укључени у васпитно-образовни процес) да јасно раздвоје концепте мултикултурализма и интеркултурализма, циљ нам је да, између осталог, појаснимо разлику између та два концепта и да обезбедимо преводне еквиваленте (синониме или одговарајуће синонимске синтагме) за њих.

Концепт мултикултурализма је у оквиру образовања у Војводини не само добро познат већ је и релативно успешно инкорпориран у русински образовни систем. Он није само теоријски концепт него је у значајној мери заступљен и у пракси, тј. у образовној вертикали на русинском језику – од предшколског, преко основношколског и средњешколског, до високошколског нивоа.

¹ Рад је настао као резултат пројеката 187002 и 187017, које финансира Министарство науке Републике Србије.

Концепт мултикултурализма се јасно читава у циљевима васпитно-образовног рада на основношколском нивоу. За ову прилику цитирам циљеве васпитно-образовног процеса на русинском језику у двојезичној школи у Куцури: „овладавање русинским књижевним језиком; проучавање књижевности на том језику; оспособљавање ученика за усмено и писмено изражавање, комуникацију и стварање, као и доживљавање и сагледавање вредносних књижевних, уметничких и других остварења културе; стицање основних појмова о језику, књижевностима и културама народа и народности; упознавање репрезентативних дела светске књижевности примерених узрасту ученика; формирање свести о улози језика и књижевности у повезивању народа и њихових култура; развијање и неговање позитивног става ученика према језицима, културној баштини, слободољубивим традицијама свог и других народа, развијање свести о повезаности, сарадњи и заједничком животу разних народа и народности; развијање свести о језику и језичној толеранцији; ширење духовних хоризоната и развијање критичког мишљења и стваралачких способности; развијање трајног интересовања за језик и књижевност; васпитавање ученика за живот, рад и међуљудске односе у духу хуманизма, солидарности и толеранције“.

Почеци школског образовања на русинском језику могу да се прате од средине 18. века – од 1753. године у Руском Крстуру и од 1765. године у Куцури, а почеци предшколског образовања на русинском језику могу да се прате од почетка 20. века – од 1903. године у Руском Крстуру и од 1905. године у Куцури.

Јаслице, продужен боравак и васпитне групе за припремање деце у школу постоје у Руском Крстуру. Образовне групе у којима се деца припремају за школу на русинском језику и продужен боравак за предшколску децу постоје у Куцури и Ђурђеви.

Према Закону, русинској деци која похађају основне школе у оним војвођанским општинама и местима где живи значајан проценат Русина (до 15 %) омогућено је одржавање три часа недељно на њиховом матерњем језику. Поред редовне наставе на русинском језику од 1. до 8. разреда у Руском Крстуру, Куцури и Ђурђеви, у другим русинским срединама где због малог броја ученика нема могућности да се за све предмете организује редовна настава на русинском језику, организује се изучавање русинског језика са елементима националне културе. Предмет је изборни и заступљен је са два часа недељно. Он је заступљен у Бачкој Тополи, Госпођинцима, Куцури, Кули, Новом Саду, Новом Орахову, Петроварадину, Савином Селу, Сремској Каменици, Сремској Митровици, Суботици, Ветернику, Врбасу и у Шиду са посебним одељењима у

Бачинцима, Беркасову и Бикич Долу. Укупан број места је 16 а више од 330 ученика је обухваћено овим предметом (Руснаци 2011: 28-27). Општи тренд је да се број ученика у школама са редовном наставом смањује а број ученика у школама где се русински језик изучава са елементима националне културе увећава.

Гимназија Петро Кузмјак у Руском Крстуру обезбеђује потпуно образовање на средњошколском нивоу на русинском језику од 1970. године. То је једина средња школа на русинском у свету. Има интернатски смештај за ученике због чега је могуће да се у Гимназију упишу не само деца из Србије већ и из других земаља где живе Русини.

Одсек за русинистику на Филозофском факултету у Новом Саду потиче од Лектората за русински језик који је основан 1972. године (од 1981. године – Катедра за русински језик и књижевност). Одсек за русинистику представља највиши ниво образовања на русинском језику. Нови курикулум Одсека за русинистику, базиран на Болоњској декларацији, реакредитован је прошле године. У оквиру њега налази се и курс Превођење на русински језик. Нови курикулум омогућава и организовање мастер студија. Чињеница да велика већина студената на мастерским студијама уписује лингвистички смер представља прилику за разноврсна научна истраживања у области лингвистичке русинистике. Смернице за развој русинског језика професора Фејсе укључене су и у Националну стратегију русинске националне заједнице (Фејса 2013а).

Превођење књига на русински језик највише је заступљено у Заводу за издавање уџбеника и у Новинско-издавачкој установи Руске слово. Текстови позоришних комада се највише објављују у оквиру часописа Шветлосц НИУ Руске слово као додатак бројевима, а уџбеници и приручници – у Заводу за издавање уџбеника. У целом периоду издавања лектире објављено је више од 60 наслова (Сабо 2008: 322). До превођења интегралних дела са русинског језика на језике других националних заједница, односно на светске и друге стране језика света у последњих 25 година долази веома ретко.

Случај русинског језика који је у службеној употреби неколико деценија, како у покрајинским органима тако и на територији шест општина у којима Русини живе у значајном броју, је у сваком случају пример за истицање пред многим развијеним европским друштвима и државама. Пошто је призната административно, русинска национална заједница ужива највиши могући степен самоуправе (Фејса 2015: 319-320). Бачко-сремски Русини представљају доказ да је дуготрајно постојање једне малобројне заједнице сасвим могуће само ако држава створи одговарајуће услове. Искуство Русина нас

учи да се прилике у којима се могу решавати проблеми могу створити само у сарадњи са локалном државном влашћу.

Примена концепта мултикултуралности омогућила је припадницима русинске националне заједнице да успешно негују традиционалне, за своју националну заједницу карактеристичне аспекте културе, као што су језик, обичаји, вера, ношња, гастрономија, дакле обрасце понашања који су припадницима заједнице или познати или их, ако им још нису познати, настоје усвојити. Једна од кључних разлика између мултикултурализма и интеркултурализма огледава се у чињеници што мултикултурализам традиционалне аспекте културе једне националне заједнице тежи само да усваја, а интеркултурализам – и да их мења.

У настојању да дамо што адекватније преводне еквиваленте концепата мултикултурализам и интеркултурализам, опазили смо да се њихови еквиваленти могу разликовати у зависности од шире или уже перспективе. Мултикултурализам (односно многукултурализам или вишекултурализам) би из шире перспективе гледано (имајући у виду више националних заједница) могао бити третиран и као паралелни културализам, а из уже перспективе гледано (имајући у виду једну националну заједницу) као изолативни културализам. Интеркултурализам (односно међукултурализам) би из шире перспективе гледано могао бити третиран као преплићући културализам, а из уже перспективе гледано као прожимајући културализам.

Интеркултурално учење нуди алате да се, с једне стране, прихвате припадници других култура са другачијим обрасцима понашања, а онима који су се затекли у новој средини да се активније укључе у друштвени живот и обогате га својим искуством. То је један од разлога што је интеркултуралност од спорадичних манифестација постала релевантан феномен и данас заузима значајно место у многим развијеним земљама у којима је интеркултурални приступ образовању и настави императив инкорпориран у образовне политике; има незаобилазно место и значај у свим пројектима који се баве темом људских права и којима је циљ смањење предрасуда и стереотипног размишљања, као и повећање толеранције.

Интеркултуралност није инкорпорирана у Националну стратегију русинске националне мањине. Војвођанска средина је, генерално гледано, високо мултикултурална, али би на интеркултуралности могла бити ангажованија. Треба, пре свега, инсистирати на разним видовима сусрета једнаковредних културних образаца који би, у првој фази, могли, кроз интеракцију, довести до успостављања дијалога и истинског а не прокламованог уважавања, а, у другој фази,

омогућити прихватање припадника других култура са другачијим обрасцима понашања и обогаћивање властитог друштвеног живота.

Што се тиче русинске националне заједнице у њој је мултикултурална пракса произвела и једну за русинску националну заједницу штетну димензију. Поред тога што сусрећемо случајеве који потврђују чињеницу да присуство два језика на некој територији у Војводини не значи и да говорници на тој територији употребљавају оба дотична језика, сматрамо да је мултикултурна пракса омогућила и формирање неке врсте стакленог звона под којим се једна група „учаурила“ и наставила практиковати однорођивачку идеологију прошлих времена. Она у свом екстремном облику потиче од Јосипа Висарионовича Стаљина. По њој нема ни Русина ни њиховог језика па је тако нпр. 300 русинских школа средином 20. века административно, потезом пера, претворено у украјинске. Наиме, у протеклом периоду, у условима својеврсне гетоизације, наследници стаљинистичке теорије и праксе су се инкорпорирали пре свега у медије на русинском (намерно не користим синтагму: русинске медије) и у континуитету Русине третирају субетносом украјинског народа а њихов језик дијалектом украјинског језика. Интеркултурализам по својој природи не омогућава ни гетоизацију информисања ни гетоизацију народа. До оваквих девијација могу довести само услови паралелног суживота. Да није било изолационизма, преплитање култура и научних сазнања би ономогућило игнорисање славистичке науке и цензурисање релевантних информација.

У сваком случају, мултикултурална пракса је несумњиво дала много позитивних резултата и у неким сферама живота долазила је спорадично и до интеркултуралности. У оквиру русинске националне заједнице не налазимо ни монографија ни научно-истраживачких радова на тему интеркултуралности. Мултикултуралности је пажњу посветио и аутор ових редака (нпр. Фејса: 2013б), а у узорак свог истраживања за пројекат Развијање и неговање матерњег и нематерњег језика и интеркултуралности код деце у Војводини Меланија Микеш је укључила и русинску децу (Klemenović 2007: 100; Микеш 1996-1997).

У српској националној заједници, поред Микеш (Микеш 2005), теми интеркултуралности пажњу посвећују и други аутори. Посебно је значајан рад групе аутора у оквиру пројекта Модели стручног усавршавања наставника за интеркултурно васпитање и образовање, који је обухватао проучавање интеркултуралних компетенција наставника као димензије њиховог професионалног развоја у оквиру кога се истиче да друштвени контекст у већини европских земаља данас карактерише мултиетничност, мултикул-

туралност и интеркултуралност (Kostović 2007; Klemenović 2007; Oлјача 2007; Milutinović 2007; Gajić 2007; Zuković 2007) .

Пре неколико година тим уметника, едукатора и стручњака, са ослоном на искуства европских друштава која се срећу са сличним изазовима, дизајнирао је националну методологију за интеркултурално учење кроз креативни драмски процес (Milosavljević 2012: 8). У Уводу Приручника за интеркултурално учење кроз драму наглашава се да су и интеркултурално учење и креативни драмски процес још увек недовољно распрострањени појмови код нас па, стога, текстови у Приручнику имају за циљ да пре свега упознају са претпоставкама интеркултуралног учења у Србији и разлозима коришћења креативне драме. Чланак педагогиње Александре Јоксимовић представља пројекат ИДЕАЛ и образлаже значај интерактивног педагошког приступа у савременом образовању. ИДЕАЛ, програм обуке за интеркултурално учење кроз драму, прилагођен је потребама српског друштва и има за циљ формирање националне методологије која реагује на социо-економске разлике, етничку различитост, угрожено родно и генерацијско разумевање, као и остале друштвене изазове у локалној заједници. Програм је заснован на техникама драме и позоришта и показује да је њихов потенцијал могуће употребити у васпитно-образовном процесу. Програм је обухватио око 200 наставника у Србији који вештине усвојене кроз програм примењују у раду са младима (Joksimović 2012: 9-10). Реализацијом Програма створени су услови да се кроз драмске процесе утиче на сензибилизацију јавности за питања интеркултуралности, на смањења насиља међу младима и да се уведе култура дијалога и толеранција. Директно оснаживање толеранције међу педагозима који раде са младима први је корак ка промоцији толеранције међу младима; управо радом са педагозима на том плану добијен је један од кључних ефеката овог програма (исто: 11).

О концепту интеркултуралног учења и европским искуствима у Приручнику пише Даринка Ковачевић. Она у Европи уочава два узајамно конфронтирана тренда: 1. инсистирање на људским правима као ултимативној вредности, нарочито када се ради о појединцима или групама који због своје различитости имају проблеме да се остваре у друштву и као такви буду прихваћени и 2. тренд у коме се носиоци традиционалних културних образаца осећају угрожено и настоје их одбрани. Оба ова тренда, сматра Ковачевићева, појачана су глобализацијом, великом покретљивошћу становништва (која је загарантована највишим европским актима) и проширењем Европске уније, а интеркултуралност је место сусрета та два кон-

цепта (Kovačević 2012: 13-14). Она прихвата и становиште Скабе Фелдеса да интеркултуралност представља врсту релације која по правилу доводи до стварања нове вредности с обзиром да се ради о динамичком концепту установљивања услова, могућности и последица интеракције између култура, укључујући њихову перцепцију (исто: 13).

Пошто се интеркултурално образовање схвата као континуирани процес пред нама је пуно тога што треба да се уради у циљу успостављања и примене демократских идеја социјалне правде, једнакости и слободе, како унутар школе тако и унутар ширег друштва.

На овом месту у фокус наше пажње стављамо преводаштво као један вид који може у великој мери допринети формирању интеркултуралног друштва. Баш као што се тим окупљен око Приручника залаже за активирање потенцијала креативног драмског приступа и ми се залажемо за превођење значајних књижевних дела средине – како на русински језик, тако и са русинског језика.

Што се тиче преводаштва на русински језик оно је било најзаступљеније у тзв. златном добу русинске културе – седамдесетих и осамдесетих година прошлог века. У том периоду су на русински језик са енглеског језика преведена и једина два интегрална дела англо-саксонске књижевности: *Hamlet* (Хамлет) Вилијема Шекспира и *Alice in Wonderland* (*Алиса у земљи чуда*) Луиса Керола. 1990-их година ратом у бившој Југославији прекинут је етнокултурни развој русинске културе, што се, наравно, одразило и на међујезичко преводаштво.

Превод *Алисе у земљи чуда* на русински језик (овај дечији роман је, иначе, једно од најпревођенијих дела светске књижевности и ове године обележава 150-годишњицу) представља и одговарајући пример којим се приближавамо теми односа интеркултурализма и превођења. Алиса је, иначе, лектира у 4. разреду основне школе, коју је објавио Завод за издавање уџбенике из Новог Сада. Превод на русински су пратили уводна реч, додатак и методолошка обрада, који су након објављивања преведени и на остале службене језике националних мањина Војводине (највише издања на словачки и мађарски језик).

Читањем Алисе ученик/ченица се упознаје са многим детаљима из англо-саксонске културе (нпр. чајанка, чај са млеком, крокет, кадрил; лори, додо, пух, грифон итд.) и историје (Војвода Вилијем од Нормандије, битка код Хејстингса, утицај француског за време периода освајања). Преводац је читаоцима дотична места тумачио у фуснотама, правећи паралеле са детаљима из русинске културе и

историје, свестан да је многим ученицима у том узрасту то први додир са већином од наведених појмова, животиња, догађаја и др.

На научној конференцији у Њујорку (7-9. октобра 2015), коју су поводом 150-годишњице објављивања првог издања Алисе (насловљеног *Alice's Adventures in Wonderland*, 1865) организовали Универзитет Корнел и Северноамеричко друштво Луиса Керола, говорећи о проблемима превођења са којима се сусретао пре објављивања превода на русински језик (Алиса у Жеми Чудох, 1988), аутор ових редова је као највећи проблем истакао превођење енглеских хомонима на којима је Луис Керол (тј. о. Чарлс Лутвиц Доцсон) креирао светски познате дијалоге. Духовите дијалоге карактеришу ауторове оригиналне игре речи и бесмислене песмице.

Уопштено говорећи, преводилац је идеје Луис Керола успео да пренесе на задовољавајући начин, али је на неким местима било неопходно одступити од слике коју је аутор створио. На пример:

- Кед би були у студні з воду, маљовали би зоз водовима фарбами, – умишал ше Калапар. – На основи того, видзи ше ми же у студні зоз сирупом могли маљовац лем зоз сируповима фарбама ... Чи не так, трупакү?
- Але вони були у студні, а сируп ше ліпи ... – Алиса гуторела Пухови, рахуюци же Калапарова остатня пригварка не заслужуе увагу.
- Вшеліяк, – одвитовал Пух – ... на шумних ше не ліпи лем сируп.
- If they had been in a water-well, they would have drawn with water-colors, interrupted the Hatter. – On the basis of this, it appears to me that they could have drawn with treacle-colors only ... Isn't that so, stupid?
- But they were in the well, and the treacle is sticky ... Alisa said to the Dormouse, considering that the Hatter's last remark was not worth paying attention.
- Of course, said the Dormouse, – ... the treacle is not the only sticky thing.

У проширеном облику овај одломак би могао бити инкорпориран и у уџбенике енглеског језика пошто пружа примере, с једне стране, за анализу тешко преводивих игара речи и, с друге стране, за илустровање хомонима у енглеском језику. Док се у преузетом одломку аутор поиграва речју *well* и њеним значењима „добро“ и „бунар“ у истом поглављу („A Mad Tea-Party“) аутор се поиграва и са речима *note* и *draw*. Именицу *note* користи и у значењу „нота“ и

у значењу „забелешка“, а глагол *draw* – и у значењу „вући“ и у значењу „цртати“.

Сагледавање одређених садржаја, појмова и догађаја из више углова, на чему инсистира интеркултурализам, може помоћи ученицима да развију знања, вештине и ставове до мере да могу функционисати кроскултурално, тј. да се боље оспособе за партиципација у персоналним, социјалним и грађанским активностима које су есенцијалне за живот у демократским плуралистичким друштвима (Milutinović 2007: 156-157). Код формирања списка лектире за превођење, последњу реч би, сматрамо, требале дати струка и наука. Оне би требале одредити најбоља књижевна дела и у њима истаћи најпогоднија места за развијање интеркултурне димензије. Преко јавних конкурса покрајинских секретаријата за културу и/или за националне заједнице могуће је суфинансирањем стимулирати превођење одређених дела на остале језике Војводине, као и барем на први језик светске комуникације.

На списку русинских књижевних дела требала би, пре свих, бити дела Хавријила Костельника и Ђуре Папхархаја, а од прегледних капиталних дела *Encyclopedia of Rusyn History and Culture* (ed. Paul Robert Magocsi, Ivan Pop, University of Toronto Press Incorporated, Toronto, 2002, 520) и *Русинський язык* (ed. Paul Robert Magocsi, Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej, Opole, 2004), чија аргументација и закључци нису по укусу групације из Издавачког одељења НИУ Руске слово, о чему је било говора.

У сваком случају, међупреводаштво је потребно развијати јер оно у значајној мери може допринети међусобном упознавању, односно развоју плурилингвизма и интеркултурализма. Путем међупреводаштва могуће је дати значајан допринос интегрисању одређених садржаја о различитим културама у програм општег образовања, утицати на смањење предрасуда према различитости, и омогућити веће уважавање историје, традиције и вредности свих народа, а посебно оних који се налазе на истој територији.

ЛИТЕРАТУРА

Фейса, Михайло (2009). Найвисши ступень меншинского образования. В Карпатские русины в славянском мире (ред. Даниш, М., Борисенок, Ю. А.). Москва, Братислава: Univerzita Komenskeho v Bratislave, Filozofická fakulta, Katedra všeobecných dejín, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Исторический факультет, Кафедра истории южных и западных славян. 257-269.

- Fejsa, Mihajlo (2010). Dvojezičnost kod rusinske dece u Vojvodini. U *Jezici otvaraju vrata različitih kultura, Zbornik Pedagoškog zavoda Vojvodine*, 6. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine. 69-73.
- Fejsa, Mihajlo (2010). *Nova Srbija i njena rusinska manjina / Нова Србија и еј руска меншина / The New Serbia And Its Ruthenian Minority*. Novi Sad: Izdavačka kuća Prometej, Kulturno-prosvetno društvo DOK.
- Фејса, Михајло и др. (2013а). *Национална стратегија Руснацох / Национална стратегија Русина / The National Strategy of the Ruthenians*. Нови Сад: Национални совет рускеј националнеј меншини, НВУ Руске слово.
- Fejsa, Mihajlo (2013b). Teaching Minority Languages, Histories and Cultures in a Multicultural Context: The Case of Ruthenian Education in Vojvodina (Serbia). In *Multicultural Education: From Theory to Practice* (H. Arslan and G. Rață eds.). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. 423-433.
- Фејса, Михајло (2015). Чиниоци опстанка Русина и њиховог језика у Војводини. In *Communication, Culture, Creation: New Scientific Paradigms* (Virginia Popović et al. eds.). Arad, Novi Sad: University of Novi Sad – Faculty of Philosophy, Vasile Goldis Western University of Arad, Alexandru Ioan Cuza University Iasi, Journal Interkulturalnost, Foundation Europe. 313-321.
- Gajić, Olivera i Budić, Spomenka (2007). Interkulturalna dimenzija građanskog vaspitanja i uloga nastavnika. U *Multikulturalno obrazovanje / Multicultural Education*, knjiga 2. Novi Sad: Filozofski fakultet. 159-178.
- Joksimović, Aleksandra (2012). Dramska edukacija za interkulturalno učenje – potencijali i perspektive. U *Priručnik za interkulturalno učenje kroz dramu* (ur. A. Jočić et al.). Beograd: Bazaart. 9-12.
- Klemenović, Jasmina (2007). Višejezičnost kao dimenzija interkulturalnosti. U *Multikulturalno obrazovanje / Multicultural Education*, knjiga 2 (ur. Milka Oljača). Novi Sad: Filozofski fakultet. 79-102.
- Kostović, Svetlana, Đermanov, Jelena i Đukić, Mara (2007). Interkulturalne kompetencije kao segment profesionalnog razvoja nastavnika. U *Multikulturalno obrazovanje / Multicultural Education*, knjiga 2 (ur. Milka Oljača). Novi Sad: Filozofski fakultet. 15-32.
- Kovačević, Darinka (2012). Interkulturalno učenje. U *Priručnik za interkulturalno učenje kroz dramu* (ur. A. Jočić et al.). Beograd: Bazaart. 13-16.

- Микеш, Мелания и Медеси, Гелена (1996-1997). Проект Розвиване и унапредзоване руского языка при дзецех и младежи. *Studia Ruthenica*, 5. Нови Сад: Дружтво за руски язык и литературу. 236-240.
- Milutinović, Jovana (2007). Ciljevi interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja. U *Multikulturalno obrazovanje / Multicultural Education*, knjiga 2 (ur. Milka Oljača). Novi Sad: Filozofski fakultet. 143-158.
- Milosavljević, Sunčica (2012). Osnovni pojmovi interkulturalnog učenja. U *Priručnik za interkulturalno učenje kroz dramu* (ur. A. Jočić et al.). Beograd: Bazaart. 17-20.
- Oljača, Milka (2007). Koncepti multikulturalnog obrazovanja i usavršavanje nastavnika. U *Multikulturalno obrazovanje / Multicultural Education*, knjiga 2 (ur. Milka Oljača). Novi Sad: Filozofski fakultet. 125-142.
- Руснаци у Србији – Информатор* (2011). Руски Керестур: Национални совет рускей националней заедници, Завод за культуру войвођанских Руснацох, НВУ Руске слово.
- Сабо, Славко (2008). Завод за издаване учебнікох. У Русини/Руснаци/Ruthenians (1745-2005), 2. том (ур. Михайло Фейса). Нови Сад: Филозофски факултет – Одсек за русинистику, ИК Прометей, КПД ДОК. 310-315.
- Spevak, Zoroslav (2006). (Postoje li) Evropski standardi u obrazovanju nacionalnih manjina?. U *Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu – Filozofski fakultet – Odsek za pedagogiju. 124-128.
- Vujić, Aleksandra (2005). *Pravo pripadnika nacionalnih manjina na obrazovanje u Vojvodini*. Novi Sad: Vojvodanski centar za ljudska prava.
- Zuković, Slađana (2007). Interkulturalne dimenzije verske nastave u srednjoj školi. U *Multikulturalno obrazovanje / Multicultural Education*, knjiga 2. Novi Sad: Filozofski fakultet. 179-196.

INTERCULTURALITY AND TRANSLATION

Summary

In connection with the creation of intercultural curricula and extra-curricular activities it is necessary to develop intertranslation as well. In the paper the author points out that, apart from developing literature in a minority language in AP of Vojvodina, it is very important to pay greater attention to translation into languages with which speakers of a minority language are in a direct contact. Taking into consideration that the author translated *Alice in Wonderland* by Lewis Carroll from English into Ruthenian (Алиса у Жеми Чудох [Alisa u Žemi Čudoh], Institute for Textbooks, 1988) and that his treatment of this children's novel, within the reading for the 4th grade of primary school, were subsequently translated into other official minority languages in Vojvodina, he thinks that translation is a bridge between cultures through which they come closer, complement each other, enrich and ultimately get to know each other. The paper illustrates the significance of translation with the transfer of given English cultural context to the Ruthenian language.

Keywords: interculturality, multiculturalism, translation, reading, *Alice in Wonderland*, Ruthenian education.

Vladislava Gordić Petković

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

Odsek za anglistiku

vladislava.gordic.petkovic@ff.uns.ac.rs

URBANOST, INTERKULTURALNOST, REALNOST: *TEMATSKI I ZNAČENJSKI OKVIRI REALIZMA U SAVREMENOM ROMANU*

Realistički postupak u književnoj prozi podrazumeva predstavljanje individualnog iskustva pojedinca i praćenje njegovog sazrevanja u specifičnom istorijskom, socijalnom i kulturnom okruženju, polazeći od filozofskih premisa koje stvarnost utemeljuju u čulnoj spoznaji i svakodnevnom iskustvu. Mimetički princip, koji podrazumeva da je spoljašnja realnost opipljiva i „predstavljiva”, doživljava i krizu i renesansu u savremenom romanu, što se najbolje očituje na slikama grada.

Predstave o gradu od početaka romaneskne forme do danas usredsređene su na razvijanje teme iskušenja megalopolisa kao prostora sazrevanja i sticanja iskustva, ili kao prostora ukrštanja uticaja različitih kultura. Grad u savremenom romanu funkcioniše kao nikad izazovniji polifoni kontekst samorealizacije junaka i junakinja: urbano okruženje može biti izazov za igru različitim strategijama predstavljanja, kaogod i prostor rizičnog uživanja.

U savremenoj prozi pisanoj na engleskom, mađarskom i srpskom jeziku dominiraju idealizovane ili ironične slike grada, zavisno od toga da li se urbani prostor predstavlja kao metaforično obećanje sreće ili poraz ambicija i očekivanja. Sticanje moći i potraga za užitkom funkcionišu kao dominantni motivi kulturne matrice koja oblikuje identitet, bez obzira na to da li pisci i spisateljice grad predstavljaju kao idealizovani ili demonizovani prostor. Na slikama gradova u romanima anglofonih, mađarskih i srpskih autora pokušaćemo da pokažemo kako se menjaju tematski i značenski okviri realističke poetike.

Ključne reči: roman, identitet, urbanost, interkulturalnost, realizam.

Realizam je zasnovan na predstavljanju iskustva pojedinca koje može biti tipično, ili bar relevantno, za doba i sredinu u kojoj se radnja dešava: u realističkoj prozi pratimo sazrevanje junaka u specifičnom istorijskom, socijalnom i kulturnom okruženju, polazeći od filozofskih premisa koje stvarnost utemeljuju u čulnoj spoznaji i svakodnevnom iskustvu.

Predstave o gradu od početaka romaneskne forme do danas usredsređene su na razvijanje teme megalopolisa kao prostora sazrevanja i stica-

nja iskustva, ili kao prostora ukrštanja uticaja različitih kultura. Grad je u savremenom romanu nikad izazovnije polifoni kontekst samorealizacije junaka i junakinja. U prozi kakva se piše proteklih sto godina dominiraju idealizovane ili ironične slike grada, zavisno od toga da li se urbani prostor predstavlja kao metaforično obećanje sreće ili poraz ambicija i očekivanja. Sticanje moći i potraga za užitkom su dominantni motivi kulturne matrice koja oblikuje identitet, bez obzira na to da li pisci i spisateljice grad predstavljaju kao idealizovani ili demonizovani prostor.

Za mnoge pisce tematizacija urbanog je nezaobilazna umetnička strategija u predstavljanju stasavanja, odrastanja i obrazovanja junaka: gradovi u umetničkoj prozi oličavaju *žudnju* za slobodom, primamljivu opciju odrastanja i afirmacije, važno formativno iskustvo – sve dok ne nastupi razočaranje, sve dok se optimizam odrastanja nepovratno ne istopi te grad postane groblje iluzija o životu i ljudima, ili tamnica u koju je naivni junak ušao dobrovoljno. Obećanje zrelosti, integriteta i slobode neretko se pretvara u iluziju, manipulaciju, čak i socijalnu zaveru protiv pojedinca. Međutim, urbanost i formatiranje ličnosti mogu se povezati na više načina.

Kuća veselja (1905) američke spisateljice Idit Vorton jeste primer paraboličnog realizma, specifičnog realističkog postupka koji dostiže snagu i dimenzije alegorije u predstavljanju odrastanja i obrazovanja junakinje u okvirima urbanog prostora čiji su zakoni isto onoliko surovi koliko su licemerni: to nije samo povest o finansijskoj propasti i moralnoj difamaciji dostojanstvene i idealistične Lili Bart, nego i o njenoj ličnoj drami izbora između onoga što je moralno i onoga što je korisno, između integriteta i udobnosti. *Kuća veselja* govori o važnosti novca i društvenog položaja koliko i romani Balzaka, Stendala i Džejn Ostin, no glavna junakinja neće steći ni uspeh ni bogatstvo kao de Rastinjak, niti uspeti da se lepotom, obrazovanjem i samopouzdanjem nametne bogatom ženiku kao njegov jedini logičan izbor. Lilino odrastanje i obrazovanje ostaju nedovršene misije pošto se njena etičnost suprotstavlja svakoj mogućnosti kompromisa, čak i onda kad bi taj kompromis mogao biti dostojanstven; principijelnost životnih izbora predodređuje junakinju za poraz u društvu gde su moralnost i obzir nepoželjni ukoliko nisu licemerno instrumentalizovani onako kako ih instrumentalizuje intrigantkinja Berta Dorset, koja će Lili kompromitovati i poniziti ne bi li od javnosti skrila sopstvene vanbračne veze te tako sačuvala makar privid ugleda. Već na početku romana jasno je da Lilin status neudate i finansijski neobezbeđene devojke u aristokratskom okruženju Njujorka znači i nedostatak sigurnog zaklona i zaštite od intrige: ova lepa i ugladena mlada žena je višegodišnja zvezda visokih društvenih krugova, sa očevitim znacima zasićenja i teretom nerešenog socijal-

nog statusa. To se vidi u njenom prvom opisu u romanu: „tamni šešir i veo vraćali su joj devojačku umiljatost i svežinu koju je počela da gubi nakon jedanaest godina kasnih odlazaka na počinak i neumornog plesanja” (Vorton 2015: 8). Statusu zagonetne i primamljive žene kojoj se svi muškarci dive, nekolicina udvara a nijedan ne usuđuje da zavoli prethodi porodična istorija emotivne disfunkcionalnosti: Lili odrasta „u porodičnoj lađi koja je plovila isprekidanim krivudavim smerom niz brzake zabave, dok su je vukle podvodne struje večite nestašice i potrebe za novcem” (Vorton 2015: 39). Umrevši ubrzo posle bankrota, Lilin otac ostavlja ćerku i suprugu u stanju finansijske zavisnosti od nimalo otmenih rođaka koje preziru, bez luksuza na koji su se, razmažene i bezobzirne, navikle. Majčina smrt dve godine nakon očeve (smrt „od dubokog gnušanja” (Vorton 2015: 46), kako Lili konstatuje) zatiče glavnu junakinju i dalje finansijski nesamostalnu ali odlučnu da se bori za ugodniji život: no sredstva te borbe su sve ograničenija i manevarski prostor sve uža, te je Lili i sa dvadeset devet godina neudata, sa skromnim приходima i gomilom dugova za dve strasti kojih se nije mogla odreći – lepe odeće i kartanja. Lilina ekonomska i emotivna kalvarija ne dešava se samo u kontekstu delovanja zlobnog društva, sentimentalnog saglasja loše sreće i nepovoljnog sticaja okolnosti, već i zbog njene nesposobnosti da pobedi ambivalentnost prema udovoljavanju zahtevima društvene sredine kojoj želi da pripada. Lili Bart u kratkom realnom ali dugom romanesknom vremenu prolazi put od lepe i frivolne devojke iz visokog njujorškog društva do slabo plaćene švalje koja hroničnu nesanicu leči sve većim dozama sredstava za uspavljivanje, nabavljenim preko ukradenih recepata. Nesposobna da ukroti svoj radoznali i divlji duh, nespremna da u samopoštovanju i samoodržanju ide do one granice do koje ide u doslednom samopožrtvovanju zbog onih koji njenu žrtvu ne zaslužuju, Lili odlazi u siromaštvo, poniženje i smrt s osećajem da je to lakše nego pristati na moralni kompromis. Ona propada zato što su njena načela odviše postojana za licemerno društvo koje primat daje standardima finansijske moći.

Lilino propadanje nije survavanje i pad u provaliju već dugi silazak niz strmu nizbrdicu, a prepuštanje silama koje je vuku ka dnu nije odraz slabosti karaktera no, naprotiv, moralne snage. Lilin pad niz socijalnu lestvicu samo je skica za portret surovih nepravdi života u višim klasama, ali se čini da Vortonova ne vidi alternativu takvom ustrojstvu sveta, pa ne nalazi dovoljno artikulisan i efikasan način da osudi postupke Lilinih prijatelja koji je zloupotrebljavaju ili ignorišu njene patnje.

Za naivne, poletne i energične Amerikance iz romana Henrija Džejmsa, Evropa je topos one dugo priželjkivane *urbanosti* koja se izjednačava sa *zrelošću, obrazovanjem, odrastanjem*. Izabela Arčer,

junakinja romana *Portret jedne dame*, za razliku od Lili Bart napušta rigidno ustrojeno američko društvo i dolazi iz Novog sveta u Stari sa željom da stekne i iskustvo i nezavisnost, ali i s ambicijom da doživi duhovnu metamorfozu: dolazak iz Amerike u Evropu jeste prelazak granice koja razdvaja neznanje i znanje, materijalno i duhovno, prisilu i želju, ropstvo i slobodu, nezrelost i iskustvo. Ispostavlja se da Izabela osvaja slobodu izbora kakvu Lili u Njujorku nije mogla imati, a koju neće umeti da iskoristi, budući da ne prepoznaje socijalne i psihološke zamke koje tu slobodu relativizuju: sve su njene procene i odluke pogrešne zato što u patrijarhalnom (i mizoginom) sistemu vrednosti ne uspeva da razluči privid i laž od poštenja i istine. Umesto ostvarenja ideala zrelosti i slobode, Izabelina Evropa se pretvara u projekat sistematskog *iskrivljavanja* realnosti i onemogućavanja obrazovanja i sazrevanja. U novom okruženju junakinja ne razaznaje pravu vrednost ponuđenih opcija i ne uočava postavljene zamke. Odbivši dvojicu dobronamernih prosaca koji nude bezopasnu konvencionalnost bračne zajednice, junakinja postaje žrtva bezosećajnog estete. Udajom za Ozmonda, surovog lovca na miraz koji proračunato gradi lik nezavisnog i nedodirljivog intelektualca, Izabela ostaje bez svoje slobode, a njen topos Evrope se pretvara u tamnicu.

