

**ZBORNİK**

**11**



# INTERKULTURALNOST **U OBRAZOVANJU** 2016

*Urednice*  
Lenka Maravić  
Žužana Mezei

Pedagoški zavod Vojvodine  
Novi Sad  
2017

Radovi predstavljeni na Drugoj međunarodnoj naučnoj konferenciji  
*Interkulturalnost u obrazovanju 2016*  
održanoj u Novom Sadu 25.10.2016. godine.

Recenzenti:

Marjena Koroš, JP Zavod za udžbenike Beograd, Odeljenje u Novom Sadu  
Alena Peškova, JP Zavod za udžbenike Beograd, Odeljenje u Novom Sadu  
Dr Violeta Petković, Pedagoški zavod Vojvodine

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

ISBN 978-86-80707-66-2

## PREDGOVOR

Zbornik radova „Interkulturalnost u obrazovanju 2016“ je nastao kao rezultat Druge međunarodne naučne konferencije pod istim nazivom koja je održana 25.10.2016. godine u Novom Sadu u organizaciji Pedagoškog zavoda Vojvodine.

Prisustvo stručnjaka iz Srbije i Slovačke ukazuje na važnost razvijanja interkulturalnosti u obrazovanju i na potrebu da se različitost prepoznata kao bogatstvo i u tom smislu čuva i poštuje. Poruka radova je da upoznavanje različitih kulturnih vrednosti naroda koji žive na istom prostoru treba početi od najranijeg uzrasta uvođenjem posebne strategije u obrazovanju i da taj zadatak nije poveren samo vaspitačima i učiteljima već svim učesnicima u obrazovnom procesu.

Da interkulturalnost nije nova pojava uverava nas Mihal Babiak, autor prvog rada u Zborniku pod naslovom „Srpsko-slovačke teme u književnosti – interkulturalni modeli“. U viševekovno postojanje obrazovnih, kulturnih i književnih srpsko-slovačkih veza uvodi nas prikazivanjem saradnje između ova dva naroda koja je počela u 19. veku. U svom prikazu autor predstavlja obostrane dobroti slovačko-srpske književne razmene kroz multikulturalnu i interkulturalnu paradigmu sa posebnim naglaskom na društvene kontakte tokom zajedničke istorije Srba i Slovaka.

Nezamislivo je pričati o interkulturalnosti kada ne postoji sredstvo koje će povezati kulture. To sredstvo je jezik. Bez obzira na to da li je reč o jeziku većinskog naroda na određenom prostoru ili o jeziku manjine, u funkciji upoznavanja kulturnih vrednosti drugog naroda poželjno je da vladamo jezikom kao sredstvom komunikacije. Autorka Jutka Baliž je predstavila odličan primer mogućnosti razvijanja interkulturalnosti kod dece predškolskog uzrasta primenom programa za usvajanje srpskog kao maternjeg jezika, odnosno mađarskog kao jezika društvene sredine. Cilj projekta „Razvijanje i negovanje maternjeg i maternjeg jezika i interkulturalnosti kod dece u Vojvodini“ je da se kod dece primenom komunikativno-iskustvene metode razvije želja da upoznaju, zavole i prihvate kulturu drugog naroda.

U cilju unapređivanja interkulturalizma i multikulturalizma kroz školski sistem autorka Anišoara Caran predstavlja aktuelna pitanja u vezi sa udžbenicima na rumunskom jeziku za osnovnu i srednju školu i ukazuje na mogućnosti i obaveze obrazovnih institucija kao i na mere koje su preuzete i na kojima treba raditi kako bi se digla svest o važnosti poznavanja jezika, kulture i istorije, kako sopstvenog tako i drugih naroda.

Još jedan primer dobre prakse je prikazan u radu autorke Ljiljane Dulić. Fokus je na vannastavnim aktivnostima koje se odvijaju u Osnovnoj školi „Vladimir Nazor“ u Đurđinu, u okviru projekata „Dan nacije“ i „Dani kulture“. Projektne aktivnosti podrazumevaju upoznavanje sa istorijskim značajnim događajima, velikanima muzičke ili filmske scene, kulinarskim delikatesama ili folklornim bravurama različitih kultura i tradicija. Svi učesnici aktivnosti upoznajući interesantne detalje iz života naroda iz okruženja, neguju interkulturalnost, shvataju i prihvataju različitost kao prednost i bogatstvo okruženja u kome žive.

Jedan od osnovnih ciljeva obrazovanja je da podstiče poštovanje i uvažavanje kulturne različitosti naroda koji žive na istom prostoru. Međutim, autorka Romanca Jovanović u svom radu „Interkulturalnost u udžbenicima na rumunskom jeziku“ interkulturalnost posmatra kroz prizmu ne samo različitosti i suprotnosti, već sličnosti i „dodirnih tačaka“ kao neizostavnih elemenata kvalitetnog i uspešnog zajedničkog života različitih naroda na istom prostoru. Analizom čitanki za rumunski kao maternji jezik od prvog do osmog razreda osnovne škole autorka prikazuje konkretne primere zastupljenosti elemenata interkulturalnosti.

Ladislav Lenovski u svom radu „Interkulturalnost i multikulturalizam kao idejna polazišta savremene edukacije“ objašnjava neophodnost interkulturalne edukacije kao jednog od važnih preduslova za uspešnu koegzistenciju različitih naroda i njihovih kultura. Interkulturalna edukacija na svim nivoima obrazovanja jedan je od preduslova za izbegavanje konflikata koji se mogu javiti kao posledica nerazumevanja i nepoznavanja. Radi suživota bez konflikata predlaže da se u obrazovni proces uvede sistem koji će omogućiti međusobno upoznavanje i uvažavanje svih zajednica.

U radu „Slovački jezik u multilingvalnoj sredini“ Ana Makišova potvrđuje pretpostavku da uticaj tipološki sličnih jezika u stalnom kontaktu može voditi do preuzimanja grupe reči iz jednog jezika u drugi. U njenom istraživanju ona preuzete reči iz srpskog jezika u slovački svrstava u kalbove i međujezičke homonime. Potvrdu uticaja srpskog jezika na slovački ona najčešće pronalazi u pisanim i usmenim iskazima mlađe generacije i to kod novih naziva i pojmova u potpunosti preuzetih iz srpskog jezika.

Pošavši od ideje da su tekstovi u čitankama izvor znanja na osnovu kojih se mogu izgraditi stavovi, autorka Daliborka Purić u svom radu

analizira sadržaj 20 čitanki. Cilj je bio utvrditi da li u čitanci postoje i koji su to interkulturalni sadržaji i da li se i na koji način razvijaju interkulturalne vrednosti. Nažalost, rezultati pokazuju da tekstovi u čitankama u manjoj meri doprinose interkulturalnosti, dok tekstovi po izboru autora čitanki u većoj meri razvijaju interkulturalne vrednosti. Autorka naglašava da u metodičkoj aparaturi postoji dovoljno prostora za razvijanje ovih vrednosti i to tumačenjem i razumevanjem tekstova.

Sledeći rad Svetlane Zolnjan „Interkulturalnost u udžbenicima“ takođe se bavi ključnim nastavnim sredstvom u obrazovnom sistemu. Autorka udžbenike na slovačkom jeziku ocenjuje kvalitetnim i savremenim i smatra da „razvijaju kooperativno učenje, intelekt kod učenika, mišljenje, podstiču kreativnost, stvaralački duh i logičko zaključivanje“. Kao takvi, udžbenici doprinose razvijanju jezičkih veština ali i proširuju pogled na svet ne zaboravljajući „tradiciju i duhovne vrednosti Slovaka u Vojvodini“.

Dušanka Zvekić-Dušanović u radu „Interkulturalnost u nastavi Srpskog kao nematernjeg jezika“ analizira plan i program i usmerava pažnju na mogućnosti i potrebe razvijanja interkulturalnosti u predmetu Srpski kao nematernji jezik koji pohađaju učenici različitih maternjih jezika. Autorka naglašava da interkulturalno obrazovanje treba da promoviše kulturne različitosti kroz dinamičnost kulture koja ne podrazumeva samo tranziciju tradicionalnih do savremenih kulturnih vrednosti već i interakciju sa drugim kulturama, i da posledično tome vodi ka suživotu bez predrasuda i zaključuje da izučavanje kulturnih elemenata u procesu usvajanja drugog jezika mora biti dvosmerno, tj. da se i govornici većinskog jezika upoznaju sa kulturnim karakteristikama naroda sa kojima žive na istom prostoru. Autorka ukazuje i na to da primeri i zadaci u udžbenicima za Srpski kao nematernji jezik doprinose razvijanju interkulturalne komunikacije jer se u njima traži da učenici govore o svojim ličnim iskustvima vezanim za elemente kulture drugog naroda.

Na kraju, zahvaljujemo se svim autorkama i autorima što su svoje radove predstavili na Konferenciji i doprineli tome da proučavanje kulture naroda koji žive na ovom prostoru dobije još više na značaju i dokazali kako svi učesnici u obrazovnom procesu mogu u podjednako meri promovisati kulturne različitosti i prevazilaziti predrasude.

Nadamo se da će ovaj Zbornik podstaći istraživače da se i dalje bave ovom problematikom, a učesnike u obrazovanju i vaspitanju da se sa praktične strane približe temi kako bi sa što više uspeha mogli da dokažu mladim generacijama da upravo ova kulturna raznolikost kojoj posvećujemo toliko pažnje čini Vojvodinu mestom gde se svi podjednako uvažavaju i poštuju.





## SADRŽAJ

PREDGOVOR .....	5
Michal Babiak: SRPSKO-SLOVAČKE TEME U KNJIŽEVNOSTI – INTERKULTURALNI MODEL .....	11
Jutka Baliž: RAZVIJANJE INTERKULTURALNOSTI KOD DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA .....	19
Anișoara Caran: O OBRAZOVANJU NA RUMUNSKOM JEZIKU IZ PERSPEKTIVE INTERKULTURALNOSTI .....	27
Ljiljana Dulić: INTERKULTURALNOST KROZ PROJEKTE ...	35
Romanca Jovanović: INTERKULTURALNOST U UDŽBENICIMA NA RUMUNSKOM JEZIKU .....	51
Ladislav Lenovský: INTERKULTURALITA A MULTIKULTURALIZMUS AKO IDEOVÉ VÝCHODISKO SÚČASNEJ EDUKÁCIE .....	61
Daliborka Purić: MOGUĆNOSTI ZA INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE POSREDSTVOM ČITANKI NA SRPSKOM JEZIKU ZA MLAĐE RAZREDE OSNOVNE ŠKOLE .....	71
Anna Makišová: SLOVENSKÝ JAZYK V MULTILINGVÁLNOM PROSTEDÍ .....	87
Svetlana Zolňanová: INTERKULTURÁLNOŠŤ V UČEBNICIACH – O KVALITE NÁRODNOSTNÝCH UČEBNÍC .....	101
Dușanka Zvekić-Dušanović: INTERKULTURALNOST U NASTAVI PREDMETA SRPSKI KAO NEMATERNJI JEZIK ...	119



**Doc. PhDr. Michal Babiak, CSc.**

Katedra estetike

Filozofski fakultet Univerziteta Komenski u Bratislavi

Slovačka republika

babiak.m.michal@gmail.com

## **SRPSKO-SLOVAČKE TEME U KNJIŽEVNOSTI – INTERKULTURALNI MODELI**

*Sažetak:* U radu se reflektuje viševekovna slovačko-srpska saradnja na polju obrazovanja, kulture i književnosti. Povišeni interes za istoriju, život i društvena kretanja između ova dva naroda počinje u vreme nacionalnog preporoda, kada je mitropolit Stevan Stratimirović materijalno obezbedio egzistenciju Katedre češko-slovačkog jezika i književnosti na Evangelističkom liceju u Bratislavi. Na osnovu ovog momenta u Bratislavi, ali i na ostalim slovačkim licejima, studirala je elita srpskog naroda 19. veka (Đura Daničić, Branko Radičević, Jovan Jovanović Zmaj, Jovan Sterija Popović, Svetozar Miletić itd), koji donose podsticaj za novi interes o srpskoj kulturi kod Slovaka. Najznačajniji predstavnik slovačkog narodnog preporoda, Ljudevit Štur, bio je i veliki idejni orijentir srpskim studentima (koji su na njegovim predavanjima činili jednu trećinu od prisutnih studenata u auditoriju) i unosio je u svoja naučna dela interes za srpsku književnost. Na liniji otkrivanja i prezentacije srpske književnosti prema zapadnoj Evropi bio je i jednu generaciju stariji Pavel Jozef Šafarik, istaknuti slovački naučnik, koji je bio i prvi direktor Prve pravoslavne gimnazije u Novom Sadu. Šturov podsticaj proučavanju srpske književnosti, ali i prenošenje modela društvenog angažmana bio je podsticajan i za sledeću generaciju realističkih pisaca u slovačkoj književnosti. U radu se daje značaj ukazivanju na podsticaje koji su uzajmno otkriveni u književnosti drugog naroda u vlastite programske prioritete književnog, estetskog, ali i šireg društvenog značaja.

*Gljučne reči:* slovačko-srpska uzajamnost, srpski studenti na slovačkim licejima, nacionalni preporod, interes za srpsku književnost, srpsko-slovačke teme u književnosti.

U uvodu svog rada pažnju usmeravam na prisustvo i funkcionisanje slovačko-srpske književne razmene u kontekstu multikulturalnog sistema i interkulturalne vizije. Iz upravo navedenog stava proizilazi teza: dok multikulturalizam reflektujem kao empirijsku činjeničnu pojavu dijahronog i sinhronog postojanja različitih kultura u određenom kontekstu – od lokalnog do globalnog, dotle interkulturalizam, bar u ovom trenutku, posmatram na dva nivoa postojanja, kao veoma širok pojam najrazličitijih postojećih interaktivnih kulturnih odnosa koji se javljaju u savremenom globalizirajućem ili već globalizovanom svetu ili, u užem smislu – kao kondicionalan pojam određene, za sada, utopijske

vizije sveta budućnosti. Ideju multikulturalnosti smatram za relativno star fenomen: helenistički svet, kao i državna zajednica Aleksandra Velikog i nekoliko vekova mlađe Rimsko carstvo nosili su u sebi svest o postojanju veoma različitih kultura koje uokviruje, spaja određena zajednička socijalna vertikala. Istorijski kontinuitet ovog fenomena moguće je pratiti do današnjih dana preko Svetog rimskog carstva, Vizantije, Otomanskog carstva, Habsburške monarhije, Sjedinjenih Američkih Država, Sovjetskog Saveza, zemalja Komonvelta, Evropske unije itd. – svaka od njih na sebi svojstven način nosila je, odnosno nosi u svom osnovu ideju koegzistencije zajednica različitog kulturnog nasleđa i pripadnosti; istorija kulture, dakako poznaje i suprotan obrazac, kada je ova svest o koegzistenciji bila marginalizovana a umesto nje preferisana ideja o potrebi genocida, brze i nasilne asimilacije svega što je minoritno u odnosu na majoritno i uspostavljanje jedinog i apsolutnog entiteta – nacionalnog, verskog, rasnog itd. Čovečanstvo ne jednom se zaklinjalo da je upravo završena kataklizma poslednja i definitivno poslednja i da jedino što će u budućnosti da postoji, biće to, šta u ovom trenutku nazivamo multikulturalizmom i interkulturalizmom: i nakon Prvog i nakon Drugog svetskog rata i nakon pada Berlinskog zida. Obećanja i zakletve na miroljubivu koegzistenciju sveta uz uvažavanje svih različitosti postali su obligacioni delovi mirovnih ugovora i deklaracija najviših nadnacionalnih organizacija.

Iako ton ovakvog konstatovanja može delovati prilično skeptično, na mestu je postaviti pitanje ima li smisla verovati u koncepte multikulturalizma i interkulturalizma, ili je potrebno na osnovu dosadašnjih iskustava smatrati multikulturalizam za privremeno stanje između dva genocida a interkulturalizam posmatrati kao opijum za idealiste, slabe i autsajdere, ili, kako se danas pomodno kaže na tačnom srpskom ili slovačkom jeziku: luzere, na svetskoj političkoj sceni? Optimizam u ovako postavljenom pitanju pokušavam da nađem na dva nivoa reflektovanja: prvi nivo je konstatovanje da u svakom multikulturalizmu, pa čak i istorijski posmatrano, postoje i određeni vidovi interkulturalizma; mislim da u istorijskoj svesti svakog naroda, bilo da se nalazio u superiornijem ili inferiornijem odnosu na neki drugi narod sa kojim je delio određenu istu sudbinu u okviru multikulturalne zajednice, postoje primeri kulturne interakcije.

U našem radu posebnu pažnju poklanjamo srpsko-slovačkim književnim vezama kao primeru interkulturnih modela. Negde na početku ovih modernih veza – znači s kraja 18. i početka 19. veka, možemo da pratimo aktivnosti znamenitog srpskog preporoditelja Dositeja Obradovića (1739-1811) koji je deo svog bogatog životnog puta proveo i u Slovačkoj: u periodu od 1766. do 1769. pored toga što je u Bratislavi

bio privatni učitelj sinovaca sremskokarlovačkog mitropolite Vićentija Jovanovića Vidaka, pripremao se u Modri, (gradiću nadomak Bratislave), na tamošnjem evangelističkom liceju iz nemačkog i filozofije za daljnje studije na protestantskim univerzitetima u Haleu i Lajpcigu. O njegovoj prisutnosti na liceju u Modri i danas svedoči spomen obeležje. Nakon povratka u Srbiju, Dositej Obradović u Beogradu 1808. godine osniva Beogradski licej „po uzoru na evangelističke liceje u Slovačkoj“ (Kovijanić 1968 : 121-122). U neposrednoj blizini ove epizode nalazi se još jedna druga značajna prekretnica u slovačko-srpskim književnim vezama i ona se vezuje za istaknutog srpskog crkvenog veolikodostojnika, mitropolita Stevana Stratimirovića (1757-1836). Pozitivan odnos prema Slovaca mitropolit Stratimirović mogao je da stekne već u rodnom Kulpinu u koji su Slovaci počeli da se doseljuju već polovinom 18. veka, ali najveći značaj srpsko-slovačkoj saradnji dao je svojim prosvetiteljskim i kulturnim delovanjem: godine 1793. istaknuti slovački kulturni delatnik Juraj Ribaj (inače u Dositejevo vreme subrektor liceja u Modri a kasnije evangelistički sveštenik u Torži – danas: Savino Selo u srednjoj Bačkoj) izradio je projekat osnivanja slovačko-češkog instituta na Evangelističkom liceju u Bratislavi, što je i uspelo 1801. a iz kojeg je kasnije (1803) nastala i Katedra čehoslovačkog jezika i književnosti. Ove izuzetno značajne institucije ne bi mogle nastati bez finansijskog pokrića koje je darovao upravo mitropolit Stratimirović – šta je bio neverovatno vizionarski akt onog vremena. Navedene institucije nisu bile značajne samo za kulturno delovanje i nacionalni preporod Slovaka, već i Srba koji su pored slovačkih evangelističkih liceja u Modri i Kežmarku počeli od kraja 18. veka masovno da dolaze i školuju se upravo na evangelističkom liceju u Bratislavi. Vođeni sveslaven-skom orijentacijom bratislavske Katedre, Srbi su u svojim slovačkim profesorima nalazili ne samo naučnu osnovu, već i ohrabrenje za svoj nacionalno-emancipatorski rad. Na navedenim licejima u Slovačkoj od kraja 18. veka školovalo se – na osnovu istraživanja već pomenutog, istaknutog srpskog i crnogorskog slaviste Riste Kovijanića – više od 1200 istaknutih Srba, od kojih su svakako najpoznatiji ovi: prvi srpski istoričari Pavle Julinac i Jovan Rajić, pa onda glasoviti narodno-kulturni delatnici: Jovan Muškatirović, pomenuti Dositej, pa pozorištarci Joakim Vujić, Jovan Sterija Popović, Kosta Trifković, osnivač srpskog romana Milovan Vidaković, pa pisac prvog srpskog ustava i ministar Srbije Dimitrije Davidović, zatim plejada poznatih i zaslužnih društveno-kulturnih delatnika: Teodor Pavlović, Đorđe Natošević, Bogoboj Atanacković, Đura Daničić, Jovan Bošković, Jovan Jovanović Zmaj, Branko Radičević, Svetozar Miletić, Jovan Grčić-Milenko, grof Petar Čarnojević, crkveni velikodostojnici Stevan Avakumović, Petar Vidak

itd, itd. Oduševljeni prosvetitelj i jozefinista, mitropolit Stratimirović već u svojim prethodnim ostvarenjima podigao je temelj formiranja modernog srpskog naroda: pre svega u osnivanju sremskokarlovačke gimnazije 1791-92. (na kojem su prva četvorica direktora bili iz Slovačke: Jan Gros, Karol Rumi, Pavel Magda i Andrej Volni). Orijentacija mitropolita Stratimirovića na bratislavski licej i njegove pomenute institucije, znači Institut, te Katedru, donosi nakon prosvetiteljskog perioda bogate plodove i u vreme klasicizma, te romantizma. Na ovoj liniji moguće je tražiti i plodove kulturnih veza između mitropolita Stratimirovića i dvojice izuzetnih Slovaka koji su se – osim u slovačku – zapisali i u srpsku, te opštu istoriju – Jana Kolar (1793-1852), te Pavla Jozefa Šafarika (1795-1861). Jan Kolar kao tvorac i širitelj ideje slavenske uzajamnosti, imao je ogroman odjek kod Srba, a Pavel Jozef Šafarik bio je prvi direktor novoosnovane srpske pravoslavne gimnazije u Novom Sadu (1819-1833) – a ovde, u Novom Sadu, napisao je i osnovno slavističko delo *Istorija slovenskog jezika i književnosti na osnovu svih narečja* (1826). Kult Šafarika do danas je prisutan u Novom Sadu – i o tome suviše je u ovom trenutku i da govorimo.