Izabela Arčer je žrtva ideološkog interesa pisca koji je stvara: u konstruisanim suprotnostima slobode i ropstva koje za Henrija Džejmsa simbolizuju koncepti Evrope i Amerike, pogrešni izbori junakinje čine se kao jedini logični: dok samoobmane Lili Bart uzrokuje nedostatak novca, Izabeline greške nastaju iz novostečene finansijske nezavisnosti. Vizija ličnog poraza koji Amerikanku ili Amerikanca čeka u gradovima Starog sveta ipak nije obavezujuća za prozaiste narednih generacija i posve drugačijih poetika. Po okončanju Prvog svetskog rata, Evropa je za američku „izgubljenu generaciju” utočište, ponovo veliko obećanje slobode, ali ovaj put i inspiracije.

Kad je 1926. godine objavljen Hemingvejev romansijski prvenac *Sunce se ponovo rađa*, njegov prijatelj pisac Frensis Skot Ficdžerald rekao je da knjiga „roman i vodič” u isti mah. Ovaj roman otkriva delić života američke umetničke dijaspore u Parizu, u formi putovanja Evropom koje istovremeno donosi košmar i prosvetljenje. Iskustvo stranstvovanja pretvoreno je u boemski doživljaj koji na poseban način slika kafee Pariza i Pamplone, i koji roman promovise u bedeker američke izgubljene generacije. Leva obala Sene za Hemingveja postaje paradigma boemskog iskustva koje najpre vodi degradaciji i gašenju emocija, ali potom i ponovnom osvedočenju u moć tradicije i snagu moralnih normi uočenih u jednom od „heroja s kodeksom”, matadoru Pedru Romeru. čije će prisustvo u romanu poslužiti kao duhovni i

moralni lakmus za procenu Bret Ešli, Džejka Barnsa, Roberta Kona i ostalih emocionalno disfunkcionalnih i socijalno neprilagođenih likova. Roman *Sunce se ponovo rađa* pokazuje dvosekli odnos prema tradiciji: od nje se beži, ali njoj se i vraća, makar kao paradigmatском modelu za stvaranje nove osećajnosti.

Hemingvej konstruiše sopstvenu biografiju kao proračunati produkt umetničke poetike i formira stvaralački princip koji poreklo izmišljenog traži u stvarnosti tako što ukazuje na derivativnu prirodu invenције. Kreiranje transparentne autorske persone (kao u kratkim pričama o Niku Adamsu iz prvog perioda njegovog stvaralaštva), dramatizovanje i variranje autentičnih situacija i događaja (kao što je ranjavanje u Prvom svetskom ratu, predstavljeno i kao fizička povreda i kao metafora ratne traume) isto kao i autopoetički zapisi poput *Pokretnog praznika* svedoče da američkom piscu autobiografija služi kao temelj iz kog nastaje umetnička proza, ali je istovremeno i „figura čitanja“ (De Man 1979: 919) i prostor obezličavanja (de-facement). Pol De Man je u članku „Autobiografija kao raz-obličavanje“ napisao da autobiografija nije ni žanr ni modus već figura čitanja ili razumevanja koja se pojavljuje u svim tekstovima do određenog stepena.

Hemingvejev doživljaj patriotskog entuzijazma i posleratnog razočaranja vezanog za iskustvo Prvog svetskog rata prenesen je u mnoge njegove kratke priče koje su se ticale ljubavi i smrti. U priči „Mačka na kiši“ tmuran i dosadan dan na italijanskoj obali kontrastira se sa nejasnim reminiscencijama na nedavno okončan rat: vrlo blizu hotela u kom se za kišovito vreme Amerikanac Džordž i njegova žena dosađuju nalazi se park sa spomenikom poginulima u Prvom svetskom ratu. Ovaj će detalj biti važan za tumačenje latentnog nivoa priče koju kritičari najčešće svrstavaju u Hemingvejeve kratke proze o nezadovoljstvu brakom, zasnovane na ličnom iskustvu (Bennet 1988: 26). Specifičnost „Mačke na kiši“ ogleda se u činjenici da se u njoj slike plodnosti naglašeno kontrastiraju sa slikama smrti. Hemingvej je ovu priču pisao u februaru 1923, kada je sa prvom suprugom Hedli Ričardson boravio na severozapadu Italije, u gradu Rapalu, u hotelu „Rivijera Splendid“, koji postoji i danas (Neele 2000: 102). Spomenik koji figurira u Hemingvejevoj priči izradio je Đačinto Pašuto u čast italijanskih vojnika palih u Prvom svetskom ratu, a svečano je otkriven u parku pored trga Četvrti novembar 30. jula 1922, samo pola godine pre Hemingvejevog boravka u Rapalu. U priči će ovaj komemorativni objekat postati upečatljiv simbol nedovršenih života i neispunjenih očekivanja: čežnje i želje o kojima govori Džordžova supruga uspostavljaju paralelizam sa osujećenim težnjama i izgubljenim životima vojnika kojima je spomenik posvećen. Teško da se pozicije mlade žene željne porodičnog mira

i onih koji su izgubili život u ratu mogu porediti, ali spomenik je ipak univerzalni označitelj nedostajanja, gubitka, egzistencijalnog bezizlaza i generacijske osujećenosti.

Amerikanka iz priče nema svest o važnosti istorijskih događaja, ne zanima večnost nego trenutak, sve dok ne uoči jedno prividno bespomoćno ali snalažljivo i okretno biće, mačku koja se pod stolom skriva od kiše. Od impulsivne ideje da usvoji nezaštićenu životinju žena konstruiše, u dugom monologu o svojim željama, sliku građanske porodične idile, ušuškane u lepu odeću i srebrninu, koja joj bolno nedostaje. Njena želja da se vrati u tradicionalne okvire življenja neostvarljiva je koliko i verovatnoća da će turisti na proputovanju u svojoj hotelskoj sobi pružiti utočište uličnoj mački. A opet, čitava se priča odigrava u prostoru komemoracijskog sećanja, te ostaje pitanje da li je snažan ironični kontrapunkt ponuđen da bi se postavilo pitanje o razlikama u muškim i ženskim formativnim prioritetima. Svestan da nema prave promene u domenu našeg uticaja, ni promene istorije ni promene sopstvenog života, Džordž u priči samo leži i čita, krijući se knjigom kao odbrambenim bedemom i od slike nedavne ratne pošasti, i od suprugine tvrdoglave borbe za život po sopstvenoj želji. I ta je borba krenula u Parizu, kad je pisac postao deo boemske dijaspore koja će ispisati svoju specifičnu posleratnu literaturu. Iako je Hemingvej američku umetničku dijasporu satirizovao pa i oštro kritikovao, ne bi je mogao uverljivo predstaviti da nije sopstvenu autobiografiju upotrebio kao figuru čitanja i tumačenja jedne epohe.

Pola veka kasnije, jedan junak Vudija Alena nastavlja Hemingvejevu potragu za heterotopskim uzbuđenjem: protagonist priče „Epizoda Kugelmas” zaputio se u svet francuskog romana ne bi li osvojio srce madam Bovari. Sredovečni, dvaput ženjeni njujorški profesor uz pomoć mađioničara po imenu Veliki Perski ulazi u Floberov roman na stotoj strani, u pauzi između dve Emine vanbračne romanse. Sve je idilično dok Kugelmas kao privilegovan gost uživa u blagodetima romantične ljubavi, makar se studenti širom Amerike zbudjeno pitali otkud u knjizi ćelavi Jevrejini koji se ljubi s madam Bovari. Kad Ema dođe u Njujork u uzvratnu posetu, preobraziće se od ambiciozne francuske provincijalke u emancipovanu Njujorčanku koja kupuje skupu odeću, ide na časove glume i zahteva da se Kugelmas njome oženi. Kineska komoda mađioničara Perskog u kojoj se putuje na relaciji realnost-literatura-realnost iznenada se pokvari, a Kugelmasa njegov kolega identifikuje kao uljeza u Floberovom romanu i preti da će sve ispričati njegovoj supruzi. Na olakšanje svih protagonista, Perski uspeva da popravi „uređaj“ i da madam Bovari vrati u roman, u trenutku kad se čini da je Kugelmas naučio da je navodno neutralna teritorija imaginacije i te

kako opasna i po fikciju i po realnost. Iskušenje promene je, ipak, preveliko, a naredni pokušaj romanse sa fiktivnom junakinjom okončava se tako što Kugelmas ostane zarobljen u pogrešnoj knjizi – u udžbeniku španskog umesto u romanu Filipa Rota.

Vudi Alen istovremeno parodira glorifikaciju umetnosti, koja u eri marketinško-tehnološkog ubrzanja postaje neka vrsta iznajmljene fantazije, i moderni mit o Njujorku kao gradu mogućnosti: megalopolis nudi jednake šanse svima, ali jednake šanse da budu zaslepljeni sjajem neostvarivih očekivanja. Ni Ema Bovari ne može se odupreti izazovima „Velike jabuke” od čijih je zahteva Izabela Arčer pobegla a čijoj je represiji Lili Bart podlegla, te potrošačka histerija ženu željnu uzbudjenja i avantura pretvara u tipičnu urbanu Amerikanku iz srednje klase. Hemingvej i Henri Džejms postaju parametri moderne heterotopije, koja zahteva nomadizam i presađivanje bića na drugo mesto kao preduslov spoznaje da grad često nije ništa više do kulisa formativnog razvoja ličnosti; tek postmoderna heterotopija Vudija Alena otvara mogućnost virtuelnog prisustva koje je samo ritualno a ne i realno – u gradu se svaki original pretvara u nezanimljivu kopiju.

San o Evropi za neke autore pretvara se u idealizaciju Mediterana, kao kod mađarskog pisca Antala Serba. Njegov najpoznatiji roman presudno odslikava jedan detalj viđen u Italiji. Kapija za mrtve, „porta dei morti“, jedno je od znamenja srednjovekovnih zdanja u Umbriji. Ta uska vrata pored glavnog ulaza u kuću navodno su služila da se kroz njih iznese mrtvački kovčeg, a mnogo je verovatnije da je njihova funkcija bila da se proveri identitet nenadanog posetioca. U Serbovom romanu *Putnik i mesečina* ta vrata podupiru krhku nadu da će se mrtvi vratiti živima istim putem kojim su od njih otišli.

Zaplet romana je samo prividno romantičan: Mihalj i Eržika kreću na svadbeno putovanje po Italiji, ne sluteći da će se zauvek razdvojiti. Idilično putovanje započeto u Veneciji pretvori se u košmar kad mladoženja, pošto nakratko izađe na stanici u Terontoli, uđe u pogrešan voz koji će ga odneti na jug umesto na sever. Slučajni rastanak supružnika pretvoriće se u dugo bekstvo od malograđanske idile, i životnu lekciju koja će ih promeniti. Putujući Italijom od severa prema jugu, od Venecije preko Ravene prema Folinju, Asiziju i Gubiju, Mihalj, zahvaljujući koincencijama koje su moguće samo u zaverama ili u snovima, ponovo sreće prijatelje koje je potisnuo u san i zaborav. Pikarsko putovanje kroz predele i prošlost obeleženo je bizarnim koincencijama, impulsivnim odlukama, obojeno mističnim iskustvima ali i ironičnim suočavanjem sa materijalnim interesima živih.

Romantičan i suptilan, glavni junak je u klasičnom građanskom konfliktu, u procepu između sećanja na mladalačko buntovništvo i zrelosti

provedene u buržoaskom konformizmu. Mihalj se otima moralnoj i emotivnoj učmalosti katoličke tradicije, ispunjen neutaživom nostalgijom za boemskom prošlošću. Za njega je brak sa raspuštenicom Eržikom trebalo da bude neka vrsta pragmatičnog pokušaja da se pomire boemska nekonvencionalnost i malograđanski spokoj. Mihalj se u novom braku i u novoj zemlji samo podsetio davnih snova i izazova, noćnih mora sazrevanja i obrazovanja koje se ne okončaju u nekom žuđenom idealnom stanju; njegovo pikarsko putovanje kroz košmar prošlog života i špalir mrtvih obojeno je mističnim iskustvima, ali i ironičnim suočavanjem sa materijalnim interesima živih. *Putnik i mesečina* je duhovni bedeker za zrelost koji samo varljivo nalikuje hemingvejevskim idealizacijama Pariza, ali i roman o kultu smrti u kome će čitalac prepoznati uticaje Tomasa Mana, Andre Žida, Hermana Hesea (čiji *Stepski vuk* takođe pominje kapiju za mrtve u umbrijskom gradu Gubiju). Senoviti i tajanstveni gradovi Umbrije i Toskane dodaju ovoj srednjoevropskoj melodrami o sazrevanju nijanse gotske fantastike i satire. *Putnik i mesečina* je boemska rapsodija o Evropi u godinama uspona fašizma, ironična i nostalgična.

Roman *Pariska kiša* (1936) delo je Andraša Hevešija (1902-1940), mađarskog pisca iza kog ostaje nevelik, umalo zaboravljen opus, i škrta a tužna biografska beleška: prevodio je Flobera, Aragona, Hakslija i Virdžiniju Vulf, poginuo u borbama protiv Hitlerove vojske nadomak Pariza. Uz Antala Serba, Heveši je još jedan mondeni, a eruditni duh modernističkog romana sazrevanja i potrage čije delo iz memljivih magacina izlazi na svetlo dana decenijama posle autorove smrti.

Godina studiranja i istraživanja u Parizu mladom peštanskom intelektualcu Đerđu (koji na francuskom tlu počinje da se predstavlja kao Žorž) donosi otkriće da se Mađarska pominje u sedamdeset francuskih drama, a ne samo u do tada znanih trideset osam. Heveši blago ali efektno satirizuje akademsku sredinu, istovremeno ukazujući da je istraživačka stipendija izgovor da se mladi čovek upusti u avanturistički i nepredvidljivi život punim plućima. Đerđ kruži po bibliotekama i gostionicama, fasciniran i zgrožen boemskom galerijom likova Litvanca sadiste i Jevrejke iz Besarabije koja u tašni nosi svoj akt. U orgijastičkim avanturama ujedinjuju ih glad i beznade. Srećom po Đerđa, on je u tom svetu samo na proputovanju. Na kraju romana, junak se vraća kući, u Peštu, u stari život koji će biti ušuškan i tup, ili se bar tako čini.

Roman počinje rečenicom „nigde kiša ne predstavlja zadovoljstvo, ali u Parizu je to ponižavajuća, nedostojna patnja koja razdire sree, koja melje i one sa najotpornijim živcima, gazi i one sa najčvršćim ponosom“ (Heveši 2012: 6), koja treba da ukaže na negostoljubivost Pariza, utoliko što Pariz postaje ogledalo svih nesigurnosti, patnji, svih onih

teškoća koje se iskustvom i sazrevanjem potiskuju, ali ne i eliminišu. Ova knjiga čitaoca vodi u hemingvejevsku konstrukciju boemskog Pariza; do namćorastih stanodavaca tvrdoglavo vernih „masoneriji poštenog sveta“; u Hevešijevom romanu se grof kog Hemingvej zove Mipipopulus zove Turauskas, i Litvanac je, a voljena žena je Ukrajinka po imenu Mela. *Pariska kiša* ne deluje samo kao replika Hemigvejevog *Sunce se ponovo rađa*, već i ponavlja Hemingvejevu definiciju Pariza kao „kontinuiranog uzbuđenja za čula“, dok se, slično romanu Antala Serba *Putnik i mesečina*, završava ironičnom kodom povratka u rodni grad i domovinu.

Elementi moderne i postmoderne heterotopije prepliću se u narativnom iskustvu savremene srpske literature, što se vidi po temama egzistencijalnog egzila, ontologiji svetova i ritualima odsustva, i po prisustvu junaka sa nerealizovanim formativnim razvojem. Urbani prostor postaje mesto neostvarenih očekivanja, izgubljenih iluzija i iznad svega dubokog nerazumevanja i nesaglasja između žudnji i ostvarenog. Grad je nepoznat svet koji treba i shvatiti i pobediti, ili samo iz njega pobeći. Tri romana – Nine Živančević, Gorana Petrovića i Gordane Ćirjanić – objavljena iste godine, dvehiljadite, otvaraju temu grada kao egzila sa različitim predznacima, dok romani Ljubice Arsić i Svetislava Basare koji nastaju u docnijim osvetljavaju formativne uticaje na ženske sudbine komično, farsično ili sentimentalno.

U romanu *Prodavci snova* Nina Živančević Njujork i Pariz predstavlja kao neispunjeno obećanje smisla i iznevereni san o sreći. Glavna junakinja Nina dolazi u Pariz, grad svetlosti, želeći da pobegne od Njujorka, grada smrti, ali to preseljenje ne menja njenu životnu situaciju, ne znači napredovanje ni sazrevanje: ona je i dalje okružena neprijateljstvom, i prinuđena na dugu i ponižavajuću borbu za umetničku afirmaciju. Finansijske patnje poput onih koje je podnosila Lili Bart sad su neuporedivo grotesknije, jer Nina pripada onom što zove „ljudska dijaspora“, obuhvatajući tim određenjem sve koji menjajući mesta boravka nepovratno gube identitet. Urbani egzil raskrinkava literarni mit o putovanju kao o sazrevanju, jer putovanje od jednog grada do drugog postaje sinonim za lagano umiranje. Junakinja *Prodavaca snova* je, rekli bismo, zbunjena Lili Bart, histerična Izabela Arčer ili krajnje nepraktična Ema Bovari, lišena iluzije da može da odlučuje o svom životu. Njujork i Pariz nisu ni istorijski lokaliteti, ni zbornik privatnih sećanja i uspomena, već hologrami iskustva i straha.

Pretposlednje putovanje Gordane Ćirjanić u prvi plan stavlja putovanje kao odlazak u smrt, kao *ars moriendi*. Egzil više nije metafora života, već metafora bolesti, i to bolesti kao stida zbog sopstvene nemoći i zbog ograničenosti ljudskih moći. Roman Ćirjanićeve pripoveda o

poslednjim danima jednog Srbina u Španiji, o bolesti i izgnanstvu u kojima ga supruga Španjolka verno prati. U intimnoj povesti o izgnanstvu krije se priča o potrazi za zakopanim blagom, ali zaplet jednako određuje i izdaja prijatelja, profesionalna i emotivna. Sa pismom u kome stoji da su njih dvoje srećni dobitnici „opel vektre”, Aleksa i Dolores putuju na svečano uručenje nagrade koje je, zapravo, samo reklamna prezentacija za lakoverne bračne parove. Umesto automobila, dobijaju ponudu da kupe „time sharing” apartman: umesto nagrade, dobijaju varljivo obećanje besmrtnosti – mogućnost da kao turistički nomadi obišu ceo svet i nakratko borave u stanovima koji su gorka parodija Aleksinih arhitektonskih projekata. Firma „Interhome” nudi im mogućnost da letuju svakog meseca u drugom gradu. Dok gleda reklamni film o vlasnicima ovog sumnjivog aranžmana, Aleks vidi samo smrt: „mnoge grobnice i groblja sadrže više života, više mašte i više karaktera nego onaj bezlični svet koji su nam tamo predočili kao idealan” (Ćirjanić 2000: 124-125). Roman Gordane Ćirjanić suočava nas sa dve vrste izgnanstva, sa dva nomadizma. S jedne strane je turobni egzil i mirenje sa sudbinom litalice. Sa druge strane, lagodni turizam koji pokušava da ukine egzil i svet predstavi kao *internacionalni dom*. Heterotopija je polje konflikta, a ne uživanja; lepa heterotopija je nemoć, iskustvo je samo gorko, nikada slatko, a izdaja je uvek izvesna.

Goran Petrović u romanu *Sitničarnica „Kod srećne ruke“* osmišljava kugelmasovsku heterotopiju u koju se dospeva zahvaljujući ritualu čitanja: svet knjige postaje sastajalište i ljubavnika i zakletih neprijatelja. Petrovićevi junaci, svi odreda zaljubljenici u knjige, spoznaju tajanstveni ritual „potpunog čitanja”, zahvaljujući kom svaka knjiga – roman, rečnik ili udžbenik iz arhitekture – postaje paralelni svet u kom se čitaoci mogu sresti ako isto štivo čitaju u isto vreme. U knjigama se Beograđanin Anastas Branica nesmetano sastaje sa Francuskinjom Natali; iako se u stvarnosti nikad nisu upoznali, oni vode ljubav i grade svoj dom u romanu koji Anastas piše. Petrović knjigu posmatra kao matricu koja nije iluzija ni manipulacija, nego mesto potpunog života njegovih junaka – odnosno, jedino mesto gde se Balkan može sresti sa Evropom pre nego što ona ode svojim putem, kao što se Natali vratila u Pariz da se uda za svog dugogodišnjeg verenika. Knjiga je bila fiktivno utočište, ali je realnost grada nepovratno obeležila junake, tako da su oboje na kraju završili u kulturnoj matrici koja im je dodeljena – Anastas u Beogradu, Natali u Parizu.

Roman Svetislava Basare *Dnevnik Marte Koen* želi da šokira vrhunskim mehanizmom zavere – upravo povezivanjem nespojivog – i to počinje od podnaslova, koji glasi: „okultna pozadina komunističkog pokreta u Jugoslaviji 1928-1988”. Basara će sva zla komunizma kao

socijalnog programa i društvenog poretka pripisati jednoj fatalnoj ženi. Ona je Marta Koen, lepotica jevrejsko-mađarskog porekla iz Subotice, nastradala u požaru 1988. koji je podmetnuo monah Nikodim i kao nosilac Partizanske spomenice sahranjena uz najviše počasti; deset godina ranije istrčala je Beogradski maraton. Autorka pamfleta „Velika komuna”, izumiteljka „toplog zeca” i nesuđena atentatorka na Tita, dobrovoljno odlazi na Goli Otok gde postaje „sveta Tereza ateizma”, s ambicijom da realizuje projekat Velike jugoslovenske komune koji podrazumeva da se ratna siročad vaspitaju u duhu komunističke ideologije. Marta je predratna komunistkinja, Frojdova pacijentkinja o kojoj je napisao studiju „Slučaj Elfride S.”, ilegalka koja po uzoru na katoličku viziju čistilišta osmišljava logor za prevaspitavanje buržuja, partijski aparatčik, špijunka, ideolog i veštica. Nacističke arhive sadrže i spise Odreda za antiokultna dejstva u kojima je opisana potraga Vermahta za Martom, vešticom od čijih okultnih diverzija otpadaju gusenice sa tenkova, benzin se zgrušava a oficiri izvršavaju samoubistva; Marta će ranjenike letećim ćilimima prebaciti preko Neretve, a taj neobjašnjivi uspeh šačice gerilaca pripisan je kasnije ingenioznosti Vrhovnog komandanta.

Ženskost oduvek nosi teško simboličko breme pretnje i obećanja, što se očituje i u Basarinoj karakterizaciji Marte Koen: u ovu junakinju se, kao i u većinu ženskih likova evropske književnosti, upisuju nelagodnosti kulture, potrošeni snovi, opsesije i fiksacije, a njoj se pripisuje i neuspeh velikih istorijskih i političkih projekata, i fatalni obrti u pojedinačnim sudbinama. Poigravanje fenomenom demonske ženske moći otkriva da povezivanje matrijarhata i gerontokratije bitno menja viđenje žene u književnoj prozi: ona postaje oličenje moći i ambicije koje su neuništive, a posledice njenog delovanja su neizbrisive.

Ljubica Arsić u svojim knjigama od *Maco, da l' me voliš* (2005) preko *Manga* (2008) do *All Inclusive* (2012) i romana *Rajska vrata* (2015) pokazuje da se o sazrevanju, identitetu i obrazovanju može pisati jezikom koji sintetizuje znamenja masovne kulture i elitne vrednosti, da se o patnji samoidentifikacije može govoriti sa setnom lakoćom i da se svaka kriza identiteta može u izvesnoj meri ironizovati. U prozi Ljubice Arsić gradovi igraju uloge velike pozornice životnog iskustva: zbirka kratkih priča *All Inclusive* locira prelomne trenutke ženskih sudbina u privremenosti turističkih boravaka na destinacijama kao što su Francuska i Argentina, Perast i Pariz, Rim i Egipat. Arsićeva narativizuje turističko putovanje i njegovu prirodu „kontrolisanog otkrivanja”, a sve priče su tematski i prostorno povezane sa prostorom hotelske sobe. Međutim, stranstvovanja su uobručena iskustvom života u Beogradu: prva priča „Plavobradi“ uvodi čitaoca u sobu beogradskog hotela

„Toplice“, a u poslednjoj, „Tetkina pudrijera“, to zdanje posmatramo spolja, okom žene koja je u stanu preko puta hotela odrastala, fantazirajući o iznajmljivanju hotelske sobe u rodnom gradu. Napisan pre ove knjige, roman *Mango* katalogizuje sudbine tri Beogradanke koje ulaze u srednje godine bez nade i bez optimizma, tražeći pribežište u umetnosti, alternativnoj medicini, porodičnom kulturnom nasleđu, a povezuje ih modna kuća „Mango“ kao oličenje „sveta mrtvih, šarenih krpica kojima život daju ženske ruke dok ih prevrću po policama i gondolama“ (Arsić 2008: 54). Beograd iz romana *Mango* je bošovska tapiserija ljudi i njihovih ljubimaca: u njemu se pojavljuju živopisni likovi taksista na čijem se mobilnom telefonu vrte slike papagaja koji kljucka pivsku penu, devojke vitke kao „grana sa koje je oglodana kora“ (Arsić 2008: 25), nevoljene ulične mačke i samovoljne kućne gospodarice prostora.

U romanu *Rajska vrata* poprište spoznaja, ushićenja, poraza i kriza je Firenca, grad kom se junakinja Đurđa neprestano vraća, delom zbog porodičnog porekla (njena nona Jelena, majčina majka, ima italijanske krvi i odrasla je u Trstu), delom zbog poslova sa parfemima, a najviše zbog nejasnog osećanja da se njene najvažnije životne lekcije imaju dogoditi baš tu. Đurđin život okovan je krađama i tajnama – ne samo provalama u stan i doslovnim krađama novca i dragocenosti, nego i tajanstvenim otuđivanjem vrednosti (porodičnih, etičkih, moralnih) koje se događaju ili krivicom njene disfunkcionalne i nezrele majke, ili noninom tajnom o vanbračnom detetu rođenom u Trstu, sa čijim će potomkom Đurđa stupiti u strasnu vezu, ne sluteći incest. Firenca je prostor istorijskih znamenitosti, crkve Santa Maria Fiore, Đotovog zvonika, Baptisterijuma i pozlaćenih Vrata raja čiji reljefi prikazuju „Adama, kako se posle božanskog dodira još bunovan diže iz nesvesti, dok oko njega lepršaju anđeli, Evu napravljenu od rebra, oboje posle kušanja i prestupa isterani iz raja“ (Arsić 2015: 14). Znamenje Firence je, isto tako, Đurđina omiljena parfimerija „Santa Marija Novela“ gde upoznaje nove tajne mirisa. Đurđa od bake nasleđuje „talenat da oseti i zapamti miris“ (Arsić 2015: 47), od detinjstva njuška „sveže voće u činiji na stolu, tek opran i osušen veš ili svoju pidžamu iz koje ju je pohodio dobro poznati miris ne samo njene kože, već i nečeg što je celokupno njeno, vazdušni omotač, zaštitni plašt“ (Arsić 2015: 47). Mirisi postaju važan putokaz u tumačenju života: „Ima teških mirisa koji odmah padaju i onih što dugo visoko lebde, kao sanjarenje. Ima i onih ljutih od kojih svrbi nos. I onih koji zbole ispod grudi, setnih kao stara melodija koja za trenutak parališe telo i preseče ga napola“ (Arsić 2015: 49).

Za razliku od američke književnosti iz prvih decenija prošlog veka, gde je egzil mogući raj, za razliku od književnosti koja legitimizuje

radost presađivanja kakvu je Hemingvej osetio bezbrižno prelazeći granice i grabeći evropske uticaje, za srpsku literaturu kraja milenijuma egzil i heterotopija su mora iz koje se valja probuditi. Kugelmas će prekoračiti granicu između stvarnosti i fikcije kao pionir koji osvaja novu zemlju: kao pravi „američki Adam”, on će sa radošću otkriti svet Madam Bovari, a svet evropskog romana postaće uzbudljiva avantura koja spasava od dosade američke stvarnosti. Za srpske pisce najpoželjnija će biti avantura normalnosti, te za junaka Gorana Petrovića, Anastasa Branicu, privatni svet neće biti izbor, nego nužnost. Ceo dva-deseti vek, celu Evropu i Ameriku, čitav prostor od Njujorka do Mediterana i Balkana, obeležiće težnja kako moderne, tako i postmoderne književnosti da se Evropa i njeni gradovi konstituišu kao poligon obrazovanja i sazrevanja i naročito kao obećanje smisla koje ukida svaku našu nesigurnost.

LITERATURA

- Baker, Carlos, ed. (1981). *Ernest Hemingway: Selected Letters, 1917-1961*. New York: Scribner's, 1981.
- Basara, Svetislav (2008). *Dnevnik Marte Koen*. Beograd: Dereta.
- Belsey, Catherine (1980). *Critical Practice*. London and New York: Routledge.
- Bennett, Warren (1988). The Poor Kitty, and the Padrone and the Tortoise-shell Cat in 'Cat in the Rain'. *Hemingway Review*, VIII (1), 26-37.
- Vorton, Idit (2015). *Kuća veselja*. Beograd: Dereta.
- De Man, Paul (1979). Autobiography as De-facement. *MLN*, 94 (5), 919-930.
- Živančević, Nina (2000). *Prodavci snova*. Beograd: Narodna knjiga.
- Kimmel, M. and Amy Aronson (eds.). (2004). *Men and Masculinities: A Social, Cultural, and Historical Encyclopedia*. Santa Barbara: ABC-CLIO Inc.
- Neel, Hildy Coleman (2000). The War Monument in 'Cat in the Rain': Then and Now. *Hemingway Review*, XIX (2): 102.
- Petrović, Goran (2000). *Sitničarnica 'Kod srećne ruke'*. Beograd: Narodna knjiga.
- Richetti, John (1999). *The English Novel in History 1700-1780*. Routledge: London and New York.
- Heveši, Andraš (2012). *Pariska kiša*. Novi Sad: Forum.

*INTERCULTURALITY, REALITY AND THE CITY:
THE VARIETY OF THEMES AND MEANINGS
IN CONTEMPORARY FICTION*

Summary

Realism in literature starts as a representation of the consciousness peculiar to an emerging modern world, with a concern for vraisemblance and fidelity to experience. The paper examines urban realities of plots and characters presented in contemporary Serbian, American and Hungarian novels and short stories. Edith Wharton, Henry James, Ernest Hemingway, Antal Szerb, Svetislav Basara and the others picture lives of characters in their respective urban settings from comic, tragic or farcical perspectives, but with a unanimous intention to represent the uniqueness of personal growth and development.

The paper will focus on those aspects of urban realities which help the characters discover and affirm their social and sexual identities, showing them either willing and able to accept challenges imposed upon them, or incapable of understanding their priorities. The novels and stories by the represented authors focus on those aspects of growing up amid conflicting forces of art and media culture which help characters articulate their needs. Most of them reveal a complex and uneasy relationship to the past, which is seen as the site of trauma, sexual repression or hypocritical morality, also offering an inspiration to question all future cultural practices and identities.

Keywords: novel, identity, urban, interculturality, realism.

Mirjana Kovačević

Vlada Autonomne pokrajine Vojvodine
mirjana.zkovacevic@vojvodina.gov.rs

Nenad Đuretić

Vlada Autonomne pokrajine Vojvodine
nenad.djuretic@garfondapv.org.rs

ULOGA KREATIVNIH INDUSTRIJA U PROMOVISANJU INTERKULTURALNOSTI MEĐU MLADIMA

Apstrakt: U radu se polazi od pretpostavke da tehnološki razvoj i rasprostranjenost ICT-a može bitno da poveća nivo interkulturalnosti, posebno kada je reč o zastupljenosti takvih sadržaja u medijima. Fundamentalnu osnovu rada čine UNESCO-ve smernice za interkulturalno obrazovanje i Deklaracija o kulturnom diverzitetu. Koncept rada baziran je na pretpostavci o nedostatku inicijative za upotrebu novih formata i proizvoda kreativnih industrija u svrhu kako obrazovanja za interkulturalnost, tako i promovisanja vrednosti interkulturalnosti. Ciljna grupa na kojoj je analitički imperativ predstavlja generaciju mladih između 11 i 25 godina – stariji osnovnoškolski, srednjoškolski i univerzitetski uzrast. Ova odabrana ciljna grupa posebno je interesantna jer obuhvata mlade od doba prvih kontakata sa produktima kreativnih industrija, najviše putem elektronskih medija, zatim period profesionalne orijentacije i veće društvene interakcije kroz srednju školu, kao i sam proces opredeljivanja i obrazovanja za buduća zanimanja. Akcentiranjem uloge medija u radu se ističe potreba za većom saradnjom sektora obrazovanja i sektora kreativnih industrija u svrhu podizanja nivoa multikulturalnosti i interkulturalnosti. Navođenjem primera dobre prakse, domaćih i stranih inicijativa, u radu se nastoji izgraditi model koji bi mogao biti implementiran, kako kroz projektnu inicijativu i realizaciju, tako i kroz zakonsku regulativu. Projektno finansiranje medija kao novi način poslovanja na kom insistira EU u procesu pridruživanja Srbije, ostavlja veliki prostor i za diverzifikaciju i diferencijaciju u cilju heterogenosti kao prapreduslovu interkulturalnosti, a tu se otvara prilika i za saradnju sa sektorom obrazovanja.

Glavne reči: kreativne industrije, medijsko obrazovanje, obrazovanje, multikulturalnost, interkulturalnost, omladina.

1. UVOD

Nimalo laskava trenutna slika našeg društva, posmatrana kroz medijske proizvode i trendove u ponašanju i komuniciranju, može se između ostalog opisati i kao posledica nedostatka medijskog obrazovanja. Devalvirane vrednosti, nametanje upitnih autoriteta i uzora, identiteta ili

imidža, muzičkih ukusa, odnosa prema problemima u društvu i čoveku kao individui, sve je to legat nedoslednosti politike obrazovanja, a između ostalog i nekontrolisanog emitovanja medijskih sadržaja. „Bez namere da medijima dodelimo najvažniju ulogu u vaspitavanju i uticaju na formiranje ličnosti pojedinca, posmatrano kroz trougao vaspitnog dejstva porodica-mediji-škola jasno je ko gubi bitku, jer smo svi sve manje okrenuti jedni drugima, a sve više nekom ekranu, kao izvoru zabave i modela identiteta” (Kovačević 2015a). I baš ta opredeljenost (ne bi bila prevelika greška nazvati je i zavisnost) ka medijima kao prvim i nepreispitanim izvorima znanja i informacija, jeste opasna ukoliko se setimo da obrazovanje za takvu vrstu opredeljenja ili selektovanja nikada nije prethodilo. Pomenuta ciljna grupa prema kojoj smo se orijentisali (11-25 godina) interesantna nam je, jer su upravo to generacije mladih ljudi koji počinju detaljnije da se interesuju za medijske platforme i sadržaje, kao i produkte kreativnih industrija, i u tom periodu donose presudne odluke za svoj život, a mi kao društvo nismo uradili ništa da ih pripremimo za kritički osvrt prema ponudama koje su na svakom koraku.