Katedra na bratislavskom liceju postala je izuzetno značajnim mestom delovanja slovačke i srpske nacionalno orijentisane studentske omladine pre revolucije 1848. a njihov idejni vođa bio je jedan od najvećih slovačkih preporoditelja, estetičar, filolog, asistent prof. Juraja Palkovića na Katedri – Ljudevit Štur (1815-1856). Od znamenitih delatnika s ovih prostora Štur je imao srdačan odnos s vladikom crnogorskim Petrom Petrovićem Njegošem, koji mu je posvetio i jednu svoju pesmu (*Pjesma*) a koja je 1847. objavljena u tada glavnom slovačkom književnom časopisu *Orol tatranski* u srpskom originalu i u prepevu na slovački Miloslava Dumnog.

Štur je održavao intenzivne prijateljske odnose sa srpskim knezom Mihajlom Obrenovićem. Za vreme svog progonstva (1842-1860) knez Mihajlo živio je u Beču, kao i na svom imanju u selu Ivanka, koje je danas predgrađe Bratislave. Upravo na ovom imanju dolazio je u bliske političke, ali pre svega prijateljske kontakte sa Ljudevitom Šturom. Nesumnjivo je, da je knez Mihajlo u Šturu od samog početka njihovog poznanstva prepoznao izuzetan genijalni duh, šta je osim ostalog, potvrđeno i u primanju Ljudevita Štura za člana Društva srpske slovesnosti u Beogradu (1844), kojoj je glavni patron i dobrotvor bio upravo knez Mihajlo. Od Slovaka članovi ove istaknute srpske institucije pre Štura bili su: Pavel Jozef Šafrik, Jan Kolar, Karol Rumi i Jan Čaplovič a zajedno sa Šturom u Društvo je bio primljen i dr Janko Šafarik; od velikana slovačkog narodnog preporoda koji su postali članovi Društva, pomenimo još Šturovog saputnika, književnika, teologa i izdavača

Jozefa Miloslava Hurbana, kao i filologe Boguslava Šuleka, te Martina Hatalu (Ambruš, III, 171-162).

Za vreme revolucije 1848. godine Štur je za svoje slovačke ustanike od kneza Mihajla dobio izuzetno značajnu materijalnu vojnu pomoć (10.000 dukata, odnosno 60.000 forinti). „Za slovačku ustaničku vojsku u revoluciji glavna sredstva su dali oba suprotstavljena srpska kneza – Aleksandar Karadorđević, iz Beograda, preko ministra Lazara Arsenijevića (Bata Leke) i Mihajlo Obrenović, iz svog emigrantskog centra iz Rogaške Slatine“ (Kmeč, 335). Ova finansijska i materijalna pomoć Šturu i slovačkom narodnom preporodu nije jenjavala ni pre a ni nakon revolucionarnih zbivanja: Štur je – isto kao i Vuk Karadžić, Đura Daničić, Svetozar Miletić ili Branko Radičević – bio stipendista kneza Mihajla; svoju potporu Šturu i njegovoj brizi za srpske studente u Bratislavi knez Mihajlo je ispoljavao i u vidu poseta slovačkim i srpskim studentskim društvima, a bio je i član Šturove zajedničke, slovačko-srpske Slovenske čitanonice, kojoj je 1848. dao potporu od 60 forinti (Kovijanić, 123).

S druge strane Štur je svoju naklonost srpskom nacionalnom preporodu, kao i knezu Mihajlu deklarirao u nekoliko posveta, kao i u svojim značajnim delima koje je objavio na Zapadu ili u slovačkim almanisima i časopisima. Svoje glavno lingvističko delo iz 1846. godine *Nauka slovačkog jezika* Štur je posvetio patrijarhu Josifu Rajačiću a svoje najveće filozofsko-estetsko delo – *O narodnim pesmama i pripovestima slavenskih plemena* – iz 1853. Štur je posvetio knezu Mihajlu. Šturova posveta počinje u uzvišenom tonu: „Njegovoj kneževskoj Svetlosti Mihajlu Obrenoviću, sinu naroda našeg mišlju i delima, s dubokim uvažavanjem posvećuje pisac.“ Nakon ovih reči, Štur nastavlja svoj svečani uvod u kojem predstavlja kneza Mihajla kao svog saputnika na polju estetskog istraživanja narodnih pripovesti: „Vaša Svetlosti! Krećući na polje našeg narodnog pesništva, koje se proteže širokim i dalekim svim našim slavenskim krajevima, namerio sam ka njima, možda i bez Vašeg saznanja, zajedno sa Vama i prohodio sam u Vašoj uzvišenoj pratnji celo to široko polje. I Vama, zasigurno, kao što istinoljubiva usta govore, naročito ka duši dopire pesma slavenska i teško Vama svuda bez svojega...“ Ovu Šturovu estetsku raspravu Jovan Bošković preveo je na srpski jezik i 1857. je izdao u Novom Sadu (*Ljudevita Štura knjiga o narodnim pesmama i pripovetkama slavenskim*).

Godine 1851. Štur je objavio u časopisu *Augsburger Allgemeine Zeitung* tekst pod nazivom *Serbische Zustände* (Prilike u Srbiji) koji je oduševljeno slavljeno srpskog naroda i kneza Mihajla. Sledeće, 1852. godine dr. med. Karol Pacek, Slovak, lični lekar i finansijski upravitelj Miloša i Mihajla Obrenovića izdao je u Beču delo *Obrenovići. Kratko*

*načertanije žitija članova ove knjažeske porodice. Sa šest litografiranih obraza.* Autor litografija bio je znameniti srpski slikar Atanas Jovanović (1817-1899). Štur je o ovome delu napisao poveću recenziju koju je netom preradio na opširni tekst pod nazivom *Obrenovići* i iste godine objavio ga u vodećem slovačkom književnom i naučnom časopisu *Slovenské pohľady* (Slovački pogledi) (Matula, 255-256). Predstavljajući pojedine članove porodice Obrenović, Štur ne štedi u pohvalama na adresu kneza Mihajla, gde osim ostalog piše: „Narod i otadžbinu svoju voli više od svega, skrušeno je pobožan a crkvi svojoj prisno odan i veran, ali često možemo od njega da čujemo „brat je mio, ma koje vere bio“... On je pre svega Srbin, zatim Jugosloven a onda Slaven u širem značenju reči... Zna pre svega da trpi i čeka s geslom svojim „vreme i moje pravo“ – s jasnim pogledom gleda u budućnost“ (Štúr, 1956, 307-308.)

Ono istraživanje srpskog narodnog pesništva, o kojem govori u svojoj posveti knezu Mihajlu, Štur je inicirao kod svojih srpskih studenata: oni su mu donosili i pevali staru srpsku poeziju koju je on zatim, ponajviše u duhu Hegelove i Herderove estetike analizirao. Polazeći prvenstveno upravo od ova dva filozofa, Štur je koncipirao i vlastiti estetski sistem: u razvitku apsolutnog duha u sferi umetnosti, ovaj duh se ne završava u okviru muzike i germanskih naroda, kako je to projektovao Hegel, već u oblasti poezije, koja je – po Šturu – najviši stadijum umetnosti. A poezija nakon svoje simboličke, klasične i romantične forme, razvije se u potpuno nov koncept: slavenske poezije. U ovakvom miljeu Štur, pored ostalih slovenskih, analizira i srpske narodne pesme i pripovesti a iz njih, kao najvišu vrednost uzima slobodarski duh epskih narodnih pesama. Ove pesme on preporučuje i svojim studentima-pesnicima kao idejno polazište njihovog nastajućeg pesničkog opusa: u borbi Srba za oslobođenje od Turaka, Štur nalazi primer i za novu, aktuelnu slovačku romantičarsku poeziju: vođeni srpskim pesničkim uzorima i Slovaci bi trebalo da pišu poeziju koja će da ih navodi prema uzvišenim patriotskim, slobodarskim i emancipatorskim idealima. Ovaj imperativ Ljudevita Štura imao je jaku rezonanciju u slovačkom kulturnom kontekstu: i nakon epohe romantizma, kada se slovačka poezija orijentiše prema ovim idejnim zahtevima (Josip Podgradski, Jan Boto, Jan Kalinčjak itd), Šturov idejno estetski program rezonovaće i u drugoj polovini 19. veka, kada književnost postepeno ulazi u okvire realističke poetike. I dok je romantičar Podgradski u svoje drame unosi i doslovno citirao srpske narodne pesme, Boto pisao deo svog pesničkog opusa nadahnut srpskom epskom poezijom itd, u vreme realizma, idejni vođa ovog smera u slovačkoj književnosti Svetozar Hurban Vajanski u svom programskom manifestu piše pesmu Guslar a velika nada slovačke realističke pripovetke, Feliks Kutlik unosi u slovačku književnost druge



polovine 19. veka proze sa tematikom iz srpskog oslobodilačkog konteksta. Ovaj autor je veći deo života proveo kao evangelistički sveštenik u Petrovcu, Silbašu i Kulpinu, ali svoje radove je objavljivao u tada vodećim književnim časopisima u Slovačkoj. Na ovoj liniji možemo da pratimo i prozna dela još jednog vojvođanskog Slovaka, Gustava Maršala Petrovskog, koji u svojim delima počinje već otvoreno da govori o slovačko-srpskoj saradnji na zajedničkim društvenim, pa i političkim projektima. Ova saradnja ima svoju paralelu i u realnoj društveno-političkoj sferi u vidu slovačko-srpske saradnje na izborima za ugarski parlament; naime 1865 vodeće ličnosti Srba (Stratimirovići) i Slovaka (evangelistički episkop i prvi podpredsednik Matice slovačke, Karol Kuzmani) u Kulpinu potpisuju dogovor o saradnji na ovim izborima na kojima bi zajedno ova dva naroda imali izbornu većinu i birali naizmenično predstavnike koje bi odredila politička reprezentacija ova dva naroda. Na osnovu ovog projekta u elitnu politiku ulaze niz slovačkih i srpskih delatnika koji samostalno ne bi imali šanse za izborni uspeh.

Najpre idejno-estetko a zatim i otvoreno programsko usmeravanje prema slovačko-srpskoj saradnji u književnim delima, osim ovog izbornog primera nalazi svoju realizaciju u praktičnoj političko-društvenoj sferi i u nizu daljnjih akcija koje je zabeležila istorija – pomenimo samo ovu: kada je 1875. nasilno ukidana Matica slovačka, jedini koji je tada interpelirao ugarsku vladu bio je Svetozar Miletić – i to je sigurno glavni razlog zašto najveća ulica u Bratislavi nosi upravo njegovo ime – a druga najveća bratislavsko ulica zove se Karadžićeva i jasno je da je to počast srpsko-slovačkoj književnoj i kulturnoj saradnji koja ulazi u temelje identiteta i nacionalne istorije u slovačkom društvenom kontekstu. Sličan pijetet možemo da nađemo i kod drugih međaša slovačkog kulturnog identiteta a koji su u vezi sa saradnjom sa Srbima u dosadašnjoj kulturnoj istoriji.

Ovi kontakti predstavljaju značajan prilog u širem životno-empirijskom kontekstu u određivanju vlastitog identiteta, svog mesta i mogućnosti interkulture razmene. Prilog su refleksiji mogućnosti uspostavljanja vlastite vertikalne vrednosnog sistema nacionalnog kolektiva kroz pozitivnu saradnju, kontakte i odnose sa drugim kolektivom. Ovaj prilog postaje potencijalan značajan deo i pedagoške prakse pri traženju odgovora o vlastitoj prisutnosti u određenom prostoru i vremenu. S druge strane istraživanja ovog tipa prilog su i traženju odgovora na šire koncepcije multikulturalizma i interkulturalizma. U globalnom pogledu čini se da je multikulturalizam naša sudbina, isto kao što je nemoguće da živimo izolovano, bez interkulturalne razmene. Naša bitna uloga je da ove primere iz istorije, iz našeg životno-empirijskog konteksta uzmemo ozbiljno i pokušamo da ih sagledama i na teorijskom nivou, kako bi

stvorili jednu realističku platformu daljnjeg razvitka modela multikulturalizma i interkulturalizma.

Kao što je obaveza učitelja da govore o svetlim primerima interkulturalne razmene, isto tako je i obaveza teoretičara da empirijski materijal reflektuju na teorijskom nivou: ako već teorija kasni za praksom, onda taj budući teorijski prilog mora da bude kvalitetno polazište za novu životnu zbilju.

## LITERATURA

- Abruš, Jozef (1954-1960). *Listy Ludovíta Štúra I-III*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Kmeč, Jan (1987). *Jugoslovensko-slovačke slavističke veze*. Novi Sad: Vojvođanska akademija nauka i umetnosti.
- Kovijanić, Risto (1978). *Štúdie z dejín juhoslovansko-slovenských vzťahov*. Martin.
- Matula, Vladimír (1999). *Listy Ludovíta Štúra IV. Dodatky*. Bratislava: Národné literárne centrum – Dom slovenskej literatúry.
- Štúr, Ludovít (1956). *Obrenovići*. In: *Slovania, bratia!* Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry.

**Jutka Baliž**

Dečji vrtić „Snežana-Hófehérke”

Senta

p.u.pedagog@zabaviste-senta.edu.rs

## **RAZVIJANJE INTERKULTURALNOSTI KOD DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA**

*Sažetak:* U razvijanju interkulturalnosti važnu ulogu imaju vaspitno-obrazovni programi. U radu će se prikazati mogućnosti razvijanja interkulturalnosti kod dece predškolskog uzrasta primenom programa za usvajanje srpskog kao nematernjeg jezika, odnosno mađarskog kao jezika društvene sredine. Učestvovanje dece u aktivnostima na nematernjem jeziku, odnosno na jeziku društvene sredine koje se organizuju u dečjem vrtiću doprinosi tome da deca shvate i prihvate da u višejezičnoj i višekulturnoj sredini pored njihovog maternjeg jezika, srpski i mađarski kao nematernji jezik takođe predstavlja sredstvo uzajamnog povezivanja, kao i da razumevanje i upotreba drugog jezika omogućuje im da učestvuju u igrovnim i drugim aktivnostima. Jedan od važnih vaspitnih ciljeva ovog programa je da kod dece razvija želju da upoznaju, zavole i prihvataju proizvode duhovne kulture mađarskog odnosno srpskog naroda. U okviru programa usvajanja nematernjeg jezika, odnosno jezika društvene sredine primenom komunikativne-iskustvene metode omogućeno je da deca drugi jezik usvajaju na način blizak usvajanju maternjeg jezika, tj. prirodnim putem, sticanjem iskustava na drugom jeziku.

*Ključne reči:* srpski kao nematernji jezik, mađarski kao jezik društvene sredine, aktivnosti na nematernjem jeziku u dečjem vrtiću, komunikativne sposobnosti na nematernjem jeziku, komunikativna-iskustvena metoda.

### **UVOD**

U višejezičnoj i višekulturnoj zajednici kao što je Vojvodina razvijanje i negovanje maternjeg jezika kod dece su bitne pretpostavke za očuvanje kulturnog identiteta nacionalnih zajednica, a usvajanje nematernjeg jezika i jezika društvene sredine proširuje komunikativne mogućnosti kod dece i predstavlja značajan korak ka interkulturalnosti, razvijanju višekulturnosti i interkulturalnom društvu. U afirmaciji ovih značajnih vaspitnih ciljeva važnu ulogu imaju vaspitno-obrazovni programi koji se primenjuju u predškolskim ustanovama.

Sa ciljem podsticanja pozitivnih stavova prema srpskom kao nematernjem jeziku i mađarskom kao jeziku društvene sredine, razvijanja tolerancije i osećaja pripadnosti višejezičnoj i višekulturnoj sredini, kao i razvoja aditivne dvojezičnosti, u Dečjem vrtiću „Snežana – Hófehérke“ u Senti organizujemo igrovne aktivnosti za decu na nematernjem jeziku

i na jeziku društvene sredine i to na sledeći način: u vaspitnim grupama na mađarskom nastavnom jeziku deca učestvuju u igrovnim aktivnostima koje se odvijaju na srpskom jeziku, a u vaspitnim grupama na srpskom nastavnom jeziku deca učestvuju u igrovnim aktivnostima koje se izvode na mađarskom jeziku.

Aktivnosti realizujemo primenom komunikativne-iskustvene metode pri čemu je važan zadatak vaspitača da motivišu decu za sticanje komunikativnih veština na drugom jeziku mogućnošću da učestvuju u igrovnim aktivnostima, situacionim igrama i sl.

Ovaj program se primenjuje kao deo projekta „Razvijanje i negovanje maternjeg i nematernjeg jezika i interkulturalnosti kod dece u Vojvodini“, čiji autor je prof. dr Melanija Mikeš (1924 – 2007), a nosilac projekta je Pedagoški zavod Vojvodine, koji od samog osnivanja posebnu pažnju posvećuje učenju nematernjeg jezika i razvoju interkulturalnosti kod dece u Vojvodini.

## **1. PRIMENA KOMUNIKATIVNE-ISKUSTVENE METODE U DEČJEM VRTIĆU**

Razvijanje komunikativnih veština na nematernjem jeziku i jeziku društvene sredine ostvarujemo primenom komunikativne-iskustvene metode. Komunikativni pristup se zasniva na poznatoj činjenici da reči i rečenice izvan konteksta imaju značenje kao delovi jezičkog sistema kojem pripadaju, ali se funkcionalna vrednost značenja ostvaruje u komunikativnom činu. Ova savremena metoda polazi od toga da je usvajanje jezika kreativan proces, i naglašava da samo poznavanje reči i gramatičkih pravila nekog jezika nije dovoljno za uspešno komuniciranje na tom jeziku, već da je potrebno da se iskustvom steknu za to potrebne veštine. U tom metodskom pristupu predlažu se postupci za sticanje komunikativnih iskustava, mogućnosti primene novostečenih komunikativnih iskustava, kao i različiti oblici utvrđivanja i proširivanja tih iskustava.

Prilikom usvajanja nematernjeg jezika i jezika društvene sredine akcenat je na prijemu i saopštavanju poruke i na sticanju iskustava na drugom jeziku. Prema komunikativno-iskustvenoj metodi podsticanje motivacije kod dece da učestvuju u aktivnostima predstavlja jedan od najefikasnijih načina usvajanja nematernjeg jezika.

Kada komunikativno-iskustvenu metodu primenjujemo u dečjem vrtiću polazimo od savremenih postavki usvajanja nematernjeg jezika na ranom uzrastu koji kažu da je jezičko-spoznajni mehanizam u mozgu dece predškolskog uzrasta poseduje fleksibilnost, koja omogućuje da deca nematernji jezik usvajaju na način blizak usvajanju maternjeg jezi-

ka, tj. prirodnim putem, sticanjem iskustava na nematernjem jeziku, a ne učenjem jezika. U usvajanju nematernjeg jezika prirodnim putem mnogo pomažu situacije u kojima se odvija govorni čin i sve ono što je u trenutku govornog čina pristupačno čulima deteta koje usvaja jezik. Kako bi otkrilo smisao i značenje iskaza ili reči saopštenih na nematernjem jeziku, pored konteksta u kojem se odvija govorni čin, potrebno je da dete uloži i kognitivni napor, koji mu omogućuje da trajnije usvoji ono što čuje i postepeno usvoji jezik. Kontekst u kojem deca treba da steknu iskuste na nematernjem jeziku mora da zadovolji njihovo interesovanje i potrebe za igrom kako bi bila motivisana da učine kognitivni napor.

U početnim fazama usvajanja nematernjeg jezika aktivnosti se odvijaju u bogatom kontekstu, kako bi deca i uz manji umni napor otkrila značenje poruke. Zatim se kontekst smanjuje, dok se zahtevi za umnim naporom dece povećavaju. Deca zadovoljavaju ovom zahtevu kada motivisano učestvuju u igrovnim aktivnostima.

### **1.1. Sticanje komunikativnog iskustva na nematernjem jeziku**

Sticanje komunikativnog iskustva odvija se u bogatom kontekstu. Sve ono što decu okružuje u dečjem vrtiću predstavlja elemente konteksta koji se mogu staviti u funkciju sticanja jezičkih iskustava na nematernjem jeziku. Vaspitač će pomoći deci da steknu komunikativna iskustva na nematernjem jeziku prilagođavanjem aktivnosti interesovanju i komunikativnim potrebama dece, koristeći kontekst koji nudi situacija u datom okruženju i stvaranjem konteksta putem simuliranja situacije i okruženja. Kako bi deci olakšao razumevanje poruke, svoje iskaze vaspitač prati pokretima i mimikom, i uz pomoć rekvizita i igračaka pokazuje radnje o kojima je reč – ali istovremeno i stimuliše decu da učine i određeni kognitivni napor u otkrivanju značenja poruke na nematernjem jeziku. Sticanje komunikativnih iskustava je utoliko uspešnije ukoliko deca angažuju više čula u prihvatanju onog što im nudi kontekst, zato kada tema omogućuje da deca primenjuju pored čula vida i sluha i čulo ukusa i mirisa, vaspitač se koristi rekvizitima za to. Na primer, deca okuse neko voće i kažu kakvog je ukusa.

### **1.2. Primena novostečenih iskustava na nematernjem jeziku**

Vaspitač će pružiti mogućnost deci da primene iskustva na nematernjem jeziku tek kada oceni da su deca imala dovoljno prilike da steknu komunikativna iskustva u prethodnim aktivnostima na nematernjem jeziku, koja će im omogućiti da aktivno učestvuju u situacionim i takmi-

čarskim igrama ili pesmicama uz igru i pokret. U ovoj fazi usvajanja nematarnjeg jezika aktivnosti se odvijaju u bogatom ali u malo izmenjenom kontekstu. Primena stečenog komunikativnog iskustva počinje razumevanjem poruka koje vaspitač saopštava deci, na koje ona pozitivno reaguju, a zatim se stečeno komunikativno iskustvo ispoljava u upotrebi nematarnjeg jezika. Situacione igre, pesmice uz pokret i igru, kao i različite igrovne aktivnosti pojačavaju motivaciju dece da primene komunikativne veštine na nematarnjem jeziku.

### **1.3. Utvrđivanje novostečenih iskustava na nematarnjem jeziku**

Aktivnostima koje se organizuju u cilju utvrđivanja stečenih komunikativnih iskustava vaspitač deci pruža mogućnost da ponovo otkrivaju značenje reči ili rečenica, tj. poruka. Utvrđivanje stečenih iskustava odvija se u manje ili više izmenjenom i nešto siromašnijem kontekstu, a ta okolnost od dece zahteva da ulažu umni napor za ponovo otkrivanje značenja iskaza. Kognitivni napor ne sme da izostane, jer je on neophodan u procesu bilo kojeg sticanja znanja i umenja, pa tako i u usvajanju nematarnjeg jezika. U ovoj fazi usvajanja nematarnjeg jezika vaspitač različitim igrovnim situacijama motiviše decu da nematarnji jezik, odnosno jezik društvene sredine primenjuju u komunikativne svrhe. Deca primenjuju i utvrđuju savladana komunikativna iskustva u raznim takmičarskim igrama, kao na primer Bingo, Šta nedostaje?, u interaktivnoj obradi priče i sl.

### **1.4. Proširivanje novostečenih iskustava na nematarnjem jeziku**

Proširivanje već stečenih komunikativnih iskustava na nematarnjem jeziku ostvaruje se

- 1) proširivanjem teme ili
- 2) promenom konteksta.

1) Kada se proširivanje već stečenih komunikativnih iskustava na nematarnjem jeziku ostvaruje proširivanjem teme, vaspitač deci nudi bogatiji jezički materijal kojim se mogu poslužiti u komunikaciji. Takvo proširivanje se uspešno ostvaruje tematskim povezivanjem aktivnosti. Na taj način proširivanje već stečenih komunikativnih iskustava predstavlja ujedno i sticanje novih komunikativnih iskustava.

2) Proširivanje komunikativnih iskustava menjanjem konteksta pomaže izdvajanju manjih jezičkih jedinica iz poruke. Kad se reč, izraz ili rečenica iz poruke koju su deca razumela u jednom određenom kontekstu javlja u različitim kontekstima, onda ih ona, zahvaljujući svojoj analitičkoj sposobnosti, mogu prepoznati.

## 2. AKTIVNOSTI NA NEMATERNJEM JEZIKU, ODNOSNO NA JEZIKU DRUŠTVENE SREDINE U DEČJEM VRTIĆU

Aktivnosti za razvijanje komunikativnih sposobnosti na nematernjem jeziku organizuju se dva – tri puta u toku sedmice u trajanju od 20 do 25 minuta, i za to vreme oblici aktivnosti se smenjuju po nekoliko puta, da bi se probudila i održala pažnja i interesovanje dece. Na primer, u početku svake aktivnosti deca pevaju neku pesmicu uz pokrete koju su već prethodnih dana izvodila, a zatim slušaju novu ili njima još ne dovoljno poznatu pesmicu i izvode pokrete u skladu sa tekstom i ritmom pesme; sledi neka mirnija igra koja deci omogućuje da obogate svoj rečnik u komunikativnoj situaciji, usvoje neke izraze koji su potrebni u svakodnevnom životu, ili utvrđuju reči i izraze koje su već u prethodnim aktivnostima imala prilike da čuju i upotrebljavaju. U ovom delu aktivnosti vaspitač može da organizuje interaktivnu obradu priče u slikama ili igrovnu aktivnost relaksirajućeg karaktera. U trećem delu aktivnosti deca opet igraju i pevaju, ili izvode neku od dečjih igara.

Verbalne interakcije sa decom uvek se povezuju sa situacijom u kojoj se verbalna interakcija odvija, i nikad van konteksta, a izbor tema za aktivnost na nematernjem jeziku usklađen je sa već obrađenom tematikom na maternjem jeziku.

Deca u vrtiću ne uče jezik društvene sredine, odnosno nematernji jezik kao u školi, već ga usvajaju kroz igrovne aktivnosti, situacione igre, pesme uz igru i pokret, koje pojačavaju motivaciju dece za učestvovanje u procesu usvajanja komunikativnih veština i pružaju priliku da se ona prijatno i lagodno osećaju za vreme tih aktivnosti, a kako bi se aktivnosti odvijale u opuštenom i prirodnom ambijentu, deca ne sede na stolicama već sede na tepihu u krugu ili stoje u krugu zajedno sa vaspitačem. Vaspitač vodi računa da aktivnosti budu povezane sa pozitivnim emotivnim nabojem, jer to može da pojača interesovanje dece za učešće u aktivnostima na nematernjem jeziku.

Aktivnosti na nematernjem jeziku planiraju se i organizuju tako da budu u funkciji nekog zadatka koji se bez komuniciranja na tom jeziku ne bi mogao ostvariti, ali vaspitač ne nameće deci upotrebu nematernjeg jezika, niti ih nagovara da ponove to što on kaže, već strpljivo sačeka da deca spontano progovore na tom jeziku, kad za to budu bila dovoljno motivisana i sposobna.

Sadržaj programa usvajanja srpskog kao nematernjeg, odnosno mađarskog kao jezika društvene sredine čine:

- Razbrajalice
- Pesmice
- Pesmice uz igru i pokret

- Dečja poezija
- Interaktivna obrada priče
- Kreativne dramatizacije
- Igre u funkciji razvijanja komunikativnih veština na nematernjem jeziku, odnosno na jeziku društvene sredine.

Važan zadatak vaspitača je da stvori kontekst igračkama, slikama ili modelima, bedževima, maskama i da motiviše decu da učestvuju u igrovnim aktivnostima u kojima im razumevanje i upotreba nematernjeg jezika pomažu da budu uspešna. Deca mogu slobodno da se koriste svojim maternjim jezikom, ali se vaspitač služi isključivo nematernjim jezikom, pri čemu mu vanjezička sredstva, kao što su mimika, gestovi, pokazivanje itd. pomažu da uspostavi komunikaciju sa decom. Ukoliko je potrebno da se nešto objasni deci u vezi sa pravilima igre ili sa organizovanjem toka aktivnosti, vaspitač će to učiniti na maternjem jeziku dece pre početka aktivnosti na nematernjem jeziku, ali dok traje aktivnost, vaspitač ne prelazi sa jednog jezika na drugi i ne prevodi ono što kaže na maternji jezik dece iz sledećih razloga:

- ako vaspitač prevodi deci ono što kaže na nematernjem jeziku na maternji jezik dece, deca će se naviknuti da ne obraćaju pažnju na ono što im vaspitač govori na nematernjem jeziku;
- ako deca ne čine nikakav umni napor da razumeju ono što im se kaže na nematernjem jeziku, proces usvajanja nematernjeg jezika biće otežan, a reči i izrazi prevedeni sa nematernjeg na maternji jezik pomoći će samo kratkotrajnoj memoriji.

Vaspitač uvek vodi računa o tome da svako dete bude uključeno u aktivnosti u okviru svojih sposobnosti, poznavanja ili nepoznavanja nematernjeg jezika. Na primer, deca koja tek počinju da usvajaju nematernji jezik pokazaće nešto ili će činiti nešto, izvešće neki pokret, a deca koja su već stekla neke komunikativne veštine mogu da odgovaraju na pitanja koja postavlja vaspitač. Vaspitač ne zahteva od dece da koriste nematernji jezik dok se ona ne osećaju dovoljno motivisanim ili sposobnim da to učine, ali ih motiviše igrovnim aktivnostima, takmičarskim i situacionim igrama, u kojima je upotreba nematernjeg jezika neophodna. Da bi omogućio deci da što slobodnije komuniciraju na nematernjem jeziku, vaspitač ne stavlja nikakvu primedbu, ako primeti u iskazu deteta neku jezičku nepravilnost ili upotrebu neke reči na maternjem jeziku, već samo ponovi detetov iskaz jezički ispravno.

Uspešnost aktivnosti ne pokazuje broj naučenih reči i rečenica na nematernjem jeziku, već broj dece

- koja aktivno i rado učestvuju u tim aktivnostima,
- koja žele da se druže sa decom koja ne govore njihovim maternjim jezikom, i



- koja se u toku aktivnosti na nematjernem jeziku već manje ili više služe tim jezikom.

### 3. LUTAK PAJA I LUTAK PETI DRUŽE SE SA DECOM U VRTIĆU

Iako komunikativnih situacija za upotrebu nematjerneg jezika ima na pretek u svakodnevnom životu dečjeg vrtića, ipak je potrebno da se neke od njih simuliraju, kako bi deca proširila repertoar svojih iskustava u komuniciranju na nematjernem jeziku. Važnu ulogu u simuliranju komunikativnih situacija imaju lutke, zato neke komunikativne situacije za usvajanje i upotrebu nematjerneg jezika vaspitač simulira ginjol lutkom, koja personifikuje govornika nematjerneg jezika dece. Prilikom svake aktivnosti na nematjernem jeziku u vaspitnim grupama na mađarskom nastavnom jeziku kao gost pojavljuje se lutak Paja, a u vaspitnim grupama na srpskom nastavnom jeziku lutak Peti.

Vaspitač animira lutku, a Paja, odnosno Peti nije samo pasivni posmatrač aktivnosti, već se povremeno uključuje u verbalne interakcije sa decom prilikom organizovanih situacionih ili takmičarskih igara.

Deca sa radošću dočekuju gosta, pozdravljaju ga na njegovom maternjem jeziku, pozivaju ga da im se pridruži u igri, i takođe se rado uključuju u igrovnu aktivnost koju inicira ili usmerava Paja, odnosno Peti. Na primer: U igrovnoj aktivnosti *Paja kaže*, odnosno *Peti kéri* koja se organizuje u cilju primenjivanja već stečenih iskustava na nematjernem jeziku, deca se veoma trude da budu uspešna i tačno izvršavaju naredbe koje im zadaje Paja, odnosno Peti. Takođe u okviru ove igre deca imaju priliku ne samo da učestvuju u izvršavanju naredbi, već i da ona sama započnu komunikaciju na srpskom ili mađarskom kao nematjernem jeziku tj. deca u ulozi Paje ili Petija zadaju jedni drugima naredbe tako kako to Paja, odnosno Peti radi. Od Paje, odnosno Petija deca usvajaju nove pesme, pokretne igre, karakteristične za kulturu datog jezika.

### 4. ZAKLJUČAK

Na osnovu praćenja aktivnosti na nematjernem jeziku, odnosno na jeziku društvene sredine u vaspitnim grupama u dečjem vrtiću, moja su zapažanja da se deca prijatno osećaju za vreme tih aktivnosti, prihvataju komuniciranje na drugom jeziku kao nešto sasvim prirodno, rado prihvataju aktivnosti, aktivno i motivisano učestvuju u njima, i uživaju u igrama i igrovnim aktivnostima. Neka njihova verbalna i neverbalna reagovanja na poruke koje im se upućuju na nematjernem jeziku, odnosno na jeziku društvene sredine ukazuju na to da deca postepeno stiču

kroz igre i pesme komunikativna iskustva na nematernjem jeziku i manje-više uspešno primenjuju stečena iskustva u okviru aktivnosti koje se vode, a odgovaraju njihovom uzrastu. Pajino, odnosno Petino prisustvo u aktivnostima na nematernjem jeziku, odnosno jeziku društvene sredine, njegovo prijateljsko i ljubazno ponašanje prema vaspitaču i deci, formira kod dece mađarskog i srpskog maternjeg jezika pozitivan stav prema drugim kulturama i različitostima.

## LITERATURA

- Mikeš, Melanija (1996). Čuvari jezika: Priručnik za rad sa predškolskom decom na jezicima nacionalnih manjina. Beograd. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mikes, Melánia, Juhász, Éva, Bálizs, Jutka (1997). *Süss fel, Nap: Az anyanyelv és a környezeti nyelv fejlesztésének, művelésének és az interkulturalizmus ápolásának óvónői kézikönyve*. Beograd. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mikeš, Melanija (2005). Mali jezikoslovci se igraju i pevaju. *Razvijanje komunikativnih veština na nematernjem jeziku. Priručnik za prosvetne radnike u predškolskim ustanovama*. Novi Sad. Pedagoški zavod Vojvodine.

### INTERCULTURAL DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL AGE CHILDREN

*Abstract:* 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.

**Анишоара Царан**

Национални савет румунске националне мањине

carananisoara@yahoo.com

## **О ОБРАЗОВАЊУ НА РУМУНСКОМ ЈЕЗИКУ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТИ**

*Сажетак:* Да ли живимо једни поред других или живимо и једни са другима, питање је о којој се расправља на округлим столовима, саветовањима... Шта је мултикултуралност и где почиње интеркултуралност? Аутономна Покрајина Војводина и Република Србија су мултиетничке, мултикултуралне средине, па се поставља питање колико се заиста међусобно познајемо, шта је оно што нас спаја, по чему смо различити и колико имамо разумевања и толеранције једни за друге. Шта треба да се негује а шта треба да се побољшава, пробаћемо да анализирамо кроз анализу образовања на овим просторима. Колико нам образовни систем омогућава, налаже и даје могућност да стичемо сазнања о сопственој и о култури, обичајима традицији других, колико су флексибилни наставни програми и да ли они постричу на уважавање друге цивилизације, знаменитости, језике, обичаје и традицију. Циљ нашег рада јесте да укаже на добру праксу, ако је има, и на даље унапређење мултикултуралности и интеркултуралности кроз школски систем, образовање на матерњем језику, али и кроз ваннаставне активности које се практикују у школама. Указаћемо и на могућности и обавезе институција које се баве образовањем и мерама које су преузете и на којима треба константно радити, како би школска деца, наставни кадар и родитељи, али и целокупна јавност имали могућност да схвате важност познавања сопственог језика, историје, културе, обичаја, али и важност познавања и уважавања других.

*Кључне речи:* толеранција, наставни програми, образовање на матерњем језику, мултикултуралност.

Шта значи мултикултуралност а шта интеркултуралност? Има ли и где је граница између ова два појма? Да ли живимо једни поред других или живимо и једни са другима, питање је о којој се расправља на округлим столовима, саветовањима... Шта је мултикултуралност и где почиње интеркултуралност? Аутономна Покрајина Војводина и Република Србија су мултиетничке, мултикултуралне средине, па се поставља питање колико знамо, пре свега о нама самима, колико се заиста међусобно познајемо, шта је оно што нас спаја, по чему смо различити и колико имамо разумевања и толеранције једни за друге. Шта треба да се негује а шта треба да се побољшава, пробаћемо да анализирамо кроз анализу образовања на овим просторима. Колико нам образовни систем

омогућава, налаже и даје могућност да стичемо сазнања о сопственој и о култури, обичајима, традицији других, колико су флексибилни наставни програми и да ли они постричу на уважавање друге цивилизације, знаменитости, језике, обичаје и традицију.

Циљ нашег рада јесте да укаже на добру праксу, ако је има, и на даље унапређење мултикултуралности и интеркултуралности кроз школски систем, образовање на матерњем језику, али и кроз ваннаставне активности које се практикују у школама. Указаћемо и на могућности и обавезе институција које се баве образовањем и мерама које су преузете и на којима треба константно радити, како би школска деца, наставни кадар и родитељи, али и целокупна јавност имали могућност да схвате важност познавања сопственог језика, историје, културе, обичаја, али и важност познавања и уважавања других.

У нашој држави Устав и други закони гарантују људска, мањинска и многа друга права на различитост. Питање је колико се та права примењују у пракси и колико их само друштво, али и ми сами, који смо по нечему другачији, имплементирамо у свакодневном животу и у којој мери, зависи од много фактора.

Неговање мултикултуралности подразумева пре свега познавање себе, сопствене културе, традиције и обичаје, али такође подразумева и познавање других култура. Мултикултуралност не односи се само на елементе етничке или националне културе него укључује језичку, религиозну, социоекономску различитост као и сваку другу различитост. Мултикултурално образовање је оно које кроз учење о другим културама настоји да омогући прихватање или бар толеранцију на друге културе. Сама реч „мултикултурално“ описује културну различитост људског друштва. Мултикултурализам указује на чињеницу да људи различитих култура живе једни поред других.

Са друге стране, интеркултурално образовање тежи да превазиђе пасивну коегзистенцију и оствари развијен и одржив начин заједничког живота у мултикултурном друштву. То се ради кроз изградњу пре свега разумевања, узајамног поштовања и дијалога међу групама различитих култура, кроз обезбеђивање једнаких могућности и нарочито кроз борбу против дискриминације. Сам термин „интеркултурално“ односи се на успостављање и развијање односа између група људи које припадају различитим културама. „Интер-културализам“ означава да различите културе живе у интер-акцији. Та интеракција подразумева присуство узајамне заинтересованости, прихватања и поштовања. „Интеркултурализам“ претпоставља мултикултурализам и указује на размену међу культу-

рама и дијалог на различитим нивоима: локалном, регионалном, националном или међународном.

За развијање и унапређивање ових теорија у друштву, свакако да образовање може и треба да има важну улогу. Свакако да се не може постићи никакав резултат ако се на овоме ради само и искључиво кроз образовање. Битну улогу свакако да има првенствено ужа и шира породица, локална самоуправа и све друге државне и друштвене институције. Али школа треба да заузима водеће место, и то највише кроз спремност и компетенције наставног кадра. Наш школски систем нам омакве могућности и сазнања даје, али сигурно да увек има места за боље и више.