1.2. Definisane osnovnih odrednica

Da bi bolje približili tematiku pojasnićemo neke osnovne pojmove koje ćemo koristiti u radu. Pre svega osvrnućemo se na kreativne (kulturne) industrije¹

¹ Termin Kulturne industrije prati svoju genealogiju nazad na raniji rad Frankfurtske škole 1930 i 1940-ih, koji je u negativnom kontekstu upozorio na komodizaciju umetnosti u pružanju ideološke legitimacije kapitalističkih društava i pojavu industrije popularne kulture. Do ranih 1960-ih, međutim, mnogi analitičari počeli su da prepoznaju da proces komodifikacije ne mora uvek ili nužno dovesti do degeneracije kulturnog izražavanja. Često upravo suprotno može biti istina, za šta je primer industrijska (ili digitalno) generisana roba i usluge, gde je jasno da postoje mnoge pozitivne osobine. Od 1980-tih termin kulturne (kreativne) industrije ne nosi pežorativnu konotaciju ranijeg termina i počinje da se koristi u akademskim krugovima, kao i od strane kreatora politika sa krajnje pozitivnom konotacijom. Od početka '80-tih godina XX veka, propagiran je širom sveta i od strane UNESCO-a. Creative economy report 2013.

koje je Hovkins², naglašavajući ključnu ulogu intelektualne svojine, klasifikovao u četiri široka podsektora gde autorska prava, patenti, žigovi i dizajn čine strukturu finalnog proizvoda. Međutim, kao srž ključnih industrija ili oblasti delovanja „kreativnih industrija“ mogu se identifikovati: snimanje; pozorišna produkcija; filmska industrija; muzičko izdavaštvo; izdavanje knjiga, časopisa i novina; računarsko-softverska industrija; fotografija; komercijalna umetnost; industrija radija, televizije i kablovskog emitovanja.³

Kreativne industrije	Industrije autorskih prava	Industrije sadržaja	Digitalni sadržaji
Okarakterisane prirodom unosa radne snage "kreativni individualci"	Definisane prirodom dobitka i industrijskim učinkom	Definisane fokusom industrijske proizvodnje	Definisane kombinacijom tehnologije i fokusa industrijske proizvodnje
Reklamiranje	Komercijalna umetnost	Unapred snimljena muzika	Komercijalna umetnost
Arhitektura	Kreativne umetnosti	Snimljena muzika	Film i video
Dizajn	Film i video	Maloprodaja muzike	Fotografija
Interaktivni softver	Muzika	Emitovanje i film	Elektronske igre
Film i TV	Izdavaštvo	Softver	Snimljeni mediji
Izdavaštvo	Snimljeni mediji	Multimedijalne usluge	Snimanje zvuka
Izvođačke umetnosti	Obrada podataka		Skladištenje i povraćaj informacija
	Softver		

Hartli, Dž. 2007. Kreativne industrije. Beograd: Clio. pp.51.

Kreativne industrije čine one delatnosti koje su plod lične kreativnosti, veštine i talenta, a koje generisanjem i eksploatacijom intelektualne svojine omogućavaju otvaranje novih radnih mesta i stvaranje bogatst-

² Termin „kreativna ekonomija“ popularizovan je 2001. godine od strane britanskog pisca i medijskog menadžera Džona Hovkinsa, i primenjen na 15 industrijskih sektora koji se protežu od umetnosti do nauke i tehnologije. Prema Hovkinovim procenama, ova kreativna ekonomija je bila vredna 2.2 triliona dolara širom sveta u 2000. godini, i očekivanim rastom po godišnjoj stopi od 5 odsto. Pojam je i dalje veoma širok, jer obuhvata ne samo kulturna dobra i usluge, već i igračke i igre i čitav domen istraživanja i razvoja. Pored toga, uz prepoznavanje kulturnih aktivnosti i procesa kao srži moćne nove ekonomije, postoji zabrinutost za realizaciju stvaralaštva u oblastima koje ne bi bile shvaćene kao „kulturne“. Creative economy report 2013.

³ Creative Industries and Development. 2004. United Nations Conference on Trade and Development. Eleventh session. São Paulo. str 4.

va.⁴ Osvrtom na definicije kreativnosti sagledavamo da su prožete idejama o dvojnosti spajanjem različitih ideja u nove i neočekivane strukture, sjedinjavanjem inovativnosti i vrednosti, prožimanjem različitih stilova mišljenja, racionalnog i iracionalnog (Bilton 2010:11).

Pored pomenutog, za tematiku kojom se bavimo značajna je i definicija medijske pismenosti koja podrazumeva sposobnost pojedinca da pristupa, analizira i proizvodi informacije sa određenim krajnjim ishodom (Aufderheide 1993). U cilju sticanja veština medijske pismenosti, predmet proučavanja nisu isključivo potencijalno vaspitno štetni medijski sadržaji ili uticaji koje oni (ne)mogu ostvariti na pojedinca ili grupu, već pre svega spremnost za kritički osvrt prema medijskim produktima koji se postiže učenjem o teorijama komuniciranja, načinima nastanka i proizvodnje medijskih sadržaja, o regulaciji i samoregulaciji, te o mogućnostima i dostupnosti tehnologija za proizvodnju medijskih produkata. Mediji su kompleksni pojam koji označava sisteme javnog informisanja, koji služe za širenje (diseminaciju) vesti i audio-vizuelnih sadržaja u svrhu informisanja, obrazovanja i zabave najširih slojeva stanovništva, ali su i metode i oblici javnog komuniciranja i različiti načini i sredstva prenošenja informacije do publike. Pod medijima podrazumevamo i način na koji se informacija distribuira, ali i vid masovne komunikacije kao što su novine, radio ili televizija. Svakom novom konvergencijom nastajali su i novi oblici komuniciranja, izveštavanja i kreiranja sadržaja – novi mediji, koji podstiču komunikaciju, povezanost, transparentnost i poverenje. Srodni su sa tradicionalnim komunikacijskim aktivnostima ali, istovremeno i korisni organizacijama koje prepoznaju socijalne karakteristike efektivne komunikacije i omogućavaju im lakšu segmentaciju ciljnih grupa. Novi mediji predstavljaju nove kanale distribucije informacija, jednostavni su za upotrebu i pogodni online uređivački alati, a među pojedinim učesnicima komunikacije putem novih medija, stvara se potpuno novi elektronski dijalekt svedenog i formalno osiromašenog jezika. Pojam komunikacije neki autori (Parsons; Luhmann) smatraju funkcionalno nužnom pretpostavkom svakog društva i temeljnim socijalnim procesom. Socijalni sastavi mogu se formirati i održavati samo ako su učesnici međusobno povezani komunikacijom, jer se svako zajedničko delovanje pojedinaca temelji na prihvaćenim značenjima koja se prenose komunikacijom (*communicatio* ne znači samo obaveštenje nego i zajednica, učestvovanje) ... pojam komunikacije prelazi u pojam organizacije, jer bez komunikacije nije moguće organizovano delovanje (Kunczik 2006:10). Za naše moderno društvo,

⁴ Creative Industries and Development. 2004. United Nations Conference on Trade and Development. Eleventh session. São Paulo. str.9.

(sa posebnim akcentom na ponašanje javnih ličnosti, trendove koji se nameću u vidu profila na društvenim mrežama i sl.) veoma je važno naglasiti i neverbalne faktore komunikacije koje Kepplinger (1987) naziva efektima prikazivanja, gde vidi sve učinke televizijskih i radijskih priloga kao i novinskih fotografija koji se baziraju na neverbalnom i paraverbalnom samopredstavljanju osoba kao i njihovo vizuelno i akustično prikazivanje u radu fotografa, snimatelja, osvetljiivača, snimatelja zvuka, montažera i novinara (Aufderheide 1993).⁵ S'obzirom na mesto, ili primat, koje su društvene mreže zauzele u modernom društvu, bitno je razumeti neverbalnu komunikaciju i akcentirati njen značaj, u smislu namene i namere. Kada spominjemo javni medijski servis (JMS), mislimo na RTS i RTV koji su dužni da ispunjavaju određene obaveze koje se odnose na proizvodnju i emitovanje sadržaja u javnom interesu, a pre svega zadovoljavanje edukativnih potreba stanovništva, pored zabavnih i informativnih. Naglašavamo i sličnost interkulturalnosti i multikulturalnosti, u smislu izgradnje kapaciteta za multikulturalni suživot. Interkulturalnost ne možemo posmatrati kao dodatak postojećem kurikulumu, pravilniku ili planu, to je način života i prihvatanja realnosti i okoline i tako mu treba prilaziti na svim nivoima – od predškolskog uzrasta, pa sve do svakodnevnog kolokvijalizma. Termin multikulturalnost opisuje kulturno raznoliku prirodu ljudskog društva, što se ne odnosi samo na elemente etničke nacionalne kulture već uključuje jezičku, religijsku i društveno-ekonomsku raznovrsnost. Interkulturalnost je dinamičan koncept i upućuje na razvoj odnosa između kulturnih grupa i u UNESCO-voj Konvenciji o zaštiti i promovisanju raznolikosti kulturnih izraza definisana je kao „postojanje i pravična interakcija različitih kultura i mogućnost generisanja razmene kulturnih izraza kroz dijalog i uzajamno poštovanje“. Evropska komisija je dala osnovne odredice, smisao i svrsishodnost interkulturalnosti i multikulturalizma, gde je interkulturalni dijalog u suštini razmena stavova i mišljenja između različitih kultura, i za razliku od multikulturalizma, gde je fokus na očuvanju posebnih kultura, nastoji da uspostavi veze i zajednički imenitelj između različitih kultura, zajednica i ljudi, promovišući razumevanje i interakciju. Sa 28 država članica, i više kulturnih grupa i identiteta unutar EU, interkulturalni dijalog je neophodan za izbegavanje sukoba i marginalizacije građana na osnovu njihovog kulturnog identite-

⁵ Izbor odgovarajućih slika omogućuje npr. nastanak pozitivnog ili negativnog imidža. Pri tome se istražuje način na koji se prikazuju različiti vodeći političari na televiziji (npr. izbor plana, vrsta rasvete, način korišćenja kamere, učinak montaže). Isti neverbalni načini ponašanja imaju u različitim situacionim kontekstima različite učinke.

ta.⁶ Neophodno je pomenuti pojmove diskriminacije i nasilja koji se navode u različitim formama kao pretnje multikulturalnosti i interkulturalnosti, pa je prema povereniku za zaštitu ravnopravnosti diskriminacija nejednako postupanje prema jednakima i jednako postupanje prema nejednakima. Pod nasiljem tretiramo svako ponašanje ili radnju učinjenu protiv nečije volje, koje ugrožava drugog: psihički, fizički, seksualno, ekonomski. Predrasuda je unapred donesen sud o nekome ili nečemu bez prethodnog znanja o tome.

2. IZAZOVI LEGISLATIVE ZA INTERKULTURALNOST

Na samom početku Ustava RS stoji da je Srbija država srpskog naroda i svih građana koji u njoj žive, zasnovana na vladavini prava i socijalnoj pravdi, načelima građanske demokratije, ljudskim i manjinskim pravima i slobodama i pripadnosti evropskim principima i vrednostima. Vladavina prava je osnovna pretpostavka Ustava i ostvaruje se slobodnim i neposrednim izborima, ustavnim jemstvima ljudskih i manjinskih prava, podelom vlasti, nezavisnom sudskom vlašću i povinovanjem vlasti Ustavu i zakonu. Svi smo svedoci nebrojeno mnogo dokumenata, zakona i deklaracija, domaćih i međunarodnih, koji bi trebalo nedvosmisleno da nametnu pravila ponašanja i odnosa prema pojmu interkulturalnosti i multikulturalnosti, pa ipak svakim danom susrećemo se sa kršenjem osnovnih elemenata i preporuka legislative. Zakoni i uredbe sami od sebe nikada nisu mogli da egzistiraju, i uvek je potreban aparat koji će ispratiti primenu i opomenuti za kršenje usvojenih pravila ponašanja, čak i kada je reč o nepisanim normama. Institucije Zaštitnika građana, Poverenika za informacije od javnog značaja i zaštitu podataka o ličnosti, Pokrajinskog zaštitnika građana – ombudsmana, rade na promovisanju prava građana, daju preporuke i mišljenja i ističu nepravilno i negativno ponašanje javnih i odgovornih ličnosti u društvu. Ali, potrebno je raditi na obaveštavanju i obrazovanju za razumevanje njihovog delovanja i odgajati za interkulturalnost, jer je to veština i sposobnost koja se stiče učenjem. Strategijom razvoja obrazovanja RS definisano je da je sistem obrazovanja prvi i najvažniji element životne i razvojne infrastrukture svakog pojedinca, društva i države jer njegov ukupan efekat određuje kvalitet i efekte izgradnje i korišćenja svih drugih sistema, resursa i kvaliteta života. Stoga sistem treba da se razvija tako da svoju ulogu ostvaruje pravovremeno, kvalitetno i efikasno. Misija sistema obrazovanja u Srbiji u 21. veku je da osigura osnovni temelj života i

⁶ http://ec.europa.eu/culture/policy/strategic-framework/intercultural-dialogue_en.htm (posećen 25.1.2016.)

razvoja svakog pojedinca, društva i države zasnovanog na znanju.⁷ Strategija i Zakon o sistemima obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji kao i programi i planovi jasno podržavaju interkulturalno učenje i učenje za interkulturalnost, ali ono što nedostaje jesu smernice i saveti za delovanje i postupanje u svakom segmentu rada, tj. specifičnosti koje će doprineti diverzifikaciji. Ne možemo očekivati da će neko ko nije navikao da insistira na interkulturalnim vrednostima odjednom uvrstiti to u svoju svakodnevnu rutinu i podsticati mlade na ovakvo ponašanje. Neophodno je da se pored osnovnih elemenata kao što su zadaci, ciljevi, standardi i sl., planovima i programima insistira i potencira interkulturalno učenje da bi mogli da se nadamo da ćemo jednog dana imati generaciju stasalu kroz interkulturalno obrazovanje za život u interkulturalnom društvu, ne u društvu predrasuda. Javnost je, na žalost, naučila da prepozna šta nije dobro samo onda kada se šokira nad novonastalom situacijom i posledicama delovanja neplaniranih i neispitanih autoriteta i modela, a ne planski utvrđenih smernica koje bi, između ostalog, služile i za prepoznavanje indicija. Ono što akcentiramo jeste potreba za doškolovanjem kadra za interkulturalno obrazovanje kako bi znali i umeli da deluju u željenom smeru, a u korist celog društva. Gošović (2009) navodi dve ključne dimenzije interkulturalnog obrazovanja: kao prvo uvažavanje različitosti i poštovanje ljudskih prava kroz izgradnju razumevanja, uzajamnog poštovanja, dijaloga među grupama koje pripadaju različitim kulturama, obezbeđivanje jednakih mogućnosti za sve i drugo, borbu protiv diskriminacije. Autor ističe da je interkulturalno obrazovanje proces koji od svakog pojedinca zahteva da poznaje sopstvenu kulturu da bi bio sposoban da razume kulture drugih jer samo onaj koji je ukorenjen u sopstvenoj kulturi nema strah od različitosti i zauzima pozitivan stav prema kulturnoj razmeni. Politika interkulturalnosti treba da počiva na konsenzusu i sprovodi se na svim nivoima. Ona zahteva: Politiku za obezbeđivanje političke participacije različitih kulturnih grupa; Politiku o religiji i religijskoj praksi; Politiku za običajno pravo i pravni pluralizam; Politiku o upotrebi više jezika; Politiku za rešavanje socijalno-ekonomskog isključenja⁸. U multijezičkim sredinama poseban akcenat treba staviti na upotrebu jezika i pisma jer, (kako ćemo kasnije videti iz istraživanja) ovo je jedan od uzroka najvećih

⁷ Vlada Republike Srbije, Ministarstvo prosvete i nauke. Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. str.19. Strategija je objavljena u „Službenom glasniku Republike Srbije”, broj 107/12.

⁸ HUMAN DEVELOPMENT REPORT 2004 Cultural liberty in today's diverse world by the United Nations Development Programme 1 UN Plaza, New York, New York, 10017, USA. pp50.

neslaganja i povoda diskriminaciji. Sve u svemu, cilj ne bi trebao da bude samo sačuvati tradicionalne vrednosti, već zaštititi kulturnu slobodu i proširiti mogućnost izbora za razvoj kulturne različitosti.

2.1. Pretnje interkulturalnosti

Univerzalnom deklaracijom o ljudskim pravima (1948) definisano je da obrazovanje treba da bude usmereno punom razvoju ljudske ličnosti i jačanju poštovanja ljudskih prava i osnovnih sloboda, da unapređuje razumevanje, trpeljivost i prijateljstvo među svim narodima, rasnim i verskim grupama, i da podržava aktivnosti UN za održavanje mira. No, valja istaći da je naše društvo u periodu tranzicije koje karakteriše pre svega trajanje tog stanja; poremećene vrednostima kojima su doprineli ratovi, siromaštvo, tranzicija i korupcija, degradacija vaspitno-obrazovnog i političkog sistema; nizak nivo svesti o pravima, slobodama i obavezama građana; loše privatizacije nekada zajedničke imovine; skupoća i nizak nivo platežne moći; pojava tzv. tajkuna; zapostavljena izgradnja institucija; jačanje birokratske moći i istovremeno porasta broja zaposlenih u javnom sektoru kao jedinom sigurnom obliku preživljavanja. Ove osobenosti nužno su vodile visokom stepenu korupcije tako da je Srbija sa indeksom percepcije korupcije 40 i dalje visoko korumpirana zemlja i nalazi se na 71. mestu od 168 zemalja.⁹ Teoretičari (Bošković 2006) upućuju na to da je u vreme kriza ugrožena i lična sigurnost građana, a društvena dezorganizacija je samo logična posledica takvog ekonomskog stanja i da nužno dovodi do pojava porodičnih kriza, depresija, porasta pojava alkoholizma i prostitucije, krađa i prevara. Autor ističe da je socijalna sredina, kao najvažniji ambijent u kome se formiraju spoljni elementi uticaja na ličnost deo društvene sredine, oblik primarne zajednice (porodica, škola, radna sredina) i ambijenta neformalne društvene strukture (vršnjaci, ulica, susedstvo), predstavlja jedan od najbitnijih uslova socijalizacije ličnosti i uzroka njenog asocijalnog ponašanja. Važno je napomenuti da ukoliko izostane proces socijalizacije negativni uticaji i na iole latentne predispozicije utiču da se kod ličnosti razviju kriminalne sklonosti, a samim tim i navike. Narodi koji žive na prostorima Balkanskog poluostrva izgradili su države koje se temelje društvu tradicionalnih vrednosti i normi, sa svim njegovim odlikama i posebnim akcentom na generalizacijama i predrasudama. Preispitivanje porekla imena i prezimena, veroispovesti i imovinske karte je osnovno polazište za izgradnju stava i polazni

⁹ <http://www.transparentnost.org.rs/index.php/sr/59-srpski/naslovna/8180-cpi-2015-bez-napretka-u-borbi-protiv-korupcije> (posećen 2.2.2016.)

kriterijum prihvatanja. Glavni izvor vesti su glasine, a tabloidizacija informacija samo je doprinela još čvršćem temelju ovog trenda i navika. Za naš region je, nedoslednost u sprovođenju i odsustvo vladavine zakona postala glavna karakteristika bilo da je reč o procenama bezbednosti ili ekonomskog potencijala. Takvom društvu predstoji duga i teška borba za povraćaj vladavine zakona i prava, sa posebnim osvrtom na ljudska i manjinska prava i slobode. Filozof Apiah u svom radu *Kosmopolitanizam: Etika u svetu stranaca*, ističe: različitost je bitna, jer sloboda podrazumeva postojanje mogućnosti i raznovrsnost opcija što je važno da bi ljudi oblikovali svoje živote. Globalizacija takođe otvara mogućnosti i intenzivnije ljudske veze: Ja sam čovek, to je etos i lako razumljiva ideja. Nešto što je stvorio jedan čovek ne bi trebalo da bude strano drugom, jer Ja sam čovek i ništa ljudsko za mene nije strano”¹⁰.

Istraživanje pokrajinskog ombudsmana sprovedeno 2011. godine u 12 srednjih škola na teritoriji AP Vojvodine (APV) bilo nam je polazište za snimanje stanja među omladinom kada su u pitanju pretnje interkulturalnosti. U istraživanju se došlo do značajnih pokazatelja o prisutnosti, tipovima i nivou diskriminacije pa tako stoji da rasna diskriminacija prema 59.2% ispitanika nije često prisutna, dok je diskriminacija na osnovu nacionalne pripadnosti često prisutna. Diskriminaciju na osnovu invaliditeta 73.8% ispitanika ne vidi kao često prisutnu, kao ni diskriminaciju na osnovu starosne dobi, i na osnovu religije i verovanja. Istraživana je i prisutnost diskriminacije na osnovu jezika (61%), socijalnog statusa (58.1%) i doseljenja iz druge države, pokrajine i sl. Kao ubedljivo najprisutniju vrstu diskriminacije ispitanici vide onu koja je zasnovana na seksualnoj orijentaciji (42.1% ispitanika vidi je kao veoma često prisutnu, 21.9% prilično često, ukupno 64%). Prisustvo diskriminacije na nacionalnoj osnovi prema ispitanicima nalazi se na drugom mestu po prisutnosti i u Srbiji, i ima različite izvore. Ono što može biti zajedničko ovim dvema pojavama, u odnosu na ostale, jeste činjenica da su događaji koji su dovođeni u vezu sa njima gotovo po pravilu senzacionalistički predstavljani u medijima, sa čestim preterivanjem, iznošenjem neistina ili poluistina i insistiranjem na incidentnoj crti događaja. Neprepoznavanje ostalih oblika diskriminacije od strane ispitanika, kao što su polna diskriminacija, diskriminacija osoba sa invaliditetom i starijih osoba, takođe može imati svoj izvor u medijski stvorenoj slici u javnosti. Skoro polovina ispitanika (49.1%) istakla je da se lično nije osećala diskriminisano, a veliki broj ističe da ne zna da li se lično osećao diskriminisano (26.7%). Broj onih koji su se osećali diskrimini-

¹⁰ http://theideafeed.com/creative_economy/?page_id=101
(posećen 9.11.2015.)

sano po nekom osnovu je najmanji 24.1%. Pokazalo se da su se u najvećem broju diskriminirano osećali ispitanici mađarske (40%) i slovačke nacionalnosti (35%). Ispitanici koji su se osećali diskriminirano naveli su da se diskriminacija manifestovala: Psihički 67.2% (ismevanjem, zastrašivanjem); Socijalno 46.5% (dobacivanjem, ignorisanjem, isključivanjem iz grupe); Fizički 18.1% (guranjem, pljuvanjem, tučama i dr.); Zloupotrebom IT 14.9% (uznemiravajućim porukama putem SMS, MMS, Fejsbuka, foruma i četovanja); Seksualno 0.3% (podvođenjem ili seksualnim dodirivanjem). Jedno od važnih pitanja u drugom delu upitnika odnosilo se na predrasude prema nekoj grupi. Nešto više od polovine ispitanika nema nikakve predrasude (54.8%), dok od preostalog broja najviše njih ima predrasude prema seksualnim manjinama (24.5%). Rezultati su pokazali da je najprisutnija i najučestalija diskriminacija na nacionalnoj/etničkoj osnovi, diskriminacija zbog jezika, kao i na osnovu seksualne orijentacije. Od ispitanika je zatraženo i da odaberu tri faktora koja prema njihovom mišljenju najviše utiču na pojavu netolerancije, mržnje, nacionalizma, šovinizma i sl. Najveći broj njih je ocenio da su društvena sredina (66%) i porodica (62.1%) ključni faktori. U pogledu zapažanja diskriminacije, njih 31.9% zapaža diskriminaciju u školi, 41.6% diskriminaciju ne zapaža, a 26.5% tvrdi da tako nešto ne može da proceni. Diskriminaciju u okruženju van škole zapaža 42.9% ispitanika, dok je ne zapaža njih 30.3%, ne može da proceni njeno prisustvo 26.9% ispitanika. Ispitanici su imali stav prema osobama koje iskazuju diskriminatorske stavove, i potrebu za sankcionisanjem takvih. Većina (63.7%) ih smatra da je potrebno sankcionisati učenike koji ovakve stavove iskazuju, dok se protiv sankcionisanja izjasnilo 17.5% ispitanika. Istraživanje YUKOM-a, pokazalo je da čak 80% srednjoškolaca u Srbiji odobrava neku vrstu diskriminacije LGBT osoba, dok većina ima izraženu etničku distancu prema Romima, Albancima, Bošnjacima i Hrvatima. Od 800 učenika gimnazija i srednjih škola koji su učestvovali u anketi samo 16% njih smatra da LGBT populacija treba da ima prava kao i ostali građani. Komitet iskazuje i zabrinutost što je ogromna većina dece prisustvovala nekom obliku diskriminacije, a da to nigde u sistemu ne može da se detektuje. Prvo veće sistematsko istraživanje školskog nasilja kod nas obavljeno je 1997. Obuhvatilo je 298 učenika petog i sedmog razreda iz 12 osnovnih škola Srbije, 302 učenika prvog i trećeg razreda srednje škole, 110 nastavnika, jedan broj direktora i zaposlenog školskog osoblja i 600 roditelja. (Popadić 1998). Rezultati su pokazali značajnu prisutnost nasilja u školama i upozoreno je da škola ne samo da nije zaštićenija sredina za decu u pogledu izloženosti vršnjačkom nasilju, već su u njoj deca više izložena nekim oblicima nasilja nego van nje: 38% učenika izjavilo je da je povremeno prisustvovalo nekoj nasilnoj epizodi, a 7% da

su često svedoci nasilja. Kada učenici govore o nasilju koje su sami doživeli, najzastupljeniji su bili oblici verbalnog nasilja: vređanje i ismevanje (37%), pretnje i zastrašivanja (21%), otimevanje i uništavanje imovine (9%), razni oblici prisiljavanja (5%), udaranje, šutiranje (4%), ucenjivanje (3%), pretnje oružjem (3%) i seksualno uznemiravanje (1%). O rasprostranjenosti klime nasilja govori i istraživanje kroz projekat UNICEF-a „Škola bez nasilja – ka sigurnom i podsticajnom okruženju za decu”. Svaki četvrti učenik (27%) izjavljuje da u njegovoj školi ima učenika kojih se plaši, jer bi mogli da ga maltretiraju. Što se tiče pojedinačnih oblika nasilja, učenici su se najčešće žalili na direktno verbalno nasilje (uvrede i ismevanja) 47%, na verbalno relaciono nasilje 34%, na fizičko nasilje 20%. Učenici najčešće priznaju da su vršili direktno verbalno nasilje (33,5%), pa fizičko nasilje (15,7%). Jedini način da se protiv diskriminacije i nasilja borimo i odgajamo mlade za interkulturalno okruženje jeste obrazovanje.

2.2. Kurikulum za interkulturalnost

Potencijalnim pretnjama, predispozicijama i mogućnostima koje smo naveli, mora se ponuditi alternativa tj. prevencija kroz kurikulum, jer je obrazovanje ključ – odgovor na izazov da se obezbede metode za pomirenje suprotstavljenih pogleda na svet. U ovom radu želeli smo da naglasimo da se drugačijim pristupom kroz kreativne industrije, može postići mnogo. Počecemo sa podrškom JMS sistemu obrazovanja i vaspitanja koji bi trebao da predstavlja stožer odbrane interkulturalnog ponašanja i nametanja trendova. Od JMS se očekuje permanentna senzibilizacija osnovnih učesnika obrazovnog procesa za uvođenje novih kriterijuma obrazovanja, karakterističnih za napredna društva, što bi posredno rezultiralo kritički nastrojenim auditorijumom koji bi s' vremenom umeo da pravi razliku u kvalitetu i izboru medijskih sadržaja. Komitet ministara zemalja članica EU 31. januara 2007., usvojio je Preporuku o ulozi JMS u informacionom društvu, a u skladu sa članom 15 Statuta Saveta Evrope, rukovodna načela odnose se pre svega na isticanje definicije JMS jer je to referentna tačka za celokupnu javnost, koja svima nudi univerzalnu mogućnost pristupa; činilac socijalne kohezije i integracije svih pojedinaca, zajednica ili grupa; izvor nepristrasnih i nezavisnih sadržaja u skladu sa visokim etičkim standardima i standardima kvaliteta; forum pluralističke javne diskusije i širenja demokratije; činilac koji aktivno doprinosi audio-vizuelnom stvaranju, proizvodnji i većem razumevanju i daljem širenju raznovrsne nacionalne i evropske kulturne baštine. Naravno, ne treba se ograničiti samo na rad JMS, već i komercijalne, posebno lokalne emitere koji bi svakako bolje radili na senzibili-

zaciji stanovništva u mnogim segmentima i prepoznali priliku za ostvarivanje profita približavanjem ciljnoj grupi roditelja i drugih članova društva kojima je stalo do boljeg sistema obrazovanja. Praksa projektnog finansiranja medija otvorila je nove mogućnosti saradnje sa sektorom obrazovanja i konkurisanja kod evropskih fondova, čijim programima se prepoznaju aktivnosti na unapređivanju kvaliteta. S' obzirom na trenutnu medijsku sliku u Srbiji, unapređivanje kvaliteta se nameće kao obaveza sektora obrazovanja, jer svest o kvalitetu medijskih sadržaja i prevencija uticaja istih mora biti utemeljena u sistemu: „Stvarnost se transformiše kroz autentične ili izmišljene poruke i sadržaje, često i uz našu nesvesnu pomoć. Naši digitalni amplifikatori od koji se ne odvajamo, omogućavaju nam kontinuitet diskursa, razmenu muzičkih ili filmskih sadržaja, bez obzira na vrednost, kvalitet, potrebu i želju, jer naš konzumerizam kada su u pitanju medijski sadržaji vrlo često nije rezultat naših preferencija, već odgovor na ponudu i ono što se 'deli', mora videti, čuti i imati” (Kovačević 2015b). Trendovi medijskih platformi veoma brzo se nameću među mladima i upravo to je prednost koju treba iskoristiti za prave vrednosti: obrnuti ceo proces da radi za sistem obrazovanja, a samim tim za celo društvo. Savet EU delegirao je ekspertsku grupu za identifikovanje i stvaranje modela uspešnih partnerstava u praksi te njihovog pozitivnog uticaja, koja je izdala priručnik za promociju kreativnog partnerstva sa definicijom da je to partnerstvo između institucija kulture i drugih sektora (kao što su obrazovanje, obuka, biznis, menadžment, istraživanje, poljoprivrede, socijalnom sektoru, javnom sektoru, itd), koje omogućava prenos kreativnih sposobnosti iz kulture u druge sektore.¹¹ Šta za EU predstavlja partnerstvo kulture i obrazovanja? Pre svega fokusirani su na razvoj deteta u ranom dobu kroz umetnost. Umetničke radionice izvide profesionalni umetnici na redovnoj nastavi u školama i uvode nove načine razmišljanja i stvaranja za stimulisanje harmonizovanog razvoja dece. Na ovaj način promoviše se društvena integracija, smanjuje nivo nasilja, rasizma i socijalne isključenosti među mladima, a sa druge strane uvodi se upotreba kreativnosti za rešavanje problema, povećanje performansi učenika i poboljšanje prisustva u školi, kao i uticaj na ponašanje i postignuća. Sve zajedno doprinosi i povećanju samopouzdanja i samopoštovanja kod mladih, kao i uspeha kroz povezanost predmeta. Istraživanja pomenute grupe eksperata ukazuju da partnerstvo kreativnih industrija i obrazovanja ostvaruje značajan uticaj na različitim nivoima i smerovima: ličnom, organizacionom i socijalnom kod učenika,

¹¹ Policy agenda for culture – work plan 2011-2014. March 2014. Policy handbook. Open Method of Coordination (OMC) Working Group on Promotion of Creative Partnerships. pp 5.

kao i profesionalnom kod umetnika i profesora. Treba istaći i to da se projektnim aktivnostima otvaraju dodatne mogućnosti za: usavršavanje kadrova, saradnje sa zemljama u regionu te rušenja nastalih barijera, podsticanje inovativnosti, primenu dobre prakse, kao i stvaranje prostora za diverzifikaciju i diferencijaciju kroz sektore. Primeri dobre prakse dolaze od namenski izgrađenih institucija osnovanih od strane državnih organa *Kultur Kontakt*,¹² ili *Creative partnership*¹³, posvećenih jačanju sektora obrazovanja i kreativnih industrija.

Planovi i programi sistema obrazovanja i vaspitanja trebalo bi da pored osnovnih smernica isticanja standarda i ciljeva časa, sadrže i osvrt na interkulturalne vrednosti, koje se mogu opisati u kratkim crtama na isti način kao i standardi u vidu podsetnika i smernica. Upravo je pod programom kulture Evropske komisije nastao i projekat Platforme za interkulturalnu Evropu¹⁴ kojim su definisani principi, vrednosti i vizija interkulturalnosti, a inicirana je i konstruktivna staza interkulturalnosti kojom bi se mogli definisati i standardi za obrazovni proces sa fokusom na: 1.zaštitu ljudskih prava – zaustaviti identifikovanje sukoba u našim interakcijama sa drugima kao kulturno i etnički motivisane, kada su najčešće uzroci zapravo oni ukorenjeni u društveno – ekonomskim i političkim nejednakostima; 2.stavu – prestati sa prilaskom kulturi samo kao oblasti različitosti gde klulturalni identiteti izgledaju nepomirljivo, već prvo pitati na čemo možemo da delujemo zajedno i na taj način uvideti šta se od nas zahteva da uradimo; 3.kompetentnosti – poboljšati uslove za negovanje višeslojnih identiteta, kako za pojedince tako i za grupe. Razvoj interkulturalnih kompetencija je preduslov za interakciju među kulturama; 4.onome što nam je zajedničko – razviti i usvojiti konsenzus o zajedničkim vrednostima; 5. tome šta možemo postati zajedno – raširiti seme interkulturalnih inovacija i omogućiti interkulturalne aktivnosti kroz javne politike, i učiniti interkulturalizam novom ljudskom normom – principom razvoja kultura kroz interkulturalno angažovanje.

Kurikulum za interkulturalnost treba da je zasnovan na osnovnim principima učenja za interkulturalnost¹⁵ usvojenim od strane UNESCO-a, što podrazumeva razvoj specifičnih formalnih i neformalnih tradicionalnih i savremenih nastavnih metoda i materijala, koji promovišu aktivno

¹² http://www.kulturkontakt.or.at/html/E/wp.asp?pass=x&p_title=8889&rn=114448 (posećen 25.1.2016.)

¹³ <http://creative-partnerships.com/> (posećen 25.1.2016.)

¹⁴ <http://www.intercultural-europe.org/site/content/page/developing-understanding-concepts-behind-intercultural-dialogue-and-action> (posećen 25.1.2016.)

¹⁵ UNESCO guidelines on intercultural education. pp 32.

učešće učenika u obrazovnom procesu, poput projektne metode. Podrazumeva se da će svaki učenik steći određen nivo znanja o kulturi, formirati stavove i steći veštine potrebne za promovisanje aktivnog učešća u društvu uz politiku jednakih mogućnosti, razumevanja i tolerancije među pojedincima i etničkim, socijalnim, kulturnim i verskim grupama. Ovakav kurikulum podrazumeva odgovarajuću obuku kadrova i interakciju škole i zajednice, kao i medija koji zauzimaju sve veći deo slobodnog vremena svih nas. Za mlade ljude, uzrasta 11 do 25 godina, od izuzetne je važnosti frekvencija pozitivnih poruka interkulturalnosti jer dinamika usvajanja interkulturalnosti kao dela identiteta, životnog stava i ljudske norme zavisi i od toga koliko često će čuti pozitivne primere i stavove o ovom pitanju. Zavisi i od toga koliko je javna politika usmerena ka usvajanju i isticanju istih tih vrednosti i koliko su mediji zainteresovani da ih favorizuju. Interkulturalno učenje se u evropskim praksama obraća prvenstveno mladim ljudima i gotovo da nema kampa ili projekta za mlade u kome se ne podstiče druženje mladih iz različitih krajeva. Takav pristup, kako obrazlaže Kovačević na web platformi www.dramagogija.org.rs, čini da mladi ljudi ne preuzimaju tradicionalni sistem vrednosti „u paketu”, već da se osnažuje njihova sposobnost da prema sopstvenoj i drugim kulturama i tradiciji zauzimaju kritički odnos, što je najbolja prevencija potencijalne asimilacije, ali i način da se razvija samopoštovanje, poštovanje i razumevanje sopstvene i kulture drugih. Primenom interkulturalnog učenja otklonićemo mnoge zablude, stereotipe i predrasude, jer identitet nije jednom za svagda data kategorija, on se gradi i menja tokom čitavog života¹⁶. Vodič za interkulturalnost nalazimo i u produktima i aktivnostima kreativnih industrija: kako pojedinaca i grupa, tako i privrede orijentisane ka ovoj grani.