Као што смо истакли, Устав Републике Србије, припадницима националних заједница, предвиђа право на образовање и на матерњем језику, што представља најбитнију чињеницу да можемо, најпре, кроз језик научити о сопственој култури, да знамо наше вредности и да лакше сагледавамо различитости у нашем друштву. Мањинска права на образовање су нам загарантована и кроз многе друге законе, па и кроз Закон о основама система образовања а и уређена су и кроз разне правилнике. Тако, већина нас, и румунска национална мањина користи своје право на образовање на матерњем језику или изучавање матерњег језика са елементима националне културе, и то почев од образовања на предшколском, основном, средњем, високом нивоу образовања, а задњих година и кроз специјалистичке студије. Право на образовање на матерњем језику организовано је за око 1000 ученика у основним школама, око 200 ученика средњих школа и на факултетима где се формира наставни кадар, васпитачи, учитељи и професори румунског језика. Постоје 11 основних школа са наставом од I до VIII разреда, 13 школа од I до IV разреда, једна средња стручна школа и једна гимназија општег типа, 2 катедре за Румунски језик, оделење на Учитељском факултету и Виша струковна школа за васпитаче. Настава се одвија на матерњем језику и углавном постоји специјализован наставни кадар.

Од 2002. године румунска популација на територији Србије, своја права остварује и кроз Закон о Националним саветима националних мањина. Од тада Румуни своја права и своје активности остварују кроз рад Националног савета румунске националне мањине, који има право да делује у четири области: културе, информисање, образовање и службену употребу језика и писма. Кроз поменути закон, који тренутно јесте у неким деловима у супротности са Уставом, румунска национална мањина остварује своја права и у области образовања. Најчешће своја права остварује само кроз давање мишљења а не, како би по нашем мишљењу тре-

бало да буде, да има и моћ одлучивања или бар давања сагласности (нпр. одабир директора у школама или школског одбора). Сматрамо да се у овом делу мора нешто променити како би наше школе, можда, још боље функционисале. Такође, Национални савет даје само мишљење и приликом формирања одељења на матерњем језику са мањим бројем ученика него што је закон предвидео. Сматрамо да и законом треба загарантовати одељења и са мањим бројем ученика у мањинским срединама, како би деца имала образовање на матерњем језику у својим школама.

Треба споменути да исти Национални савет даје мишљење и за преводе, односно за коришћење и писање оригиналних уџбеника. Због малог броја ученика и малог тиража уџбенике на румунском језику издаје само јавни издавач, Завод за уџбенике. У предшколском нивоу и у основној школи готово да постоје сви уџбеници за обавезне предмете, што није случај за изборне предмете. Очекујемо да ће ово питање бити решено кроз потписани Меморандум између Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Завода за уџбенике и Националног савета, који има обавезу да предлаже Заводу сараднике. Такође тражимо и надамо се да ће се наћи разумевање и воља за потписивање Меморандума за израду уџбеника за средње стручне школе, где на румунском језику не постоји ниједан наслов, као и за гимназију где постоје превазиђени и стари уџбеници.

Када је реч о школским програмима, Национални савет предлаже Министарству оригиналне програме за матерњи језик (Румунски језик), за предмет Румунски језик са елементима националне културе, али има право да пише, или боље рећи адаптира програме за музичку и ликовну културу, као и програме за додатке из националне историје (за предмете природа и друштво и историју). Треба истаћи да за писање програма су предложени професори из наших школа, али да им је, за тако одговоран посао, сигурно потребно веће ангажовање стручних институција система за њихово обучавање.

Треба споменути да су уџбеници за већину предмета преведени са српског језика. Оригиналне уџбенике имамо за матерњи језик и за музичку културу, а надамо се у будућности и за изборне предмете Румунски језик са елементима националне културе и Религију. На садржаје преведених уџбеника Национални савет не може утицати већ даје своје мишљење у вези квалитета превода. Национални савет даје мишљење на додатке из националне културе или историје, који су, у нашем случају део преведених уџбеника за природу и друштво, историју, ликовну културу, где постоје оригинални програми.

Треба истаћи да на предлог Националног савета Румуна, у програмима за матерњи језик, у обавезној школској лектури, као и у програмима за музичку културу, за сваки разред јесте предвиђен као обавезни део и неко или бар неко дело, писац или песма из опуса већинског народа али и дела из опуса мањина које живе у Србији. Нпр. у читанкама или је дат конкретан предлог дела који треба да се изучава или је дата шира могућност аутору уџбеника да бира шта ће уврстити. Сматрамо да се некад више водило рачуна о овом питању, да би било добро да сви, и програми за ученике које уче школу на српском, али и програми других мањина, требало да садрже и пруже деци садржаје о свима нама. Наравно да је наставник тај који може на часу да процени обим и ширину знања који ће пружити својим ученицима.

Добра пракса је постојала у 80-тим годинама, када је Завод за уџбенике издао додатну литературу, нпр. из музичке културе а за више разреде, књижице под називом Запевајмо сложено, где су на истом месту подједнако заступљене песме на свим језицима, а ми, тадашњи ђаци смо имали прилику да се упознамо, научимо и негујемо, поред своје музике и фолклор већинског, односно фолклор и културу других националности. Такође, навешћемо пример историјских и географских читанки из 90-тих година, у којима, у зависности од обрађеног периода или области, могло се много сазнати о обичајима, култури или гастрономији других народа не само са ових простора. Та пракса је била од великог значаја за ширење идеје о мултикултуралности али и примени интеркултуралности. Ти уџбеници се могу и даље, уз не превелика средства, поново прештампати и понудити у наше школе.

Национални савет Румуна, нарочито у делу обавезне школске лектуре, а у предложеним програмима, јесте предвидео изучавање своје, већинске и књижевности других националности. И то је неко време Завод испоштовао и издавао. Међутим, посебно незадовољство морамо да искажемо према новом Закону о уџбеницима, који обавезну школску лектуру категорише у наставна средства а иста не предвиђа за штампање уз помоћ државе. Тренутно, према овом закону, обавезну школску лектуру не издаје ниједан издавач, јер због малог тиража наслови су непрофитабилни. Нашим школама се нуди све мање наслова обавезне школске лектуре и тога ће бити док у Заводу трају постојеће залихе. Фали нам и лектира сопствене књижевности, а овим законом смо остављени на милост или боље рећи немилост издавача. Национални савети свих националних мањина су указали надлежном министарству на ову проблематику и све већој потреби за прештампавање лектира, али смо оста-

ли ускраћени за позитиван одговор као и за добру вољу да се предузима нешто да се изађе из ове веома тешке ситуације.

Посебна тема представља изучавање Матерњег језика са елементима националне културе. Национални савети изричито траже од надлежног министарства да промени Закон и правилнике који се односе на категоризацију овог предмета, за нас од изузетног значаја. Мишљења смо да деца која немају могућност да похађају школу на матерњем језику, морају имати право на изучавање матерњег језика као изборни предмет. Свесни смо потребе учења Српског као нематерњег језика, који јесте и треба да остане обавезан предмет за све нас. Такође, волимо и уважавамо учење и других страних језика јер тако постајемо богатији у сваком смилу речи. Међутим, молимо да имамо разумевање и за потребу учења матерњег језика, нашег првог језика који слушамо у животу, који никако не треба да буде сврстан у категорију са неким другим предметима, већ мора да нађе, и то кроз ЗАКОН своју посебну категоризацију, која ће омогућити сваком детету да га негује и даље, без обзира на ком се језику школује.

Национални савет се активно укључује и у превођење и лекторисање тестова за завршни испит, као и у превођење и лекторисање тестова за такмичења из свих предмета и на свим нивоима. Истичемо добру сарадњу са државним институцијама које се баве овим пословима, као и са већим бројем друштава које припремају тестове за такмичења. Сматрамо да сва друштва морају да испоштују наша права на учешће на такмичењима, стојимо свима на располагању ако затраже помоћ за добар превод и лектуру, али инсистирамо и на опрезност приликом састављања питања да се води рачуна о томе да се неке ствари не могу преводити (нпр. укрштене речи), и да то не утиче на бодовање деце.

Истраживањем властите културе и представљањем и прилагођавањем те културе другим културама развија се не само толеранција, већ и већа интеркултурална компетенција и код ученика, код самих наставника, али и целокупног друштва. Кроз разумевање, толеранцију и дијалог могу васпитно-образовни циљеви бити у потпуности остварени. Образовање треба да буде усмерено на реструктурирацију школске културе тако да она рефлектује културалну разноврсност друштва, да помогне ученицима да развију знања, вештине и ставове како би функционисали у друштву, да усвоје знања и вештине које су неопходне за ангажовање у персоналним, социјалним и грађанским активностима, а све то у сврху промовисања демократских идеала као што су људско достојанство, правда и једнакост.



*ON EDUCATION IN THE ROMANIAN LANGUAGE FROM  
THE PERSPECTIVE OF INTERCULTURALITY*

*Abstract:* Whether we live side by side or we live with each other is an issue discussed at round tables, consultations etc. What is multiculturalism and where does interculturality start? The Autonomous Province of Vojvodina and the Republic of Serbia are multiethnic, multicultural environments, so the questions arise: How much do we really know each other, what is the common thread that connects us, how do we differ from one another and how much understanding and tolerance do we have for each other? By analyzing the education in this region we will try to find out what needs to be cultivated and what needs to be improved. We will try to answer the following questions: How much does our education system enable us and give us the opportunity to learn about our own culture and about the culture, customs and traditions of others, how flexible are the teaching programs, and do they inspire respect for other civilizations, monuments and sights, languages, customs and tradition. The aim of our paper is to point to good practices, if there are any, and to further promote multiculturalism and interculturality through the school system, education in the mother tongue, as well as through extracurricular activities that are practiced in schools. We will also mention the possibilities and responsibilities of institutions dealing with education and the measures that have been undertaken and that constantly need to be improved in order for school children, teachers and parents, as well as the general public, to have the opportunity to understand the importance of knowing their own language, history, culture, customs, but also to understand the importance of knowing and appreciating others.

*Keywords:* tolerance, curricula, education in mother tongue, multiculturalism



**Ljiljana Dulić**

Direktorka OŠ „Vladimir Nazor“ Đurđin

lilisub67@gmail.com

## **INTERKULTURALNOST KROZ PROJEKTE**

*Sažetak:* U OŠ „Vladimir Nazor“ nastava se realizuje na srpskom i hrvatskom nastavnom jeziku, deca uče engleski i ruski jezik od stranih jezika, mađarski kao fakultativni predmet, a od ove godine nema hrvatskog jezika sa elementima nacionalne kulture, ni bunjevačkog govora. Svi zaposleni u našoj školi se trude da sadržaje nastave obogate vannastavnim aktivnostima, zato što smo detaljnom analizom propisanih nastavnih planova i programa redovne nastave (analizirajući ih na stručnim većima) zaključili da se ne poklanja dovoljno pažnje sadržajima koji podstiču razvoj i održivost interkulturalnosti.

Baš iz tog razloga je jedan od razvojnih ciljeva u okviru Razvojnog plana škole razvijanje i negovanje multikulturalnosti i interkulturalnosti u okviru nastave i vannastavnih aktivnosti, dalje razrađenog kroz projekte „Dani nacije“ i „Dani kulture“. Glavni zadatak je upoznavanje kulturne baštine određenog naroda. Organizuju se različite aktivnosti posvećene upoznavanju istorijata, geografskih odlika, izradu suvenira – simbola tog naroda, njegove kulture, umetnosti, književnosti, muzike, filmske umetnosti, pa i kuhinje.

Kroz naše projekte i vannastavne aktivnosti deca mnogo nauče o drugim kulturama i narodima; ne učenjem definicija, nego pažljivim organizovanjem aktivnosti kroz koje će oni učiti, pamtit i, a da tog nisu ni svesni, i gde će sa radošću ispunjavati sve zadatke i usput bogatiti sebe, a svojim znanjem i svoju okolinu.

*Ključne reči:* interkulturalnost, projekti, vannastavne aktivnosti, bogatstvo, kultura suživota

Nakon prihvatanja učešća na međunarodnoj konferenciji koju saziva Pedagoški zavod Vojvodine pod nazivom Interkulturalnost u obrazovanju i odabira teme NASTAVA, zamislila sam da ću izlaganje početi definicijama dva termina: interkulturalnost i multikulturalnost, kao dva usko povezana pojma. Počela sam pretraživati po internetu, po rečnicima koje imamo u školi i ništa. Ni u jednom tom rečniku nisam našla objašnjenje ili tumačenje pojma Interkulturalizam, iako se taj pojam pominje i provlači kroz naš rečnik, govor i obrazovanje, već dugi niz godina, čak više decenija. Tražeći definiciju pojma interkulturalnost po internetu, po raznim priručnicima, naučnim radovima i brošurama, našla sam jednu koju bih ovde istakla. Sablić (2014:198) u svojoj knjizi „Interkulturalizam u nastavi“, u poglavlju o interkulturalnoj komunikaciji upućuje na „važnost učenja jezika kao značajnog sredstva informiranja i prijenosa misli, znanja, ideja, vrijednosti, osjećaja i

dogadaja te razvijanja (inter) kulturalne kompetencije, to jest boljeg shvaćanja vlastite kulture i aktivnog uključivanja u život i rad druge kulture”.

Upravo ova misao je polazna osnova za jedan od razvojnih ciljeva našeg strateškog dokumenta, dokumenta koje sve škole u Republici Srbiji moraju imati, Razvojnog plana škole. Ona glasi: Razvijanje i negovanje multikulturalnosti i interkulturalnosti u okviru nastave i van-nastavnih aktivnosti. Među zadacima koji dovode do ostvarenja napred navedenog cilja je i organizacija niza aktivnosti u sklopu „Dana nacije” ili „Dana kulture”. To je projekat čiji je zadatak upoznavanje sa kulturnom baštinom i kulturom naroda i nacija i organizacija različitih aktivnosti posvećenih razvoju multikulturalnosti i interkulturalnosti kod učenika.

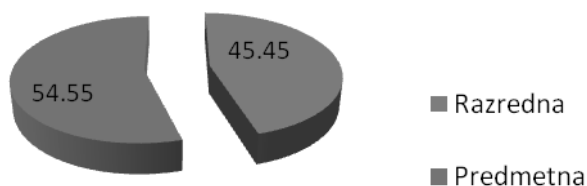
Želela bih da kažem nekoliko reči i o našoj školi u kojoj su zaposleni ljudi raznih struka, nivoa obrazovanja, starosne dobi, pola i nacionalne pripadnosti, koji se svi zajedno trude da deci vreme provedeno u našoj ustanovi bude što lepše, ispunjenije različitim sadržajima, bogatije, vrednije. Školstvo na području Đurđina ima dugu tradiciju, još od 1878. godine. Mnoge generacije učenika su prošle kroz razne zgrade i objekte, da bi sadašnji veoma mali broj dece -učenika (126) boravio i učio u zgradi napravljenoj 1962. godine. Nastava se od školske 2001/2002. godine održava na srpskom i hrvatskom nastavnom jeziku, deca uče engleski kao prvi strani jezik od prvog razreda, a ruski kao drugi strani jezik (od petog razreda), mađarski jezik – jezik sredine kao fakultativni predmet, a od ove godine zbog malog broja učenika nemamo ni grupu koja izučava hrvatski jezik sa elementima nacionalne kulture, ni bunjevački govor. Svi zaposleni (43) u našoj školi se trude da sadržaje nastave obogate vannastavnim aktivnostima, jer smo detaljnom analizom propisanih nastavnih planova i programa redovne nastave (analizirajući ih na stručnim većima) zaključili da se ne poklanja dovoljno pažnje sadržajima koji podstiču razvoj i održivost interkulturalnosti. Videvši da će moj rad ići u pravcu praktične primene interkulturalnosti, a ne teoretisanja, odabrala sam naslov Interkulturalnost kroz projekte, jer je to nešto što mi radimo već nekoliko godina u našoj školi i smatram da je primer dobre prakse koji treba podeliti sa drugima. Pre nego što sam počela sa izradom prezentacije za ovaj rad, zanimalo me je šta misle nastavnici, koji rade u školama u kojima se nastava izvodi na dva jezika, o navedenoj temi.

Uradila sam malu onlajn anketu putem interneta kojom sam obuhvatila nastavnike koji rade u 4 škole u kojima se održava nastava na srpskom i hrvatskom nastavnom jeziku (njih 44 je poslalo odgovore). Popunjavali su je nastavnici i profesori razredne nastave i predmetne

nastave, ali samo društvene grupe predmeta. Uzorak je bio mali, a ponuđene su im četiri tvrdnje vezane za interkulturalnost i traženo mišljenje o tome koliko je prisutna u njihovoj školi. U mom izlaganju će se videti kako razmišljaju nastavnici učesnici ovog onlajn istraživanja i koje predloge nude.

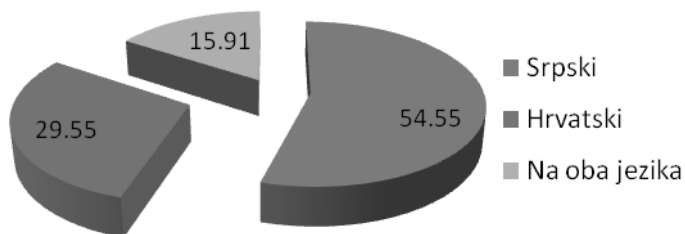
### REZULTATI ANKETE – NASTAVNICI:

Grafikon 1. – Prvo pitanje: Nastava u kojoj predajem



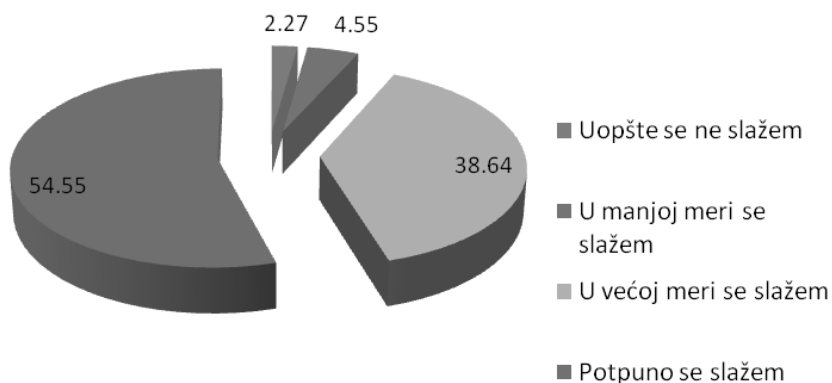
Vidimo da je 54,55% nastavnika u predmetnoj, a 45,45 % u razrednoj nastavi koji su obuhvaćeni ovom online anketom.

Grafikon 2. – Drugo pitanje: Nastavni jezik na kojem predajem



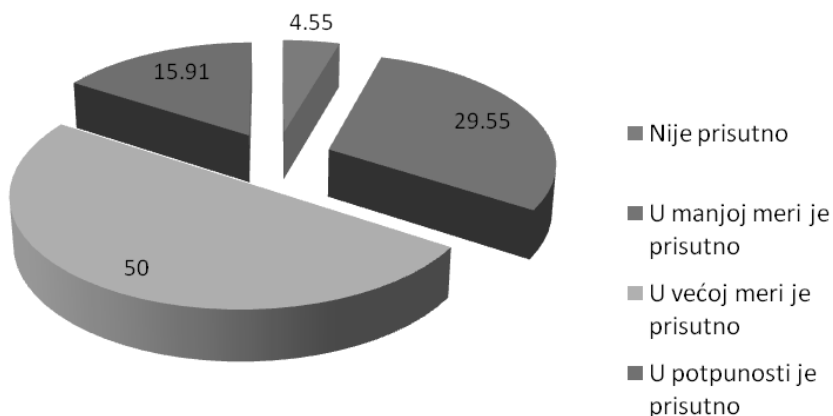
54,55% ispitanika predaje samo u nastavi na srpskom jeziku, 29,55% ispitanika predaje samo u nastavi na hrvatskom, a 15,91% ispitanika predaje u nastavi na oba jezika (i u srpskim i u hrvatskim odeljenjima).