3. INTERKULTURALNOST KROZ KREATIVNE INDUSTRIJE

Koncepti kulture i obrazovanja, u suštini se, prepliću. Kultura oblikuje obrazovni sadržaj, načine funkcionisanja i kontekste, jer oblikuje okvire naših referenci, naš način razmišljanja i delovanja, naša uverenja i osećanja. Svi akteri uključeni u obrazovanje investiraju svoje kulturne perspektive i kulturne aspiracije u ono što se uči, i kako se prenosi. Ipak, obrazovanje je takođe od vitalnog značaja za opstanak kulture – instrument kako za razvoj ljudske ličnosti, tako i za učešće te osobe u

¹⁶ <http://dramagogija.org.rs/sta-je-interkulturalno-ucenje> Kovačević, D.: Interkulturalnost. (posećen 9.11.2015.)

društvenom životu.¹⁷ Kulturu posmatramo kao skup duhovnih, materijalnih, intelektualnih i emocionalnih osobenosti koje karakterišu društvo ili društvenu grupu i uključuje ne samo umetnost i književnost, nego i način života, život u zajednici, vrednosni sistem, tradiciju i verovanja. Kultura je u samoj srži individualnog i društvenog identiteta i glavna komponenta pri usklađivanju grupnih identiteta u okviru socijalne kohezije odnosno sposobnosti zajedničkog života i percepcije životnog standarda.¹⁸ Preplitanje kulturnih produkata i aktera, aspekata i koncepata, doprinosi i obrazovanju i bogatstvu društva. Zbog toga je učinak i uticaj kulturnih dešavanja i rezultata često nemerljiv. Uz tehnološke promene i dostupnost širenja i razmene ideja kultura je poprimila oblik trajnog performansa, *fantazmagorije* (*grčki*: opsena varljiva slika, utvara, čarolija, halucinacija.) – prelaska iz jednog u drugo stanje, mesto, sadržaj, boju, oblik... Novi formati su svuda oko nas, njihov prenos je dobio neslućene mogućnosti a razmenu je nemoguće kontrolisati. Ukoliko ovo uporedimo sa pojmom interkulturalnosti onda smo došli do sjajnog vizuelnog potvrđivanja i definisanja, jer pomiriti i približiti različito jeste naš cilj. Interkulturalna komunikacija stvara nove kanale i mreže, a uz kreativnu komponentu i nove vidove i oblike predstavljanja, ispoljavanja i razmene. Kreativnost nije resurs koji nam je dat, on se razvija i posmatra kao prednost, ali za razliku od rada ili kapitala, ili čak tradicionalnih tehnologija, to je resurs koji je duboko ukorenjen u društvenom i istorijskom kontekstu jedne zemlje¹⁹. Razvoj demokratije, ljudskih prava i sistema obrazovanja, nesumnjivo doprinose podizanju nivoa kreativnosti i interkulturalnosti i samim tim ovo predstavlja najlakši način da se vrednosti približe. Industrije kulturnih produkata (kreativne industrije) mogu se identifikovati u konkretnom smislu, kao skup sektora koji nude: 1.usluge ili servise fokusirane na proizvode za zabavu, obrazovanje i informacije (npr. igrani filmovi, snimljena muzika, štampani mediji, muzeji) i 2.gotove proizvode putem kojih potrošači konstruišu karakteristične forme individualnosti, samoafirmacije, i socijalnog izražaja (npr. moda, nakit)²⁰.

¹⁷ UNESCO (1992) : International Conference on Education, 43rd Session, The Contribution of Education to Cultural Development, p.4, §8

¹⁸ UNESCO guidelines on intercultural education. pp. 12.

¹⁹ http://unctad.org/en/docs/tdxibpd13_en.pdf. pp. 8. (posećen 25.1.2016.)

²⁰ Cultural products industries and urban economic development. SCOTT, A.J. Prospects for Growth and Market Contestation in Global Context University of California, Los Angeles / URBAN AFFAIRS REVIEW, Vol. 39, No. 4, March 2004. 461-490. DOI: 10.1177/1078087403261256. Sage Publications. str 463.

4. PRIMERI DOBRE PRAKSE KROZ KREATIVNE INDUSTRIJE

Domaći primeri dobre prakse su malobrojni, navodimo neke od njih:
<http://www.slobodnaevropa.org/section/perspective/4263.html>
„Perspektiva“ TV emisija u produkciji Radija Slobodna Evropa (RSE) – RSE u saradnji sa The National Endowment for Democracy (NED) emituje TV serijal o omladini i najosjetljivijim društvenim temama na Balkanu. Voditelj i moderator je Marčelo, poznati beogradski muzičar i pisac koji na sjajan način komunicira sa omladinom, koristeći vršnjački žargon ali sa autoritetom ostvarenog umetnika.

<http://www.subotica.info/kolekcija/mediji-i-interkulturalnost>
Evropski gradovi interkulturalnosti – Od februara 2008. grad Subotica uključen je u zajednički program Saveta Evrope i EU pod nazivom Evropski gradovi interkulturalnosti. Mreža gradova, koju čini 14 gradova Evrope, ostvaruje saradnju i razmenu dobre prakse u oblastima lokalne samouprave u multietničkim zajednicama, afirmaciju kulturnog nasleđa, javnog informisanja i obrazovanja, kao i promociju i izveštavanje na veb platformi.

http://www.nshc.org.rs/realizovan/pr_realizovan/26
Novosadski humanitarni centar (NSHC) Projekat „Svi različiti, svi jednaki”, realizovan u periodu od 28. juna 2011. do 28. juna 2012. godine, imao je za cilj da podstakne stvaranje inkluzivne kulture, politike i prakse u osnovnim školama u AP Vojvodini, kako bi se omogućilo jednako učešće sve dece u obrazovanju, bez obzira na njihov pol/rod, invaliditet, socijalno ili etničko poreklo. Na ovaj način, projekat je težio da doprinese stvaranju povoljnog, nediskriminativnog i tolerantnog okruženja, sa poštovanjem različitosti i drugih kultura, jezika, socio-ekonomskog porekla, nacionalnosti, religija i identiteta.

<http://www.exitfest.org/sr/news/exit-vrednosti>
Festival EXIT – sjajan projekat koji je izrastao iz političkog pokreta, a približio se mladima sa svojim ciljevima i programskom koncepcijom. Exit nije samo festival, već pokret, simbol progresa i motor promena u društvu, i vodeća platforma za kreativne industrije, ne samo u Srbiji, već i u regionu Balkana. Njihova misija je iniciranje pozitivnih društvenih promena i ubrzavanje evolucije ljudske svesti, koristeći kreativne industrije, vrhunske globalne umetničke, obrazovne i humanitarne događaje, kao put za prenošenje poruke ljubavi i slobode čitavoj planeti. U okviru festivala realizuje se volonterski rad u kom učestvuju mladi iz cele Evrope i razmenjuju iskustva i znanja.

Primeri strane dobre prakse su mnogobrojni, a u tekstu smo već pomenuli neke. Izdvajamo Erasmus program (<http://www.eaie.org/blog/erasmus-mobility/>) koji podrazumeva mobilnost studenata i interkulturalnost.

ZAKLJUČAK

Proizvodi kreativnih industrija, kao i uslužna delatnost poslednjih godina doživljavaju progresivni rast i posebno su vidljivi kao pokretači lokalnog ekonomskog razvoja, zapošljavanju mahom mladih koji su u najvećoj meri pogođeni ekonomskom krizom, nedostatkom prilika i profesionalnog ostvarenja. Kroz razvoj kreativnog sektora i ponudu ovih proizvoda i usluga podižemo i sveukupni imidž i potencijal zemlje kao turističke destinacije, te kao prostora za investiranje kako u kreativnost, tako i u ostale privredne grane. Sve su ovo šanse za razvoj interkulturalnog suživota jer svi različiti postaju jednaki u realizaciji ciljeva kreativnog sektora. Promocija interkulturalnosti je najjednostavnija na ovaj način jer ono što se mladima nudi jeste upravo prilika da budu najbolji i najoriginalniji među ostalima, a ne različiti u smilu obeležja ili predrasude. Uživajući i konzumirajući proizvode kreativnih industrija opet su svi jednaki na svim nivoima, homogenizovani u mogućnostima i slobodi različitosti doživljavanja. Na velikom rok koncertu publika je samo to – publika, ne pojedinac. Doživljaj možda nije jedinstven ali je mogućnost jednaka, uslovi su isti pa je sloboda izbora doživljaja, bogatstvo pojedinca.

Projektno finansiranje medija kao novi način poslovanja, kako smo pomenuli, pruža velike mogućnosti za saradnju sektora kreativnih industrija i obrazovanja. Napor koji treba da učine zaposleni u obrazovanju jeste edukacija za projektnu pismenost i komuniciranje sa kreativnim sektorom. Pored toga, očekuje se inicijativa za novu legislativu u smislu promena ne samo kurikuluma koje smo predložili i insinuirali, već i uslova rada za sve u sistemu obrazovanja kako bi se nagrađivao rad i rezultati tj. učinak.

LITERATURA

- Aufderheide, Patricia (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. ISBN: ISBN-0-89843-137-9
- Bal, Fransis (1997). *Moć medija*. Beograd: Clio.
- Bošković, Milo (2006). *Kriminologija*. Novi Sad: Pravni fakultet, Centar za izdavačku delatnost.

- Breton, Filip (2000). *Izmanipulisana reč*. Beograd: Clio.
- Creative economy report. 2013. Published by the United Nations Development Programme (UNDP), One United Nations Plaza, New York, NY 10017, USA and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO), 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France. ISBN 978-92-3-001211-3
- Cultural products industries and urban economic development. SCOTT, A.J. Prospects for Growth and Market Contestation in Global Context University of California, Los Angeles / URBAN AFFAIRS REVIEW, Vol. 39, No. 4, March 2004. 461-490. DOI: 10.1177/1078087403261256. Sage Publications. str 463.
- Dirkem, Emil (1981). *Vaspitanje i sociologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Fisk Džon (2001). *Popularna kultura*. Beograd: Clio.
- Gone, Žan(1998). *Obrazovanje i mediji*. Beograd: Clio.
- Gošović, R. (2009). Zbornik radova “Ne prolazi ulicom bez traga – ka interkulturalnosti” (Grupa 484 i CMV). Prateći zaključke okruglog stola “Interkulturalnost i mladi”.
- Harding, Sandra (2005). *Multikulturalnost i nauka*. Podgorica: CID.
- Howkins, John (2001). *The Creative Economy*. London: Penguin.
- HUMAN DEVELOPMENT REPORT 2004 Cultural liberty in today’s diverse world by the United Nations Development Programme 1 UN Plaza, New York, New York, 10017, USA. ISBN 0-19-522146-X Printed by Hoechstetter Printing Co.
- Kovačević, Darinka. *Interkulturalnost*. <http://dramagogija.org.rs/sta-je-interkulturalno-ucenje>
- Kovačević, Mirjana (2015a). *Budućnost medijskih sistema u uslovima ekspanzije audio, video i informacionih tehnologija (AVIT): V International Symposium Engineering Management and Competitiveness*. Zrenjanin, Serbia
- Kovačević, Mirjana (2015b). *Programski sadržaji: najtraženija roba 21. veka, bez deklaracije o kvalitetu*. *Kultura polisa, specijalno izdanje Mediji i manjine*.
- Kunczik, Michael, Zipfel, Astrid (2006). *Uvod u znanost o medijima i komunikologiju*. Zagreb: Zaklada Friedrich Ebert.
- Popadić, Dragan (2009). *Nasilje u školama*. UNICEF. Beograd: Institut za psihologiju.
- The Universal Declaration of Human Rights (1948) <http://portal.unesco.org/en/ev.php->
- UNESCO: *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. 2005, Article 8, Pp. 17.

- UNCTAD (2004). Creative Industries and Development. Eleventh session São Paulo. UN
- UNCTAD (2004). Development and Globalization: Facts and Figures. Geneva: UN
- UNCTAD (2002). Trade and Development Report. Geneva: UN.
- UNESCO GUIDELINES ON INTERCULTURAL EDUCATION – Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector Intercultural
- Vojvodanski učenici o diskriminaciji. Pokrajinski ombudsman. Novi Sad. 2012.
- World Bank (2003). Urban development needs creativity: How creative industries affect urban areas. Development Outreach.
- Zgrabljić, N. (2003). Medijska istraživanja (god. 9, br.1) (59-75), Hrvatska medijska politika i javni mediji, Zagreb.

Internet stranice

- www.uis.unesco.org
- <http://en.unesco.org/themes/intercultural-dialogue>
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>
- <http://www.ravnopravnost.gov.rs/sr/naslovna>
- <http://hocudaznas.org/sta-je-nasilje-i-vrste-nasilja/>
- http://ec.europa.eu/culture/policy/strategic-framework/intercultural-dialogue_en.htm
- <http://www.transparentnost.org.rs/>
- <http://theideafeed.com/>
- <http://www.kulturkontakt.or.at/>
- <http://creative-partnerships.com/>
- <http://www.intercultural-europe.org>

*THE ROLE OF THE CREATIVE INDUSTRIES IN PROMOTING
INTERCULTURALISM AMONG THE YOUNG*

Summary

The paper starts from the assumption that technological development and diffusion of ICT can significantly increase the level of intercultural relations, especially when it comes to the representation of such content in the media. The fundamental basis of the work consists of the UNESCO guidelines for intercultural education and the Declaration on Cultural Diversity. The concept of work is based on the assumption of the absence of incentives for the use of new formats and products of creative industries for the purpose of education in order to develop interculturalism, and to promote intercultural values. Generation of young people between 11 and 25 years old – older primary school, high school and university age presents the target group on which is the analytical imperative of the research. The selected target group is particularly interesting because it includes young people from the time of first contact with the products of creative industries, mostly through electronic media, followed by a period of the professional orientation and greater social interaction through a high school, as well as the process of affiliation and education for future careers. Accentuated the role of the media in the paper, emphasizes the need for greater cooperation between the education sector and creative industries in order to raise the level of multiculturalism and interculturalism. Specifying examples of good practice, domestic and foreign initiatives, the paper attempts to build a model that could be implemented, both through the design and implementation of the initiative, and through legislation. Project financing of the media as a new way of doing business on which insists the EU accession process of Serbia, leaves a large area for diversification and differentiation in order to heterogeneity as great-precondition for interculturalism and creates opportunities for cooperation with the education sector.

Keywords: creative industries, media education, education, multiculturalism, interculturalism, youth.

Magyar Klementina

Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

Újvidék

klemmy92@hotmail.com

BALÁZS ATILA *SZÉP KIS TÖRTÉNETEK* CÍMŰ ELBESZÉLÉSKÖTETÉNEK INTERKULTURÁLIS VONATKOZÁSAI

Balázs Attila azok közé a vajdasági alkotók közé tartozik, akik a 1990-es években Magyarországra távoztak. A szerző művei – novellák, elbeszélések, regények – a vajdasági kutatók által leggyakrabban vizsgált szövegek közé tartoznak. E vizsgálódások kiinduló alapja sokszor a kulturális azonosságtudat megjelenésének elemzése. Balázs Attila munkássága ebből a szempontból meglehetősen érdekesnek és tanulságosnak bizonyul. A szerző legújabb elbeszéléskötetében, a *Szép kis történetek*ben is külön figyelmet érdemel a „nem indulás” mozzanata, ugyanis Balázs Attila, bármennyire is igyekszik irodalmunk egyik legősibb toposza, az utazás köré építeni mondandóját, a művében felbukkanó személyek, utalások, helymeghatározások azt támasztják alá, hogy a szerző egyáltalán nem tud/nem akar eltávolodni a szülőhazájától. A vajdasági társadalmi normák, a nyelv, a kultúra áthatja a teljes kötetet. A dolgozat azt vizsgálja, hogy a szerző a saját identitását, a Vajdasághoz tartozását hogyan formálja át irodalmi eszközökkel, továbbá hogy az így létrejött alakzatok miként járulnak hozzá a narratíva erőteljes „balkáni vonalának” megvalósulásához.

Kulcsszavak: kulturális azonosságtudat, utazás, „nem indulás”, a Vajdaság

„Az identitás viszonylag új keletű fogalom, etimológiája nem egyértelmű, jelentése is megosztott. Etimológiája szerint egyszerre jelent azonosságot és elkülönböződést, vagyis időbeli folytonosságot, állandóságot, ugyanakkor változékonyságot is. Éppen ez a kettősség a lényege az Erik Erikson által a múlt század derekán bevezetett identitásfogalomnak, aminek alaptétele, hogy »én én vagyok«, ám ez a megállapítás nem fogalmazódhatna meg annak a kérdésnek a hiányában, hogy »ki vagyok én?«. De lépünk tovább: a kérdés csupán egy alkérdés mentén válaszolható meg – »mihez képest ki vagyok én?« Itt bontakozik ki a kettősség: az önálló identitás nem létezhet társas identitás nélkül, mert az egyén – identitásától függően – valamelyik csoporttal azonosul, valamelyikkel pedig nem. Ennek az elkülönböződésnek a nyomán beszélhetünk például etnikai, nyelvi, regionális, felekezeti, kisebbségi identitásokról” (Fekete 2014: 8–9).

Az identitás, különösen a nemzeti identitás kérdéskörének köztudatba való beépülése a vajdasági magyarság körében is realizálódik, azonban a Fekete J. József által végigvezetett eriksoni gondolatmenet legmeghatározóbb kérdése – „mihez képest ki vagyok én?” – nagymértékben háttérbe szorul.

Lázár Zsolt és Dušan Marinković 2002-ben a vajdaságiak helyi, regionális és globális identitását vizsgálta. A kutatás kimutatta, hogy a megkérdezett magyarok leginkább a Vajdasággal, illetve a saját településükkel tudnak azonosulni. Feltehető a kérdés: mi a helyzet több mint tíz évvel később? Továbbá ha Erikson elméletét az amerikai feminista szociológus, Beth Bowman Hess modelljével állítjuk párhuzamba, „mely szerint öt integrációs fázisra (szegregáció, akkomodáció, akkulturáció, asszimiláció, amalgamáció) bontható a folyamat, melynek során a kisebbségi csoport beolvad a többségibe” (Dani 2016: 56–57), a „vajon képesek vagyunk mindent magunk mögött hagyni?” kérdés sem hagyható megválaszolatlanul.

Az utóbbi évtizedekben tekintélyes szakirodalom bontakozott ki az interkulturális diskurzusok terén. Az idegenség élményével foglalkozó diszciplínák között az irodalomtudomány is képviselteti magát. Csányi Erzsébet szerint a szöveg archeológiájában „már nemcsak az egyéni, de a közösségi identitás gerince is formálódik, a művészetnek régióteremtő, identitásformáló szerepe is van” (Csányi 2010: 7). Ennek tudatában elég lenne felütni egy vajdasági magyar szépirodalmi alkotást ahhoz, hogy felszínre kerüljön, mit vált ki egy-egy elhatározás. „Az olvasó és a mű közötti kommunikációs viszony kialakulása az utat, irányt és választ kereső ember számára sokféle tanulság levonására nyújt lehetőséget” (Horváth Futó 2013: 162). A kulturális fennmaradás érdekében folytonos küzdelemre kényszerülő vajdasági magyarság azonban e fölött napjainkban elsiklik. Pedig a fenti idézet egyértelműen megvilágítja azt a tényt, hogy az olvasás nem csupán szórakozás, hanem önmagunk megismerésének, megértésének lehetősége is.

Balázs Attila azok közé a vajdasági alkotók közé tartozik, akik a Délvidékről (Vajdaság) a kilencvenes években Magyarországra költöztek. A szerző művei (novellák, elbeszélések, regények) a vajdasági kutatók által leggyakrabban vizsgált szövegek közé tartoznak, sok más alkotó munkásságával együtt. E vizsgálódások kiinduló alapja sokszor a kulturális azonosságtudat megjelenésének elemzése. Balázs Attila munkássága ebből a szempontból meglehetősen érdekesnek és tanulságosnak bizonyul.

Az „otthonos idegenség” és az „idegen otthonosság” kérdéséről a szerző az *Irodalmi Jelennek* adott interjújában a következőket mondta: „Definíció szerint a Vajdaságból származó magyar írók, és jelen

pillanatban nem érzem magam nagyon remekül. Horror. Ami ebből a műveimben megjelenik, az publikus, a többi a privát szféra része” (Laik 2014). Jogosan fogalmazódik meg a kérdés: mit rejthet egy Balázs Attila-mű, melynek olvasatát követően majd a Vajdaságból görcsösen elvágyódó magyar ember a legnagyobb nyugalommal (és tisztelettel) vallja magát továbbra is vajdaságinak?

2014-ben a zentai zEtna kiadó gondozásában jelent meg Balázs Attila *Szép kis történetek* című elbeszéléskötete. Elbeszéléskötet, hiszen a szerzőtől megszokott frappáns alcím(ek) helyett itt csupán egy egyszerű műfaji megnevezést találunk: *Elbeszélések*. A mű huszonkilenc rövidtörténetet tartalmaz. Tömértelen iróniával és nem kevés fantáziával átszőtt, humoros, sok helyütt buja „mesék” egymásutánja kötetnyi terjedelemben. Az akár szépnek is nevezhető anekdotákat, történeteket, személyes élménnyé kovácsolt meséket a szerző, mint merész krónikás, történetet/történelmet átél szereplő, riporter közli az olvasóval. Az narrátor pozíciója, mint megannyi Balázs Attila-műben, itt is meglehetősen komplikált: az elbeszélő kiszól, kikiált, kérdez, ellenőriz vagy csak „hangosan” gondolkodik, de mindvégig jelen van, és koordinálja az eseményeket. Ettől, a Balázs Attila-féle utánozhatatlan retorikai játéktól válik minőségivé a szerző prózanyelve. Továbbá a *Szép kis történetek*ben domináns szerephez jut még az egyáltalán nem finomkodó írói beszédmód – a szerző a gátlások nélküli szókimondásával okoz heurisztikus élményt –, a humor és a pikáns ironia egyaránt. Bori Imre szavaival élve „a nyelvi lelemény hétköznapiasításában, egyúttal markáns intellektuális utalásrendszer kiépítésében látszik példaképeit követni, miközben a maga »újvidéki«- »ÚJ-VIDÉK«-i és »vajdasági« világának autentikus, modern naturalista elbeszélő képét teremti meg” (Bori 1998: 252).

Mottóként álljon itt egy mondat, mely nemcsak a kötet „esszenciájából” ad némi ízelítőt, de erőteljesen megvilágítja azt a gondolatot is, miszerint önálló identitás nem létezhet társas identitás nélkül. „Megint múlnak az évek, jön az az ocsmány, bibircsókos, nyákos, geci háború, a szlovén tartalékos társaság, míg azt se mondd kisbicska – némelyikük Gina topless fotójával és két fehér, perfekt lábával a szíve alatt, kancsal szeme előtt – kiveri szlovénföldről a paffá lett jugó hadsereget, Szlovénia független lesz, kezdetét veszi Jugoszlávia hajmeresztő szétfröccsenése, explodálása, én pedig Budapestig meg sem állok” (Balázs 2014: 111).

Kényszerből magunk mögött hagyni mindazt, ami addig a nagybetűs életet jelentette – nemcsak Balázs Attila interjújából, de a fenti mondatból is egyértelműen kiderül –, a nemzeti-kulturális identitás megingását előlegez(het) meg. Az idézet, de a teljes kötet is, a történelem okozta sérelmek markáns módon történő megközelítését reprezentálja. „A

kilencvenes években a háború közelsége és a háborús veszélyeztetettség következtében tömeges és gyors menekültáradat indult meg az országon belül és külföldre is. Az egész népeket és etnikai csoportokat sújtó tragédiák miatt számtalan család kényszerült elhagyni szülőföldjét, egyesek örökre” (Gábrity Molnár).

Balázs Attila az elutazás és a visszautazás terminusok köré csoportosítja hőseit, helyszíneit, mely által a kötet elsődleges üzenetere, a hovatartozás-tudat megerősítésére, irányítja a befogadó figyelmét.

„Az utazás mint motívum, mint metafora, mint toposz stb. a vajdasági magyar irodalomban is sok szempontból vizsgálható, noha a világirodalmi értekezések főként a hatvanas években váltak érdekfeszítőkké. A farmernadrágos, hátizsákos, stoppos közlekedés nyomai manapság is felbukkannak, de kiemelhető az egyes járművek sokrétű megközelítése is. A vajdasági magyar irodalomban külön figyelmet érdemel a »nem indulás« mozzanata” (Hózsá 2013: 41). Balázs Attila „utasai” többnyire nem hordanak farmert, nincs is hátizsájuk, de nem is stoppolnak, némelyikük ugyan járműbe vagy járműre száll, azonban leszögezhető, hogy a műben nem ezek a mozzanatok indítják el a cselekményt, illetve a cselekményeket. A *Szép kis történetek*ben leginkább a nem egyértelmű eseményekre/személyekre történő hivatkozások a mérvadóak, habár Balázs Attilánál ez mindenféleképpen újdonságnak számít. Amint a *Kinek Észak, kinek Dél* című terjedelmes regényére gondolunk, egyértelmű a váltás, hiszen a regény a históriás énekekre, a legendáriumokra, a különféle krónikákra és tényfeltáró dokumentumokra történő hivatkozások nélkül szinte elképzelhetetlen. A *Szép kis történetek*ben a narrátor elsősorban a következő fordulatokkal él: a beavatottak mesélik, az életrajzírók szerint, egy tengerben talált palack tartalmából ítélve, egyes utalások szerint stb. A műben csupán elvétve találkozunk konkrét személyekre (*Pákh Albert, Radics Viktória*), esetleg napilapra (*Magyar Szó*), tudományos munkára („*Spenót*”) vagy mesekönyvre (*Az Ezeregyéjszaka meséi*) történő utalással.

Külön ki kell emelni, hogy a *Szép kis történetek* legtöbb rövidprózájában egyfajta forgatókönyvszerű megszövegezés jut kifejezésre. A kézzelfogható vagy a kevésbé kézzelfogható szinte azonos reflektálások „gyűjtőpontként” szolgálnak, és csak ezt követően mutatkoznak meg a váltakozó tér- és idődimenziók, melyek eredményeképpen létrejön egy izgalmas utazáskötet. Balázs Attila karakterei beutazzák a valóságot és az abszurd univerzumokat egyaránt. A szerző tapasztalt túravezetőként mutat be ismert tájakat, továbbá elkalauzol a felnőtteknek szóló mesék világába is (*Ali rabló és a negyven baba [Allah, a könyörületes és irgalmas nevében. Bocsássa meg vétkeinket!], Paganini és a márkiné [egy kis pisiszex, muzsikaszóra], Szerelmem, Delphine [magyarok a nagyvi-*

lágban]), sőt a modern szemléletű varázsmesék és csalimesék (*A titokzatos Afrika [pigmeus csalimese], Eventyr, avagy a hattyú [egy előadás extractuma a Dán Királyi Akadémiáról. »Prof. Cuniculus«*) impozáns helyszíneit sem hagyja figyelmen kívül. A cselekmény(ek) tere konkrétan Amerikától a Király utcán át Afrikáig húzódik, a múlt, a jelen és a jövő idődimenzióit is erőteljesen megmozgatva. A különálló, de sok helyütt folytatásos rövidtörténetekben is (a *Magyarok a nagyvilágban*-nak négy változatát, a *Szenteltvíz Búváriskolának* pedig első és második részét is olvashatjuk a műben) híres és kevésbé híres, magyar és nem magyar ajkú szereplők egyaránt mint az élet vándorai járják be a legtágabb értelemben vett földkerekséget.

A nagyvilágban sodródó Balázs Attila-hősök között ott van Kerényi Frigyes elfelejtett költő, az Újvilágban kalandozó Kossuth Lajos, a delfinidomár Pék vagy Pack, György vagy Gregory, Pista, aki valahonnan a mesebeli Afrikából jött, hajózott, röpült, „reppelt” előbb a Mikszáth, majd a hatodik kerületi Hunyadi térre, de feltűnik még a magyar–szerb anya és az olasz apa láncdohányos lánya, Gina is, továbbá Ali, a cinikus rabló és fajtalankodó, Niccolo Paganini, a portugál focista, Figo, John Wesley Oak, aki úgy vált mintaképpé, hogy nem alkotott semmit, és még sokan mások.

Mindennek tudatában paradoxnak tűnik a „nem indulás” mozzanatra utalni, mégis elgondolkodtató, hogy Balázs Attila, bármennyire is igyekszik irodalmunk egyik legősibb toposza, az utazás köré építeni mondandóját, a művében felbukkanó személyek, utalások, helymeghatározások azt támasztják alá, hogy a szerző egyáltalán nem tud/nem akar eltávolodni a szülőhazájától. A vajdasági (délvidéki) társadalmi normák, a nyelv, a kultúra áthatja a teljes kötetet, melyek által az író csupán azokat a magától értetődő jelenségeket hangsúlyozza, hogy itt születtem, itt nevelkedtem, itt szerzetem barátokat, itt lettem szerelmes, itt eszmélkedtem stb. Az itt szócska köré gyűjtött sztereotip fogalmak pedig semmi egyébre nem utalnak, mint arra a tényre, hogy bármennyire görcsösen küzdünk is az „én én vagyok” eriksoni alaptétel ellen, önazonosság-tudatunkat nem változtathatjuk meg kedvünkre. „A haza, a szülőföld megfogalmazása, a nemzeti auto- és heterosztereotípiák, a másik nemzethez való viszonyulás, a történelem nagy jelentősége, a nemzeti szimbólumok, az ünnepek szerepe – megannyi sajátos identitásteremtő tényező” (Dani 2016: 62), melyek a szerző önnön hovatarozási tudatát, a Vajdasághoz tartozását erősítik meg.

Meg kell említeni, hogy Balázs Attila nemcsak a *Szép kis történetek*-ben emeli ki hazájának, a Vajdaságnak a „specifikumait”. Ha csak az utolsó három Balázs Attila-művet vesszük figyelembe, már akkor is egyértelművé válik az erőteljes „balkáni vonal”. A szerző *Kinek Észak,*

kinek Dél című „történelmes” regénye 2008-ban látott napvilágot. A mű időszava a középkortól a XXI. századig terjed. Az író mindent látott, ami ebben az időintervallumba a mai Újvidék és Pétervárad vonzáskörében történt, így a regény igazi Vajdaság-regénynek mondható. Ezzel szemben a *Szép kis történetek* rövidprózái inkább a *Világsarok non-stop* (zEtna, 2006) képzőművészeti esszéivel, tudósításaival, riportjaival, interjúival, könyvismertetőivel, laudációival mutatnak párhuzamot. Az utóbbi két mű egyikét sem nevezhetjük Vajdaság-történetnek, azonban a kötetekben felsorakoztatott számos földrajzi csomópont metszeteként mégis kiemelt pozícióba kerül a szerző szülőhazája. A *Világsarok non-stop*ban felvonultatott vajdasági (jugoszláviai) szereplők és helyszínek egy nosztalgikus hang kíséretében mint Vajdaság-motívumok a *Szép kis történetek* rövidprózáiban is felbukkannak.

Mindez arra utal, hogy a szerző a saját identitását, a Vajdasághoz tartozását a legkevésbé sem rejti véka alá. Az 1991 őszen ténylegesen bekövetkezett határátlépést (a fizikai eltávolodást/elszakadást) mint frappáns irodalmi eszközt kihasználva remek kis történeteket gyűr össze. Az egykori Újvidékhez, Temerinhez, Becséhez, Szenttamáshoz kötődő gyermek-, ifjú- és felnőttkori emlékek/élmények a *Szép kis történetekben* a tudatos írói szétmesélés által újteremtődnek. „Az identitás kialakulásához szükség van a serdülőkor folyamán a gyerekkori identifikáció fázisainak újraértékelésére és újraszintetizálására (a vallásos értékek, a politikai ideológiák, a kulturális identifikáció, az attitűdök és előítéletek, a szülői autoritás, a szexuális szerepekkel kapcsolatos sztereotípiák, a foglalkozásokhoz fűződő presztízsek újraértékelésére, az életcél jellegének átértékelésére)” (Veres).

Így nyerhetünk betekintést egy a temerini TSK-ban futballozó nagyapát dicsőítő kisfiú mindennapjaiba (*Nálunk a labda [csak a pálya lejt]*), vagy lehetünk tanúi az újvidéki gépészeti egyetem rozsdacsordulásos csövei között lángra gyúlt gimis szerelemnek (*Számmörtájm [love story]*). A sornak azonban ezzel még nincs vége: a majdnem fél évszázaddal ezelőtti Újvidékhez kötődő szürreális szituáció sem kerülheti el a figyelmünket. A *Yellow Submarine (jesztördéj)* című elbeszélésben a narrátor Paul McCartneyt, Ringo Starrt, George Harrisont és John Lennont, azaz a Beatles tagjait egy sárga tengeralattjárón a város rakpartjához navigálja. Feltűnik Gion Nándor neve is, a szenttamási születésű alkotóra emlékezik a *Tarzan Szenttamáson (magyarok a nagyvilágban 3)* című rövidprózában: „Beszélte még nagy hévvel Szenttamás magyar részeiről, a Zöld utcáról, a Tuki dombról; a Rózsamézőről és a Virágos katonáról. Sok mindenről. Sokat rendeltünk, sokat fizettem, azonban így volt rendjén. (Latroknak nem játszottunk)” (Balázs 2014: 37).

„A nyelvek, kultúrák kölcsönhatásának mindenkori velejárója a kódváltás és a kódváltás. [...] Az írott nyelvbe bekerülő kódváltástípusoknál a konkrét célt, szándékot szövegszerű kontextuális elemekkel, illetve az írásjelek, grafikai megoldások valamely eszközével fejezzük ki. Az írott nyelvi kódváltás példáit a sajtónyelvben, a publicisztikai és a szépirodalmi szöveghelyeken egyaránt felleltük” – írja Rajsli Ilona (Rajsli 2012). A jelenség a *Szép kis történetek* rövidprózáiban is megmutatkozik, mellyel a szerző nemcsak az önnön identitását, de az elhatárolódását/alkalmazkodását is kifejezi.

Ez előzőekben taglalt négy rövidpróza (*Nálunk a labda [csak a pálya lejt]*), *Számmörtájm [love story]*, *Yellow Submarine [jesztördéj]*, *Tarzan Szenttamáson [magyarok a nagyvilágban 3]*) teljes egészében vajdasági (jugoszláviai) helyszínek, személyek és szituációk köré épül, de nem mellékes, hogy ezekben is, és a kötet szinte mindegyik elbeszélésében, találhatunk még olyan kijelentéseket, szóalakokat, specifikumokat, melyek a Vajdaságra jellemzőek.