**Grafikon 3. – Treće pitanje (tvrdnja): Interkulturalnost, u smislu prisutnosti sadržaja iz različitih nacionalnih kultura i promovisanja vrednosti i tolerancije prema različitim kulturama, prisutna je u nastavi u našoj školi**



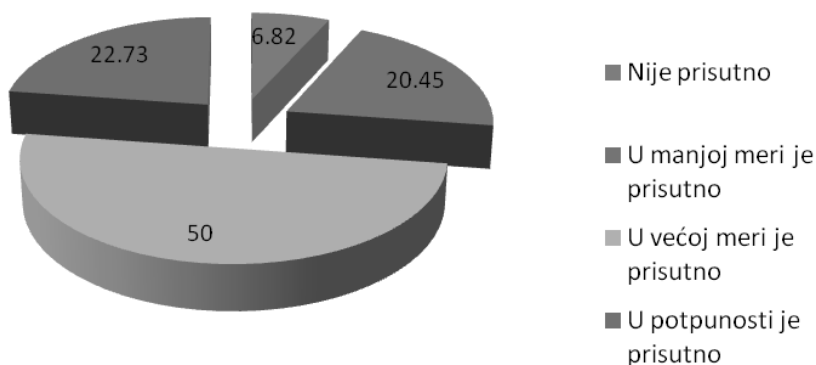
54,55% ispitanika tvrdi da je ova tvrdnja prisutna u njihovoj školi, da se potpuno slaže sa konstatacijom, 38,64% da se u većoj meri slaže sa konstatacijom, 4,55% da se u manjoj meri slaže sa tvrdnjom, a 2,27% njih tvrdi da se uopšte ne slažu sa konstatacijom da je interkulturalnost prisutna u njihovoj školi.

**Grafikon 4. – Četvrto pitanje (tvrdnja): Proučavanje dela nacionalne kulture i kulture naroda iz okruženja u redovnoj nastavi**



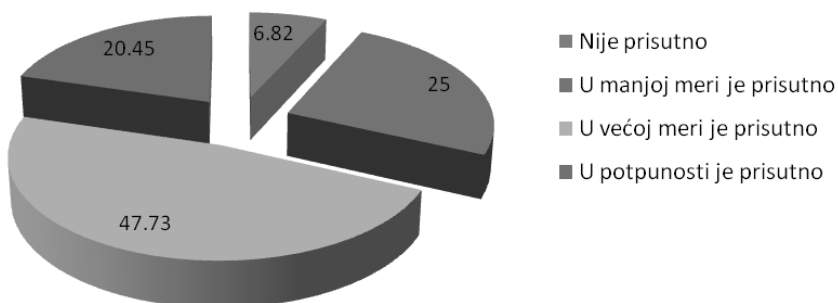
Svega 15,91% ispitanika je reklo da je u potpunosti prisutna gore navedena tvrdnja, 50% da je u većoj meri prisutna, 29,55% tvrdi da je u manjoj meri prisutna, a 4,55% da nije prisutna.

Grafikon 5. – **Peto pitanje (tvrdnja): Upoznavanje važnosti interkulturalnog dijaloga u redovnoj nastavi**



22,73% nastavnika je reklo da je upoznavanje važnosti interkulturalnog dijaloga u redovnoj nastavi u potpunosti prisutno, 50% da je u većoj meri prisutno, 20,45% njih da je u manjoj meri prisutno, a 6,82% njih misli da nije prisutno u redovnoj nastavi.

Grafikon 6. – **Šesto pitanje (tvrdnja): Upoznavanje raznolikosti kulturnih uticaja drugih naroda iz okruženja na razvoj vlastite kulture u nastavi**



20,45% ispitanika tvrdi da je u potpunosti prisutno, a 47,73% njih da je u većoj meri prisutno upoznavanje raznolikosti kulturnih uticaja drugih naroda iz okruženja na razvoj vlastite kulture u nastavi. 25% nastavnika tvrdi da je isto to u manjoj meri prisutno, a 6,82% da nije prisutno.

Nastavnici su dobili i ponuđenu opciju da daju svoje predloge za unapređenje nastave:

**7. stavka: Ukoliko imate predloga na koji način i kojim sadržajima bi se interkulturalnost mogla šire uključiti u nastavu, molimo Vas da ih upišete u sledeće polje.**

Evo nekih:

- „U sadržaju treba ukazivati na elemente koji su produkt interkulturalnoga prožimanja kao i upućivati učenike na prepoznavanje takvih sadržaja u svojoj sredini. Treba razvijati svijest o bogatstvu raznolikosti koji je plod komuniciranja raznih kultura”.
- „Tematskim povezivanjem predmeta”.
- „Senzibilizirati mlade za osobe iz drugih kultura, razgovorom i posjećivanjem tematsko kulturnih i tradicionalnih priredbi, svečanosti i susreta drugih kultura”.
- „Organizovati češća druženja između dece različitih kultura i nacionalnosti u cilju upoznavanja i prihvatanja različitosti”.
- „Interkulturalnost je urođena na ovim prostorima. Nastava je za gradivo predviđeno planom i programom”
- „Dok predajem srpski jezik kao nematernji u hrvatskim odeljenjima, zbog sličnosti jezika koje deca nisu svesna, često pribegavam uporednoj metodi. Na taj način posvešćujem učenicima sličnosti i razlike, kako jezičke tako i kulturne”.
- „Bilo bi lepo kada bi deca mogla da posećuju različite kulturne manifestacije gde bi se još bolje upoznala sa tradicijom i običajima različitih nacionalnih kultura kroz pesmu, igru i druženje”.
- „Senzibilirati mlade za osobe iz drugih kultura, razgovorom i posjećivanjem tematsko kulturnih i tradicionalnih priredbi, svečanosti i susreta drugih kultura”.
- „Smatram da učenici osnovnoškolskog uzrasta nemaju dovoljno razvijenu svest ni o kulturi i običajima u svom kraju. Stoga u okviru određene nastavne jedinice razgovaramo o primerima koje čujemo i vidimo i trudimo se da opišemo svojim rečima na koji način je nešto lepo i zašto je to za nas važno. Na isti način upoznajemo i tradiciju drugih naroda putem muzičkih i video primera”.
- „Možda intenzivnijim povezivanjem sa kulturno-umetničkim društvima u smislu držanja raznih radionica deci”.
- „Obratite se ministru”.

Iako iz anketa i grafikona vidimo da su sadržaji uglavnom u potpunosti ili u većoj meri prisutni, očigledno je po komentarima da su kolege koje rade u nastavi na srpskom i hrvatskom nastavnom jeziku mislili uglavnom na vannastavne aktivnosti koje se u svakoj od ove četiri škole



tesno prepliću sa redovnom nastavom, jer u nastavnim planovima za predmete i časove redovne nastave nema mnogo elemenata interkulturalnosti i multikulturalnosti. Detaljnije analize i zaključci zahtevaju mnogo preciznije formulisane ankete i anketiranje većeg broja uzoraka, kao i poređenje između škola koje ostvaruju nastavu na jeziku nacionalnih manjina sa onima koje realizuju nastavu samo na srpskom nastavnom jeziku. To je predmet nekog drugog, budućeg istraživanja – rada.

Nismo se obratili Ministru, kako je neko od nastavnika rekao, već smo se obratili deci-našim učenicima, i pitali ih šta je interkulturalnost i kako bi mogla da se ostvari u nastavi? Dobili smo odgovore koji su upućivali na to da oni interkulturalnost povezuju upravo sa održavanjem „Dana nacije“ u našoj školi i da jedino u tome prepoznaju ovaj pojam. Neki od njihovih odgovora na pitanje šta je interkulturalnost, su:

- izučavanje drugih jezika, upoznavanje sa običajima i kulturom drugih naroda;
- kultura različitih nacija;
- sve kulture u jednom;
- to su dani neke države;
- to je kada se neka nacija slavi i pričamo o toj kulturi;
- to je kada mi učimo i upoznajemo se s kulturom drugih zemalja;
- interkulturalna kompetencija je sposobnost pojedinca ili skupina djelovati na uspješan način s osobama iz drugih kultura...

Pošto su učenici dali svoje viđenje pojma interkulturalnosti, i to prepoznali u nastavi, ali i u vannastavnim aktivnostima koje u školi organizujemo i uspešno realizujemo saradjujući sa njima, odlučila sam da će aktivnosti iz naših projekata biti „zvezda vodilja“ ovog rada – prezentacije i da kao primere dobre prakse navedem upravo segmente projekata koje mi već nekoliko godina radimo i na taj način kroz vannastavne aktivnosti približavam deci pojmove interkulturalnost i multikulturalnost.

Razvojnim planom škole, koji obuhvata period od januara 2013. do avgusta 2017. godine, kao jedan od razvojnih ciljeva je definisano razvijanje i negovanje multikulturalnosti i interkulturalnosti u okviru nastave i vannastavnih aktivnosti. „Dani nacije“ je projekat u okviru Razvojnog plana škole, čiji je zadatak upoznavanje sa kulturnom baštinom i kulturom nacija koje žive na ovim prostorima i organizacija različitih aktivnosti posvećenih razvoju multikulturalnosti i interkulturalnosti kod učenika. Na ostvarivanje ovih zadataka i ciljeva, svakako utiču i mnogobrojne sekcije koje učenici pohađaju u školi i tako se međusobno još više upoznaju, povezuju, bez obzira na jezik na kom pohađaju nastavu. Tu su sekcije: mladi matematičari, moderan ples, šahovska, dramska i recitatorska, hor, kreativne radionice-

ekološke, vrtlarsko-baštovanska, sportske sekcije (stoni tenis, fudbal) i predmetne-interesne grupe (mladi biolozi, tehničari, geografi, istoričari), sekcije engleskog i ruskog jezika. Sa decom rade i spoljni saradnici i vode sekciju šlinga, karatea, folklor...

U sklopu projekta „Dani nacije” ili „Dani kulture”, svake školske godine se upoznajemo sa po jednom nacijom, njenom kulturom, ili kulturom jedne nacionalne manjine, sagledavajući je iz različitih uglova: istorija, geografija, kultura, umetnost, sport, nauka, segmenti svakodnevnog života. Na taj način i učenicima i zaposlenima u našoj školi, ali i meštanima i gostima približavamo pojam i omogućavamo razvoj interkulturalne osetljivosti i komunikacije.

Realizacija projekta „Dani nacije” se do sada realizovala svake godine u prolećnom periodu. Školske 2013/2014. godine smo počeli sa aktivnostima projekta „Dani mađarske nacije”, školske 2014/2015. godine „Dani engleske nacije”, a školske 2015/2016. godine smo održali „Dane ruske nacije”. Projekat traje 5 dana u nedelji, od ponedeljka do petka i to rasporedom aktivnosti posebno za niže, posebno za više razrede u međusmeni, u periodu od 12:00-14:00 časova. Članovi projekt-nog tima naše škole naprave precizan raspored vremena dešavanja aktivnosti, lokacije (prostorije) u kojoj određena grupa dece ima aktivnost, učesnika (koja odeljenja-grupa dece učestvuje u kojoj aktivnosti), imena osoba zaduženih za određenu grupu dece i tačnog spiska materijala potrebnog za radionice, uključujući ovde i popis posebnog materijala i informaciono-komunikacione tehnologije potrebne za kvalitetno prezentovanje određenih sadržaja.

**Prvi dan** služi kao svojevrsan uvod u upoznavanje države, zemlje u kojoj živi narod koji je tema projekta „Dani nacije”. Skoro svake godine je prvi dan projekta istog ili sličnog sadržaja. Predstavljaju se simboli te države, zastava, himna i grb, zatim geografske odlike te zemlje i istorija. Sve ove aktivnosti su u vidu prezentacija koje su uradili učenici sa svojim nastavnicima. Himnu države deca slušaju koristeći odgovarajuće elektronske medije, ili je izvodi školski hor, a profesori geografije i istorije su u ranijem periodu sa učenicima pripremili prezentacije u kojima su istakli bitne karakteristike svojih područja rada i navežbali sa decom izlaganje prezentujući svoje radove u dve grupe odvojeno, pred decom nižih i viših razreda. Nakon prezentacija slede radionice: izrada zastavice određenih država (niži razredi) i grba od fimo mase (viši razredi).

**Drugi dan** je uglavnom rezervisan za radionice i izradu suvenira. Deca su podeljena po uzrastu na niže i više razrede u različitim učionicama i obično u različitim terminima učestvuju u izradi suvenira. Svako dete koje učestvuje u izradi suvenira nakon poslednjeg dana projekta uzima suvenir koji mu se dopada, a suvenire dobiju i gosti i posetioci

poslednjeg dana, kad je završnica projekta. Kod projekta „Dani mađarske nacije” su niži razredi od ekoloških materijala pravili i bojili crvene čizmice (simbol narodne nošnje Mađara), a viši razredi pravili suvenire oslikavajući staklene pločice specijalnim bojama, po uzoru na motive čuvene Žolnai keramike. Za vreme „Dana engleske nacije” niži razredi su pravili od novinskog papira šešire Robina Huda i čuvare kraljevske palate od štapića za sladoled, bojali ih i ukrašavali, dok su viši razredi pravili magnete za frižider, bojeći gotove konture-modele prepoznatljivih simbola Engleske: autobus na sprat, telefonsku govornicu, taksi, poštansko sanduče, londonski most. Nakon bojenja istih, pristupilo se plastificiranju, seckanju i lepljenju na male komade magneta. Na „Danima ruske nacije” suveniri su bile Matrjoške od otvarača limenki i od kamena. Na kamenu su deca specijalnim bojama na osnovu modela projektovanih na projekcionom platnu crtala i bojala obrise prepoznatljive Matrjoške, dok su drugi fimo masom popunjavali otvore na otvaračima za konzerve i oblikovali glavu i telo nalik na čuvene ruske drvene lutke.

*Trećeg dana projekta* učenici viših razreda predstavljaju velikane učenicima nižih razreda, ali i svojim vršnjacima. Predmetni nastavnici pripreme sa njima prezentacije, plakate o velikanima književnosti, umetnosti, muzike, sporta, filma, nauke i drugih oblasti karakterističnih, odnosno prepoznatljivih za odabranu naciju. Istaknu se najpoznatije ličnosti koje su obeležile ili zadužile određenu državu i na zanimljiv način obrade, kratko, kako učenicima ne bi bilo predugo. Nakon prezentacija, pogleda se kraći film ili epizoda neke serije po kojoj je ta država poznata. Npr: crtani film „Gustav“, film „Dečaci Pavlove ulice“ (Mađarska), „Maša i medved“ (Rusija), „Mućke“, „Mister Bin“, „Monti Pajton“ (Engleska).

*Četvrti dan* je svojevrsna rekapitulacija naučenog u prethodna tri dana, jer nastavnici pripreme pitanja iz svega onog što su do sada videli i naučili o nekoj državi, naciji, njihovoj kulturi, znamenitostima, velikanima i naprave pravi Kviz znanja. Naprave se mešovite ekipe koje odgovaraju na pitanja, dobijaju se bodovi, a potom i nagrade. Nakon kviza koji kratko traje aktiviraju se svi učenici po određenom rasporedu oko pripreme ili postavljanja (serviranja) hrane. Četvrti dan je i Dan kuhinje određene nacije, pa je u školi najživlje, jer su svi spremni za degustaciju. Od hamera i papira se prave i mali kuvari sa nekoliko odabranih jela, koji su takođe suveniri za decu, goste i roditelje. Prve godine je jedna grupa učenika pravila male kuvare, druga grupa pripremala za sve učenike, goste i zaposlene po receptu tradicionalne mađarske kuhinje „túrós csusza”, specijalitet od slanine, sira i testa, treća grupa u velikom kotlu ukuvavala testo, a četvrta grupa dece sa nastavnicima

pripremala i pekla u školskoj kuhinji „mézeskalács”, čuvene medenjake. Druge godine, deca su bila takođe podeljena u grupe. Dok su jedni pripremali engleske sendviče, drugi su pripremali engleski čaj i pripremljeno postavljali na hodniku škole. Meštani sela, uglavnom žene, koje su u saradnji sa nevladinom organizacijom u našoj školi pohađale kurs engleskog jezika, pripremile su za ovaj dan prave engleske kolačiće, domaće, koje smo svi zajedno degustirali uz čaj i tako priredili pravu čajanku. Od ruskih specijaliteta pripremali su se prošle godine: ruska salata, piroške, kaša od ovsu, boršč i naravno ruski čaj iz samovara. Tu su se nastavnici i pomoćni radnici posebno potrudili, jer je za neka jela bila potrebna kompleksnija i duža priprema. Na hodniku smo uz rusku muziku svi uživali u degustaciji bogate trpeze ruskih jela.

*Peti dan* je poslednji dan projekta, završnica. Rezervisan je za folklor, tradicionalne plesove, muzičku umetnost. Kod predstavljanja mađarskog folklora nam je pomogla folklorna sekcija – nastavnici i učenici OŠ „Sečenji Ištvan” iz Subotice, naši gosti toga dana. Predstavili su se svojim koreografijama, nošnjama, muzičkim instrumentima. Nakon kratkog koncerta, održana je radionica folklora, na kojoj su naša deca učila korake mađarskog čardaša. Za „Dane engleske nacije” je bila organizovana žurka sa muzikom i spotovima isključivo engleskih izvođača i starije i novije generacije. Deca su se dobro zabavila. Poslednji dan projekta „Dani ruske nacije”, bio je rezervisan za balet. Jedna učenica je uradila prezentaciju o istorijatu baleta i čuvenim ruskim balerinama. Zatim su dva dečaka recitovala rusku poeziju. Tog dana nam je u gostima bila Osnovna baletska škola „Raičević” iz Subotice, koja nam se predstavila sa dve koreografije. Nakon toga nam je koreograf baletske škole održao radionicu folklora, na kojoj su deca naučila osnovne korake Ruske igre. Nakon ovog programa organizovanog posebno za učenike nižih, posebno za učenike viših razreda, svi smo se zajedno počastili i okrepili uz čuveni ruski čaj i čajne kolačiće.

Oko mesec dana traju intenzivne pripreme za svaku organizaciju „Dana nacije” ili „Dana kulture”, ali naš kolektiv zna da su deca sve dane ovih projekata uživala, međusobno se družila (o čemu govore mnogobrojne fotografije), ali i radila, učila o drugim kulturama, običajima i time obogatila svoje ličnosti i nadamo se postavila kvalitetnije temelje i poglede na društvo, ljude oko sebe i suživot u multietničkoj sredini kao što je Đurđin, Subotica, pa i cela Vojvodina.

*Tabela 1. – Primer plana aktivnosti za „Dane nacije”*  
**PLAN AKTIVNOSTI PROJEKTA „DANI RUSKE NACIJE“**

DAT.	AKTIVNOST	VREME	LOKACIJA	UČESNICI	ZADUŽEN	MATERIJAL
18. april 2016. (pon)	1. Radionica: izrada zastavica Rusije, bojenje grbova	12:00 - 12:30	učionica 4	niži razredi	učitelji	beli papiri A4 format, različje štapići, crveni i plavi markeri
	2. Predstavljanje simbola Rusije (himna, grb, zastava) i geografskih odlika Rusije	12:30 - 12:45	učionica 5	svi učenici od I do VIII razreda	prof. geografije, muzičke kulture	
	3. Istorija Rusije	12:45 - 13:00	učionica 5	svi učenici od I-VIII razreda	prof. istorije	
	4. Radionica: pravljenje grba od fimo mase	13:00 - 14:00	učionica 4	viši razredi	prof. lik. kulture, nastavnici	fimo masa, ištampani papiri, magneti

DAT.	AKTIVNOST	VREME	LOKACIJA	UČESNICI	ZADUŽEN	MATERIJAL
19. april 2016. (ut.)	Izrada suvenira - radionice: <ul style="list-style-type: none"> <li>I grupa – izrada matirjoške od kamena, od otvarača limenki</li> <li>II grupa – izrada matirjoške od otvarača limenki, od kamena</li> </ul>	11:35 - 12:20  12:30 - 14:00	učionice 2 i 3  učionice 2 i 3	niži razredi  viši razredi	učitelji  prof. lik. kulture, nastavnici	simo, pljosnato kamenje svetle boje, otvarači od limenki  deca slušaju klasičnu muziku dok rade (ruski kompozitori)
20. april 2016. (sr.)	Predstavljanje velikana Rusije - ppt + Moskva, Sankt Peterburg  Predstavljanje velikana Rusije + Moskva, Sankt Peterburg	11:30 - 12:30  12:30 -13:30	učionica 5  učionica 5	niži razredi  viši razredi	prof. srpskog, ruskog jezika, geografije, istorije, muzičke kulture  prof. srpskog, ruskog jezika, geografije, istorije, muzičke kulture	projektor, laptop računari

DAT.	AKTIVNOST	VREME	LOKACIJA	UČESNICI	ZADUŽEN	MATERIJAL
21. april 2016. (čet.)	1. Kviz znanja o Rusiji - ppp	13:30 - 14:00	učionica 5	V razredi	prof. ruskog jezika sa saradnicima	projektori, laptop računari
	2. Pravljenje ruske salate, piroški, kaše od ovsa, boršča, čaja	12:30 - 13:30	kuhinja, učionica 8	učenici viših razreda koji ne prezentuju	svi predmetni nastavnici prisutni tog dana, pomoćni radnici	kasetofon sa USB- om – muzika na hodniku
	3. Ruska kuhinja	13:30 - 14:00	hodnik	svi učenici, zaposleni i gosti		

DAT.	AKTIVNOST	VREME	LOKACIJA	UČESNICI	ZADUŽEN	MATERIJAL
22. april 2016. (pet.)	1. Prezentacija o baletu	11:30 - 12:30	sala za fizičko vaspitanje	sve aktivnosti (od 1. do 4) niži razredi	prof. srpskog jezika, ruskog jezika, gosti Baletska škola „Raičević“	projektor, platno, lap top računar
	2. Recitovanje	13:00 - 14:00	sala za fizičko vaspitanje	sve aktivnosti (od 1. do 4) viši razredi		
	3. Baletska škola Raičević – predstavljjanje	12:30 - 13:00				
	4. Radionica - balet					
	5. Posluženje - čaj i kolači		hodnik škole		svi učenici, zaposleni i gosti	pomoćni radnici, nastavnici



U aktivnosti projektne nedelje „Dana nacije” se uključuju sva deca i svi zaposleni u školi. Iz godine u godinu, raste i broj posetilaca i spoljnih saradnika koji žele da se uključe u aktivnosti ovih projekata i svojim iskustvom, savetom, radom, žele pomoći pri realizaciji. Promociju interkulturalnosti i učenici i nastavnici prvenstveno prepoznaju upravo u ovakvim aktivnostima i sadržajima. Mlade ljude sa kojima radimo potrebno je osposobiti za poštovanje bogatstva različitosti kultura i pružiti im podršku u sticanju veština za prepoznavanje i prevazilaženje predrasuda, borbe protiv njih i svih oblika diskriminacije gde god se s njima susretnu. Kroz naše projekte deca mnogo nauče o drugim kulturama i narodima, ne učenjem definicija, nego pažljivim izborom i organizovanjem kvalitetnih, raznovrsnih aktivnosti kroz koje će oni učiti, pamtiti, a da nisu ni svesni toga, gde će sa radošću ispunjavati sve zadatke i usput bogatiti sebe, a svojim znanjem i svoju okolinu.