Ide tartozik többek között a szerb nyelv használata – „Dobar dan [...] Pijani kreten sa mamom” (Balázs 2014: 167) – vagy az „Elmegyek én szépen oda a »Lasta« busszal. Négykerekű fecskével (YU-transport)” (Balázs 2014: 109) mondatok, továbbá a „véres balkáni aktusnak” (Balázs 2014: 196) nevezett disznóvágás is, nem beszélve a „balkáni abszint egyik formájáról, melyet nemes egyszerűséggel MI csak pelkónak nevezünk” (Balázs 2014: 127). A hovatartozás-tudat megerősítését alátámasztó kontextuális elemek beépítésével a szerző „nem csupán a nyelvi önazonosságot hitelesíti és nyomatékosítja, hanem felveti a Vajdaság és Magyarország nyelvhasználatának eltérő voltát, az előzőt átjáró környezetnyelv hatását, ami a művekben szándékolt slamposságra mutat, mintha a nyelvi igénytelenséget pellengérené ki, vagy éppen egy időszzerű nyelvállapotot jelenítene meg – ám ez mindig intenció kérdése, miként Toldi Éva is jelzi: »Nem lehet eldönteni, hogy a hivatkozás a tájegység emberének multietnikus és interkulturális meghatározottságával együtt egyúttal nyelvi igénytelenségre utal-e?»” (Fekete 2014: 5–6).

Balázs Attila e három alkotását görcső alá véve megállapíthatjuk: a Vajdaságot tükröző kulturális és nyelvi kódrendszerek felhasználásával egy olyan mikro-interkulturális közeg teremődik meg, mellyel az író, azonfelül, hogy az úton levés állapotát hangsúlyozza, teret ad önnön kisebbségi azonosságtudatának feltérképezésére is. Bár nem célja megválaszolni, „mihez képest ki vagyok én”, szétfutó gondolatfolyamaival ilyen olvasástapasztalatot (is) nyújtanak Balázs Attila művei.

IRODALOM

- Balázs, Attila (2006). *Világsarok non-stop*. Zenta: zEtna.
- Balázs, Attila (2008). *Kinek Észak, kinek Dél*. Budapest: Palatinus.
- Balázs, Attila (2014). *Szép kis történetek*. Zenta: zEtna.
- Bori, Imre (1998). Balázs Attila. Uő. *A jugoszláviai magyar irodalom története*. Újvidék: Forum Könyvkiadó–Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Csányi, Erzsébet (2010). *Lírai szövegmezők*. Újvidék: Vajdasági Tudományos és Művészeti Akadémia.
- Dani, Erzsébet (2016). Elméleti hátterek. Uő. *Identitásgyarmatosítás Erdélyben: Identitásdrámák és interkulturális stratégiák a Trianon utáni székelymagyar irodalomban*. 54 – 78. Csíkszereda: Pro-Print Könyvkiadó.
- Fekete, J. József (2014). A „vajdaságiság” mint lehetséges irodalmi beszédmód: Az idegenség élménye. Uő. *Idegenség/Érintettség: Magyar olvasókönyv 2*. 5 – 20. Szabadka: Életjel Kiadó.
- Gábrity Molnár, Irén. *A szerbiai emigráció fél évszázada*. <http://gabrity-molnariren.com/emigracio.pd>. (2016. 04.10.)
- Horváth Futó, Hargita (2013). Keresők, utazók, felfedezők. Csányi Erzsébet (szerk.). *Utazás – megértés – identitás*. konTEXTUS könyvek 7. Újvidék: Bölcsészettudományi Kar, Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium.
- Hózsá, Éva (2013). Hajózás utassal és nézővel: Én-navigációs műveletek a kortárs vajdasági magyar irodalomban. Csányi Erzsébet (szerk.). *Utazás – megértés – identitás*. konTEXTUS könyvek 7. Újvidék: Bölcsészettudományi Kar, Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium.
- Laik, Eszter (2014). „Az *én* mesém nem kerek, hanem tojás alakú.” *Vagy banán*. <http://www.irodalmijelen.hu/2014-jul-20-1918/az-en-mesem-nem-kerek-hanem-tojas-alaku-vagy-banan> (2016.04.10.)
- Rajslí, Ilona (2012). *Az írott nyelvi kódváltás kifejezési lehetőségei a vajdasági kultúrtérben*. http://epa.oszk.hu/00900/00997/00023/pdf/EPA00997_Letunk_2012_4_086_095.pdf (2016. 04. 10.)
- Veres, Valér. *Etnikai versus nemzeti identitás kisebbségi helyzetben – az erdélyi magyarok esete*. <http://www.tarsadalomkutatás.hu/kkk.php?TPUBL-A-782/kotojelek2003/TPUBL-A-782.pdf>. (2016. 04. 11.)

*INTER-CULTURAL REFERENCES IN ATTILA BALÁZS'S
SZÉP KIS TÖRTÉNETEK*

Summary

Attila Balázs is amongst the authors who immigrated to Hungary. His works – short stories, stories and novels – belong to the most frequently analysed titles in Vojvodina. The base of these researches is the analyses of the occurrence of the cultural identity. In his recent short story book called *Szép kis történetek*, the momentum of “not-leaving” is a central element. No matter how hard he tries to build his stories on the topos of travelling, the characters, references and locations make it clear that he is unable, or don't want to detach himself from his homeland. This paper examines how the author transforms his own identity and the belonging to Vojvodina with literary tools, additionally how these forms support the “Balkan line” of the narrative.

Keywords: cultural identity, travelling, “not-leaving”, Vojvodina.

Ana Makišova

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

Odsek za slovakistiku

makisova.anna@gmail.com

NOVE REČI U JEZIKU¹

U radu se govori o imenicama sa stranim sufiksom -iáda u slovačkom jeziku i sufiksom -ijada u srpskom jeziku. Lekseme nastaju spajanjem sufiksa i opštih ili vlastitih imenica, češće stranog a ređe domaćeg porekla. Imenice sa ovim sufiksom označavaju neko kolektivno takmičenje, druženje ili izložbu, često praćenu konzumiranjem izloženog na licu mesta. Sa ovim terminima susrećemo se u dnevnoj štampi. Većina od ovih leksema novijeg je datuma i lekseme nisu još zabeležene u rečnicima slovačkog niti srpskog jezika.

Gljučne reči: sufiks, domaća reč, reč stranog porekla, kolektivno takmičenje, igra, nadmetanje, dnevna štampa.

U svakodnevnoj komunikaciji možemo primetiti da nastaju nove reči. Nekada nismo ni svesni, da smo upotrebili novu reč. Prvenstveno je ova pojava karakteristična za jezik štampe. Da bi autor što sažetije opisao određenu pojavu ili događaj nekada nije ni svestan činjenice, da gradi nove reči. Svenka Savić (1984: 162) navodi definiciju novih reči psiholingvistkinje Eve Klark „da neologizmi nastaju iz komunikacionih potreba da u rečniku govornika ispune leksičku prazninu, trenutnu ili stalnu.“ Možemo reći, da trenutna praznina u komunikaciji nastaje u onom momentu, kada učesnik komunikacije ne može da se seti određene reči koja inače postoji u jeziku, na kom se odvija komunikacija. Savić dodaje, da ova definicija novih reči nije sveobuhvatna. Ako odrasli grade nove reči nasuprot tome, što u jeziku postoji reč za dati pojam ili pojavu, oni žele na taj način novom rečju da izraze lični stav. I mi se priklanjamo navedenom stavu, jer konkretno i novonastale reči sa sufiksima -iáda/-ijada izražavaju lični stav govornika.

Nove reči nastaju tvorbom pomoću domaćih tvorbenih elemenata ili putem pozajmljivanja. Napredak nauke, informacionih tehnologija i društvenog razvoja uopšte zahtevaju građenje novih reči, koje se pojav-

¹ Rad je deo projekta Diskursi manjinskih jezika, književnosti i kultura u jugoistočnoj i srednjoj Evropi (br. 178017) koji finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

ljaju svakodnevno. Možemo reći, da se neke reči u jeziku grade i iz mode. Reči u jeziku se grade sufiksacijom, prefiksacijom i kompozicijom, kako u slovačkom, tako i u srpskom jeziku. U slovačkoj lingvistici građenje reči se proučava u okviru leksikologije. Osnivačem nauke o tvorbi reči u slovačkoj lingvistici se smatra lingvista Ján Horecký (1959). Građenje reči pomenuti lingvista je prikazao i u monografiji *Slovenská lexikológia I* (1971), koja se koristila u tadašnje vreme kao udžbenik na nivou visokoškolskog obrazovanja. U navedenoj monografiji prikazano je građenje imenica, prideva i glagola. Pored lingviste Jána Horeckého monografiju iz oblasti derivatologije u slovačkoj lingvistici su objavili i Ondrus i Furdík (1980). Pored navedene literature treba spomenuti i veći broj studija, u kojima se parcijalno prikazuju prefiksalni, sufiksalni načini gradjenja reči (Furdík, Makišová i drugi). U srbistici o građenju reči je pisao Mihajlo Stevanović (1964) u svojoj velikoj gramatici. Stevanović uglavnom pominje prefikse i sufikse, a o slaganju piše vrlo malo. Detaljnije o tvorbi reči pisao je Ivan Klajn (2002, 2003) u dve monografije *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku I i II* gde je detaljno opisao pojedine prefikse, sufikse kod pojedinih vrsta reči, i kompoziciju. Uzeo je u obzir kako domaće tako i strane prefikse i sufikse. Naravno, postoji i niz studija, u kojima su opisani pojedini prefiksi ili sufiksi (Nikolić 1972; Savić 1984, 1984-85 i drugi).

U radu se govori o imeničkom sufiksu *-iáda/-ijada* pomoću kojeg gradimo imenice u savremenom slovačkom i srpskom jeziku. Prvenstveno se radi o leksemama novijeg datuma. Sufiks *-ijada* svrstavamo među strane produktivane sufikse grčkog porekla. Mnoge lekseme ovoga tipa ređe se nalaze u pisanom jeziku, karakterističnije su za govorni jezik. Većina od ovih leksema novijeg je datuma i samo nekoliko od njih je zabeleženo u rečnicima slovačkog ili srpskog jezika.

Kako Bugarski (2002a:244) navodi lekseme sa sufiksom *-ijada* označavaju neko kolektivno takmičenje, druženje ili izložbu, često praćenu konzumiranjem izloženog na licu mesta.

Sufiksom *-ijada* grade se nazivi koji označavaju neku radnju. Ovaj formant je semantički specijalizovan, pomoću njega se grade imenice koje označavaju neku akciju, igru, takmičenje, nadmetanje. Lekseme ovog tipa pojavljuju se prvenstveno u dnevnoj štampi ili u drugim sredstvima informisanja. U slovačkom i srpskom jeziku imenice ovoga tipa grade se od naziva lica i predmeta. Neke od njih u tvorbenoj osnovi sadrže vlastitu imenicu, ali u jeziku u svakodnevnoj upotrebi i u rečnicima imenice su zabeležene sa malim početnim slovom, npr.: *daciáda*, *neptuniáda*, *prioriáda*, *balkanijada*, *gogolijada*, *robinzonijada*. Navedene imenice svrstavamo među opšte i malo početno slovo pišemo zbog toga, jer navedena akcija, igra ili nadmetanje se ponavlja

posle određenog vremenskog razdoblja, pa i značenje određene lekseme postaje opšte.

Lekseme sa sufiksom *-iáda* u slovačkom jeziku možemo svrstati u dve grupe sa stanovišta da li u tvorbenoj osnovi sadrže vlastitu imenicu ili opštu imenicu. Vlastita imenica u tvorbenoj osnovi se nalazi u ovim leksemama: Amerika – *amerikaniáda* (olimpijada na američki način), Balkán – *balkaniáda* (takmičenje u skijanju država sa Balkanskog poluostrva), Dacia – *daciáda* (sportske igre u Rumuniji), Don Oujot – *donkichiáda* (zanošenje neostvarljivim fantazijama, uzaludan poduhvat), Faust – *faustiáda* (delo, pozorišni komad u Faustovom duhu), Václav Havel – *havliáda* (događaji vezani za ličnost slovačko-češkog predsednika), Jeremiáš – *jeremiáda* (gorko jadikovanje, naricanje, tugovanje), Karlove Vary – *karlovariáda* (boravak, lečenje i rekreacija u banjskom mestu Karlove Vary u Češkoj), Kolumbus – *kolumbiáda*, Maradona – *maradoniáda* (susret najboljih fudbalera), Marcin – *marciniáda* (relaciju u slovačkom radiju sa stricom Marcinom), Meopta – *meoptiáda* (sportsko takmičenje zaposlenih u preduzeću Meopta), Napoleon – *napoleoniáda* (vojnički pohod sličan Napoleonovom pohodu u Rusiju 1812 g.) Neptún – *neptuniáda* (sportsko takmičenje i zabavni program na bazenu studenata u Banskjoj Bistrici), Olymp – *olympiáda* (međunarodno sportsko takmičenje koje se priređuje svake četvrtе godine po ugledu na starogrčke olimpijske igre), Potemkin – *potemkiniáda* (privid blagostanja, zataškavanje lošeg stanja), Prior – *prioriáda* (sportsko takmičenje zaposlenih u trgovinskoj mreži Prior u Slovačkoj), Pytagoras – *pytagoriáda* (takmičenje učenika iz matematike), kod vlastite imenice grčkog porekla Pytagoras kod promene osnova se skraćuje za nastavak *-as*, pa tako i kod tvorbe, Rempo – *rempiáda* (okupljanje, druženje zaposlenih u firmi Rempo), Sibir – *Sibiriáda* (u poemi je prikazan život na Sibiru) pošto se ovde radi o poemi, pišemo sa velikim početnim slovom, Spartak – *spartakiáda* (masovno sportsko takmičenje, nalik na olimpijadu, koje se organizuje svakih 5 godina) ovde treba napomenuti, da u slovačkom jeziku u rečniku stranih reči (Slovník cudzích slov 1979: 811) ova imenica je napisana malim početnim slovom, dok u srpskom jeziku (Klajn i Šipka 2007: 1161) pomenuta imenica je zapisana velikim početnim slovom, razlika u pravopisu u posmatrana dva jezika, Trujillo – *trujilliáda* (razdoblje vladavine i diktature Rafaela Leonidasa Trujilla y Molina u Dominikanskoj republici). Kod navedenih imenica, koje se završavaju na *-iáda* a grade se od vlastitih imenica, ne dolazi do skraćivanja tvorbenе osnove.

Imenice koje u osnovi imaju opštu imenicu, njih možemo svrstati na osnovu roda opšte imenice. Većinu čine imenice muškog roda: autogram – *autogramiáda* (davanje svojeručnih potpisa poznatih ličnosti na

posebnom skupu), *buffón* – *buffoneriáda* (komična muzička dela ili uloge), darček – *darčekiáda* (akcija u okviru koje se darivaju poklončici). Kod ove imenice treba naglasiti, da sufiks -iáda se dodaje na deminutivni oblik imenice, epigram – *epigramiáda* (u radio emisiji se prezentuju epigrami), gulaš – *gulašiáda* (tradicionalno takmičenje u kuvanju gulaša u kotliću), harlekyn – *harlekyniáda* (lakrdija, komedija, šala, spletkarenje), humor – *humoriáda* (zabavni program sa humornim scenama), lazár – *Lazariáda* (od opšte imenice lazár sufiksom -iáda nastao je naziv pozorišnog komada Lazariáda), magnezit – *magnezitiáda* (sportsko takmičenje zaposlenih koji proizvode magnezit), melón – *meloniáda* (nadmetanje u proizvodnji lubenica po veličini i ukusu), šampus – *šampusiáda* (završetak motorističkog takmičenja kada pobednik šampanjcem prska sebe i ostale), šarkan – *šarkaniáda* (zajednička akcija, na kojoj se puštaju zmajevi), telegram – *telegramiáda* (relacija na televiziji sa popularnim pesmama i autogramijadom), textil – *textiliáda* (susret radnika iz tekstilne industrije), turista – *turistiáda* (turističke akcije koje se organizuju u okviru Međunarodnog dana deteta), veterán – *veteraniáda* (okupljanje veterana iz pojedinih sportova, atletičara, plivača itd.). U tvorbenoj osnovi može stajati i imenica ženskog roda: bosorka – *bosorkiáda* (radnje koje se dovode u vezu sa vešticom), fazuľa – *fazuliáda* (nadmetanje u kuvanju pasulja), gitara – *gitariáda* (takmičenje u sviranju na gitari), haluška – *haluškiáda* (gastronomska akcija u spremanju valjušaka a ujedno i konzumiranje), karikatúra – *karikaturiáda* (okupljanje karikaturista), klobása – *klobasiáda* (takmičenje u pravljenju kobasica i degustacija), kukurica – *kukuriciáda* (izrada raznih predmeta od kukuruza i kukuruzovine), maškara – *maškariáda* (izložba maškara), Meopta – *meoptiáda* (sportsko takmičenje zaposlenih u preduzeću Meopta), oblátka – *oblatkiáda* (takmičenje u pravljenju oblandi), palacinka – *palacinkiáda* (skup na kome se prave i probavaju palačinke), sánky – *sánkiáda* (takmičenje u sankanju), torta – *tortiáda* (nadmetanje u pravljenju torti praćeno konzumiranjem na licu mesta), univerzita – *univerziáda* (međunarodna takmičenja studenata u raznim sportskim disciplinama). Kod ove imenice dolazi do skraćivanja tvorbeno osnove, univerz- i na nju se dodaje sufiks -iáda. Kod ostalih opštih imenica nije dolazilo do skraćivanja tvorbeno osnove.

Lekseme tipa -iáda na osnovu porekla imenice u osnovi možemo grupisati na imenice, koje u osnovi sadrže 1. domaću opštu imenicu: *bosorkiáda*, *darčekiáda*, *fazuliáda*, *haluškiáda*, *klobasiáda*, *meloniáda*, *oblatkiáda*, *palacinkiáda*, *sánkiáda*. Navedene imenice predstavljaju tip hibridnog građenja. 2. opštu imenicu stranog porekla: *amerikaniáda*, *autogramiáda*, *buffoneriáda*, *epigramiáda*, *gitariáda*, *gulašiáda*, *harle-*

kyniáda, humoriáda, karikaturiáda, magnezitiáda, maškariáda, olympiáda, šampusiáda, šarkaniáda, telegramiáda, textiliáda, tortiáda, turistiáda, univerziáda, veteraniáda.

Na osnovu značenja imenice sa sufiksom -iáda možemo svrstati u nekoliko grupa. U poslednje vreme brojnu grupu predstavljaju nazivi, koji su povezani sa pripremanjem jela, iz oblasti gastronomije: *fazu-liáda, gulašiáda, haluškiáda, klobasiáda, meloniáda, oblatkiáda, palacinkiáda, tortiáda, gulašiáda, paprčkiáda, kuleniáda*. Ova grupa naziva se neprestano obogaćuje novim nazivima, verovatno nismo ni uspeli da zabeležimo sve. Drugu grupu naziva, takođe produktivnu, predstavljaju nazivi, koji označavaju razna sportska (ali mogu biti i takmičenja druge vrste, npr. iz matematike) takmičenja: *amerikaniáda, balkaniáda, magnezitiáda, neptuniáda, olympiáda, pytagoriáda, spartakiáda, textiliáda, univerziáda, veteraniáda*. U treću grupu smo svrstali nazive, koja označavaju razna dešavanja, prvenstveno kulturna: *autogramiáda, epigramiáda, gitariáda, humoriáda, karikaturiáda, kukuriciáda, sankiáda, turistiáda, rozhlasiáda*. Četvrtu grupu naziva čine lekseme, koje u svom sastavu sadrže lično ime sa negativnim značenjem: *donkichotiáda, faustiáda, havliáda, jeremiáda, potemkiniáda, trujilliáda*. U petu grupu smo svrstali lekseme, koje su karakteristične za određeno jezičko i teritorijalno područje: *daciáda, karlovariáda, marciniáda, meoptiáda, neptuniáda, prioriáda, rempiáda*. Lekseme iz ove grupe nemaju širu upotrebu, ograničene su vremenski i teritorijalno.

Kada pogledamo rečnike i date lekseme koje su zabeležene, situacija izgleda ovako: u rečniku slovačkog jezika (Slovníku slovenského jazyka 1959-1968) zabeležene su ove lekseme: *buffoneriáda, donkichotiáda, faustiáda, jeremiáda, napoleoniáda, olympiáda, potemkiniáda, spartakiáda*, a u rečniku stranih reči (Slovníku cudzích slov) već navedene lekseme plus autogramiáda.

Ispred sufiksa -iáda u slovačkom književnom jeziku dug samoglasnik u tvorbenoj osnovi se skraćuje na osnovu pravila o ritmičkom skraćivanju, npr.: *melón – meloniáda, Neptún – neptuniáda, oblátka – oblatkiáda, veterán – veteraniáda*. Kod većine imenica u tvorbenoj osnovi se nalazi osnovni oblik imenica a samo u pojedinim primerima deminutivni oblik, npr. *darčekiáda*.

U srpskom jeziku na osnovu sakupljenog materijala lekseme svrstavamo u dve grupe. Prvu grupu čine lekseme, koje u tvorbenoj osnovi sadrže vlastitu imenicu: *balkanijada, donkijotijada, eričijada* (TV emisija o pesniku D. Eriću), *fišerijada, gogoljijada, kosovijada* (položaj Srba na Kosovu), *nušičijada, olimpijada, otporijada* (u organizaciji studentske organizacije Otpor), *robinzonijada, srbijada* (okupljanje Srba u dijapori), *šešelijada* (gužva oko profesure V. Šešelja na

Pravnom fakultetu), *trabantijada* (parada Trabanata). Drugu grupu čine imenice, koje u tvorbenoj osnovi sadrže opštu imenicu. Kao podtip razlikujemo lekseme, koje u svojoj osnovi sadrže imenicu muškog roda: *ajvarijada*, *alkoholijada* (ispijanje alkohola, pijanka), *biciklijada*, *balonijada*, *bonijada* (podela bonova umesto novca), *bostanijada*, *brucošijada* (zabava studenata prve godine), *cementarijada* (susreti radnika u cementnoj industriji), *cirkusijada*, (predstava za decu), *čobanijada* (susret čobana), *čvarkijada*, *duvanijada* (sajam cigareta), *džipijada* (parada džipova), *fjakerijada*, *filozofijada*, *golijada* (kiša golova), *gusanijada* (borba gusana), *izborijada* (izborna gužva), *klovnijada* (parada klovnova), *kulenijada*, *kupusijada* (nadmetanje u proizvodnji kupusa, što veće glavice), *lažijada* (nadmetanje u laganju), *majmunijada*, *pasuljijada*, *peskijada* (izrada figura od peska), *poslastičarijada*, *pravijada* (žurka na Pravnom fakultetu), *rašomonijada* (zbrka, nemoguće razaznati pravu istinu), *rezultijada* (telefonski servis za sportske rezultate), *rolerijada* (takmičenje učesnika na rolerima), *roštiljijada* (takmičenje u pripremi mesa na roštilju), *sankanijada* (za decu), *selektorijada* (peripetije oko izbora selektora), *sirijada*, *somovijada* (takmičenje u lovu na somove), *šamponijada* (kolektivno pranje kose), *šeširijada* (revija šešira), *telefonijada* (nevolje sa telefonom), *univerzijada*, *žonglerijada*, *klikerijada*, *pasuljijada* ili imenicu ženskog roda: *gitarijada*, *kobasicijada*, *mašiniijada* (susret mašinskih fakulteta), *memorijada* (takmičenje u pamćenju), *pčelijada*, *pitijada* (takmičenje u pripremi pita), *pogačijada*, *pršutijada*, *rakijada* (takmičenje u pravljenju rakije), *slaninijada*, *stravijada* (odličan provod), *šljivijada* (okupljanje proizvođača šljiva), *švarglijada*, (takmičenje u pravljenju švargle), *tortijada* (takmičenje u pravljenju torti).

Kod imenice *strašijada* (pravljenje strašila za ptice) kod građenja uzeta je glagolska osnova *strašiti* jer ako bih bila za osnovu uzeta imenička osnova *strašilo*, onda bi nova reč glasila *strašilijada*, *tucanijada* (takmičenje u tucanju uskršnjih jaja) kao osnova je uzeta glagolska imenica *tucanje*.

Na osnovu značenja imenice sa sufiksom -ijada u srpskom jeziku možemo svrstati u 6 grupa. U prvu grupu spadaju nazivi, koji su vezani sa pripremanjem jela (pića), iz oblasti gastronomije: *ajvarijada*, *čvarkijada*, *kobasicijada*, *kulenijada*, *kupusijada*, *pasuljijada*, *pitijada*, *pogačijada*, *poslastičarijada*, *pršutijada*, *rakijada*, *roštiljijada*, *sirijada*, *slaninijada*, *šljivijada*, *švarglijada*, *tortijada*. Drugu grupu čine nazivi, koji obeležavaju razna takmičenja (sportska) ili neke kolektivne manifestacije: *balkanijada*, *balonijada*, *biciklijada*, *bostanijada*, *brucošijada*, *čobanijada*, *duvanijada*, *džipijada*, *fjakerijada*, *gitarijada*, *gusanijada*, *klikerijada*, *mašiniijada*, *memorijada*, *olimpijada*, *peskijada*, *rolerijada*,

somovijada, strašijada, šeširijada, trabantijada, tucanijada, univerzijada. U treću grupu svrstavamo nazive, koja označavaju razna dešavanja, prvenstveno kulturna: *ericijada, gogoljijada, nušićijada, sankanijada*. Sledeću grupu čine lekseme, koje u svom sastavu sadrže lično ime sa negativnim značenjem: *donkijhotijada, otporijada*. U petu grupu svrstali smo lekseme, koje su karakteristične za određeno jezičko i teritorijalno područje: *bonijada, izborijada, srbijada, šešelijada, kosovijada*. Lekseme iz ove grupe ne samo da su ograničene teritorijalno, već i vremenski, jer *bonijada* u sadašnje vreme nije aktuelna, ne upotrebljava se naziv. Ovde možemo izdvojiti još jednu grupu leksema, koje označavaju neki šaljivi događaj: *cirkusijada, klovnijada, lažijada, majmunijada, rašomonijada, selektorijada, šamponijada, telefonijada, žonglerijada*.

Sufiksom -ijada grade se imenice najčešće iz imeničkih a ređe glagolskih osnova. Nove reči u jeziku deo su jezičkog standarda. Reči ovoga tipa nastaju radi ekonomičnijeg izražavanja, ostvaruje se maksimalna ekonomičnost izraza. Reči sa ovim sufiksom imaju određenu meru samostalnog značenja.

Sufiks -ijada Bugarski (2002b) je nazvao produktivni „medijski“ sufiks. Mediji nas zasipaju novim rečima, koje se grade pomoću sufiksa -iáda/-ijada.

Sufiks -iáda/-ijada u savremenom jeziku je produktivan i svakodnevno se susrećemo sa novim rečima. Neke od njih u jeziku traju samo kratko vreme, pošto su nastale da bi označile trenutni događaj ili situaciju, dok druge lekseme u jeziku se zadržavaju i polako ulaze u rečnike. Kod imenica, koje su nastale od vlastitih imenica, dosledno se u pravopisu primenjuje malo početno slovo, pošto se pojedine aktivnosti ponavljaju i to ujedno potvrđuje da nije reč o jedinstvenim nazivima, već učestalim u jeziku.

LITERATURA

- Bugarski, Ranko (2002a). *Nova lica jezika. Sociolingvističke teme*. Beograd: Čigoja.
- Bugarski, Ranko (2002b). *Lica jezika – sociolingvističke teme*. Beograd: Čigoja.
- Horecký, Ján (1959). *Slovotvorná sústava slovenčiny*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV. 74-142.
- Horecký, Ján (1971). *Slovenská lexikológia I. Tvorenie slov*. Bratislava: SPN.
- Ivanová-Šalingová, Mária, Maníková, Zuzana (1979). *Slovník cudzích slov A/Z*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

- Jacko, Jozef (1984). Slová typu olympiáda a napoleniáda. *Slovenská reč* 49 (5). 318-319.
- Jacko, Jozef (1989). Príležitostné slová typu šarkaniáda. *Kultúra slova* 23 (9). 306-308.
- Klajn, Ivan (2002). *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku 1*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Institut za srpski jezik SANU; Novi Sad: Matica srpska.
- Klajn, Ivan (2003). *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku 2*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Institut za srpski jezik SANU; Novi Sad: Matica srpska.
- Klajn, Ivan, Šipka, Milan (2007). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Novi Sad: Prometej.
- Nikolić, Berislav (1972). Osnovni principi tvorbe reči u savremenom srpskohrvatskom književnom jeziku. *Naš jezik* XIX. 7-20.
- Nikolić, Miroslav (2000). *Obratni rečnik srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica srpska; Beograd: Institut za srpski jezik SANU.
- Ondrus, Pavel, Horecký, Ján, Furdík, Juraj (1980). *Súčasný slovenský jazyk. Lexikológia*. Bratislava: SPN. 85-114.
- Savić, Svenka (1984). Principi stvaranja neologizama u srpskohrvatskom jeziku. *Leksikologija i leksokografija: zbornik radova*. Novi Sad: Matica srpska. 161-170.
- Savić, Svenka (1984-85). Leksičke novotvorine kod dece predškolskog uzrasta: Teorijska razmatranja. *Suvremena lingvistika* 25/26. Zagreb. 53-60.
- Slovník slovenského jazyka*. Red. Š. Peciar, Bratislava, Vydavateľstvo slovenskej akadémie vied 1959-1968. 6 zv.
- Slovník súčasného slovenského jazyka (a-g)* (2006). Red. K. Buzássyová, A. Jarošová. Bratislava: Veda.
- Slovník súčasného slovenského jazyka (h-l)* (2011). Red. A. Jarošová, K. Buzássyová. Bratislava: Veda.
- Stevanović, Mihajlo (1964). *Savremeni srpskohrvatski jezik I*. Beograd: Naučna knjiga.

NEW WORDS IN LANGUAGE

Summary

The paper deals with nouns with the suffix -iáda in the Slovak language and suffix -ijada in Serbian. Lexemes are formed when the combining form -iáda/-ijada is joined with a general or personal noun which is more often of foreign origin and less often of domestic origin. We classified these nouns on the basis of the gender of the base noun. Nouns signify activity, collective contests, spending time with friends, or exhibitions; cultural events; lexemes characteristic of a certain linguistic and territorial locality. These lexemes are frequently found in daily press and the media. Most of these lexemes are new words and are still not found in the dictionaries of Slovak or Serbian.

Keywords: combining form, word of domestic origin, word of foreign origin, competition, cultural event, Slovak, Serbian.

Violeta Petković
Pedagoški zavod Vojvodine
violeta.petkovic@gmail.com

ŠKOLE KAO MESTA INTERKULTURALNIH SUSRETA U AUTONOMNOJ POKRAJINI VOJVODINI

Rad analizira interkulturalni potencijal osnovnih škola u kojima se nastava odvija na dva i tri jezika nacionalnih manjina-nacionalnih zajednica na teritoriji AP Vojvodine. U cilju praćenja i unapređivanja inkluzivne prakse tokom 2011. i 2014. godine Pedagoški zavod Vojvodine analizirao je uspešnost inkluzivnog obrazovanja u dvojezičnim i trojezičnim školama projektom *Inkluzivna škola u multikulturalnoj zajednici*. Tom prilikom iznedreni su podaci značajni za analizu interkulturalnih jedinstvenosti škola. U navedenim školama analizirana je specifičnost školskog interkulturalnog pristupa i njihov razvojni potencijal u usvajanju veština i znanja. Između ostalih, zapaža se negovanje otvorenosti i postojanje svesti učenika, nastavnog, vannastavnog osoblja i roditelja pri susretu sopstvene kulture, tradicije, normi ponašanja i vrednosti sa drugima i pozitivno reagovanje na njih. Značajno je da se učenici i nastavnici u školi prirodno odnose prema razlikama, a ujedno da ih doživljavaju kao prednost. Radom se ukazuje na specifičnosti interkulturalnih susreta kroz različite svakodneve i periodične vaspitno-obrazovne nastavne i vannastavne aktivnosti. Zaključuje se da su modeli multikulturalnih škola u kojima se nastava odvija na dva i tri jezika autentična vrednost na teritoriji AP Vojvodine na kojem može da se temelji osnov dobrog interkulturalnog pristupa i u drugim školama. Koncept razumevanja različitosti učenika, nastavnika i roditelja ukazuje na postojanje prostora za razumevanje, smanjenje predrasuda, stereotipa, ali i otvaranje prostora za lični razvoj i spremnost na promenu.

Ključne reči: nacionalne manjine, multikulturalne škole, inkluzivna praksa.

1. INTERKULTURALNI KONTEKST

Savet Evrope usvojio je dva ključna normativna instrumenta u oblasti interkulturalnosti, a koja je oba Republika Srbija ratifikovala: Framework Convention for the Protection of National Minorities *Okvirnu konvenciju za zaštitu nacionalnih manjina* i European Charter for Regional or Minority Languages *Evropsku povelju o regionalnim i manjinskim jezicima*. Oba instrumenta daju kontekst i oslonac zajedničkom projektu EU i Saveta Evrope *Unapređenje ljudskih prava, zaštite ljudskih prava i zaštite manjina u jugoistočnoj Evropi* koji se sprovodi na lokalnom nivou i koji će svakako uticati na unapređivanja ostvarivanja prava pripadnika nacionalnih manjina, a samim tim i na školski

kontekst, s obzirom na to da je baziran na merljivim rezultatima i usmeren na jačanje kapaciteta i podizanje svesti o značaju manjinskih prava u jedinicama lokalne samouprave u Republici Srbiji.

Vlada Republike Srbije usvojila je 2012. godine *Strategiju razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine*. U navedenoj Strategiji ističe se da je „*misija sistema obrazovanja u Srbiji u 21. veku da osigura osnovni temelj života i razvoja svakog pojedinca, društva i države zasnovane na znanju*”. Između ostalih, predlažu se sledeći ključni ciljevi dugoročnog razvoja obrazovanja: povećanje kvaliteta procesa i ishoda obrazovanja do maksimalno dostižnog nivoa koji proističe iz ukupnih naučnih saznanja i ugledne obrazovne prakse, povećanje obuhvata stanovništva Srbije na svim obrazovnim nivoima vaspitanja i obrazovanja, dostizanje i održavanje relevantnosti obrazovanja usaglašavanjem strukture sistema obrazovanja sa razvojnim potrebama pojedinaca, povećanje efikasnosti upotrebe resursa obrazovanja i dr.

Praćenjem i unapređivanjem inkluzivne prakse tokom 2011. i 2014. godine Pedagoški zavod Vojvodine analizirao je uspešnost inkluzivnog obrazovanja u dvojezičnim i trojezičnim školama projektom *Inkluzivna škola u multikulturalnoj zajednici*. Tom prilikom je i analiziran interkulturalni potencijal osnovnih škola u kojima se nastava odvija na dva i tri jezika nacionalnih manjina-nacionalnih zajednica na teritoriji AP Vojvodine.