Nastavićemo održavati projekte tipa „Dani nacije” ili „Dani kulture” naroda i narodnosti iz okruženja, jer na ovaj način proširujemo vidike i razvijamo toleranciju suživota kod učenika, nastavnika i roditelja. Podstičemo ih na druženje i saradnju, ukazujemo na lepotu različitosti i kroz konkretne aktivnosti upoznajemo bogatstvo interkulturalnosti.

## LITERATURA

- Klajn, Ivan, Šipka, Milan (2006). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Novi Sad: Prometej
- Sablić, Marija (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naknada Ljevak
- Šehalić, Stana, Malešević, Živko, Živojinović, Predrag, Nenadović, Dragan (Ur.).(2013). *Savremeni leksikon stranih reči*. VI izdanje. Zemun: JRJ.
- Šonje, Jure (Ur.). (2000). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža i Školska knjiga
- Vujaklija, Milan (2009). *Leksikon stranih reči i izraza*. IV dopunjeno izdanje. Beograd: Prosveta

*INTERCULTURAL DIALOGUE IN PROJECTS*

*Abstract:* In “VLADIMIR NAZOR” primary school teaching has been organized not only in Serbian and Croatian language, but pupils also learn English and Russian as foreign languages as well as Hungarian as an optional school subject and from the beginning of the next school year there will not be either Croatian language with the elements of national culture or the Bunjevac dialect (dialect used by members of the Bunjevci community). Due to detailed analysis of the prescribed curriculum we have come to a conclusion that not much careful consideration has been given to the activities that encourage intercultural development and viability. Therefore, all the school staff tend to enrich the teaching process by applying different extracurricular Activities.

That is the reason why one of the goals in the school development plan has been developing and fostering multiculturalism and intercultural dialogue within the teaching process itself. As well as extracurricular activities and that has been carefully elaborated in the “Nation days” And “Culture Days” projects. The main task has been learning about the cultural heritage of the other Nations, and that is to say, organizing different activities about historical and geographical features, making souvenirs, getting to know about their art, literature, music, film industry and food.

Children have the opportunity to learn about other cultures and nations by actively participating in all our projects – not by simply memorizing definitions but by carefully organized activities in which they happily perform their tasks and at the same time gain knowledge by which they not only enrich themselves but also the other people around them.

*Key words:* Intercultural dialogue, Projects, Extracurricular activities, Wealth, Culture coexistence

**Др Романца Јовановић**  
Завод за уџбенике, Београд  
Одељење у Новом Саду  
romancajovanovic@yahoo.com

## **ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТ У УЏБЕНИЦИМА НА РУМУНСКОМ ЈЕЗИКУ**

*Сажетак:* Садржаји из културе и цивилизације народа који живе на једном простору обрађују се у уџбеницима румунског језика у мањој или већој мери у склопу појединих наставних јединица. Један од примарних циљева ових садржаја треба да буде указивање на постојање разлика у култури појединих народа, истицање и проналажење сличности, тј. додирних тачака између тих култура, али и указивање на њихове специфичности. На тај начин ученици стичу сазнања о појединим елементима културе и цивилизације, знаменитостима, обичајима и традицији тих етничких заједница у поређењу са румунским културним наслеђем. Циљ нашег рада је да сагледамо значај интеркултурног приступа у настави румунског језика у основној школи и да анализирамо у којој мери су аутори уџбеника заснивали своја излагања на принципима интеркултуралности. Другим речима покушаћемо да установимо да ли се у уџбеницима намењеним ученицима који похађају наставу на румунском језику, и у којој мери, промовишу тековине културе како сопствене тако и других етничких заједница са нашег простора, и да ли су ученици у довољној мери информисани о прожимању разних култура. У раду ћемо изнети конкретне примере из уџбеника румунског језика у којима се указује или говори о интеркултуралности.

*Кључне речи:* интеркултуралност, уџбеник, румунски језик, књижевност, текст

Тема конференције „Интеркултуралност у образовању“ отвара велики број могућности у приступу и анализи овог феномена савременог друштва. Расправе, схватања и покушаји тумачења њеног значаја у друштву могу се усмеравати у више праваца, од теоретских, методичких и дидактичких до оних везаних за улогу уџбеника у систему образовања, њихову стандардизацију и примену у образовном процесу у циљу промовисања интеркултуралности.

Позната је чињеница да је уџбеник по својој дефиницији битан инструмент стицања знања и вештина из појединих области. Наш систем образовања се још увек увелико наслања на уџбенике, а он се саставља на основу важећег наставног програма. И даље је уџбеник универзално, стандардизовано средство које служи за усвајање знања и у том контексту треба да буде подстицајан, заснован на

чињеницама, непристрасан, да својим садржајем информише ученике о разликама у друштву у коме живе, да провуче идеје савремених схватања друштвених односа, да укаже на постојање различитог тумачења света, доприноси општем развоју личности, промовише ставове везане за људска права, једнакост и интеркултуралност.

Интеркултуралност је значајан фактор наше свакодневице и присутна је у свим сферама друштвеног живота, иако нисмо увек свесни те чињенице. Основна карактеристика већине географских регија чини суживот људи различитог етничког порекла, разних култура, религија, матрица поимања стварности. Иако се разликују по језику, обичајима, вери, традицији, различити народи који живе на једном простору неминовно преносе своје специфичности другим народима, а та прожимања, између осталог, доприносе обогаћивању и оплемењивању људи и средине у којој живе.

Постоје разни видови интеракције са другим културама, а један од значајних фактора у истицању тих различитости и њихове вредности за савремено друштво јесте систем образовања. Све је очигледнија потреба да се успостави један интеркултурални приступ у процесу формирања личности, од најмлађег узраста, да се укаже на потребу очувања сопственог идентитета, али и његовог обогаћивања културним вредностима других. У том смислу, Војводина као мултиетничка средина представља добар пример.

У процесу образовања тежи се ка изучавању како националних, тако и светских културних достигнућа. Улога школе јесте да васпитава младе генерације у духу интеркултуралности, поштовања људи различите етничке припадности и културе, да промовише толеранцију, разумевање специфичности припадника другин народа и схватање значаја њихових духовних вредности. Веома је важно увидети разлику између живота једног народа поред припадника других народа и живота једног народа са припадницима других народа. образовање у духу интеркултуралности на тај начин поставља темељ стабилности комуникације између различитих народа и културног развоја друштва, нарочито у мултиетничким срединама.

У остварењу тог циља велику улогу имају часови матерњег језика који пружају могућност да се приликом обраде градива инсистира на појму интеркултуралности и његовог значаја у савременом свету. У настави матерњег језика у основним школама користе се читанке и уџбеници матерњег језика и културе изражавања, односно матерњег језика са елементима националне културе за ученике који не похађају наставу на свом матерњем језику.

О наставним садржајима за предмет матерњи језик не може се пуно разговарати јер су они прописани образовним документима, првенствено наставним програмима који дефинишу саму структуру садржаја. Међутим, аутори имају слободу да сами одреде обим текстова који су намењени за обраду појединих наставних садржаја, наравно уз уважавање наставног програма, образовних стандарда и стандарда писања уџбеника. Стога смо усмерили пажњу на постојеће уџбенике за румунски језику и њихову улогу у стицању неопходних знања и стручних вештина, али и на њихову улогу у формирању личности ученика у духу интеркултуралности.

Уџбенике на румунског језику издаје само Завод за уџбенике који обезбеђује уџбенике за сву школску децу која на територији Војводине похађају наставу на српском, мађарском, словачком, румунском и русинском језику за све предмете у основношколском образовању, и на хрватском језику за поједине предмете.

Уџбеници Завода за уџбенике намењени ученицима који похађају наставу на румунском језику, могу се сврстати у две категорије: оригинални уџбеници и преведени уџбеници. У категорију оригиналних уџбеника спадају буквар, читанке и уџбеници граматике, праћени радним свескама, затим уџбеници музичке културе, а за предмете историја и ликовна култура предвиђени су додаци из националне историје, односно ликовног стваралаштва Румуна.

У нашем раду покушаћемо да направимо један сумирани преглед уџбеника матерњег језика и да установимо у којој мери је интеркултуралност заступљена као вид упознавања ученика са књижевним стваралаштвом других националних заједница.

Иако Завод за уџбенике већ шест деценија издаје читанке и граматике за румунски језик, последњих година појавили су се нови уџбеници за овај предмет, са измењеном структуром, са новим методолошким приступом градиву, богато илустровани и атрактивног дизајна, једном речју уџбеници модерног садржаја и изгледа. О тим уџбеницима ће бити речи у наставку.

За изучавање румунског језика ученицима стоје на располагању буквар, читанке и радне свеске и уџбеници граматике, написани у складу са Наставним планом и програмом прописаним од стране Министарства просвете. Издавач је понудио могућност ауторима да полазећи од стечених сазнања из праксе, интуиције и самосвести о значају уџбеника у наставном процесу, израде уџбеник који би својим садржајем конкретизовао наставни програм, јединствен за све ученике, а с друге стране, да настоје да предвиђени садржај изнесу по критеријуму издиференцираности по степенима тежине, водећи рачуна о интелектуалним могућностима свих ученика, од оних који

су кадри да усвоје само минимум знања, па до оних ученика који желе и могу да знају више. Нова генерација уџбеника румунског језика саздана је управо на овој чињеници, на којој се инсистира и у савременој дидактици, тако да смо тежили да се поред основног оквира, који је намењен свим ученицима, понудимо заинтересованим ученицима могућност да обогате сазнања и да напредују. Дакле, поред основног знања, ученицима је понуђен додатни садржај, како не би били спутавани у интелектуалном и сазнајном развоју.

По овом принципу су израђене читанке које се користе у настави румунског језика од 1. до 8. разреда у основном образовању.

Наставни програм за румунски језик које је прописало Министарство просвете, у делу књижевности, предвиђа обраду текстова из књижевног остварења румунских књижевника из Румуније и војвођанских књижевника који стварају на румунском језику, као и неколико текстова из светске и српске књижевности. Споменимо и чињеницу да је таква структура књижевних стваралаца заступљена и у делу додатних текстова, дакле оних по избору самих аутора читанки, јер је садржај готово свих читанки обогаћен избором додатних литерарних текстова. На тај начин је ученицима дата могућност да у необавезном делу, поред књижевног стваралаштва румунских књижевника читају књижевне текстове на које их не обавезује програм.

Овакав начин обогаћивања садржаја читанке додатним текстовима има двојаку улогу: прво, да омогући ученицима који су заинтересовани за читање и књижевност да прочитају нешто више, и друго, чињеница да се у додатном делу читанке поред румунских писаца појављују и писци из светске и српске књижевности иде у прилог конкретизацији идеје о интеркултуралности, као начину обогаћивања знања и проширивања граница сазнајног света ученика. Ту постоји један лимитирајући фактор, када је реч о читанкама за ниже разреде, а то је да су преведени књижевни текстови углавном прозни тектови, из разлога што је много теже превести песму, односно преточити у стихове њен садржај, а при том сачувати све оне елементе версификације који су битни за квалитет песме и који одражавају стил књижевног ствараоца.

## **ЧИТАНКЕ ЗА НИЖЕ РАЗРЕДЕ**

У читанкама за ниже разреде аутори су се фокусирали на дечје књижевно стваралаштво првенствено румунских писаца, поштујући садржаје прописане Наставним програмом. Ако посматрамо структуру обавезних књижевних текстова уочавамо да се акценат ставља

на оригинална дела. Примећујемо такође већи број песама у односу на прозне текстове, што је и разумљиво имајући у виду чињеницу да се водило рачуна о когнитивним могућностима ученика на овом узрасту. Сходно обавезним текстовима из Наставног програма у читанке су заступљени писци из Румуније, како класични – Ђорђе Кошбук, Василе Александри, Михај Еминеску, Тудор Аргези, тако и дејчи писци млађе генерације – Марчела Пенеш, Отилија Казимир, Елена Фараго, Никита Станеску, као и писци који су мање познати читалачкој публици – Кристел Бадеску, Флорин Мугур, Ђорђе Думитреску. Одређен број текстова су написали румунски писци из Војводине – Теодор Шандру, Корнел Балике, Миодраг Милош, Ана Никулина Урсулеску. Од страних писаца појављују се текстови Езопа, Лава Толстоја, Едмонда де Амијиса, Радјарда Киплинга и то је добра прилика да се ученици још у овом узрасту упознају са великим именима светске књижевности за децу. Међу обавезне текстове сврстани су и познати српски писци Јован Јовановић Змај, Драган Лукић, Душан Радовић, Љубивоје Ршумовић. Реч је о преведеним прозним текстовима, односно препеваним песамама, попут песама „Лав“ Душана Радовића и „Материна маза“ Јована Јовановића Змаја. Увидом у препев песме „Материна маза“ који је израдио Корнел Мата, и сâм писац поезије за децу, можемо констатовати да је преводилац зналачки урадио овај препев, да је сачуван садржај, али да песма има сачуване све елементе версификације: ритам, риму, строфе, упркос кратким стиховима који отежавају препев. Што се тиче лексичке структуре препева, преводилац је користио речи које ученици на овом узрасту знају или је пожељно да науче и уврсте у свој активни вокабулар. Као илустрацију наводимо прву строфу ове песме у оригиналу и преводу (Читанка 2: 64):

„Има дете у селу,  
Име му је Лаза,  
Ал’ га зову друкчије –  
Материна маза.“

„Cunosc un băiat,  
Pe numele său Laza  
Căruia oamenii din sat  
Îi zic copil răsfătat.“

Аутори су ипак настојали да се овакав ригидан оквир програма у уџбеницима ублаже додатним садржајима. Они нуде заинтересованим ученицима више од основног знања и омогућују да кроз додатне текстове културног карактера развију способност расуђивања и повезивања појмова из више области, у циљу развијања логичког размишљања. Такав један приступ доприноси коришћењу већ претходно стечених сазнања и интеракцију са новим сазнањи-

ма (Пешић: 148). Наравно, ту долази до изражаја умеће аутора да изабере текстове примерене когнитивној способности ученика, а да при том чини целину са остатком садржаја читанки, промовишу културне вредности румунског народа и укажу на прожимање тих вредности са културним вредностима и духовним благом других народа. У ту сврху су у читанке унети допунски књижевни текстови, као посебно поглавље, према избору самих аутора читанки.

Занимљива је структура тих текстова јер је избор урађен према нахођењу аутора. У наставку износимо табеларни приказ структуре додатних текстова према пореклу писаца, наводећи број текстова, без обзира да ли су у стиховима или у прози:

*Табела 1*

	Румунски писац из Румуније	Румунски писци из Војводине	Писци из Србије	Иностранци писци
Читанка за 1. раз.	7	1	3	-
Читанка за 2. раз.	7	1	1	1
Читанка за 3. раз.	7	-	1	1
Читанка за 4. раз.	5	3	-	-

Из претходне табеле се види да структура текстова према пореклу писаца варира од разреда до разреда и можемо констатовати да су неки аутори читанки за ниже разреде у већој или мањој мери увидели значај упознавања ученика са књижевношћу како сопственог тако и других народа и понудили ученицима додатне текстове књижевних стваралаца са различитих поднебља.

### **ЧИТАНКЕ ЗА ВИШЕ РАЗРЕДЕ**

Пред ауторе читанки за више разреде постављен је сложенији и деликатнији захтев. То подразумева да текстови треба да имају двојаку образовну функцију: с једне стране да спроведу идеју интеркултуралности, чиме би се наставила концепција обликовања читанки на принципима промовисања културних вредности сопственог народа, и прожимања културних и духовних достигнућа



народа са којима Румуни из Војводине деле исти географски простор, а с друге стране да намећу и једно интердисциплинарно посматрање реалности, са освртом на уметност. Тако читанке за више разреде садрже текстове о ликовном стваралаштву, о историји књига и библиотекарства, приче биографског и историјског карактера и тако даље. На тај начин се омогућује ученицима да добију информације из других области културе, а то Наставним програмом није предвиђено из разлога што он није конципиран на темељима интеркултуралног приступа усвајања знања.

Користећи ове уџбенике наставници су у прилици да поред тога што реализују наставни програм допринесу развоју одговорног односа ученика према културним вредностима како сопственог народа тако и народа са којима ученици долазе свакодневно у контакт. Ученицима се пружа прилика да користећи додатне текстове упознају и део књижевног стваралаштва српског народа, што је битан фактор за интегрисање у мултиетничку средину и прихватање различитости као нешто уобичајено.

Карактеристично за читанке за више разреде јесте чињеница да аутори нису сматрали да је важно понудити и додатке текстове, тако да нисмо били у прилици да извршимо анализу структуре додатних текстова, јер их нема у довољној мери. Због тога смо анализу фокусирали на обавезне текстове са аспекта припадности њихових стваралаца.

Табела 2

	Румунски писац из Румуније	Румунски писци из Војводине	Писци из Србије	Инострани писци
Читанка за 5. разред	22	-	2	2
Читанка за 6. разред	20	1	2	2
Читанка за 7. разред	18	2	2	4
Читанка за 8. разред	17	1	3	3 <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Један од писаца је М. Кочић који припада русинској књижевности

Треба такође напоменути да су само у Читанци за 7. и за 8. разред уврштени и додатни текстови<sup>2</sup>. Један занимљив пример интеркултуралности се појављује у Читанци за 7. разред где се упоредо обрађује текст румунске легенде „Манастир Арђеш“ и српске легенде „Зидање Скадра“ (Читанка 7: 34-43). После обраде ова два текста из народне књижевности румунског и српског народа, аутор је у коментарима урадио паралелу између садржаја ова два текста, уз проналажење заједничког мотива: „Există la sfârșit un motiv comun al veșniciei și valorii, dar exprimat diferit: Femeia zidită ajută mamele ce nu-și pot alăpta pruncii/ Fântâna cu apă lină, de lacrimi prin binecuvântare scăldată îmbie orice călător la viață.“ (Читанка 7: 45). Следи затим задатак којим се захтева од ученика да упореде легенде, што додатно мотивише ученике да размишљају о освајењима из румунске и српске народне књижевности које имају додирних тачака у садржајима, мотивима и порукама. На тај начин аутор покушава да допринноси активном смислелном учењу.