1.1. Interkulturalni pristup i razvojni potencijal škola

Značajno različiti društveni i ekonomski uslovi, kod nas i u svetu, odražavaju se na pojavu individualnih načina rada i poučavanja nastavnika, mada su problemi sa kojima se susreće nastavnička profesija u velikoj meri slični. Veliki broj izazova u učionici pruža nastavnicima mogućnost razvoja i preuzimanja inicijative u pogledu oblika rada, dok se autonomija u učionici sagledava kao esencijalni uslov, iz razloga što dozvoljava nastavnicima upoznavanje sa nastalim problemima, eksperimentisanje i inovaciju školske prakse, iako je visok nivo samoeфикаsnosti povezan sa pozitivnim ishodima nastave i učenja (Wheatley, 2002). Socijalne kompetencije i uspešno ostvarivanje socijalnih odnosa sa vršnjacima značajno doprinose razvoju detetovih socijalnih interkulturalnih kompetencija. Prilagođavanje na jedinstvenosti sve dece ukazuje da postojeći izazov treba posmatrati iz aspekta međusobne uslovljenosti svih faktora: nastavnika, stručnih saradnika, roditelja i ostale dece. Smatra se da nedostatak zajedničkog iskustva i teškoće u međusobnoj komunikaciji mogu biti osnov za podvojenost dece koja su drugačija od svojih vršnjaka (Gašić-Pavišić, 2002).

Tokom školske 2014/15. godine u šezdeset jednoj osnovnoj školi na teritoriji AP Vojvodine, metodom upitnika, nastojalo se utvrditi interkulturalna jedinstvenost škola, kao i stanje inkluzivnog obrazovanja u dvojezičnim i trojezičnim školama (*Tabela 1*).

Tabela 1 Tabelarni prikaz ciljne grupe

<i>Jezici na kojima se izvodi nastava u školama</i>	<i>Broj škola</i>	<i>Tip škole</i>
srpski i mađarski	42	dvojezične škole
srpski i slovački	5	dvojezične škole
srpski i rusinski	1	dvojezične škole
srpski i rumunski	7	dvojezične škole
srpski i hrvatski	4	dvojezične škole
srpski, mađarski i slovački	1	trojezične škole
srpski, mađarski i rumunski	1	trojezične škole
Ukupno	61	

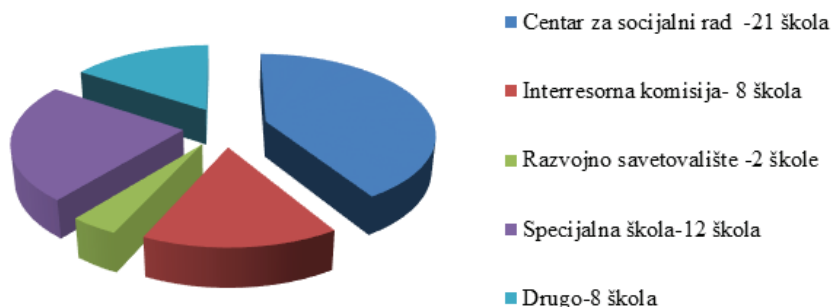
Kao što je poznato, u interaktivnom odnosu postoji težnja da se ostvari interkulturalni dijalog kroz razumevanje različitosti i potrebe drugoga, uz povećanje stepena interkulturalne osetljivosti u odnosu sa drugima. U procesu interkulturalnog učenja uvek se radi o susretu *ja u odnosu na druge*, jedan jezik i kultura u odnosu na druge. Zapravo, radi se o procesu koji zahteva promenu stavova svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu, promenu sredine, izlaženje u susret različitim vaspitno-obrazovnim potrebama dece i oblikovanje takvog sistema u kome je moguće otkloniti sve prepreke koje onemogućavaju optimalan interkulturalni pristup svakom detetu. Dobijeni podaci ukazuju na specifičnosti interkulturalnih škola-susreta kroz različite svakodnevne i periodične vaspitno-obrazovne nastavne i vannastavne aktivnosti kroz analizu specifičnosti školskog interkulturalnog pristupa i njihovog razvojnog potencijal u usvajanju veština i znanja.

Tabela 2 Učestalost saradnje škola i stručnjaka van škole

<i>Stručnjaci sa kojima se u najvećoj meri saraduje</i>	<i>Učestalost saradnje-svakodnevno</i>	<i>Učestalost saradnje-po potrebi</i>	<i>Individualni tretmani</i>
defektolog	17	44	14
logoped	27	34	12
psiholog	10	51	9
tiflo pedagog	5	56	2
drugi stručni saradnici	2	59	5
Ukupno	61	244	42

Dobijeni rezultati pokazuju da škole saraduju sa stručnim saradnicima-defektolozima, logopedima, pedagogima, psiholozima, socijalnim radnicima i dr. (Tabela 2), van škole ali i drugim ustanovama – razvojnim savetovalištim, tzv. „specijalnim školama“, dnevnim boravcima, centrima za socijalni rad, domovima zdravlja, predškolskim ustanovama i sl. (Tabela 3), koji su dodatna podrška u vaspitno-obrazovnom radu škole i porodice. Zapaža se da je najučestalija saradnja škola i stručnjaka van škole po potrebi, što ukazuje na otvorenost i fleksibilnost saradnje, a sve u cilju zadovoljenja specifičnih vaspitno-obrazovnih potreba škola i učenika.

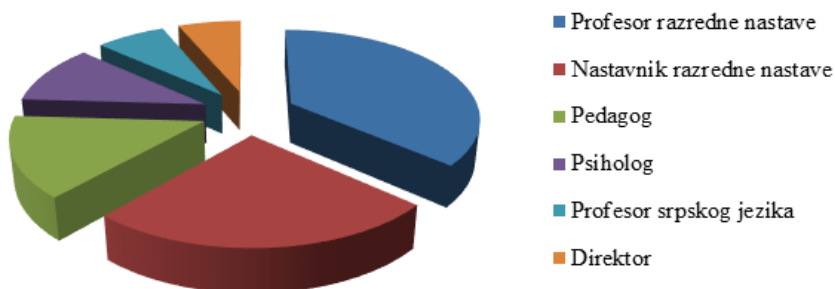
Grafikon 1 Saradnja škole i drugih institucija



Očekivani su rezultati upitnika-škole najviše saraduju sa centrima za socijalni rad i interresornim komisijama, što ukazuje na relacije, prilike za dalje podsticanje učenika u navedenim školama. Iako se nadalje edukativno-specijalizovani rad odvija van škola, možemo da govorimo o premeštanju interkulturalno-školskog ambijenta u druge ustanove.

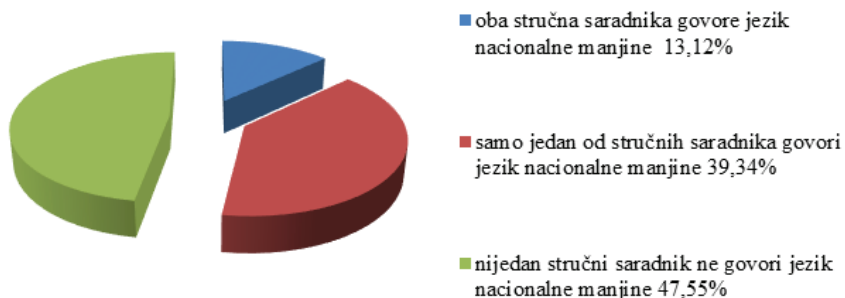
Poznato je da timovi nastavnika i učitelja funkcionišu po principu zajedničkih odluka jednakih zaduženja i odgovornosti. Zapravo, radi se o heterogenoj grupi koja okuplja nastavnike i učitelje različitih radnih iskustva ili stručnjake različitih specijalnosti kako bi se njihova znanja i sposobnosti na najoptimalniji način stavila u funkciju. Radi se o timskom planiranju i izvođenju nastave koja se može realizovati u školama, na više jezika, uz nastavnike iste struke ili različitih struka (Španović, Đukić, 2010).

Grafikon 2 Najaktivniji članovi timova



Zapaža se da su najaktivniji članovi timova analiziranih škola profesori razredne nastave (30,02%), zatim slede nastavnici razredne nastave (20,66%) i pedagozi (11,85%). Dobijeni podaci potvrđuju teorijska i empirijska istraživanja koja govore o nastavniku istraživaču, reflektivnom praktičaru, koji može da vrši izmenu sopstvene prakse ispitivanjem ličnih kapaciteta, ali i kapaciteta nastavnika sa kojima radi, pri čemu puni individualni kapaciteti pronalaze put za profesionalno napredovanje i razvoj učenika, ali i nastavnika.

Grafikon 3 Da li stručni saradnici škola govore jezik nacionalnih manjina i u kojoj meri?



Rezultati nam pokazuju da u najmanjoj meri (13,12%) oba stručna saradnika govore jezik nacionalne manjine, dok je prilično visok pokazatelj koji ukazuje da nijedan stručni saradnik ne govori jezik nacionalne manjine (47,55%).

2. U ČEMU JE SPECIFIČNOST INTERKULTURALNOG ŠKOLSKOG PRISTUPA U AP VOJVODINI?

Situacija u AP Vojvodini je specifična, ogleda se u različitosti jezika i kulture što traži naglašenu budnost u ostvarivanju jednakih prava svih na kvalitetno interkulturalno obrazovanje. Nastavničke kompetencije na planu primene posebnih metoda za rad sa svom decom ne stižu se u okviru bazičnog profesionalnog osposobljavanja nastavnika, te su stoga neophodni programi za stručno usavršavanje i dodatne obuke praktičara na ovom polju. Uvida se da ukoliko se pojavi potreba za posebnim metodama rada sa decom čiji je maternji jezik neki drugi, nedostatak kadrova je dodatno otežavajući. Stoga je vertikalna prohodnost u obrazovanju bitan činilac borbe protiv siromaštva i podrška je integraciji sve dece. Jedna od ključnih uloga nastavnika je stvaranje povoljne razredne klime, a za to je veoma značajan stil pedagoškog interkulturalnog vođenja koji se zasniva na kvalitetnom odnosu između nastavnika i učenika.

Interkulturalni proces je vid socijalnog uključivanja, jedan vid poštovanja ljudskih prava i najčešće je rezultat borbe protiv socijalnog isključivanja, sprečavanja diskriminacije, osnaživanje ugroženih pojedinaca i grupa, negovanje ličnih stavova, postavljanje prioriteta i davanje podrške svima onima koji rade u interesu različitih grupa i pojedinaca. Uvida se da se socijalna inkluzija i tolerancija stvaraju najpre u školskom odeljenju uz zalaganje učitelja koji svojim radom omogućava druženje, igranje i učenje deteta u grupi vršnjaka. U nastojanju da se odgovori na pitanje kako se može poboljšati interkulturalno učenje, zapaža se da je u školskom sistemu neophodno učenje jednih od drugih, na međusobnim greškama ili promašajima, baveći se pitanjima kvaliteta nastave, protoka informacija ili inovativnim pristupima u učionici (Keely 2010:68). Nadalje, specifični načini procene i potrebe za podrškom predstavljaju koncept ukupne vaspitno-obrazovane podrške koju škola planira za dete u određenom vremenskom periodu.

Primena različitih modela podrške prema učenicima (Rajović et al. 2009) opravdani su iz više razloga:

- Svakom detetu je potrebna individualna podrška u radu. U cilju ublažavanja stigmatizacije, neophodno je podržavati svako dete tokom svakodnevnih aktivnosti;

- Naglasiti značaj odvijanja procesa podrške kod kuće, uz stalnu saradnju roditelja ili staratelja sa ostalim članovima školskih timova;
- Ukazati na značaj vršnjačke podrške deci. U zavisnosti od uzrasta, ali i umeća učitelja, značajna je izgradnja empatije i solidarnosti prema različitosti.

Koncept razumevanja različitosti jezika i kulture nastavnika, stručnih saradnika, roditelja i učenika ukazuje na postojanje prostora za tolerantan odnos, smanjenje predrasuda, stereotipa, ali i otvaranje prostora za lični razvoj i spremnost na promenu. Dobar odnos nastavnika sa kolegama i učenicima uključuje, pre svega, otvorenu i iskrenu komunikaciju, razmenu očekivanja, brigu za druge, trud, posvećenost i težnju ka rešavanju konflikata. Svaki individualni trud za ostvarenje dobrih međuljudskih odnosa vodi ka uspehu, ne samo kolektiva, u kojem se provodi veći deo dana, već i ka ličnom uspehu i zadovoljenju socijalnih motiva. Analizom odgovora, na osnovu pitanja otvorenog tipa, dobijeni su predlozi od strane nastavnika kako bi se poboljšali interkulturalni odnosi u školama kroz: razmenu iskustava i primere dobre prakse, edukaciju roditelja i bolju saradnju, smanjenje broja učenika u odeljenju, smanjenje administracije, veću pomoć nadležnih institucija, širenje mreže podrške i sl.

ZAKLJUČAK

Modeli interkulturalnih škola u kojima se nastava odvija na dva i tri jezika autentična su vrednost na teritoriji AP Vojvodine na kojoj može da se temelji osnov dobrog interkulturalnog pristupa i u drugim školama. Predstavljeni podaci ukazuju na mogućí, ali i nužni interkulturalni koncept podrške, u kojem rad počinje i završava se u prirodnom okruženju i jedino kao takav može doprineti kvalitetnijem životu i radu škola. Zapaža se da se učenici i nastavnici u školi prirodno odnose prema razlikama, a ujedno da ih doživljavaju kao prednost i kao takvi utiču na negovanje otvorenosti i podizanje svesti nastavnog osoblja i učenika o značaju interkulturalnog pristupa.

Od narednih sličnih istraživanja očekuje se utvrđivanje stepena razvoja interkulturalnog koncepta u dvojezičnim i trojezičnim školama sa posebnim akcentom na različitost jezika i kulture, ali i analizu stavova nastavnog osoblja i roditelja pri susretu sopstvene kulture, tradicije, normi ponašanja i sistema vrednosti koji su drugačiji u odnosu na druge.

LITERATURA

- Dukić, Mara, Španović, Svetlana (2006). Timska nastava kao didaktička inovacija. U *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji* (Ur.). Gajić, Olivera. Novi Sad: Filozofski fakultet. 277–288.
- Gašić-Pavišić, Slobodanka (2002). Vršnjačko socijalno ponašanje dece sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje* 5: 452–469.
- Keli, Brajan (2010). *Ljudski kapital: Kako ono što znate oblikuje vaš život*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Hrnjica Sulejman, Dešić Milorad, Kašić Zorka (2009) *Škola po meri deteta 2-priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenika sa teškoćama u razvoju*. Beograd: Save the Children.
- Wheatley, Karl (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education* 18 (1): 5–22.
- <http://www.vtsnis.edu.rs/StrategijaObrazovanja.pdf>, *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. preuzeto 11. 03. 2016.*

SCHOOLS AS A PLACE OF INTERCULTURAL ENCOUNTERS IN THE AUTONOMOUS PROVINCE OF VOJVODINA

Summary

The paper analyzes the intercultural potential of primary schools where teaching is conducted in two or three languages of national minorities – ethnic communities in the territory of the Autonomous Province of Vojvodina. In order to monitor and improve the inclusive practice in 2011 and 2014, the Pedagogical Institute of Vojvodina analyzed the effectiveness of inclusive education in bilingual and trilingual schools via project called “Inclusive Schools in a Multicultural Community.” On this occasion, data relevant for the analysis of intercultural uniquenesses of schools were brought forth. In such schools, we analyzed the specificity of school intercultural approaches and their potential for development in the adoption of skills and knowledge. Among others, we could notice the fostering of openness and awareness of students, teachers, non-teaching staff and parents when encountering their own culture, traditions, norms of behavior and values with others and their positive response to them. It is important that the students and teachers in schools refer to differences in a natural way and also perceive them as an advantage. The paper points out the specificities of intercultural encounters through various daily and periodic educational

curricular and extracurricular activities. The conclusion is that the models of multicultural schools, where teaching is conducted in two or three languages, are the authentic value in the territory of the Autonomous Province of Vojvodina, which may be a good foundation for good intercultural approach in other schools as well. The concept of understanding the diversity of students, teachers and parents indicates that there is room for understanding, reducing prejudices, stereotyping, but also for making space for personal development and readiness for change.

Keywords: national minorities, multicultural school, inclusive practice.

Mirko Savić

Univerzitet u Novom Sadu
Ekonomski fakultet u Subotici
savicmirko@ef.uns.ac.rs

Milena Kresoja

Univerzitet u Novom Sadu
Prirodno-matematički fakultet
milena.kresoja@dmi.uns.ac.rs

MEĐUNARODNA MOBILNOST STUDENATA KAO DOPRINOS INTERKULTURALNOSTI U OBRAZOVANJU

Porast međunarodne mobilnosti u evropskim zemljama je jedan od glavnih faktora u procesu razvijanja Evropskog obrazovnog prostora (EHEA) i jedan od šest ciljeva Bolonjske deklaracije iz 1999. godine. Međunarodna mobilnost doprinosi ne samo obrazovnoj nego i kulturnoj razmeni unutar najdinamičnijeg dela populacije jedne zemlje. Prema tome, kroz povećanje međunarodne mobilnosti povećavaju se i potencijali za razvijanje interkulturalnosti u našem sistemu obrazovanja, pa i društvu u celini. Ovaj rad predstavlja prezentaciju dela rezultata projekta EUROSTUDENT koji se odnose na studentsku mobilnost u tri zemlje bivše Jugoslavije: Srbiji, Bosni i Hercegovini i Crnoj Gori. Prikazani su glavni indikatori mobilnosti za sve tri zemlje iz regiona kako bi se javnost upoznala sa značajem i trenutnim stanjem u toj veoma važnoj sferi obrazovanja koja se značajno odražava i na interkulturalnost. Na osnovu prezentovanih rezultata može se zaključiti da studenti iz regiona imaju slične poteškoće kada je u pitanju odlazak na studije u inostranstvo. Interkulturalnost je veoma važan aspekt za stabilnost i napredak u celom regionu bivše Jugoslavije pa i šire, a visokoobrazovani članovi društva su dobrim delom nosioci i promoteri interkulturalnosti. Ukoliko se intenzivira internacionalizacija sistema visokog obrazovanja, to će u vrlo kratkom periodu početi da se odražava na poboljšanje međukulturnih relacija na ovim prostorima.

Ključne reči: studenti, mobilnost, interkulturalnost, region, EUROSTUDENT.

1. UVOD

Prema podacima OECD-a i drugih međunarodnih organizacija koje se bave problemima migracija, međunarodna mobilnost studenata je značajno porasla u poslednjih trideset godina u poređenju sa ukupnom međunarodnom migracijom. Porast međunarodne mobilnosti u evropskim zemljama je jedan od glavnih faktora u procesu razvijanja

Evropskog obrazovnog prostora (EHEA) i to je jedan od šest ciljeva Bolonjske deklaracije iz 1999. godine. Ona treba da bude podržana kroz harmonizaciju nacionalnih sistema visokog obrazovanja i preko prenošenja prepoznatljivih kvalifikacija i kurseva širom Evrope uz pomoć transfera kredita, odnosno ECTS sistema bodovanja. Prema sporazumu iz Luvena 2009. godine, cilj je da se do 2020. godine postigne udeo od najmanje 20% diplomiranih studenata iz EHEA prostora koji imaju iskustvo studiranja u inostranstvu.

Međunarodna mobilnost doprinosi ne samo obrazovnoj nego i kulturnoj razmeni unutar najdinamičnijeg dela populacije jedne zemlje, odnosno mladih u starosnoj grupi od 19 do 30 godina. Prema tome, kroz povećanje međunarodne mobilnosti povećavaju se i potencijali za razvijanje interkulturalnosti u našem sistemu obrazovanja, pa i društvu u celini, jer interkulturalnost predstavlja uspostavljanje i razvijanje odnosa između ljudi koji imaju različito kulturno poreklo. Studenti koji steknu iskustvo međunarodne mobilnosti postaju pravi ambasadori i promoteri interkulturalnosti kako prilikom studiranja u inostranstvu tako i kada se vrate u svoju matičnu zemlju. Na taj način se intenzivnije razvija uzajamna zainteresovanost, prihvatanje i uvažavanje pripadnika različitih kultura.

U slučaju Srbije, Crne Gore i Bosne i Hercegovine, implementacija bolonjskog procesa je počela pre gotovo deset godina i danas možemo da kažemo da su sistemi visokog obrazovanja u ove tri zemlje dostigli visok stepen harmonizacije sa drugim zemljama u Evropi, ali u nekim oblastima visokog obrazovanja se još uvek zaostaje, kao što je oblast međunarodne mobilnosti studenata, pa i mobilnosti nastavnog i nenastavnog osoblja.

Ovaj rad predstavlja prezentaciju rezultata projekta EUROSTUDENT koji se u jednom svom delu bavio mobilnošću studenata. Biće prikazani glavni indikatori mobilnosti za sve tri zemlje iz regiona da bi se javnost upoznala kako sa značajem tako i sa trenutnim stanjem u toj veoma važnoj sferi obrazovanja. U radu će biti prezentovana i kvantitativna analiza socio-ekonomskih faktora koji utiču na mobilnost studenata.

2. VLADAJUĆI STAVOVI U OBLASTI STUDENTSKE MOBILNOSTI

Iako je interes društva veoma porastao kada je u pitanju studentska mobilnost, u modernoj naučnoj literaturi ova oblast nije dovoljno istražena. Primećuje se porast broja naučnih članaka na tu temu, ali u pitanju je i dalje zanemarljiv broj radova kada se uporede sa brojem radova u nekim sličnim oblastima.

Zbog nedostatka istraživanja u oblasti međunarodne studentske mobilnosti, mnogi elementi ovog fenomena su još uvek nepoznati. Choudaha et al. (2012) sugerišu da treba da se istražuje proces odlučivanja potencijalnih mobilnih studenata, da se eksperimentiše sa različitim modelima njihovog „regrutovanja“ i da se razvijaju strateški planovi koji bi maksimizovali povratak od investiranja u studentsku mobilnost. Choudaha je sa svojim kolegama vršio klasifikaciju studenata prema njihovim osnovnim karakteristikama sa aspekta međunarodne mobilnosti deleći ih u četiri grupe na osnovu toga koliko su motivisani (Choudaha, Orosz & Chang 2012).

Studentska mobilnost se smatra najvidljivijom komponentom u okviru internacionalizacije i globalizacije Evrope (Teichler 2009). Takođe, smatra se da je za mlade Evropljane studiranje u nekoj drugoj zemlji postala jedna od opcija koje se podrazumevaju (Teichler 2004).

Neki autori ukazuju na pozitivne i negativne strane studentske mobilnosti, kao što to čini Chevalier (2014). On ističe da studentska mobilnost može da utiče na ekonomski rast kako zemalja koje šalju studente tako i zemalja koje ugošćuju te iste studente. Može da dođe do povećanja plata migranata. S druge strane, postoji rizik odliva mozgova iz određenog broja zemalja, ekonomski rast može da bude usporen, a postoji i dodatni fiskalni trošak zbog odlaska kvalifikovane radne snage. Ovi negativni stavovi se mogu često čuti u zemljama istočne Evrope, pa i u Srbiji.

Postoji mnogo faktora koji pokreću studentsku mobilnost i oni su podeljeni na one koji „guraju“ studente iz određenih zemalja (push factors) i na one koji „privlače“ u druge zemlje (pull factors). Najsveobuhvatnija lista faktora prezentovana je u radu pod nazivom „Dinamika međunarodnog kretanja studenata u globalnom kontekstu: pregled, zaključci i preporuke“ (Agarwal, Said, Sehoole, Sirozi & De Wit 2008). Autori identifikuju četiri osnovne kategorije: međusobno razumevanje, prihodi, migracija veština i izgradnja kapaciteta.

Prema istim autorima, faktori koji „guraju“ studente iz određenih zemalja, odnosno motivišu ih da se uključe u međunarodnu mobilnost mogu da se grupišu na sledeći način:

- Obrazovni faktori (dospunost visokog obrazovanja, kapaciteti ljudske radne snage, rangiranje i status visokog obrazovanja, odnos nacionalne i strane kvalifikacije koja se može steći, selektivnost domaćeg visokog obrazovanja, aktivnost privatnih i stranih posrednika u sferi visokog obrazovanja, iskustvo u međunarodnoj mobilnosti i odnosi sa stranim institucijama).
- Politički, socijalni i kulturni faktori (jezička barijera, kulturna dispozicija, kolonijalni odnosi, politička stabilnost, regionalna pove-

zanost, dostupnost informacija, emigraciona politika, strateški savezi i akademske slobode).

- Ekonomski faktori (zavisnost od svetske ekonomije, finansijske mogućnosti, indeks razvoja ljudskih resursa, mogućnosti zapošljavanja nakon povratka i geografska udaljenost).

Faktori „privlačenja“ od strane onih zemalja koje primaju međunarodne studente su sledeći:

- Obrazovni faktori (prilike koje pruža sistem visokog obrazovanja u zemlji koja je moguća destinacija, kompatibilnost sistema obrazovanja između zemalja, rangiranje i status visokog obrazovanja, povećanja vrednost nacionalne kvalifikacije, raznolikost sistema visokog obrazovanja, apsorpcioni kapacitet visokog obrazovanja da primi nove studente iz inostranstva, aktivna politika privlačenja novih studenata, troškovi studija, veličina nacionalne studentske populacije, strateško povezivanje).
- Politički, socijalni i kulturni faktori (jezik u zemlji domaćinu, kulturne veze, kolonijalne veze, uslovi života, regionalna povezanost, udeo stanovništva koje je poreklom iz zemlje odakle dolazi student, imigraciona politika, strateško povezivanje sa zemljom porekla i akademske slobode).
- Ekonomski faktori (obim spoljnotrgovinske razmene, nivo pomoći, indeks ljudskih resursa, mogućnosti za zapošljavanje za vreme i posle studija i geografska udaljenost).

Kada je u pitanju naučno-istraživačka metodologija koja se primenjuje u istraživanju studentske međunarodne mobilnosti, prisutna je široka paleta matematičko-statističkog instrumentarijuma za modeliranje različitih aspekata ovog fenomena. Preovlađuju dve grupe metoda. Sa jedne strane to su metodi deskriptivne statistike gde se samo pokušavaju predstaviti osnovni pokazatelji varijacija studentske mobilnosti, dok sa druge strane postoji široka primena različitih ekonometrijskih modela kojima se žele otkriti unutrašnje zakonitosti i uzroci varijacija studentske mobilnosti na osnovu prikupljenih podataka iz uzoraka.

Najveći problem u istraživanju studentske mobilnosti je reprezentativnost uzorka jer je u nekim slučajevima jako teško definisati šta je to mobilni student i koje su njegove osnovne karakteristike. Osim toga, problemi se javljaju i kada treba prikupljati podatke na terenu jer veoma često dostupne baze podataka o studentima (ako uopšte postoje) nisu relevantne kada su u pitanju studenti uključeni u međunarodnu mobilnost.

Jedan od novijih radova na temu studentske mobilnosti je publikovao Nicolai Netz (Netz 2013) koji je istraživao faktore koji odvrćaju

studente od studiranja u inostranstvu, i to u četiri evropske zemlje: Austriji, Nemačkoj, Švajcarskoj i Holandiji. On je razvio logistički model kojim je predvideo dva praga: prag donošenja odluke o studiranju u inostranstvu i prag realizacije odnosno preduzimanja konkretnih koraka od strane pojedinca da ostvari međunarodnu mobilnost.

3. NAUČNI METOD

U ovom radu biće prezentovani podaci prikupljeni u petom ciklusu projekta pod imenom EUROSTUDENT, koje je u 2015. godini sprovedeno u 30 evropskih zemalja. Ovo istraživanje je pre svega bilo orijentisano na prikupljanje podataka o socijalnom statusu studenata i jednim svojim delom se bavilo i međunarodnom mobilnošću studenata.

Iako je u pitanju već peti talas, po prvi put su u istraživanju učestvovali i studenti iz Srbije, Bosne i Hercegovine i Crne Gore. Formirani su reprezentativni uzorci u sve tri zemlje: u Srbiji je obuhvaćeno 3780 studenata, u Bosni i Hercegovini 3594 i u Crnoj Gori 1629 studenata.

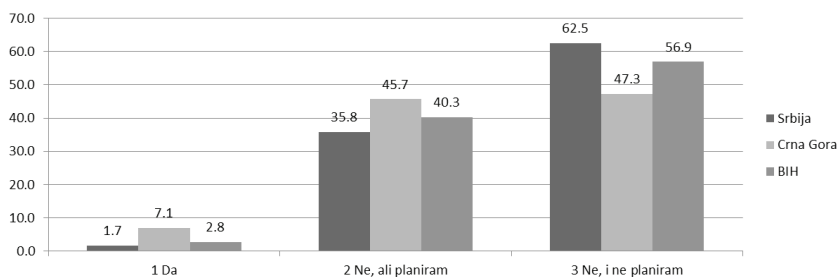
Podaci su prikupljeni na klasičan način, uz pomoć odštampanog upitnika koji su studenti popunjavali olovkom (PAP – paper and pencil) u Srbiji i Bosni i Hercegovini, dok su se u Crnoj Gori podaci prikupljali uz pomoć online upitnika. Prikupljanje podataka je obavljeno u toku letnjeg semestra 2014. godine, a nacionalni izveštaji sa projekta su objavljeni krajem 2015. godine i nalaze se u spisku literature ovog rada.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U EUROSTUDENT okvirima razlikuju se trajna i privremena međunarodna pokretljivost studenata. Trajna mobilnost podrazumeva da su studenti u celosti završili neki studijski program u inostranstvu. Analiza koja sledi u nastavku rada odnosi se samo na privremenu studentsku mobilnost, odnosno obuhvata studente koji su samo deo studija proveli u inostranstvu. EUROSTUDENT razlikuje dve mogućnosti za privremene studijske boravke. To je kao prva mogućnost realizacija dela studijskog programa u inostranstvu odnosno dugoročna mobilnost. Druga mogućnost je realizacija aktivnosti u inostranstvu koje su povezane sa studijama kao što su, na primer, zimska/letnja škola, kurs jezika, praksa/zaposlenje i slično. Ovakav vid privremene mobilnosti naziva se kratkoročna mobilnost.

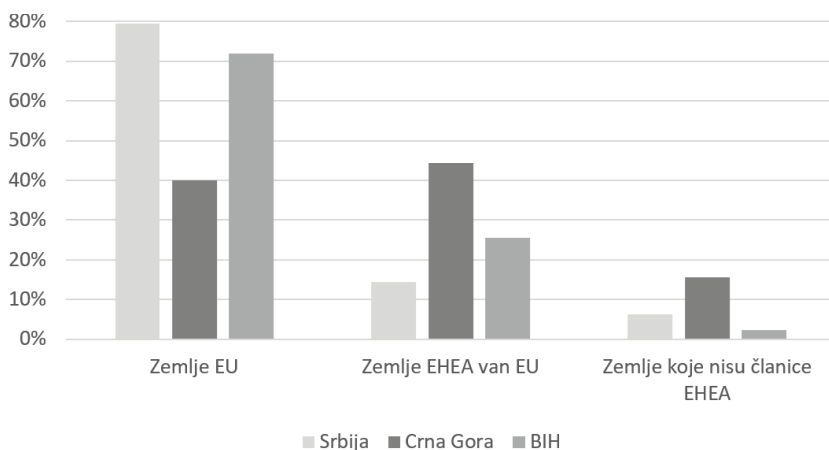
Slika broj 1 pokazuje trenutnu situaciju kada je u pitanju dugoročna privremena studentska mobilnost u tri zemlje regiona. Uočava se da nešto bolje pokazatelje ima Crna Gora, ali se mora imati u vidu da značajan broj studenata iz Crne Gore studira u susednim zemljama, što se

ne bi moglo nazvati pravom studentskom mobilnošću jer nastavljaju da studiraju u istom kulturnom okruženju i na maternjem jeziku. Ipak, i pored te činjenice može se reći da studenti iz Crne Gore pokazuju veću međunarodnu mobilnost. Stopa mobilnosti od oko 2% svrstava Srbiju i BIH u zemlje sa najnižom stopom studentske mobilnosti u Evropi prema prethodnim rezultatima EUROSTUDENT istraživanja. Na primer, stopu mobilnosti od 2% imaju i Hrvatska i Poljska, dok je najviši procenat zabeležen u Skandinavskim zemljama sa skoro čak 18%. Udeo „mobilne rezerve”, odnosno procenat studenata koji planiraju mobilnost, je poprilično visok u sve tri zemlje. Prema prethodnim istraživanjima, u većini zemalja, procenat studenata koji još uvek nisu imali iskustvo mobilnosti ali planiraju odlazak u inostranstvo je oko 15 %.



Slika 1: Odgovori studenata po zemljama na pitanje „Da li ste deo svojih studija proveli u inostranstvu?“ izraženi u procentima.

Slika 2 pokazuje u koje regione bi najradije išli da studiraju studenti iz Srbije, Bosne i Hercegovine i Crne Gore. Uočava se da su ubedljivo najviše na ceni zemlje Evropske Unije, a zatim i zemlje šireg, Evropskog obrazovnog prostora u koje spadaju i Rusija, Turska, Jermenija, Ukrajina itd.



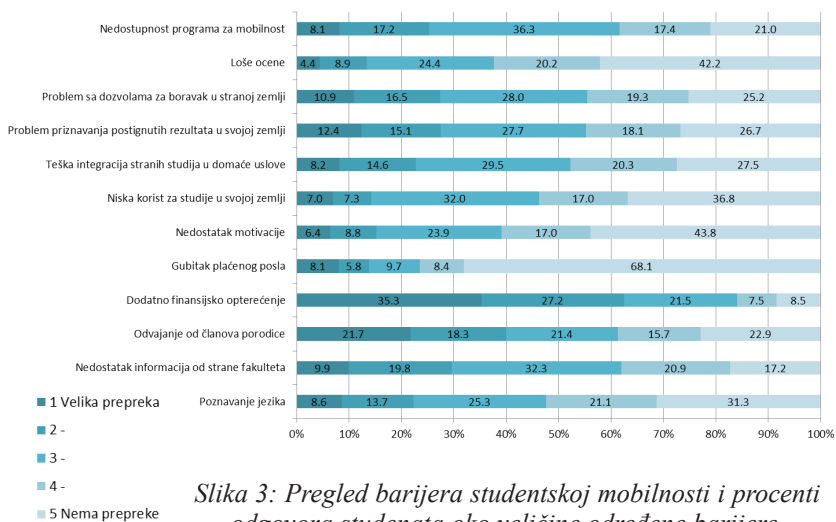
Slika 2: Preferencije studenata kada su u pitanju zemlje u kojima bi želeli da studiraju u inostranstvu po regionima (EHEA-Evropski obrazovni prostor koji čini preko 40 zemalja).

Tabela 1 pokazuje malo detaljniju sliku i pokazuje u koje zemlje studenti iz regiona bi želeli da odu i da studiraju. Uočava se da su na ceni sistemi visokog obrazovanja Nemačke, Austrije, Slovenije i SAD-a.

Tabela 1: Preferencije studenata kada su u pitanju zemlje u kojima bi želeli da studiraju u inostranstvu.

Srbija		Crna Gora		Bosna i Hercegovina	
Slovačka	28%	Srbija	20%	Hrvatska	22%
BIH	13%	Slovenija	20%	Nemačka	19%
Hrvatska	12%	Rusija	9%	Austrija	18%
Italija	12%	Austrija	7%	Turska	8%
Austrija	12%	SAD	7%	SAD	6%

Slika 3 pokazuje pregled barijera za studiranje u inostranstvu. Nabrojano je 12 različitih barijera, od nepoznavanja stranih jezika do finansijskih poteškoća. U pitanju su podaci samo za Srbiju. Studenti su morali da ocene svaku barijeru ocenama od 1 do 5 prema tome koliko smatraju da je neka barijera velika prepreka da bi se otišlo u inostranstvo. Ocena 1 predstavlja jako veliku prepreku, dok ocena 5 pokazuje da određena barijera zapravo nije nikakva prepreka.



Slika 3: Pregled barijera studentskoj mobilnosti i procenti odgovora studenata oko veličine određene barijere.

Preko upitnika u okviru istraživanja EUROSTUDENT, prikupljeni su podaci o preko 60 različitih varijabli koje se kreću od mesta studiranja, mesta stanovanja, pola, nivoa obrazovanja roditelja, zanimanja roditelja, vrste i nivoa studija, postojanja zdravstvenih poteškoća, vrsta troškova života i studiranja itd. Većina ovih faktora je uzimana u razmatranje kada se posmatra uticaj na studentsku mobilnost i označeni su oni faktori koji imaju najveći uticaj.

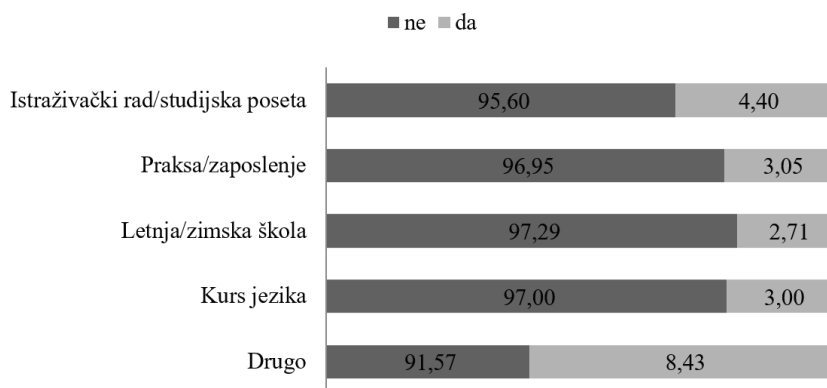
Kada se uporede rezultati za tri zemlje, uočava se da su najznačajniji faktori koji utiču na mobilnost za studente u Srbiji što širi izbor studijskih programa, infrastruktura visokoobrazovnih institucija u inostranstvu i perspektiva oko budućeg zapošljavanja na osnovu stečene kvalifikacije. Potencijalne barijere mobilnosti su nedovoljno poznavanje stranih jezika, nedostatak informacija od strane visokoobrazovnih institucija, odvajanje od porodice, dodatno finansijsko opterećenje, nedostatak motivacije, otežana integracija stranih studija u domaće uslove i problemi sa priznavanjem postignutih rezultata studiranja u svojoj zemlji.

Za razliku od srpskog modela, za studente iz Crne Gore najvažniji faktori studentske mobilnosti su starosna dob studenata i mogućnosti smeštaja u inostranstvu. Takođe, organizacija studija u pogledu vremena i prostorne distribucije kao i mogućnosti zapošljavanja posle završetka studija su takođe značajni faktori.

Značajne potencijalne prepreke za crnogorske studente su nepoznavanje stranih jezika, nedostatak informacija koje obezbeđuju njihove visokoobrazovne institucije, odvajanje od porodice, dodatni finansijski troškovi i problemi sa priznavanjem rezultata postignutih u inostranstvu.

Kad su u pitanju studenti iz Bosne i Hercegovine, kao značajni faktori koji utiču na donošenje odluke o studiranju u inostranstvu javljaju se nivo obrazovanja roditelja i finansijske teškoće. Kao prepreke javljaju se i nepoznavanje stranih jezika, odvajanje od porodice, nedostatak motivacije, loše ocene i nedostupnost programa za studentsku mobilnost.

Slika 4 daje pregled iskustva studenata vezanih za aktivnosti koje su povezane sa studijama odnosno kratkoročnu mobilnost za Srbiju. Čak 85% studenata u Srbiji nije imalo nijednu aktivnost od 5 ponuđenih.



Slika 4: Kratkoročna studentska mobilnost u Srbiji.

Za sve navedene vidove kratkoročna mobilnosti studenata u BIH, situacija je dosta slična kao u Srbiji, ali sa malo višim procentima. Procenti za svaki od navedenih vidova mobilnosti su duplo veći za studente Crne Gore u poređenju sa studentima iz Srbije.

5. ZAKLJUČAK

Na osnovu prezentovanih rezultata može se zaključiti da studenti iz regiona imaju slične poteškoće kada je u pitanju odlazak na studije u inostranstvo. S obzirom na važnost otvaranja prema svetu, podsticanja razmene znanja i intenzivnijeg uključivanja u Evropski obrazovni prostor, nosioci politike visokog obrazovanja ulažu napore da se postojeća slika promeni. U tome imaju podršku pre svega Evropske Unije koja usmerava velika finansijska sredstva u internacionalizaciju obrazovnih sistema.

Interkulturalnost je veoma važan aspekt za stabilnost i napredak u celom regionu bivše Jugoslavije pa i šire, a visokoobrazovani članovi društva su dobrim delom nosioci i promoteri interkulturalnosti. Ukoliko se intenzivira internacionalizacija sistema visokog obrazovanja, to će u

vrlo kratkom periodu početi da se odražava na pobošljanje međukulturnih relacija na ovim prostorima.

Prezentovani rezultati istraživanja su prvi ove vrste u Srbiji, Bosni i Hercegovini i Crnoj Gori. Oni predstavljaju polaznu osnovu i početnu informaciju na kom nivou se nalazi studentska mobilnost u regionu danas. Takođe, pobrojani su osnovni faktori i date su generalne preporuke kako treba razvijati studentsku mobilnost u budućnosti.

LITERATURA

- Agarwal, P., Said, M., Schoole, M., Sirozi, M., & De Wit, H. (2008). The Dynamics of International Student Circulation in a Global Context: Summary, Conclusion and Recommendations. U H. De Wit, P. Agarwal, M. Said, M. Schoole, & M. Sirozi, *The Dynamics of International Student Circulation in a Global Context* (233-261). Rotterdam: Sense Publishers.
- Chevalier, A. (2014, July). *How to Attract Foreign Students*. Preuzeto August 29., 2014 sa IZA World of Labor: wol.iza.org
- Choudaha, R., & Chang, L. (2012). *Trends in International Student Mobility*. New York: World Education Service Research Reports No. 01.
- Choudaha, R., Orosz, K., & Chang, L. (2012). *Not all international students are the same: Understanding segments, mapping behavior*. Preuzeto October 2014 sa World Education News & Reviews: <http://www.wes.org/ewenr/12aug/feature.htm>
- Jokić, T., Čekić Marković, J., Jovanović, V., & Stanković, D. (2015). *Socijalna dimenzija studiranja u Bosni i Hercegovini – EUROSTUDENT V izveštaj za Republikku Srpsku*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Jovanović, V., Čekić Marković, J., Jokić, T., & Stanković, D. (2015). *Socijalna dimenzija studiranja u Bosni i Hercegovini – EUROSTUDENT V izveštaj za Federaciju Bosne i Hercegovine*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Netz, N. (2013). What Deters Students from Studying Abroad? Evidence from Four European Countries and Its Implications for Higher Education Policy. *Highed Education Policy*, 1-24.
- Savić, M., & Kresoja, M. (2015). Modelling Factors of Students' Work in Western Balkan Countries. *XI Jornadas de economia laboral*. Barcelona, Spain: AEET. Preuzeto July 1-3, 2015 sa <http://aeet-jel.es/en/session-2>
- Savić, M., Živadinović, I., Jovanović, V., Čekić Marković, J., & Kresoja, M. (2015). *Socijalna dimenzija studiranja u Srbiji EUROSTUDENT V izveštaj za Republikku Srbiju*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.

- Stanković, D., Čekić Marković, J., Jokić, T., & Jovanović, V. (2015). *Socijalna dimenzija studiranja u Crnoj Gori EUROSTUDENT V izveštaj za Crnu Goru*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Teichler, U. (2004). Temporary Study Abroad: the Life of ERASMUS Students. *European Journal of Education*, 39(4), 395-408.
- Teichler, U. (2009). Internationalisation of Higher Education: European Experiences. *Asia Pacific Education Review*, 10(1), 93-106.

*INTERNATIONAL STUDENTS MOBILITY AS A CONTRIBUTION
TO THE INTERCULTURALISM IN EDUCATION*

Summary

The growth of international mobility in European countries is a major factor in the process of developing the European Higher Education Area (EHEA), and it is one of the six objectives of the Bologna Declaration of 1999. International mobility contributes not only to educational, but also to cultural exchange within the most dynamic part of the population of a country. Accordingly, increased international mobility increases the potential for development of intercultural relations in our educational system and the society as a whole. This paper is part of a presentation of the EUROSTUDENT project results relating to students' mobility in the three countries of the former Yugoslavia: Serbia, Bosnia and Herzegovina and Montenegro. Principal indicators of mobility for all three countries in the region are presented in order to familiarize the public with the significance of the present situation in this very important aspect of education, which has a considerable effect on interculturalism. Based on the presented results we can conclude that students from the region have similar problems when it comes to studying abroad. Interculturalism is an important aspect for the stability and prosperity in the entire region of former Yugoslavia and beyond, and highly educated members of society are largely the bearers and promoters of intercultural relations. If the internationalization of higher education is intensified, it will in a very short period of time begin to reflect on improvement of intercultural relations in the region.

Keywords: students, mobility, interculturalism, region, EUROSTUDENT.

Sárosi Gabriella
Stevan Sremac Általános Iskola
Zenta
gsarosi@mts.rs

EGY KÉRDŐÍVES KUTATÁS EREDMÉNYEI, TANULÓI FOGLALKOZÁSJAVASLATOK, TOVÁBBKÉPZÉSI MÓDSZEREK

A kulturális, vallási, szociális, nyelvi, képességbeli különbségek elfogadását tanulni és tanítani kell. A zentai Stevan Sremac Általános Iskola kétszázharom dolgozója 2015 tavaszán öthetes online továbbképzésen vett részt, amelynek egy modulját képezte az Interkulturális oktatás és nevelés. A résztvevők közül 193-an töltötték ki az interkulturális oktatás jellemzőinek oktatásban való jelenlétére vonatkozó, tizennégy állítást tartalmazó kérdőívet. Az elvégzett kutatás rámutatott arra, hogy az interkulturális oktatás és nevelés megvalósításához olyan személyi és intézményi változásokra van szükség, melyek kitágítják a hagyományos iskolai kereteket, és a teljes iskolai környezetet át kell alakítani úgy, hogy minden egyes tanuló számára esélyegyenlőséget biztosítson az aktív részvételhez az iskolai életben és az élet minden területén. Geert Hofstede hagyománymodellje segít a tanároknak önmaguk jobb megismerésében, a saját kulturális örökségük azonosításában és előítéleteik gyengítésében. Eredményként várható a tanári tudatosság szintjének növekedése az interkulturális nevelés területén. A megváltozott iskolai környezetnek köszönhetően a tanulók képesek lesznek beszélgetni a közösségükben jelen lévő kulturális és nyelvi sokszínűségről, és javulhat a hátrányos helyzetű tanulók iskolához való viszonya is.

Kulcsszavak: interkulturalitás az oktatásban, interkulturális érzékenyítés, tanulói foglalkozások, pedagógusképzés, interkulturális kompetencia

1. BEVEZETÉS

A különböző kultúrák, nyelvek, szokások, tradíciók és vallások egymás mellett élése, keveredése már évszázadokkal ezelőtt is ismert jelenség volt, de a XXI. század kimondottan a multikulturális társadalmak időszakává vált. Az emberek különböző kultúrák között **élnek**, és mivel kapcsolatokat **építenek**, közvetítik a saját otthoni kultúrájukat mások felé. Minden közeg, ami az embert körülveszi, megteremti a saját kulturális mintáit, normáit, szabályait. A multikulturális társadalmak azonban nem tudják kamatoztatni a különböző **értékeket**, amelyeket ezek a csoportok képviselnek. Erre csak az interkulturális társadalmak képesek. Ezt a társadalmat pedig csak az oktatással tudjuk megteremteni. A








Vajdaságban, ahol az etnikumok ugyanabban a térben élnek, elfogadják egymás értékrendjét és életmódját, megismerik és gazdagítják a másik csoport kultúráját, és együttműködnek velük, már hagyománya van az interkulturalitásnak. Az iskolának is megvan a sajátos kultúrája, hisz tanulói különböző kulturális, nyelvi, vallási és szociális közösségekhez tartoznak.

1.1. A téma indoklása








A pedagógiai munka részét képezi a tanulói csoportok és közösségek alakulásának segítése és fejlesztése. A pedagógusnak tudnia kell kezelni az értékek sokféleségét, elfogadni és tiszteletben tartani mások véleményét. Meg kell tanulnia olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyekkel az elfogadást a tanulóiban is kialakítja. Ebben kívánt segítséget nyújtani a Szerb Köztársaság Oktatási, Tudományügyi és Technológiai Fejlesztési Minisztériumának egyéves, *Emberi erőforrások fejlesztése* elnevezésű programja, amelyben a zentai Stevan Sremac Általános Iskola 203 dolgozója 2015 tavaszán részt vett. Az iskolának 1648 tanulója és 235 dolgozója volt a 2015/2016-os iskolaév kezdetén. Az oktatás 7 kihelyezett tagozaton szerb és magyar nyelven folyik. A tanulók és a dolgozók összetételük alapján több nemzeti, vallási és kulturális közösséghez tartoznak. A tanulók 10%-a sajátos nevelési igényű, nagyon sokan élnek mélyszegénységben. A képzés 4.1. modulja viselte az *Interkulturalizmus az oktatásban* címet. Az írott anyag feldolgozása mellett 193 tanügyi dolgozó kérdőívet töltött ki. A kérdőív 14 állítást tartalmazott, amelyeket egy 1-től 7-ig terjedő skálán kellett elhelyezni, attól függően, hogy a válaszadó a jelenséget mennyire tartotta jelenlévőnek az iskola életében.

2. AZ INTERKULTURÁLIS ISKOLA JELLEMZŐI – EGY KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS EREDMÉNYEI¹








(1) Az iskola mindenki számára egyenlő tanulási esélyeket biztosít, és minden tanulóval szemben nagyok az elvárások.

- 1 (0):	 1 (0.52 %)
- 2 (0):	 1 (0.52 %)
- 3 (0):	 1 (0.52 %)
- 4 (0):	 21 (10.88 %)
- 5 (0):	 43 (22.28 %)
- 6 (0):	 69 (35.75 %)
- 7 (0):	 57 (29.53 %)

(2) A tanítás és a tanulás fejleszti a kritikus hozzáállást minden tartalomhoz és jelenséghez.

- 1 (0):	 0
- 2 (0):	 0
- 3 (0):	 13 (6.74 %)
- 4 (0):	 23 (11.92 %)
- 5 (0):	 68 (35.23 %)
- 6 (0):	 61 (31.61 %)
- 7 (0):	 28 (14.51 %)

(3) A tananyag többféle nézőpontot és távlatot ismertet, valamint azt is, hogyan járulnak hozzá a különféle társadalmi csoportok és kultúrák a változásokhoz.

- 1 (0):	 0
- 2 (0):	 2 (1.04 %)
- 3 (0):	 9 (4.66 %)
- 4 (0):	 25 (12.95 %)
- 5 (0):	 71 (36.79 %)
- 6 (0):	 52 (26.94 %)
- 7 (0):	 34 (17.62 %)

¹ <http://digitalna.riznica.edu.rs/mod/feedback/analysis.php?id=759&courseid>

(4) A tananyag változatos, részrehajlástól és előítéletektől mentes.

- 1 (0):	■ 0
- 2 (0):	■ 2 (1.04 %)
- 3 (0):	■ 11 (5.70 %)
- 4 (0):	■ 23 (11.92 %)
- 5 (0):	■ 70 (36.27 %)
- 6 (0):	■ 60 (31.09 %)
- 7 (0):	■ 27 (13.99 %)

(5) Az iskolában különböző tanítási módszereket alkalmaznak, hogy ösztönözzék a tanulás eredményességét, figyelembe véve a tanulók oktatási szükségleteit.




- 1 (0):	■ 0
- 2 (0):	■ 2 (1.04 %)
- 3 (0):	■ 5 (2.59 %)
- 4 (0):	■ 18 (9.33 %)
- 5 (0):	■ 48 (24.87 %)
- 6 (0):	■ 74 (38.34 %)
- 7 (0):	■ 46 (23.83 %)

(6) Az iskolában különböző osztályozási módszereket használnak, hogy figyelembe véve mindenki oktatási szükségleteit, jobb eredmény elérésére ösztönözzék őket.








- 1 (0):	■ 0
- 2 (0):	■ 2 (1.04 %)
- 3 (0):	■ 10 (5.18 %)
- 4 (0):	■ 20 (10.36 %)
- 5 (0):	■ 53 (27.46 %)
- 6 (0):	■ 66 (34.20 %)
- 7 (0):	■ 42 (21.76 %)

(7) A pedagógusok segítik tanulóik azon szociális képességeinek a kialakítását, amelyek szükségesek a különböző kulturális és etnikai csoportokhoz tartozókkal való hatékony együttműködéshez.








- 1 (0):	■ 0
- 2 (0):	■ 0
- 3 (0):	■ 8 (4.15 %)
- 4 (0):	■ 15 (7.77 %)

- 5 (0):	 34 (17.62 %)
- 6 (0):	 59 (30.57 %)
- 7 (0):	 77 (39.90 %)




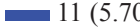



(8) Az iskolában hangsúlyt fektetnek az egyénnel és csoportokkal, különösen pedig a más etnikai közösségekhez tartozókkal szembeni sztereotípiák és előítéletek csökkentésére.

- 1 (0):	 0
- 2 (0):	 2 (1.04 %)
- 3 (0):	 4 (2.07 %)
- 4 (0):	 20 (10.36 %)
- 5 (0):	 35 (18.13 %)
- 6 (0):	 65 (33.68 %)
- 7 (0):	 67 (34.72 %)



(9) Az iskolában együttműködve és közös részvétellel hozzák meg a döntést a tanulást támogató környezet kialakításáról.






- 1 (0):	 0
- 2 (0):	 1 (0.52 %)
- 3 (0):	 2 (1.04 %)
- 4 (0):	 20 (10.36 %)
- 5 (0):	 45 (23.32 %)
- 6 (0):	 65 (33.68 %)
- 7 (0):	 60 (31.09 %)

(10) Az iskolában a diszkrimináció és erőszak megelőzésén fáradoznak.








- 1 (0):	 0
- 2 (0):	 2 (1.04 %)
- 3 (0):	 6 (3.11 %)
- 4 (0):	 11 (5.70 %)
- 5 (0):	 24 (12.44 %)
- 6 (0):	 51 (26.42 %)
- 7 (0):	 99 (51.30 %)

(11) Az iskola tanórán kívüli tevékenységekkel támogatja az interkulturális viszonyok kialakulását, amelyek során a különböző kulturális és etnikai csoportokhoz tartozók előítélet és félelem nélkül ismerkednek meg egymással.








- 1 (0):	 1 (0.52 %)
- 2 (0):	 1 (0.52 %)

- 3 (0):	 7 (3.63 %)
- 4 (0):	 16 (8.29 %)
- 5 (0):	 44 (22.80 %)
- 6 (0):	 62 (32.12 %)
- 7 (0):	 62 (32.12 %)








(12) Az interkulturális viszonyok javítása céljából az iskolában támogatják a multikulturális teamek megalakulását és működését (pl. sport szakkör, kortárs mediációs csoport stb.)

- 1 (0):	 1 (0.52 %)
- 2 (0):	 4 (2.07 %)
- 3 (0):	 6 (3.11 %)
- 4 (0):	 25 (12.95 %)
- 5 (0):	 34 (17.62 %)
- 6 (0):	 59 (30.57 %)
- 7 (0):	 64 (33.16 %)

(13) Az iskolában azokat az értékeket támogatják, amelyek azonosak a különféle etnikai csoportoknál, mint pl. szolidaritás, igazságosság, béke, együttérzés stb.

- 1 (0):	 1 (0.52 %)
- 2 (0):	 0
- 3 (0):	 4 (2.07 %)
- 4 (0):	 13 (6.74 %)
- 5 (0):	 45 (23.32 %)
- 6 (0):	 55 (28.50 %)
- 7 (0):	 75 (38.86 %)

(14) Az iskola igyekszik felkészíteni tanulóit arra, hogy a demokratikus társadalom aktív tagjai legyenek – hogy újraértékeljék a társadalom aktuális kérdéseit, megfelelő lépéseket foganatosítsanak, és támogassák az egyenjogúságot és az emberi szabadságot.

- 1 (0):	 0
- 2 (0):	 0
- 3 (0):	 9 (4.66 %)
- 4 (0):	 28 (14.51 %)
- 5 (0):	 38 (19.69 %)
- 6 (0):	 71 (36.79 %)
- 7 (0):	 47 (24.35 %)

2.1. Tanári következtetések a fórumon

A kérdőíves válaszok összegzése után a résztvevőknek ki kellett választaniuk azokat az állításokat, amelyek a legnagyobb mértékben jelen vannak az iskolában, és azokat, amelyek legkevésbé jelennek meg.

Legnagyobb mértékben van jelen:

1. Az iskolában a diszkrimináció és erőszak megelőzésén fáradoznak.
2. Az interkulturális viszonyok javítása céljából az iskolában támogatják a multikulturális teamek megalakulását és működését (pl. sportszakkör, kortárs segítő csoport stb.).

Az indoklásban leírták, hogy mivel az intézmény csatlakozott az Erőszakmentes Iskola programhoz, ezért természetes, hogy ez a két tevékenység a legjellemzőbb az iskola életében.

Legkevésbé van jelen:

1. Az iskolában különböző osztályozási módszereket használnak, hogy figyelembe véve mindenki oktatási szükségleteit, jobb eredmény elérésére ösztönözzék őket.
2. A tanítás és tanulás fejleszti a kritikus hozzáállást minden tartalomhoz és jelenséghez.
3. A tananyag többféle nézőpontot és távlatot ismertet, valamint azt is, hogyan járulnak hozzá a különféle társadalmi csoportok és kultúrák a változásokhoz.

Érdeemes megnézni az osztályozásra vonatkozó kiértékelést, mert nem azt az eredményt mutatja, amit a fórumon a pedagógusok állítottak. Ugyanez vonatkozott a „multikulturális teamek megalakítására” is, mert a válaszadók 40%-a a „kevésbé van jelen” kategóriába sorolta be. Ezek az ellentmondások feltehetőleg azért jelentek meg, mert az intézményen belül két épületben van jelen az Erőszakmentes Iskola program.

A kritikus gondolkodás fejlesztésénél és a tananyag által képviselt többféle értékrend szerinti megközelítésnél többször megjelent az indoklásban, hogy ezek a tényezők előírás- és szerzőfüggőek, sőt volt tanár, aki hozzáfűzte, hogy maga sem tűri a kritikát, ezért nem tartja szükségesnek a gyerekek kritikai gondolkodásának fejlesztését sem.

2.2 Ami a kérdőívből kimaradt

Az interkulturális iskolára vonatkozó kérdőíves kutatás nem foglalkozott ezen terület minden szegmensével. A kérdőív magában foglalja ugyan a gyermek igényeinek iskolai figyelembevételét, a befogadó

nevelés kialakítását, és valamennyi tanuló számára egyenlő lehetőség biztosítását képességei kibontakoztatásához, viszont hiányoltam azt, hogy nem foglalkozott a gyermekben természetesen meglévő kíváncsiság, tanulási vágy ébren tartásával. Nem volt szó a tanterv- és tananyagfejlesztés szükségességéről, vagy a sokféle a fejlesztő taneszközök alkalmazásáról és a korai fejlesztő programok széles körű bevezetéséről sem. Sehol sem említik az interkulturális tartalmakat megjelenítő tankönyvek, segédanyagok, tanári kézikönyvek, a kisebbségi kultúrákat bemutató könyvek, ismeretterjesztő anyagok, filmek kérdését. Az interkulturális iskola létrehozásában az iskolának szüksége van a szülői támogatásra is. Egyetlen állítás sem vonatkozott a szülőkkel való kapcsolattartásra és az együttműködés formáira, a szülők bevonására az iskola életébe és partnerként való kezelésére.

3. TANÁRI TANÓRAI ÉS TANÓRÁN KÍVÜLI FOGLALKOZÁSJAVASLATOK

1. Az interkulturális oktatás és nevelés kiterjedése	Iskolai példák	Választotta
Tartalmak integrálása – a rendes tanítási folyamatba bevezetni olyan tananyagrészeket, tartalmakat, koncepciókat és értékeket, amelyek más kultúrákra jellemzők.	Zeneórán a tanulók modern balkáni népzeneét hallgattak, majd azonosítaniuk kellett a hangszereket, amelyeket minden balkáni nép használ, és amelyeket csak némelyek.	34 fő
	A tanulók rajzórán különböző népek kultúrájához tartozó idézeteket, szólásokat, meséket, fényképeket kaptak, hogy ezzel segítsék munkájukat.	33 fő
	A 19. századi foglalkozások tananyag feldolgozásánál a tanulóknak forrásanyagok segítségével (kép, újságcikk stb.) fel kellett ismerniük azokat a foglalkozásokat, amelyek jellemzőek a környezetükre.	31 fő
	A különböző népcsoportokhoz tartozó elsős tanulók bemutatják egymásnak köszönési szokásaikat.	30 fő

<p>A tudás felépítése – minden tudás szociálisan összeállított és ezért kritikus újraértékelésnek van alárendelve</p>	<p>A tanulókat arra ösztönzik, hogy ugyanazt az eseményt (klímaváltozás, tudományos felfedezés, új törvény) különböző távlatokból (kulturális, csoport vagy környezet szemszögéből) elemezzék.</p>	31 fő
	<p>A tanulók kutatómunkát végeznek különféle napilapokban megjelent cikkekkel kapcsolatban, amelyek egyazon eseményre vonatkoznak (különböző politikai beállítottságú újságok, nemzeti közösségek által kiadott újság, különböző nyelven kiadott újságok).</p>	23 fő
	<p>A tanárok különböző osztályzási technikát használnak, hogy ezzel csökkentsék a tanítás nyelvének nem kellő ismeretéből származó hátrányokat.</p>	17 fő
	<p>A tanulók különböző nemzetek történelmében keresik a tudós nőket.</p>	15 fő
<p>Az igazságosság és egyenlőség pedagógiája – minden tanuló oktatási szükségleteinek megfelelő tanítási és osztályozási feltételek biztosítása.</p>	<p>Azok a tanulók, akik nem anyanyelvükön tanulnak, többlet időt kapnak a szóbeli vagy írásbeli tudásellenőrzés során.</p>	34 fő
	<p>A multietnikus iskolában minden fontos információ (hirdetőtábla, tantermek nevei) ki van írva mindazokon a nyelveken, amely hivatalos használatban vannak.</p>	25 fő
	<p>A tanulók levélben fordultak a város polgármesteréhez, hogy biztosítson autóbust azon társaik számára, akik vidéken élnek, és velük együtt készülnek a köztársasági ének versenyre.</p>	19 fő
	<p>A tanulók olyan matematikai feladatokat oldanak meg amelyekben különböző kultúrákhoz és etnikai közösségekhez kötődő személy, hely, helymegjelölő nevek találhatók.</p>	14 fő

<p>Az előítéletek csökkentése – amely támogatja az együttműködést és az interakciót a különböző kulturális, társadalmi és etnikai csoportokhoz tartozó tanulók között, és egyformán bekapcsolja a tanulókat a tevékenységekbe.</p>	<p>Polgári nevelés órán tanulnak az előítéletekről, sztereotípiákról és negatív hatásokról az egymás közötti és interkulturális viszonyokra.</p>	35 fő
	<p>Az osztályfőnöki órán a tanulók az osztályfőnökkel közösen hozzák meg a viselkedési szabályokat figyelembe véve vallási, etnikai, szokásbeli különbségeket és a nemek közötti egyenlőséget.</p>	27 fő
	<p>Tornaórán a különböző nemzetiségekhez tartozó alsós tanulók bemutatják egymásnak hagyományos gyermekjátékaikat, amelyeket nagyszüleiktől tanultak.</p>	26 fő
	<p>Az iskolaújságban ügyelnek arra, hogy minden nemzeti és kulturális közösség egyenlően legyen képviselve.</p>	25 fő
	<p>Fontos ünnepek alkalmával az alsós tanulók üdvözlőlapokat rajzolnak és írnak valós vagy kitalált, más kultúrához tartozó ismerőseiknek.</p>	25 fő
<p>Megerősítő iskolai kultúra – amely támogatja a kölcsönhatást és együttműködést a különböző kulturális, nemzeti és társadalmi csoportokhoz tartozó tanulók között, és egyenlően bekapcsolja őket a munkába.</p>	<p>Az iskola 12 és 13 éves, különböző nemzetiségű tanulói nemzetközi táborozáson vesznek részt, amelyet az iskola szervez, ahol bemutatják a saját kultúrájukat, és tanulnak egymástól.</p>	26 fő
	<p>Az iskolának multietnikus naptára van, amelyek alapján megünneplik azokat a napokat, amelyek fontosak a nemzetiségek számára.</p>	16 fő
	<p>Az iskolai rendezvényeken egyenlő arányban lépnek fel a különböző nemzetiségű tanulók.</p>	12 fő

2. Az interkulturális távlatok bevezetésének szintjei	Iskolai példák	Választotta
<p>Hozzáadás (gazdagítás) – különböző kultúrákból tartalmak, koncepciók, témák és távlati problémák bekapcsolása az iskolai és iskolán kívüli aktivitásokba (iskolaprogram), de nem ösztönözi azok kritikus felülvizsgálatát.</p>	<p>A 20. század szerelmi költészete című téma bevezetésekor a különböző kulturális és etnikai csoportokhoz tartozó tanulók elmondják azokat a szerelmes verseket, amelyeket legtöbbször hallanak otthon.</p>	<p>30 fő</p>
	<p>Egy történelmi esemény elemzése során a tanulókat arra ösztönzik, hogy hasonlítsák össze az eseményben szereplő hősöket más kultúrákban vagy napjainkban szereplő hősökkel.</p>	<p>15 fő</p>
<p>Multiperspektivitás és átalakulás – a tanulókat ösztönzik és megtanítják, hogy a koncepciókat, témákat és problémákat különböző szemszögből és kulturális távlatból világítsák meg és bírálják felül.</p>	<p>A tanulók kutatómunkát végeznek különféle napilapokban megjelent cikkekkel kapcsolatban, amelyek egyazon eseményre vonatkoznak (különböző politikai beállítottságú újságok, nemzeti közösségek által kiadott újság, különböző nyelven kiadott újságok).</p>	<p>25 fő</p>
	<p>A tanulókat arra ösztönzik, hogy ugyanazt az eseményt (klímaváltozás, tudományos felfedezés, új törvény) különböző távlatokból (kultúra, csoport vagy környezet szemszögből) elemezzék.</p>	<p>23 fő</p>
	<p>Az osztályfőnöki órán a tanulók az osztályfőnökkel közösen hozzák meg a viselkedési szabályokat figyelembe véve vallási, etnikai, szokásbeli különbségeket és a nemek közötti egyenlőséget.</p>	<p>22 fő</p>

Szociális akció – a tanulókat megtanítják arra, hogy ne csak megértsék, hanem vizsgálják is felül az aktuális társadalmi kérdéseket, és hozzanak ennek megfelelő döntéseket.	Az iskola 12 és 13 éves különböző nemzetiségű tanulói nemzetközi táborozáson vesznek részt, amelyet az iskola szervez, ahol bemutatják a saját kultúrájukat, és tanulnak egymástól.	27 fő
	A tanulók levélben fordultak a város polgármesteréhez, hogy biztosítson autóbust azokra számára, akik vidéken élnek, és velük együtt készülnek a köztársasági énekversenyre.	25 fő
	A diákszövetség tagjai eldöntik, hogy segítenek az iskola gondnokának a külső falak bemeszelésében, hogy eltüntessenek egy sértő graffitit, és javaslatot tesznek a további incidensek elkerülésére.	23 fő

3.1. A tanításban alkalmazható módszerek

A változás egyik legfőbb eleme a tanulók interkulturális kompetenciájának növelése saját tanulási folyamatukban, ami aktív, alkotó részvételt és együttműködést jelent a tanulásban. Az ezen a területen alkalmazható oktatási módszerek a kooperatív tanulás-tanítás különféle változatai, a projekt módszer, a drámapedagógia, a Forum színház. Eredményesek a beszélgetőkörök is, ahol a tanulók beszélgetnek a szűkebb és tágabb közösségükben jelen lévő kulturális és nyelvi sokszínűségről. Az irányított beszélgetések során a tanulók felismerik saját kulturális azonosságukat, nemzeti, etnikai, vallási, nemi, életkori, többségi-kisebbségi, nyelvi stb. hovatartozásukat. Nyolcadik osztályban már felismerik a fajgyűlöletnek, a diszkriminációnak, az előítéleteknek és a sztereotípiáknak mind az egyének életére, mind a társadalmi környezetre gyakorolt hatásait is.

3.1. Tanári továbbképzések

Az interkulturalizmusnak az oktatásban vannak pozitív és negatív hatásai is. Fontosnak tartom, hogy azt a sokszínűséget, amellyel az iskolában találkozunk a tanárok, a fejlődés forrásává tegyék. Ezért meg kell tanulniuk kezelni az iskolai konfliktushelyzeteket, megoldani a

fegyelmezési problémákat, a kirekesztést és a diszkriminációt. Ahhoz, hogy ez a folyamat eredményes legyen, minden résztvevőjének rendelkeznie kell fejlett interkulturális kompetenciával. A pedagógusoknak nagyban segít önazonosságtudatuk meghatározásában Geert Hofstede hagyamodellje. Hofstede szerint minden „ember szellemi beprogramozásának három szintje van: az univerzális emberi természet (örökölt), a csoportspecifikus kultúra (tanult) és a személyiség (örökölt és tanult). Nehéz meghúzni a határvonalat az emberi természet és a kultúra között, valamint a kultúra és az egyén személyisége között”. Mindannyian különféle szerepeket töltünk be. Néhány ezek közül: valakinek a gyermeke, szülője, barátja vagyunk, de lehetünk még iskolai tanuló, autószerelő, kozmetikus vagy kutatómérnök, rajongunk bizonyos típusú zenéért, egy politikai párt tagja vagyunk, valamelyik vallási közösség tagja vagyunk, valamelyik kisebbséghez, nemzetiséghez tartozunk stb. A hagyamodell segítségével szerepeinket be tudjuk sorolni valamelyik Hofstede által meghatározott szinthez. A pedagógusoknak javasolt továbbképzések közül, amelyek segítik tevékenységüket a multikulturális közösségek interkulturálissá tételében, megemlíthetjük a közösségépítésről, az élménypedagógiáról, a toleranciáról, az önismeretről és a konfliktuskezelésről szóló képzéseket.

4. KÖVETKEZTETÉS

Előzőek értelmében a multi- és interkulturális oktatás olyan személyi és intézményi változásokat feltételez, melyek kitágítják a hagyományos iskolai kereteket, lehetőséget adnak az eltérő perspektívák és egyenértékű szemlélet megjelenítésére. A különféle beavatkozások, változtatások, illetve fejlesztések egymással kölcsönhatásban alakítják a szervezeti kultúrát. A teljes iskolai kultúrát és környezetet át kell alakítani úgy, hogy minden egyes tanuló számára egyenlő lehetőséget biztosítson az aktív részvételhez az iskolában és az élet minden területén.

IRODALOM

- Ačaji, Marija (2011). *Multikulturalno i interkulturalno obrazovanje: Razvoj interkulturalne osetljivosti*. Novi Sad. www.helsinki.org.rs/.../Maria%20Acaji%20Intelektura (2016. 03. 27.)
- Aranyosi István. *Interkulturalitás vagy multikulturalitás?* <http://www.kki-darany.hu/new/integracio/muhely/004.htm> (2016. 03. 01.)
- Grupa Most (2007). *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.

Hofstede, Geert. Hofstede.doc. rs1.szif.hu/~szabor/Hofstede.doc (2016. 03. 06.)