*Очигледна је жеља аутора да Читанке буду истовремено и уџбеници у класичном смислу речи, дакле основни инструменти стицања знања, али и више од тога – да буду ефикасни инструменти у рукама ученика који ће им омогућити да на један други и другачији начин схвате уметничко и књижевно стваралаштво како сопственог народа, тако и народа који живе у окружењу. Другим речима циљ израде једне такве читанке која се користи у настави румунског језика као матерњег језика јесте да ученике упозна са књижевним и духовним вредностима свих народа који живе на истом географском простору, да буду утемељене на прожимању културних вредности и позитивног утицаја култура једног народа на културно стваралаштво другог или других народа. На жалост, на самом крају треба да констатујемо да је један овакав став о промописању интеркултуралности у читанкама на румунском језику потицао од аутора и уредника Завода за уџбенике, јер наставни програми не потенцирају у довољној мери овакав приступ образовном садржају ни када је реч о грађи из матерњег језика, а ни када се ради о другим предметима, дакле о грађи из историје, музичке културе, ликовне културе, где би се могло на врло ефикасан начин указати на значај интеркултуралности и на позитивне резултате суживота више народа на истом простору.*

<sup>2</sup> У Читанци за 7. разред има два додатна текста једног румунског књижевника, а у Читанци за 8. разред има укупно четири текста, два из румунске књижевности из Румуније, један румунског писца из Војводине и један из светске књижевности.

У закључку треба рећи да је потребно да се у формирању личности више пажње посвећује интеркултуралности, јер упознавање културних вредности једног народа и прожимање са културним вредностима другог народа доприноси обогаћењу сопственог интелекта и развијању и проширивања хоризонта знања. Надамо се да ће нови наставни програми бити конципирани на другачијим, савременијим и модернијим основама и да ће у њима један од основних постулата бити и интеркултуралност у мултиетничким срединама као што је наша.

## ЛИТЕРАТУРА

- Boldovină, Mărioara, Simeon, Otilia (2004). *Carte de citire pentru clasa I a școlii elementare*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Boldovină, Mărioara, Țăran, Anișoara (2005). *Carte de citire pentru clasa a II-a a școlii elementare*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Boldovină, Mărioara (2006). *Carte de citire pentru clasa a III-a a școlii elementare*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Juică, Brândușa (2007). *Carte de citire pentru clasa a IV-a a școlii elementare*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Glanda-Crăciun, Romanța, Urzescu, Lenuța și Ionel Agadișan (2007). *Carte de citire pentru clasa a V-a a școlii elementare*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Cojocar, Elena (2008). *Carte de citire pentru clasa a VI-a a școlii elementare*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Lelea, Elena (2009). *Carte de citire pentru clasa a VII-a a școlii elementare*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Țăpârdea, Rodica, Cojocar, Elena (2011). *Carte de citire pentru clasa a VIII-a a școlii elementare*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Giorgiu, Grigore (2010). *Comunicare interculturală*. București: Editura comunicare.ro.
- Гашић-Павишић, Слободанка (2001). Језик уџбеника у Савремени основношколски уџбеник. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пешић М, Јелена (1998). Нови приступ структури уџбеника, теоријски принципи и конструкција решења. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Plugaru, Liviu (11.10. 2017). *Obiective și valori ale educației interculturale*, [www.opportunitatiegale.ro](http://www.opportunitatiegale.ro).

*Abstract:* To a lesser or greater extent, textbooks in the Romanian language include content regarding the culture and civilization of the people living in one area. One of the primary goals of these types of content should be to point out the existence of differences in the culture of individual nations, highlighting and finding similarities between these cultures, i.e. their common ground, but also pointing out their specificity. In this way, students learn about certain elements of culture and civilization, customs and traditions of these ethnic communities and can compare them to the Romanian cultural heritage. The aim of our paper is to note the importance of intercultural approach in the teaching of the Romanian language in elementary school and to analyze the extent to which the authors of the textbooks based their lessons on the principles of interculturality. In other words, we will try to determine whether the textbooks intended for students attending classes held in the Romanian language promote their own culture and the culture of other ethnic communities living in this country, and to what extent. We will also take into account whether the students are sufficiently informed about the interaction of various cultures. This paper will contain concrete examples from the textbooks of the Romanian language of content in which interculturality is pointed out or mentioned.

*Key words:* interculturality, textbooks, Romanian language, literature, text

**prof. PhDr. Ladislav Lenovský, PhD**  
Katedra etnológie a mimoeurópskych štúdií  
Filozofická fakulta  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave  
Slovakia  
llenovsky@gmail.com

## **INTERKULTURALITA A MULTIKULTURALIZMUS AKO IDEOVÉ VÝCHODISKO SÚČASNEJ EDUKÁCIE**

*Abstrakt:* Kultúrny obrat (cultural turn) znamenal/spôsobil zvýšený záujem o spôsob života a myslenia (kultúru) rôznych spoločností. Tieto spoločnosti boli významné najmä prostredníctvom rasových a etno-náboženských odlišností (ako etnické/rasové minority), no postupne sa začali etablovať aj na základe iných odlišností (socioprofesionálnych, rodových, generačných, sexuálnych, či zdravotných). Túto rozmanitosť vyjadruje pojem multikulturalizmus. Interkulturalita sa tak stala dôležitým ideovým východiskom moderovania vzájomnej koexistencie viacerých kultúr a subkultúr v jednom priestore. V takto prefabrikovanej spoločnosti je nevyhnutné vysporiadať sa s najrôznejšími odlišnosťami tak, aby neboli porušené základné ľudské práva, európske normy, štátna legislatíva, ani majoritný a ani minoritný kultúrny systém, čo je niekedy problematické, ak nie nemožné. Koexistencia kultúrne kompatibilných spoločností, ak je historicky dlhodobo prítomná, je ideálnym príkladom aj argumentom opodstatnenia interkulturality a zástancov multikulturalizmu. V prípade koexistencie kultúrne nekompatibilných spoločností, s odlišnou legitimitou prítomnosti a cieľmi v spoločnom priestore, však spravdila, v závislosti od ich adaptability, dochádzať ku konfliktom. Cieľom interkulturalnej edukácie je budovať vedomostnú bázu aj mechanizmy, na základe ktorých interkulturalna komunikácia umožní spoločnú, vzájomne sa obohacujúcu koexistenciu – čo je základná idea multikulturalizmu a jediný skutočný zmysel existencie multikulturalnej spoločnosti. Aj na poli edukácie je to azda najväčšia kultúrno-spoločenská výzva súčasnosti, pričom výsledok je neistý.

*Kľúčové slová:* interkulturalita, tolerancia, kultúrna kompatibilita, edukácia

Úvod. Žijeme v dobe, ktorá nás núti zamýšľať sa, prehodnocovať a niekedy i redefinovať to, o čom sme boli celý čas presvedčení, že tomu rozumieme a že to inak nemôže byť. Spôsob života ľudí sa však neustále mení. V období pomalších alebo menej viditeľných zmien neraz získame pocit stability, nemennosti. V obdobiach veľkých zmien sme otvorenejší novým pohľadom a tomu, aby sme sa aj na známe veci pozerali inak. V nádeji že uvidíme niečo nové, pochopíme čo sa deje, zistíme ako sa s tým vysporiadať. Alebo len preto, že musíme, lebo doba nás k tomu núti.

**Cieľom** predmetného príspevku je poukázať na nevyhnutnosť kritického skúmania aktuálneho kultúrno-spoločenského vývoja v kontexte edukácie. Súčasný spoločenský a mediálny tlak stále častejšie vyvolávajú pochybnosti, dezorientácie, protirečenia aj vnútorné konflikty so zaužívanými predstavami, poznatkami, názormi a postojmi pri výchove a vzdelávaní. Ako sa má pedagóg postaviť k súčasným kultúrno-spoločenským témam? Má byť len sprostredkovateľom masmediálne a politicky šírených myšlienok? (Tak, ako tomu bolo v totalite?) Alebo má priestor a povinnosť viesť so žiakmi a študentmi diskurz? Má sa venovať aj „horúcim témam a myšlienkam“? Môže o nich nahlas hovoriť? Vie čo a ako povedať? Interkultúrna komunikácia v spoločnosti, aj v škole sa zintenzívnila. Keď hovoríme o „tých druhých“, často nie sú ďaleko, ale sedia medzi nami.

*Pohľad na súčasný spôsob života (kultúru) je v kulturológii výsledkom tzv. kultúrneho obratu (cultural turn). V euroamerickom sociokultúrnom priestore začal v tretej tretine 20. storočia. Kultúrny obrat* vo vedeckej sfére znamená sústredenie záujmu mnohých spoločenských, humanitných aj prírodných vied na výskum komplexného spôsobu života a myslenia spoločností a komunit. Náboženské, etnické, či rasové parametre v prístupe k skupinám a jednotlivcom síce zostali dôležitým predmetom záujmu, no na ich úroveň sa dostali najrôznejšie iné odlišnosti (rodové, socio-profesijné, geografickej príslušnosti, sexuálnej orientácie, zdravotného postihnutia a pod.). Občiansku spoločnosť, národy, či lokálne komunity už vidíme a chápeme nielen ako etnicky, rasovo, alebo nábožensky rozmanité či homogénne, ale predovšetkým ako kultúrne entity – kultúry, subkultúry, kontrakultúry. Vo verejnom priestore sú otázky rasy, etnicity a konfesionality niekedy menej dôležité. V niektorých oblastiach života dokonca nelegitímne, irelevantné. Ich zohľadňovanie je považované za neetické a diskriminačné. Chápanie kultúry a spoločnosti sa tak deetnizuje, dekonfesionalizuje, delokalizuje.

Na „naše“ **minority** sme zvyknutí. Máme historicky zaužívaný spoločný systém koexistencie. „Naši“ Maďari, Slováci, Srbi, Rumuni, Chorváti, Nemci, Cigáni ..., alebo „naši“ evanjelici, pravoslávci, katolíci, židia, baptisti a pod. sú neoddeliteľnou súčasťou nášho kultúrneho, spoločenského, politického, aj ekonomického priestoru. No tieto „tradičné“ autochtónne minority dnes musia bojovať o pozornosť s novými súpermi. V rámci minoritnej, kultúrnej, edukačnej politiky, financovania, legislatívneho a inštitucionálneho zabezpečenia oproti nim stojí migračná, azylová, feministická, genderová, LGBT agenda, zdravotne alebo inak hendikepovaní, či sociálne znevýhodnené skupiny, ktoré dnes vystupujú tiež ako minority. V tejto novej paradigme sa, prirodze-

ne, do popredia dostáva otázka samotnej relevancie etnicity. Majú dnes etnická a náboženská identita vo svete ľudí, ktorí sa združujú na základe nových identít, vôbec nejaký význam? A mali by mať? Zdá sa, že v súčasných podmienkach je potrebné znova argumentovať ich význam a funkcie. Z osobnej aj historickej skúsenosti vieme, že mierou rozmanitosti a odlišnosti je kultúrna kompatibilita minority a majority. Ak absentuje, spoločnosť ako systém nefunguje.

**Multikulturalizmus** je v súčasnosti základná idea, politika a stratégia. Multikulturalizmus sa dnes môže týkať akýchkoľvek ľudí integrovaných do skupín na základe akýchkoľvek odlišností. V praxi neraz ide o to, ktoré typy odlišností sú momentálne považované za dôležité, progresívne, za „in“. Výchova k tolerancii a vzdelávanie o rozmanitosti dnes už nie sú len o etnických, náboženských, či rasových odlišnostiach a vzťahoch. Sú o odlišnostiach v rodovej problematike (gender) – napríklad o úplne odlišných sociálnych roliach, statusoch a vzťahoch muža a ženy, o re/definovaní samotnej podstaty muža a ženy, manželstva, rodiny a toho, kto ich tvorí. Ďalej sú o odlišnostiach v chápaní sexuálnej orientácie, ktoré sa dnes výrazne vzďaľuje od tradičnej dichotómie pohlaví a jej stability. Existencia dvoch opačných pohlaví sa dnes nezriedka chápe ako nekomplexná a len ako jedna z možností. S týmito, aj inými zmenami sa musí vysporiadať aj školstvo, na čo slúži problematika interkultúrneho vzdelávania. (Průcha 2006)

Ľudské práva sa dnes neraz chápu ako úplne bezhraničné. Nie vždy sa dostatočne zohľadňuje ich vplyv a reálne možnosti ich fungovania v skutočnom svete. Mnohé otázky dnes vyvolávajú rozpaky, zahmlievajú, považujú sa za rasistické, xenofóbne, tabu. Ani ideológia multikulturalizmu v tomto nie je jednotná. Multikulturalizmus znamená *všetko a zároveň nič* (Watson 2000), je to *rébus* (Baumann 1999), *módna slovná vypchávka* (Fay 1996). Každý pokus o jeho definovanie sprevádzajú *rozpaky* (Wiewiorka 1998). V rámci chápania multikulturalizmu rozlišujeme tri dimenzie: 1. „*Multikulturalizmus označuje reálny stav existencie mnohých kultúr vedľa seba (v jednom regióne, v jednom štáte a pod.)*“ – čiže multikultúrnosť; 2. „*ideológiu proklamujúcu takúto skutočnosť ako nevyhnutnosť*“ (Mistrík, 2005: 54); alebo 3. spôsob politického manažmentu.

1. **Multikulturalizmus v deskriptívnej rovine.** Vychádza z premisy, že „*multikulturalizmus je situácia, kedy etnické, náboženské či kultúrne skupiny koexistujú v rámci jednej spoločnosti.*“ (Wiewiorka, 1998: 882). Táto teória „*referuje s obrazom skutočnosti, ktorý sama kreslí. ...Multikulturalizmus je deskriptívna schéma spoločenskej reality, v ktorej diferencie založené v konfúznom princípe etnicity (a v odvodených kategóriách), ktoré sú*

*chápané ako kultúrne*“, vystupujú ako „*objektívne a zároveň nadradené nad iné typy spoločenských diferencií*.“ (Hirt, 2005: 50-51) Takéto chápanie je založené na diskurzívnej dohode, že kultúrne rozdiely vytvárajú relatívne uzavreté celky – jednotlivé kultúry/subkultúry. Deskripcia spoločenskej reality teda umožňuje identifikovať (formulovať) jednotlivé kultúry. V súvislosti s módnosťou multikulturalizmu sme náchylní každú spoločnosť vnímať ako multikultúrnú na základe najrozmanitejších, niekedy aj navzájom nesúvisiacich odlišností.

2. **Multikulturalizmus v axiologickej rovine.** Registre fakt, že niektorí členovia sú znevýhodnení alebo zvýhodnení v prístupe k spoločenským zdrojom preto, že patria do inej kategórie (ako dominantná, alebo podriadená skupina). Programom je integrácia vylúčených skupín do občianskeho celku prostredníctvom uznania ich odlišných kultúr, inštitucionálnej legitimizácie a akceptácie ich existencie. V duchu tejto koncepcie je asimilácia chápaná ako najväčší prehrešok majority voči minorite. Špecifická kultúra je pre existenciu minority determinujúca. Jej zánik (respektíve jeho dopustenie) znamená porušenie ideálneho stavu. Normatívno-etické a politické nároky minorít sú tu nadradené nárokom jednotlivcov. Dôraz na tieto nároky minorít posilňuje predstava o ich homogénnom zložení a o potrebe rovnakého zaobchádzania so všetkými ich členmi. Táto predstava vyplýva len zo samotného členstva v minorite. „*Etnická homogenizácia je v skutočnosti druhom manipulácie alebo ideologická konštrukcia*.“ (Copans, 2001: 63) Je pravda, že všetci Slováci, Rómovia, afroameričania, „vozičkári“, homosexuáli alebo protestanti sú rovnakí, lebo patria do týchto kategórií, a preto je potrebné ku každému pristupovať rovnako?

3. **Multikulturalizmus v aplikovanej rovine.** Smeruje k naplneniu normatívno-etického ideálu rovnosti znevýhodnených skupín. To je cieľ aj prostriedok naplnenia občianskej rovnosti. V praxi tieto ciele plnia oblasť výchovy, vzdelávania a verejnej politiky. Koncept multikultúrnej výchovy sa javí ako nevyhnutný a jediný možný.

**Kritika multikulturalizmu** spočíva v tom, že poukazuje na diferencie, vysvetľuje ich, v dobrej viere o nich vzdeláva a vychováva. No práve tým udržuje uvedomovanie si týchto odlišností a neustále aktualizuje vzájomný substitučný vzťah majority a minority, ktorých obraz vytvára. Permanentne determinuje postavenie ich členov ako apriori znevýhodnené alebo zvýhodnené. Samotná problematika etnicity alebo konfesionality, prítomná vo vzdelávaní, je takto nástrojom vytvárania a



udržiavania etnických, alebo konfesiónálnych diferencií. V skutočnej občianskej spoločnosti, kde sú si naozaj všetci rovní, sú primárne práve sociálne a individuálne vlastnosti jednotlivca, a nie tie, ktoré vytvára multikulturalizmus. Práve sociálne a individuálne vlastnosti zohrávajú rozhodujúcu úlohu v socializácii jednotlivca a integrácii skupín do spoločnosti. Projekt multikultúrneho vzdelávania sa podujal vytvoriť takúto občiansku spoločnosť. No status a sociálne roly má nakoniec občan získať prostredníctvom svojich špecifických, multikulturalizmom udržiavaných a preferovaných odlišností. Prispievajú takéto odlišnosti k integrácii jednotlivcov a skupín do občianskej spoločnosti? V niektorých prípadoch áno, v iných nie.

Odlíšni jednotlivci a skupiny sú v reálnom svete neraz stigmatizovaní primordialitou a spoločenskými stereotypmi. V prvom rade sú členmi minority, prostredníctvom ich odlišnej kultúry. Tú predstavujú mnohokrát majoritou vybrané symboly a ornamenty. Zvyčajne sa postupuje podľa rovnakého kľúča pri všetkých minoritách. Často bez ohľadu na to, čo si o tom myslia minority samotné. A prostredníctvom nich multikulturalizmus všetkých presne učí, ako týchto jednotlivcov správne vnímať. Vzdelávacie programy by podľa kritikov multikulturalizmu mali byť absolútne denacionalizované, deetnizované a deideologizované. Mali by sa zameriavať na to, čo reálne determinuje život tých jednotlivcov a rodín, ktoré sú prostredníctvom projektu minoritných kultúr do nich zaradené. Inak nie je možné uvidieť jednotlivca ani nič iné, len multikulturalizmom prefabrikované etnické, náboženské, etnonáboženské kultúry.

Preto sú názory na schopnosť multikulturalizmu splniť svoj cieľ – budovanie občianskej spoločnosti, rozdielne. Na jednej strane je **radikálny multikulturalizmus**, ktorý presadzuje „*princíp rovnoprávnej koexistencie kultúr a odmietajúci akékoľvek asimilačné aj integračné snahy a tlaky*“ inštitúcií. (Gažová, 2009: 60) Spočíva v dôslednom presadzovaní a rešpektovaní nelimitovaného pestovania kultúrnej odlišnosti (identity) skupín, bez akéhokoľvek zásahu a moderovania tohto procesu. Vedľa neho stojí **umiernený multikulturalizmus**, ktorý už reflektuje a pracuje s obavou a strachom z inakosti. Akcentuje sociálnu integráciu a toleranciu. Varuje pred tým, že radikálny multikulturalizmus môže nakoniec viesť k exklúzii, getoizácii a rasizmu. **Konzervatívny antimultikulturalizmus** narába s pojmami homogénny národný, štátny kultúrny kolektívny subjekt. Multikulturalizmus považuje za deštruktívny koncept pre štát a národ. Prezентuje nezájem o kultúrnu spoluprácu a výmenu kultúrnych hodnôt. Nepodporuje ich. Trvá na postupnej asimilácii a homogenizácii. Na opačnej strane stojí **radikálny antimultikulturalizmus**, ktorý vyžaduje striktné vymedzenie limitov vlastnej

kultúry. Podporuje vytváranie mechanizmov zabraňujúcich prieniku cudzích kultúrnych vzorcov, hodnôt a noriem. (Gažová, 2009: 61) Je podobný etnocentrizmu. V kontexte konceptu európskej kontinentálnej kultúry ho predstavujú napríklad niektoré súčasné radikálne anti-migračné postoje.

Alternatívou multikultúrnej politiky je **sociálne inkluzívna politika**, ktorá to kultúrne odsúva za sociálne. Podstatné je zameranie sa na jednotlivcov a rodiny, ktorým musia byť zabezpečené rovnaké príležitosti, práva, slobody i povinnosti. Minoritný status by mal byť v otvorenej spoločnosti zvoleným, nie pripísaným. Bez akejkoľvek (pozitívnej aj negatívnej) diskriminácie.