Kérdőívek értékelése. <http://digitalna.riznica.edu.rs/mod/feedback/analysis.php?i=759&courseid>

Ludányi, Ágnes (2007). *Inter- és multikulturális nevelés a pedagógusképzésben.* Eger. www.hefop.ektf.hu/anyagok/inter_es_multikulturalis.htm

THE RESEACH RESULTS, SUGGESTIONS FOR WORK WITH STUDENTS, METHODS FOR TRAINING

Summary

Accepting of cultural, religious, social, lingual and capability differences have to be learnt and taught. In spring 2015, 203 employees of “Stevan Sremac Elementary school” have participated in a 5-week-long online course in which there was a part where they were learning about intercultural teaching and education. Finally, 193 of the teachers completed a survey about the subject. The survey pointed out that there is a need for personal and institutional changes to successfully introduce a new educational method, because this is the only way to provide equal environment for every student. The “Onion-model” of Geert Hofstede can help teachers to better know themselves, it can also give a hand for them to identify with their cultural heritage and to reduce their bias against students. As a result, teachers’ level of consciousness will dramatically increase in the subject field of intercultural education. Due to the new educational environment, students will be able to adopt each other more easily, because during proposed occasions, they could have a chance to speak out their feelings about cultural and ethnical differences, and it could also help on disadvantaged students to maintain their relation to the whole educational system.

Keywords: interculturalism in education, intercultural sensitization, student occupations, teacher training, intercultural competence.

Torgyik Judit
Kodolányi János Főiskola
Neveléstudományi Tanszék
Székesfehérvár
torgyik@freemail.hu

MILYEN NEMZETKÖZI HATÁSOK ÉRVÉNYESÜLNEK NAPJAINKBAN A PEDAGÓGIÁBAN?

A globalizáció korában az iskoláknak új kihívásokkal kell szembenéznük világszerte. Mára megnövekedett a különböző népek, népcsoportok egymásra hatása, egymással való rendszeres találkozásának lehetősége a munka és a tanulás világában is. A gyerekeknek mind gyakoribb tapasztalata a tőlük eltérő kultúrákkal, szokásokkal és hagyományokkal való személyes találkozás. A tanulás szerepe rendkívüli módon felértékelődött, s néhány kompetencia értéke különösen megnövekedett. Nem mindegy, mit és milyen minőségben tanulunk, tanítunk. Új igények jelentkeznek világszerte a tanulással kapcsolatban. Különösen megnőtt az idegennyelvtudás, az informatikai kompetencia, a szociális és az interkulturális kompetenciák szerepe a gyermekek nevelésében.

Kulcsszavak: globalizáció, tanulás szerepének felértékelődése, nyelvtanítás, IKT, szociális kompetenciák

1. A GLOBALIZÁCIÓ MINT VILÁGJELENSÉG

A globalizáció számos kihívást és új feladatot hoz az oktatásügy számára. A fogalom szorosan összekapcsolódik a kölcsönös egymásra utaltsággal, a tér és az idő összeszűkülésével, a korábbi határok eltűnésével, a gyors kommunikációval, a nemzetek feletti hálózatok létrejöttével, a nemzeti helyett a nemzetközi kapcsolatok felerősödésével. Sajátos velejárója a homogenizáció a fogyasztásban, az életmód, a kultúra – s az oktatás területén is. A globalizáció egyúttal az egyének és az államok közötti fokozódó versenyt is magával hozta. Az informatika fejlődésével távoli tájak emberei, életvilágai kerülnek közel egymáshoz. A társadalmi fejlődés robbanásszerű változásai az iskola számára új kihívásokat jelentenek, a korábbi évtizedekben megszokottaktól eltérő kompetenciák fejlesztését, gyorsabb alkalmazkodást kívánnak. Míg korábban meglehettek a diákok idegen nyelv tudása nélkül, addig mára azok kapnak belépőt az elit klubba, akik az angol nyelv tudásával rendelkeznek. Míg szüleink gyermekkorában ismeretlen volt az internet, addig a mai gyerekek elképzeltetlennek tartják e nélkül az életüket.

Napjaink iskolája messze nem az, mint ami nagyszüleink korában volt. Új feladatok várnak mind a pedagógusokra, mind pedig a diákokra. A jó minőségű oktatás minden országban alapvető érdek és nagy érték.

2. A TANULÁS ÁLTALÁNOS FELÉRTÉKELŐDÉSE

A XXI. századi világgazdaság s benne a sikeres országok alapvetően a magas hozzáadott értéket képviselő ágazatokra építenek. Már nem a mezőgazdaság vagy a gépek, eszközök gyártása, sokkal inkább a tudásra alapozott szolgáltató szektorok jelentik a legfontosabb gazdasági húzóerőt. A korábbi mezőgazdasági jellegű, fejlődő országokban szintén megjelent a csúcstechnika, s ezek az országok is fokozatosan eltolódnak a tudásalapú gazdaság felé (Schiels 2013).

Az oktatás, a tudásipar fejlődése, fejlesztése a politikában világviszonylatban szintén fontos kérdés. Számos nemzetközi fórum, tanácskozás kiemelt témája az oktatásügy fejlesztése. A modern technika kitérít a lehetőségeket, jól képzett szakembereket kíván. Ehhez azonban megfelelő kompetenciákkal rendelkező szakemberek kellenek. A tanulást mint életformát az egyén életében a család mellett a közoktatás alapozhatja meg. A tanulás megszeretetéséhez modern oktatási módszerek, jól felkészült, a korszerű metodikával lépést tartó pedagógusok kellenek. Az iskola feladata, hogy a tanulásra mint értelmes, pozitív érzelmekkel járó tevékenységre építsen, hogy a diákok a kötelező iskolaévek elteltével, felnőttként is hajlandóak legyenek az önképzésre, a továbbképzésre, s akkor is örömmel tanuljanak, ha már nem kényszerítik őket erre. A jó iskolának, azon túl, hogy az alapvető műveltséget biztosítja, hozzá kell járulnia a tájékozódás, a tudásvágy felébresztéséhez, későbbi megtartásához is.

A *lifelong learning* eszméje a megújulni kívánó, a tanulást elfogadó, pozitívan megélt népeiségre alapoz. A globalizáció gyors változásai a tanulás iránti igényeket rendre megújítják, generálják is. A tanultabb ember differenciáltabban látja a világot, önmaga és környezete iránt igényesebb, tájékozottabb, árnyaltabb képpel bír az őt körülvevő miliőről, s benne önmaga és mások helyéről. Jobban tudja gyermekei iskolázását segíteni, figyelemmel kísérni. A képzettség szintjének emelkedése a társadalomban újabbnál újabb művelődés iránti igényeket indukál. Minél fejlettebb egy ország, annál inkább jellemző a tanulás igénybe vétele felnőtt korban is. Növekvő igény van a felnőtt- és időskori tanulásra, a személyiség további fejlesztésére. A tanulás, a művelődés mértéke, a megfelelő minőségű kompetenciák megléte visszahat az ország GDP-jére, gazdasági helyzetére, általános jólétére is (Torgyik 2012).

A tanulás azonban nem csupán az iskolában érhető tetten, a *lifewide learning* értelmében bárhol tanulhatunk, bármely helyszín és időpont

alkalmas lehet ismereteink, tudásunk, bővítésére, képességeink fejlesztésére. A gyorsabb információátvitel, a demokratikusabb élet növekvő igényeket hoz a szabadidős tanulás, a művelődési intézményekben, múzeumokban, kirándulások alkalmával történő tanulásra is. S ezzel együtt jelentősen megnőtt a szerepe a természet, a környezet védelmének s az egészségtudatos magatartás fejlesztésének is.

3. AZ IDEGEN NYELVI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE

A XXI. század embere mind gyakrabban kerül kapcsolatba más nyelvet beszélőkkel, ér el idegen nyelvű szakirodalmat. A modern idegen nyelvek iránti kereslet, a használható nyelvtudás értéke jelentősen megnőtt a globalizáció korában, s ennek jelei különösen a rendszerváltás óta érezhetők a volt szocialista országokban. Nemzetközi viszonylatban a leginkább keresett, a legnépszerűbb nyelv az *angol*, melynek sajátos térhódítása nagyban összefügg a körülöttünk zajló trendekkel. Mint ahogyan a középkorban a műveltséget és a közvetítő nyelvet a latin jelentette, addig a XXI. századi *lingva franca* az angol nyelv lett, aki érti és használni képes ezt a nyelvet kitarul előtte a világ, nemzetközi – gazdasági, kereskedelmi, kulturális, K+F, oktatási stb. – hálózatok tagja lehet. Az internet általánossá válásával a határok eltűntek, a világ összeszűkült, s benne az emberek kommunikálni kívánnak egymással. Ehhez a közös keretet a használható angol nyelvtudás biztosíthatja. Az Amerikai Egyesült Államok és az Egyesült Királyság gazdasági nagyhatalma rendre megerősíti az angol iránti igényeket. Oriási gazdasági előnyökhöz jut, versenyképességét nagyban növeli az az ország, amelynek lakossága jól ismeri és munkája során használni képes az angol nyelvet. Ahol arányaiban nagyobb az angol nyelvet beszélők aránya, a könnyen elérhető elektronikus források révén gyorsabb tudástranszfer következik be, több határon átívelő kapcsolat s egyúttal jelentősebb gazdasági, társadalmi fejlődés várható.

Korábban soha nem látott mértékben növekedett meg világszerte az angol nyelvet tanulók aránya, hiszen a nyelvtanulásnak jövedelemteremtő és mobilitásösztönző szerepe van. Aki nyelvet tanul, nem csupán a nyelvet, hanem a kultúrát is megismeri, s közben interkulturális kompetenciákra is szert tesz. Számos ország felismerte az angol mint idegen nyelv gazdasági hasznát, így jó néhány országban kötelező nyelvként oktatják már az általános iskolában. 2006-os adatok szerint Belgiumban, Németországban, Dániában, Hollandiában, Olaszországban, Cipruson, Görögországban, Luxemburgban, Máltán, Svédországban, valamint az EU-n kívül Izlandon, Norvégiában és Liechtensteinben már az általános iskolában a tanulók kötelező jelleggel angol nyelvet tanulnak. 2009-ben

bevezették a kötelező angol nyelvtanulást Csehországban, majd csatlakozott az előbbieken említett országok sorához Szlovákia is. Néhány országban ez a kötelezettség a középfokú oktatásban szintén megmarad. Luxemburg kivételes ország az EU-ban, itt ugyanis három nyelvet – angolt, németet és a franciát – tanulnak a diákok már az általános iskolában (Key Data... 2008). Európán kívül számos egykori gyarmati országban megmaradt hivatalos nyelvként az angol, s a gyermekek szocializációjához az afrikai államoktól Indiáig jó néhány helyen a korai iskolaévektől kezdve természetes módon hozzátartozik az angol nyelv ismerete és aktív használata.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy az idegen nyelvi és az interkulturális kompetenciák fejlesztésének számos értéke és komoly haszna van. A nemzetközi csereprogramokban, konferenciákon való részvétel feltétele a megfelelő angol nyelvtudás. A tudományos élet, a kutatás, a fejlesztés nyelve az angol, a legújabb szakirodalom megismeréséhez ugyancsak alkalmazásra kész nyelvtudásra van szükség. A turizmus élénkülésével a vendégeket fogadó lakosok, települések a nyelvtudás révén erősíthetik forgalmukat. A munkaerőpiac is mindinkább megkívánja az idegen nyelvi kompetenciákat, különösen így van ez a külföldön munkát vállalók esetében. Az egyes európai országok – de az azon kívül lévők is – számos ipari, kereskedelmi, gazdasági szálon kötődnek egymáshoz. A szabad munkaerő-piaci mobilitás tovább fokozza a megfelelő szintű nyelvtudás iránti növekvő igényeket. Olyannyira, hogy sok esetben a diplomával rendelkezők sem kapnak képzettségüknek megfelelő állást, ha nem rendelkeznek a szükséges idegen nyelvi kompetenciákkal.

Az Európai Unió statisztikai hivatala, az Eurostat adatai szerint öt olyan idegen nyelv létezik Európában, amelyek a legnépszerűbbnek számítanak valamennyi tagállamban, így *az angol, a német, a francia, a spanyol és az orosz* azok a nyelvek, amelyeket leginkább tanulnak a kötelező iskolai évek alatt a diákok az uniós államokban. Bár az itt felsorolt nyelvek különösen kedveltnek számítanak, azonban népszerűséget tekintve egyik sem tud közülük egyetlen tagállamban sem versenyezni az angol nyelvvel.

A második idegen nyelv tanulása Európa-szerte attól függően alakul, hogy milyen történelmi hagyományokkal, illetve kulturális kapcsolatokkal rendelkezik az adott ország, továbbá földrajzi szempontból mely államokhoz áll közel. A nyelvrokonság, az azonos nyelvcsaládba tartozás ugyancsak megnövelheti a nyelvtanulási hajlandóságot. Például Magyarországon a második leggyakrabban tanult nyelv a német, aminek történelmi hagyományai vannak, továbbá nagy népszerűsége gazdasági okokra vezethető vissza. Hazánk Ausztriával határos megyéiben választják a legtöbben idegen nyelvként a német nyelvet a diákok.

Németország és Ausztria népszerű célpontnak számítanak a külföldön munkát vállalók körében is (Torgyik 2011). Romániában a francia nyelv tanulásának vannak jóval nagyobb hagyományai, ami a nyelvrokonságnak, a közös gyökereknek köszönhető. A spanyol nyelv tanulása különösen kedvelt Franciaországban (hiszen földrajzi szomszédokról van szó), továbbá Svédországban, Dániában és Németországban szintén gyakran választott nyelvnek számít. Az orosz nyelv tanulása iránti igény a volt szocialista országokban a rendszerváltással visszaszorult, azonban az EU tagállamai közül a Balti államokban, Észtországban, Lettországon és Litvániában ma is nagyobb arányban tanulnak orosz nyelvet a diákok, miközben vannak olyan uniós tagállamok is, ahol elenyészően kevésnek mondható napjainkban az orosz iránti kereslet.

A nyelvtudásnak nem csupán a munkaerő-piacon van jelentősége, hanem a nemzetközi migráció erősödésével az új országhoz, új élethelyzethez való alkalmazkodás, a letelepedés igénye ugyancsak megfelelő nyelvtudást és az eligazodás képességét igényli. Számos család többkultúrájú, többnyelvű, a vegyes házasságok révén a gyerekek körében nem számít ritkaságnak a többkultúrájú környezetben való szocializáció. A szakirodalomban Watson (2004) „*transznacionális családoknak*” nevezi azokat a családokat, ahol a szülők különböző népcsoportokból, országokból származnak, s így a vegyes házasságok gyermekei az otthoni környezetben is nap mint nap megtapasztalják a többnyelvűség, a több kultúra jelenlétét.

Az iskolai tanulmányok során, majd a munka világában azok lehetnek sikeresebbek, akik több nyelvvvel bírnak, s ezzel együtt bikulturális/multikulturális kompetenciákat birtokolnak. Ahány nyelvet beszélsz, annyi ember vagy – tartja a szólás. A globalizáció korában a megfelelő nyelvtudás jelenti az alapot a sikeres alkalmazkodáshoz. A modern nyugati nyelvek iránti igények kielégítése az oktatásügyre vár.

4. AZ IKT-KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE

A globalizáció kiteljesedéséhez, a tér és az idő fogalmának változásához jelentős mértékben hozzájárult a kommunikációs robbanás. A telefonálás egyre olcsóbbá vált, a számítógépes technológia mindennapi életünk elengedhetetlen részévé lett. A legtöbb háztartásban jelen van a számítógép, mind többeknek van okostelefonja. Az élet minősége a technikai eszközök által gyorsabban elérhető információk segítségével sokat javult, jóval kényelmesebb lett. A modern technika gyors tudástranszfert tesz lehetővé.

Mindezek a javak ma már széles körben elérhetők a szegényebbek számára is. Például 2005 és 2011 között Afrikában 400%-kal nőtt a

mobil telefont használók aránya (Schiels 2013). Az informatikai kompetenciák ma már éppolyan általánosan elvárt alapkompenciának számítanak a munkaerő-piacon, mint az írás, az olvasás vagy a számolás. A legtöbb munkáltató megkívánja az elektromos írástudást, a gazdaság fejlődése, informatizálása nyomán több ágazatban nélkülözhetetlenek az ehhez kapcsolódó kompetenciák.

A biztos alapokon álló számítástechnikai kompetenciák megléte alapja a globális hálózatokba való bekapcsolódásnak, a szupersztrádára való fellépésnek, az egyén és a társadalom fejlődésének. Óriási mértékű, napról napra növekvő számú, folyamatosan megújuló tudástartalom érhető el az interneten keresztül. A kellő idegennyelv-ismerettel és tájékozódási képességgel bírók hozzáférhetnek az idegen nyelvű tananyagokhoz, forrásokhoz, a modern tanulási lehetőségekhez is. Mindinkább növekvőben van azon egyének és országok fejlődési esélye, amelyek képesek erre.

2010-ben 25 országban, végzett *EU Kids Online* (Livingstone és mtsai 2011) felmérés szerint a 9–16 éves európai gyermekek 60%-a átlagosan naponta vagy majdnem naponta, 93%-uk az elmúlt héten használta az internetet. Mindez jelzi, hogy igen alacsony azok száma, akik az elmúlt héten ne lettek volna a gép közelében. Az eszközhasználat döntő többségében otthon (87%) történik, s ezt követi az iskolai használat (63%).

A megkérdezett európai gyermekek változatos célokkal és motivációval kapcsolódnak rá a hálózatra, 85%-uk a *házi feladat megoldásához* veszi igénybe az internetet, s érdemes megfigyelni, hogy majdnem ugyanilyen fontos a *játék* is (83%) számukra. 76%-uk videoklipet néz, 62% üzenetküldésre hasznosítja az internetet, míg 31%-uk webkamerát is használ, 11% pedig blogot ír. A felhasználás az iskolai munkától kezdve az unaloműzésig sokféle formát ölthet. A számítástechnikai eszközök szerteágazó alkalmazási lehetőségei továbbá a gépek árának folyamatos csökkenése, jelentősen hozzájárul növekvő elterjedtségükhöz és nagyfokú népszerűségükhöz. A megkérdezett gyerekek és fiatalok 59%-a a közösségi oldalakon saját hálózati profillal is rendelkezik, s tendenciáját tekintve a tizenévesek között a legtöbb a felhasználók száma ezeken az oldalakon (Sonck, Livingstone és mtsai 2011, Ságvári 2008).

Ebben a környezetben a tanulók iskolai érdeklődésének fenntartása céljából új oktatási módszerekre, jóval nagyobb rugalmasságra, nyitottságra, az új eszközök iskolai beépítésére van szükség. Míg az ezredforduló körül – egy 1998-ban végzett vizsgálat szerint – a pedagógusok Magyarországon alig-alig tájékozódtak internetről (Karlovit 2001), addig ma már elsődleges információs forrást jelent a pedagógusoknak, szülőknek és a gyerekeknek. Az internettel és más mobilkommunikáci-

óra alapozó eszközzel a passzív befogadó szerep helyett a tanulásban az interaktivitásra építő, aktív tanuló szerepe erősödik. A tanulás mind élményszerűbbé, életközelibbé s a modern IKT-eszközök révén mind többek számára vált elérhetővé. Ez a feladat új kihívások elé állítja az intézményes nevelést, az iskolarendszert, a pedagógusokat is.

A digitális technika révén a *mobil tanulás* vagy más néven *m-tanulás* (= hordozható számítástechnikai eszközök segítségével történő tanulás) (Molnár 2013) egyre inkább bevonul a közoktatási rendszer minden szintjére, mi több, az iskolán kívül művelődésben, a múzeumokban, a könyvtárakban, továbbá az állatkertekben, vadasparkokban, gyermektáborokban is fellelhető, pl. mobiltelefon, okostelefon, laptop, e-Book olvasó stb. használatával tartott foglalkozásokon éppúgy használják az IKT-eszközöket, mint az iskola világában. A számítógép és a világháló nem csupán mint új médium lényeges, hanem annak megértése is, hogyan használjuk okosan, értelmesen, etikusan az egyes eszközöket, hogyan szelektáljunk a különböző hálózati tartalmak között.

Az IKT-eszközökön keresztül az iskoláskorú gyermekek a világ mind több pontján hozzáférnek a globális tartalmakhoz. Afrikában, Latin-Amerikában vagy Délkelet-Ázsiában az internet és a médián át elérhető tartalmak éppúgy a tanulás és az ismeretszerzés eszközei, mint a szórakozásé és az általános tájékozódásé vagy a rendszeres baráti kapcsolattartásé. Új tanulási formák, online fórumok, határokon átívelő, nemzetközi közösségek jöttek létre. Csepeli György és Prazsák Gergő (2010) arra mutattak rá, hogy az IKT-kompetenciák elsajátításában új momentumként értékelhető a „fordított szocializáció” jelensége, amely annyit jelent, hogy a felnőttek és a nagyszülők generációja gyakorta gyermekeik, unokáik révén, azok segítségével sajátítja el a számítógép, az internet és más mobil kommunikációs eszköz használatát. Sokan korántsem tanfolyamon, hanem gyermekeik segítségével kezdték el a világháló megismerését. A gyerekek rutinosabban és magabiztosabban használják a világhálót, mint szüleik. A szülők számára nehezebben megy a tudástranszfer, hiszen sokan közülük az írógépek világában nőttek fel, akkor tanulták meg a gépek használatát, s rögzült sémáik nehezebben változnak. A fiatalok, a gyerekek jóval rugalmasabbak ezen a téren, sokkal inkább nyitottak az újdonságok megtanulására. Így fordulhat elő, hogy a fiatalabb generáció tanítja az idősebbeket.

Ebben a környezetben a *mediapedagógiának* ugyancsak megnőtt a jelentősége (Szűts 2016). A pedagógusok és a szülők együttes felelőssége a modern info-kommunikációs eszközök és tartalmak használatának, a médiakompetenciák fejlesztésére mind nagyobb szerepet szánni. E vonatkozásban a felvilágosító, tudatformáló képzések, a kritikai érzék, a tudatos választás, a befolyásolás illetve a manipuláció mechanizmusai-

inak megértése és megértetése mind a gyerekek, mind pedig a szülők és a pedagógusok rétegeitől nagyobb odafigyelést kíván.

Az IKT fejlődésével a csúcstechnika vívmányai közelebb hozzák egymáshoz a fejlett és a fejlődő országokat, a gyerekeket és a felnőtteket, s ezáltal hallatlanul nagy szerepük van a földrajzi és a társadalmi, fejlettségbeli különbségek csökkentésében, a tudás terjesztésében (Csepeli, Prazsák 2010). A robbanásszerű fejlődés elképzelhetetlenül nagy mértékű változásokat indukál, amelyek tovább növelik az iskola, a tanulás eddig megszokott formáinak modernizációját.

A számítástechnika rohamléptekben teszi lehetővé a fejletlenek felzárkózását, s vele együtt növeli a globális versenybe bekapcsolódók számát és arányát. A globalizáció olyan környezetet jelent, mely az információs technológia révén világszerte terjeszti a tudást (távoktatás, nyitott oktatási rendszerek, interneten elérhető tanulási lehetőségek). A globalizáció korában egyének és országok versengenek egymással, s a hamarabb, a gyorsabban és a jobb kompetenciákkal rendelkezők kerülhetnek ki győztesen a versenyből. A nemzetközi tendenciák mindinkább megértethetik velünk, hogy a jobb minőséget nyújtó, a XXI. század globális kompetencia igényeire jobban támaszkodó, a gyorsabban alkalmazkodó országok és egyének lesznek nyertesek a versenynek (Schields 2013). Mindeközben az IKT-eszközök/kompetenciák erősödése ösztönzi a tudásra épített munka, a tudásgazdaság terjedését.

5. A SZOCIÁLIS KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉNEK IGÉNYE

A globalizáció világában az egyes országok között erősödő migrációval kell számolnunk. Az EU Schengen övezetében eltűntek a határok, az állampolgárok szabad mozgásának biztosítása az unió egyik alapelveként számít. A jobb megélhetés, illetve a kedvezőbb munkalehetőségek reményében sokan útra kelnek, s telepsznek át Keletről Nyugatra, Délről Északra. A nemzetközi nagyvállalatok terjeszkedése révén a különböző népek, nemzetek tagjainak találkozása mind az oktatás, mind pedig a munka világában általánosnak mondható. Az internetes hálózatok ugyancsak növelik a különböző származású, nyelvű egyének közvetlen kapcsolatának esélyeit. A gyerekek szocializációjuk során mindinkább találkoznak az iskolában is a sajátjuktól eltérő kultúrából, más társadalmi helyzetből/országból érkező diákokkal, a felnőtt pedig a munka világában tőle eltérő országból/kultúrából származó munkatársakkal. A felsőoktatásban tanulók mobilitása az Erasmus program révén ugyancsak megnövekedett. „Világszerte a kiutazó diákok 47%-át öt angol nyelvű ország – USA, Kanada, Egyesült Királyság, Ausztrália,

Új-Zéland fogadja, míg a legtöbb kiutazó Kínából és Indiából érkezik” (Schiels 2013: 108).

A különböző kulturális, nyelvi, vallási háttérű egyének találkozásai félreértéseket, konfliktusokat éppúgy szülhetnek, mint elfogadást, rácsodálkozást, barátságokat és békés egymás mellettélést. A hagyományos értékek, normák mellett új értékek jelennek meg. Ebben a környezetben a kulturális tudás, a tolerancia, az elfogadás képessége rendkívüli módon felértékelődött.

Az etnikai és a demográfiai változásokra, a nagyfokú mobilitásra a fejlett társadalmaknak s az iskolaügynek is választ kellett adnia. Az oktatásügy komoly kihívást jelentő feladata a különböző kultúrák közötti kommunikáció, a kapcsolatteremtés képességének és a toleráns, befogadó magatartásnak a megtanítása (Karlovitz 2004). A nyelvi, kulturális interdependencia világában a multikulturális nevelés s a *szociális és interkulturális kompetenciák* megléte, fejlesztésének szüksége komolyan megnövekedett (Allemann-Ghionda 2011, Karlovitz 2006/a, Karlovitz 2006/b). Az élénkülő kulturális találkozások megkívánják az interkulturális kompetenciákat, az előítéletek oldását, a sztereotípiák, az esetlegesen előforduló konfliktusok, az elutasítás és a diszkrimináció kezelését. A kulturális találkozások az egyének között együttműködést, békés együttélést kívánnak, amely a kooperatív technikák iskolai alkalmazásán, rendszeres gyakorlásán keresztül hozható közelebb.

A globalizáció növeli a komplexitást az élet minden területén, így a tanulásban, a tanításban ugyancsak alkalmazkodást és a megértés szükségességét kívánja. A globalizáció korában nem csupán a különböző népek együttélésének igénye miatt szükséges a szociális kompetenciák fejlesztése, hanem az adott társadalmon belül jelentkező plurális életmódok, különböző életformák tolerálása, megértése miatt is. A globalizáció velejárója, hogy a régi hagyományok mindinkább eltűnnek, s helyette mindinkább egyedi életutak, életmódok sokasága van jelen egymás mellett.

Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban az 1960-as évektől fogva került a figyelem középpontjába a multikulturális/interkulturális nevelés kérdésköre. Az USA-ban a polgárjogi mozgalom kibontakozása adott lökést az etnikai kisebbségek, a fogyatékkal élők és a nők esélyei javításának. Nyugat-Európában a vendégmunkások számának növekedésével az iskolarendszer is alkalmazkodott az új helyzethez. Míg kezdetben úgy vélték, hogy a vendégmunkások csak „vendégek” lesznek, később rá kellett ébredniük, hogy a külföldiek a végleges letelepedés mellett döntöttek. Családtagjaik, gyerekeik is követték őket, s az iskolákban, óvodákban megjelent bevándorlók gyermekeinek megfelelő nevelésre, oktatásra volt szüksége.

Eközben Közép- és Kelet-Európában a rendszerváltásig nem tartották különösen fontosnak a multikulturális nevelést. A kisebbségi csoportokkal való érdemi foglalkozás az 1990-es évek után vált gyakoribbá. A rendszerváltás hívta fel a figyelmet a társadalomban jelen lévő különbségekre. Közép- és Kelet-Európa nem számít klasszikus bevándorlókat fogadó célországnak, sokkal inkább tranzitországnak nevezhető. Az EU integrációja során, 2004-ben az új tagállamok csatlakozásával a migráció új hulláma kezdődött meg, fokozatosan lehetővé vált az új tagországok állampolgárai számára a régi tagországokban a munkavállalást, s eközben a gazdasági világválság szintén tovább növelte a régi tagállamokból kivándorlók számát. A migráció a nemrégiben csatlakozott tagállamok számára ugyancsak új feladatokat hozott.

Az új országban, új életet kezdő családok kihívások elé néznek, másik országhoz, más szokásokhoz, kultúrához kell alkalmazkodniuk, új nyelvet kell megtanulniuk. Szembe kell nézniük az alkalmazkodás, a beilleszkedés nehézségeivel (pl. elutasító környezettel, magányossággal, marginális helyzettel, a kívülálló szerepével). A beilleszkedési folyamatot a felkészült oktatási intézmények segíthetik, a felkészületlenek nagyban megnehezítik. Napjainkban a kivándorló célországokban ugyancsak korábban nem látott jelenségek kezelésének feladata merül fel a családokban és az iskolában is. (Ilyenek pl. kettészakadt családok, apa nélkül felnövő gyerekek, magányosság, gyermekvédelmi problémák növekedése.)

A szociális és interkulturális kompetenciák fejlesztése pontosan ezért vált mindinkább szükségessé, hogy a pedagógusok és a gyermekek – a majdani felnőtt társadalom tagjai – az egyre komplexebb rendszerekben elfogadóbbak, megértőbbek, türelmesebbek és felelősségteljesebben viselkedők legyenek. A sokféleség megértése (mely lehet nyelvi, etnikai, kulturális, társadalmi, vallási, földrajzi, nemek közötti stb.) vihet közelebb a humanistább iskolához, hiszen mindenkinek joga van a tanuláshoz, képességei fejlesztéséhez. S mindez nem csupán emberi jog, hanem az egymással versengő, kölcsönösen függő világban egy-egy ország számára komoly gazdasági szükséglet is.

Összefoglalva elmondható, hogy felgyorsult fejlődés, az info-kommunikációs technológia, a nemzetközi kapcsolatok erősödése új kompetenciák fejlesztését kívánja az iskolától, s ebben a rendszerben a pedagógusok jelentős feladatok előtt állnak világszerte.

IRODALOM

- Alleman-Ghionda, C. (2011). From Intercultural Education to the Inclusion of Diversity. Theories and Policies in Europe. Banks, J. A. (ed.) (2011). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York, London: Routledge. 134–154.
- Csepeli, György, Prazsák, Gergő (2010). *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*, Budapest: József Kiadó.
- Karlovitz, János Tibor (2001). Az iskolai tankönyvválasztásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 69–79.
- Karlovitz, János Tibor (2004). Mit tehetünk az előítéletek csökkentéséért? Nahalka, István, Torgyik Judit (szerk.). *Megközelítések: Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó. 123–136.
- Karlovitz, János Tibor (2006 a). Szükségesek-e a taneszközök a multikulturális neveléshez? Buda, András, Kiss, Endre (szerk.). *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása: A VI. Kiss Árpád Konferencia előadásai*. Debrecen: Debreceni Egyetem. 194–202.
- Karlovitz, János Tibor (2006/b). Multikulturális nevelés és andragógia. Micheller, Magdolna (szerk.). *Kőrös Tanulmányok*. Békéscsaba: Tessedik Sámuel Gazdasági Főiskolai Kar. 25–34.
- Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (2008). Brussels: European Commission.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. and Ólafsson K. (2011). *Risks and Safety on the Internet: the Perspective of European Children: Full Findings and Policy Implications From the EU Kids Online Survey of 9-16 Year Olds and Their Parents in 25 Countries*. EU Kids Online, Deliverable D4. London: EU Kids Online Network.
- Molnár, György (2013). Új IKT tendenciák a nemzetközi és hazai gyakorlat tükrében, különös tekintettel a tanítás-tanulás folyamatára. Benedek András (szerk.). *Digitális pedagógia 2.0* Typotex, Budapest. 85–132.
- Ságvári, Bence (2008). Az IT-generáció – Technológia a mindennapokban: kommunikáció, játék és alkotás. *Új Ifjúsági Szemle*, téli szám, 47–56.
- Schiels, R. (2013). *Globalization and International Education*. Bloomsbury, London, New Delhi, New York, Sydney.
- Sonck, N., Livingstone, S. és mtsai (2011): *Digital Literacy and Safety Skills*. EU Kids Online, London School of Economics and Political Science, London.

- <http://eprints.lse.ac.uk/33733/1/Digital%20literacy%20and%20safety%20skills%20%28Isero%29.pdf> (2012. 10. 29.)
- Szűts, Zoltán (2016). Az internet nyelve: másodlagos írásbeliség, emojik és mémek. *Korunk*, 4. 55–60.
- Torgyik, Judit (2011). A nyelvtanulás európai tendenciái. *Szakképzési Szemle*, 2. 110–117.
- Torgyik, Judit (2012). *A tanulás szinterei felnőtt- és időskorban*. Eötvös József Könyvkiadó: Budapest.
- Watson, J. L. (2004). Globalisation in Asia – Anthropological Perspectives. Marcelo, M. Suárez-Orozo, Desiree Baolian Qin-Hilliard (eds.): *Globalization, Culture and Education in the New Millenium*. Los Angeles/London: University of California Press, Berkeley. 141–173.

*WHAT KIND OF INTERNATIONAL EFFECTS ARE THERE IN
THE EDUCATIONAL SCIENCE IN THESE DAYS?*

Summary

In the era of globalization there are several new challenges at schools all over the world. By now more and more different folks and people meet and interact with each others, there are more regular meeting possibilities in learning process and in workplaces, too. Children have more recent experiences to meet with different cultures, habits and traditions in person. In the modern world the role of learning was upgraded, and the value of some competencies especially is growing. It is more important what and in what quality we learn and teach. There are new significant demands associated with learning everywhere in the world. In the public education there is more preferable role of foreign languages, IT competencies, social and intercultural competencies.

Keywords: globalization, appreciation of learning, language teaching, IT, social and intercultural competencies.

Interkulturalnost u obrazovanju
Zbornik 10

Pedagoški zavod Vojvodine
Novi Sad
2016

CIP – Katalogizacija u publikaciji
Biblioteka Matice srpske, Novi Sad

37.014:316.7(082)

МЕЂУНАРОДНА научна конференција Интеркултуралност у образовању
(1 ; 2015 ; Нови Сад)

Interkulturalnost u obrazovanju / [Međunarodna naučna konferencija
“Interkulturalnost u obrazovanju”, Novi Sad, 18. decembar 2015.] ; urednice
Danijela Radović, Eva Toldi. – Novi Sad : Pedagoški zavod Vojvodine, 2016 (Novi
Sad : Verzal). – 168 str. ; 25 cm. – (Zbornik / Pedagoški zavod Vojvodine ; 10)

Radovi na srp. i mađ. jeziku. – Pun naziv manifestacije preuzet sa prelim. str. – Tiraž
200. – Str. 9: Predgovor / Danijela Radović. – Bibliografija uz svaki rad. – Rezime
na engl. jeziku uz svaki rad.

ISBN 978-86-80707-63-1

a) образовање – Интеркултуралност – Зборници
COBISS.SR-ID 311161863

Za izdavača: Janoš Puškaš, direktor Pedagoškog zavoda Vojvodine
Grafička priprema: Eled Černik
Štampa: VERZAL 012