**Koexistencia kultúrne kompatibilných spoločností**, ak je historicky dlhodobo prítomná, je ideálnym príkladom aj argumentom opodstatnenia interkulturality a zástancov multikulturalizmu. Príkladom sú tradičné národnostné a etnické minority v európskych štátoch so svojimi elitami, inštitúciami, organizáciami, školstvom, umením, legislatívnym zabezpečením, financovaním, komunitami, kultúrnym dedičstvom, fungujúcimi efektívnymi vzťahmi s majoritou. Môžu a musia byť príkladom pri riešení súčasných výziev. Je ale nevyhnutné uvedomiť si: 1. že súčasný stav je výsledkom dlhotrvajúceho a nie vždy bezproblémového historického procesu; 2. istá miera kultúrnej kompatibility je nevyhnutná.

V prípade **koexistencie kultúrne nekompatibilných spoločností**, s odlišnými cieľmi a legitimitou prítomnosti v spoločnom priestore, spravidla dochádza ku konfliktom. Interkulturalita totiž nie je založená len na obyčajnej koexistencii rôznych kultúr vedľa seba. „*Aj Židia a Palestínci žijú vedľa seba tisícročia a predsa si nerozumejú, dokonca sa zabíjajú.*“ (Mistrik, 2005: 56-57) Spolužitie kultúrne odlišných skupín je záležitosťou medzikultúrneho porozumenia, empatie a tolerance. Tu sa však, bohužiaľ, nemožno spoliehať na akýsi univerzálny, primordiálny humanizmus a všeobecnú ľudskú lásku. Je nevyhnutné cieľavedome budovať spoločné piliere, vzájomné intenzívne interpersonálne vzťahy, spoločne pracovať a naplňať rovnaké spoločné ciele. Popríklad spoločne bojovať proti „tým ostatným“.

**Interkultúrne vzdelávanie** tak musí najprv zodpovedať kľúčové otázky: Ako interpretovať to „vlastné“ a „cudzie“? Na akom vzájomnom vzťahu „nášho a cudzieho“, „majoritného a minoritného“ vytvoriť platformu interkultúrneho vzdelávania? Ako učiť o „tých odlišných“? Akým spôsobom hovoriť o tabuizovaných témach, o, pre nás, kontroverzných kultúrnych vzorcoch a ľuďoch, ktorí ich realizujú? Ako učiť o spoločstvách, ktoré vyznávajú nielen odlišné, ale dokonca protikladné hodnoty a normy, s ktorými sa len ťažko stotožníme? A stotožnením sa s nimi nestratíme svoju exkluzivitu a vlastnú kultúrnu identitu?

Odpovede na tieto otázky nájdeme vtedy, ak vyriešime problém, ktorý vytvárajú nejasnosti v používaní pojmov **tolerancia**, **relativizmus** a ľahostajnosť. Lebo v praxi sa od nás, ako občanov, ale aj ako učiteľov, neraz otvorene, alebo skryto vyžadujú. Ľahostajnosť vyjadruje nezáujem, neúčast', ignoráciu. Relativizmus je presvedčenie, že nemáme jeden jasný názor, sme otvorení odlišným pohľadom. Považujeme ich za rovnako možné, relevantné a pravdivé, ako svoje, ktoré nepovažujeme za hodnotnejšie ako tie ostatné. Tolerancia je postavená na jasných vlastných princípoch a presvedčeniach, ktoré považujeme za pravdivé a správne. Súčasne však pripúšťame, že iní majú právo mať svoje presvedčenia a princípy, ktoré za jedinú pravdivú a správnu považujú oni. My ich nemusíme a niekedy ani nemôžeme považovať za pravdivé a správne, dokonca ich niekedy považujeme za chybné, ale tolerujeme ich. Tolerancia nepredpokladá a nemá nič spoločné s relativizmom ani ľahostajnosťou, akoby sa niekedy mohlo zdať. Nie je bezhraničná a výhradná. Ak niekomu na niečom záleží, snaží sa to dosiahnuť. Inak ťažko uveriť tomu, že mu na tom záleží. Niekedy sa tak deje prostredníctvom zásahu do práv, hodnôt a predstáv ostatných – za hranicou tolerancie. Hranica tolerancie končí tam, kde začína sebaďestrukcia, újma a príkorie. Toleranciu vytvára vzájomnosť – reciprocita – tolerovať a byť tolerovaný. Inak sa nejedná o toleranciu. (Sartori, 2005: 28) A práve výchova k tolerancii je cieľom interkultúrneho vzdelávania. Má umožniť získať schopnosť budovať a uvedomovať si hranice tolerancie.

**Záver.** Globalizácia a svetová kultúra pôsobia nivelizačne, stierajú exkluzívne znaky všetkých kultúr. Spôsob života „zasiahnutých“ ľudí a spoločností (ako členov jednej veľkej sekundárnej skupiny – „globálnej dediny“) smeruje ku kultúrnej homogénosti. Oproti tomu je tu komunitný život (na báze primárnych skupín), fungujúci prostredníctvom lokálnej kultúry, ktorá z veľkej miery pramení z tradičných hodnôt. Neraz má etnický, rasový alebo náboženský charakter a základ. Práve v komunitnom prostredí (národ, národnostná skupina, lokálna societa) sa odohráva interpersonálna komunikácia, socializácia a enkulturácia jednotlivcov, tvoria sa ich názory, postoje, hodnotové systémy, spôsoby myslenia, emocionálne a psychologické mechanizmy správania sa, získavajú psycho-sociálne vedomosti a zručnosti. Pri napĺňaní hlavného cieľa edukácie – budovaní vzdelanej občianskej spoločnosti je nevyhnutné pohybovať sa v celej spoločenskej škále – od globálnej úrovne ľudstva, po elementárnu komunitnú, so všetkými jej znakmi a kultúrou. Cieľom interkultúrnej edukácie je budovať u všetkých zúčastnených vedomostnú bázu aj mechanizmy, na základe ktorých im interkultúrna komunikácia umožní spoločnú, vzájomne sa obohacujúcu koexistenciu – čo je základná idea multikulturalizmu a jediný skutočný

zmysel existencie multikultúrnej spoločnosti. Na poli edukácie je to azda najväčšia kultúrno-spoločenská výzva súčasnosti, pričom výsledok je neistý. Ale máme na výber?

*Príspevok je súčasťou riešenia grantovej úlohy APVV-15-0360  
Rozmery revitalizácie etnickej minority na Slovensku:  
Interdisciplinárny záchranný výskum zanikajúcej etnickej  
skupiny Huncokárov.*

## LITERATÚRA A PRAMENE

- Baumann, Gerd (1999). *The Multiculturalism Riddle: Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*. New York: Routledge.
- Copans, Jean (2001). *Základy antropologie a etnologie*. Praha: Portál.
- Fay, Brian (2002). *Současná filosofie sociálních věd. Multikulturní přístup*. Praha: SLON.
- Gažová, Viera (2003). *Perspektívy kulturológie*. Bratislava: PEEM.
- Gažová, Viera (2009). *Úvod do kulturológie*. Bratislava: NOC.
- Hirt, Tomáš (2005). *Svět podle multikulturalismu*. In: *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit. Antropologická perspektiva*. (eds.) Hirt, Tomáš, Jakoubek, Marek. Plzeň: Aleš Čenek, 9-76.
- Mistrík, Erich (2000). *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov*. Bratislava: IRIS.
- Mistrík, Erich (2005). *Slovenská kultúra v multikulturalizme*. Nitra: UKF.
- Průcha, Jan (2004). *Interkulturní psychologie. Sociologické zkoumání etnik, ras a národů*. Praha: Portál.
- Průcha, Jan (2006). *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton.
- Sartori, Giovanni (2005). *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci (Esej o multikultúrnej spoločnosti)*. Praha: Dokořán.
- Watson, Clifford (2000). *Multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Wiewiorka, Michel (1998). *Is multiculturalism the Solution?* Ethnic and Racial Studies 21 (5): 881-910.

*INTERKULTURALNOST I MULTIKULTURALIZAM KAO IDEJNA  
POLAZIŠTA SAVREMENE EDUKACIJE*

*Sažetak:* Kulturni preokret (cultural turn) prouzrokovao je povišeni interes za način života i mišljenja (kulturu) raznih zajednica. Ove zajednice bile su signifikantne naročito posredstvom raznih etno-religijskih različitosti (kao etničke/rasne manjine), ali postepeno su počele da se etabliraju i na osnovu ostalih distinkcija (socioprofesionalnih, rodnih, generacijskih, seksualnih ili zdravstvenih). Ovu raznolikost izražava pojam multikulturalizam. Interkulturalnost je na taj način postala značajno idejno polazište moderiranja uzajamne koegzistencije više kultura i subkultura u jednom prostoru. U ovako prefabrikovanom društvu neizbežno je da se krene sa rešavanjem brojnih različitosti tako da ne budu ugrožena osnovna ljudska prava, evropske norme, državna legislativa, niti majoritni a ni minoritni kulturni sistem – a ponekad je to problematično, skoro pa nemoguće. Koegzistencija kulturno kompatibilnih društava, ako je istorijski dugoročno prisutna, idealan je primer i argument koji ide u prilog interkulturalnosti i zagovornicima multikulturalizma. U slučaju koegzistencije kulturno nekompatibilnih društvenih grupa, sa različitim legitimitetom prisutnosti i ciljevima u zajedničkom prostoru, po pravilu, zavisno od njihove adaptabilnosti, može da dolazi do konflikata. Cilj interkulturalne edukacije jeste da se gradi spoznajna baza i mehanizmi, na osnovu kojih će interkulturalna komunikacija da omogući zajedničku, uzajamno obogaćujuću koegzistenciju – a to je i osnovna ideja multikulturalizma i jedini pravi smisao egzistencije multikulturalnog društva. I na polju edukacije, čini se da je to najveći kulturno-društveni izazov sadašnjice, pri čemu je rezultat neizvestan.

*Ključne reči:* interkulturalnost, subkultura, kulturni kompatibilitet, edukacija



**Доц. др Далиборка Пурић**  
Учитељски факултет у Ужицу  
Универзитет у Крагујевцу  
daliborka.puric@gmail.com

## **МОГУЋНОСТИ ЗА ИНТЕРКУЛТУРАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ ПОСРЕДСТВОМ ЧИТАНКИ НА СРПСКОМ ЈЕЗИКУ ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ**

*Анстракт:* Процес глобализације и интензивне друштвене промене условљавају интеракцију међу различитим културама, а њихов суживот постаје једно од најзначајнијих цивилизацијских питања. Напредак савременог друштва условљен је разумевањем и уважавањем различитости, освешћивањем значаја културног развоја, неговањем сопствене и прихватањем туђе културне посебности. Један од значајних предуслова успостављања добрих односа у мултикултуралном друштву је интеркултурално образовање.

Аутор у раду испитује да ли и у којој мери методичка апаратура у читанкама на српском језику за млађе разреде основне школе (N=20) омогућује интеркултурално образовање. Резултати анализе садржаја методичке апаратуре у читанкама показују да овај елеменат наставе отвара могућности за образовање према начелима културног плурализма, универзализма и социјалног дијалога. Међутим, адекватна методичка апаратура јесте потребан, али не и довољан услов за развијање интеркултуралности. Развијању интеркултуралног образовања више пажње требало би да посвете сви учесници у наставном процесу, а нарочито творци образовних политика, који имају посебно значајну улогу у развијању стратегије за подстицање интеркултуралних вредности и принципа, као и за интеркултурално образовање у контексту образовног система у целисти.

*Кључне речи:* интеркултурално образовање, читанка, методичка апаратура, српски језик, млађи разреди основне школе.

### **УВОД**

Процес глобализације као једна од тековина савременог друштва и промене у друштвеним, економским и политичким системима које се манифестују у различитим аспектима живота условљавају интеракцију међу различитим културама, а суживот различитих култура постаје једно од најзначајнијих цивилизацијских питања. У прилог томе говоре и подаци да данас више од седам милијарди људи комуницира на више од седам хиљада језика, по етничком пореклу, људи се деле на више хиљада група, а по верском опре-

дељењу на 22 велике религије и велики број мањих верских заједница, број националних мањина по појединој држави варира између 3 и 45, а удео њихових припадника у укупној популацији држава креће се од 3% до 30% (Spajić-Vrkaš, 2014: 4). Културне разлике, с једне стране представљају богатство, а с друге стране потенцијалне изазове у сваком културно плуралном друштву (Piršl i dr., 2016:15), те стога, квалитет међуљудских односа зависи и од „начина перципирања и разумијевања осјећаја, мисли и ставова особа које не припадају нашој култури и које управо због тога на друкчији начин реагирају, размишљају, обликују и организирају појмове и мисаоне структуре које су специфичне за њихов начин живљења, тј. за њихову културу“ (Piršl, 2011: 53).

Један од начина афирмације културне разноликости представља концепт интеркултуралности, који подразумева динамичне и интерактивне везе и односе међу културама (Lafraya, 2011, Мрњаус 2013: 310). Продуктивно деловање у мултикултуралном контексту представља способност која се не развија интуитивно, већ мора бити научена, што утиче на улогу школе као васпитнообразовне установе која мора стварати услове за развој нових – интеркултуралних компетенција ученика, које га припремају за интеркултуралну комуникацију и које му омогућују да развије интеркултуралну осетљивост према другима и другачијима (Зуковић, Милутиновић 2008: 531–532). Школа има значајну улогу у развоју хармоничне интеркултуралне заједнице, јер образовање није само израз окружења и друштва у коме се развија већ се од њега очекује да и само утиче на развој тог окружења, у смислу да треба да оснажи ученике да покрену промене у друштву пре него што се променама адаптирају (Зуковић, Милутиновић 2008: 534). Иако образовање није једини фактор развоја интеркултуралности, „може и треба да има значајну улогу у стварању и подршци развоју интеркултуралних вештина, способности, вредности и знања који су потребни за живот у мултикултуралној заједници“ (Гошовић и др., 2012: 18).

## ИНТЕРКУЛТУРАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ

Потреба за уређивањем мултикултуралних друштава према начелима културног плурализма (међусобног разумевања, толеранције и дијалога, доживљаја и прожимања властитих и другачијих културалних обележја), универзализма (заједничких интереса, уверења и обичаја) и социјалног дијалога (културне особености и заједничке карактеристике) резултирала је идејом интеркултурализма (Hrvatich, 2007: 42). Један од значајних предуслова успостављања добрих



односа у мултикултуралном друштву је интеркултурално образовање, које представља систем и резултанту бројних формалних, неформалних и информалних образовних програма, којима је циљ узајамно разумевање и поштовање међу члановима различитих група (Костовић и Ђерманов 2006). Интеркултурално образовање одређује се и као теоријски и практични приступ у основи усмерен на промоцију и развој интеракције међу ученицима различитог порекла, као и на знања о различитим културним, верским и језичким традицијама присутним у школама и друштву (Pecko i dr., 2009).

Васпитање и образовање за интеркултуралност тежи превладавању пасивне коегзистенције и остваривању развијеног и одрживог начина заједничког живота у мултикултуралном друштву (Мрњаус 2013: 320). У циљу превазилажења прости коегзистенције култура, неопходно је отварање према Другом и Различитом у смислу међусобне комуникације и продуктивне сарадње, што подразумева „померање статичних граница културних светова и непрестану дифузију културних елемената у процесу обликовања, потврђивања, али и очувања индивидуалног и колективног идентитета“ (Božilović, Petković, 2014: 60). Стога, интеркултурално образовање не треба посматрати као образовање преноса културе, већ као образовање које ће обогатити културу, које ће омогућити практичну потврду универзалне вредности – вредности особе. Другим речима, то је сваки дијалог с другим који доприноси упознавању нас самих, али и других, различитих од нас.

Особа свесна властитог културног идентитета има способност пројекције према другима и њиховим културама, што значи да је способна за културну интеракцију (Јевтић, Петровић 2014). Односно, ако је интеркултурално образовање интеракцијски однос, све што се односи на Другог мора бити преиспитано у односу на „Мене“. Различитост се односи на вредност, на визију света и значење о важности људи и свету где циљ није тражење најмањих заједничких правила суживота, већ откривање оригиналности сваке особе, што се може постићи једино превазилажењем етноцентричних ставова и познатих модела понашања, уз суочавање са процесима и односима у којима неће бити одбијања и омаловажавања, већ ће се заснивати на поштовању, уважавању и прихватању Другог (Piršl, 2007: 277).

Превазилажење пасивне коегзистенције и остваривање развијеног и одрживог начина заједничког живота у мултикултуралном друштву може се остварити кроз изградњу разумевања, узајамног поштовања и дијалога међу групама различитих култура, као и кроз обезбеђивање једнаких могућности и борбу против дискримина-

ције. У том смислу, „интеркултурално образовање представља социјалну промену кроз образовање. [...] Оно је један вид људске тежње и трагања за правичнијим и истински демократским друштвом“ (Гошовић и др. 2012: 19). Интеркултурално образовање се може посматрати и као синтеза учења из области мултикултуралног и антидискриминаторног образовања (Гошовић и др. 2012: 11).

Циљ интеркултуралног образовања не представља искључиво знање, већ и став према знању и потрази за њим и његовој употреби у корист појединца и друштва (Заки 2005: 23). Или, циљ није поучавање о различитим културама, већ довођење у међуоднос припадника различитих култура (према Јакић 2012: 4, Ninčević 2009: 63). Стога, суштина интеркултуралног образовања „није ’гурнути’ децу у наслеђени етос. Бит је помоћи деци да развију способност мишљења о новим одлукама које ће као одрасле особе морати доносити“ (Денић 2014: 36). Односно, суштина је у томе да се ученици оспособе за комуникацију која ће им омогућити сналажење у односима са другим људима, проширивање распона сопствених референција и доживљаја другачијих културних обележја у окружењу (Нинчевић 2009).

Према мишљењу Гошовића и сарадника (2012), циљ интеркултурног образовања је да: (а) промовише услове који воде плурализму у друштву кроз повећање осетљивости за сопствену културу, указује на постојање других начина поступања и других вредносних система; (б) развија поштовање за другачије животне стилове, у циљу међусобног разумевања и уважавања; (в) култивише посвећеност равноправности тако што оспособљава децу да одговорно, на основу познавања чињеница, праве изборе и предузимају акције усмерене против дискриминације и предрасуда; (г) уважава сличности и разлике у погледу вредности и оспособљава сву децу да говоре у своје име и да артикулишу своју културу и историју.

Задачи интеркултуралног образовања односе се на усвајање темељних знања, развој способности, вештина и ставова у подручју интеркултурализма, који ће допринети побуђивању интересовања за друге културе, прихватању различитости, рефлексiji властите културе, сузбијању стереоптипа и предрасуда, успешном превладавању конфликта, као и промовисању демократских вредности и поштовања људских права (Костовић и Ђерманов 2006).

Специфични циљеви интеркултуралног образовања који уважавају његов мултидимензионални и мултиперспективни карактер Међународна комисија за образовање за 21. век дефинисала је кроз „четири стуба образовања“: (1) учити да би се знало – као кључне компетенције у контексту интеркултуралности подразумева: разу-

мевање основних концепата друштвене правде; знање о различитостима које постоје; препознавање механизма који подстичу неједнакост; доживљавање различитости као богатства, истраживање различитости и спремност да се улази у контакт са различитошћу; (2) учити да би се чинило – кључне компетенције односе се на способност уважавања разноликости као саставног дела живота, познавање својих права и обавеза и поштовање права других; (3) учити да би се живело заједно – у контексту интеркултуралног образовања подразумева упућивање и подстицање ученика да откривају различитости и да их третирају као подстицај за развој, као и да се повезују са другима кроз конструктивни дијалог (Delors 1996), односно, стицање знања и вештина и усвајање вредности које доприносе духу солидарности и сарадње међу различитим појединцима и групама у друштву (Гошовић и др., 2012); (4) учити да би се било – значи бити у стању да се делује с највећим степеном аутономије, просуђивања и личне одговорности (Гошовић и др., 2012), односно подразумева компетенције које се више односе на личне вредносне оријентације и уверења или норме, него на специфична знања и конкретне вештине, као на пример, толеранција на неизвесност, отвореност за нова искуства, преузимање ризика и слично (Врањешевић 2013).

Одговорност за оспособљавање за интеркултуралне односе и успешан живот у мултикултуралном друштву има васпитнообразовни систем у целини. При том, значајно је нагласити да интеркултурални приступ захвата социолошке, психолошке, историјске, политичке, културне и економске чиниоце у сваком појединачном наставном предмету (Perroti, 1995). У том смислу, настава српског језика представља значајну област „путем које се може обезбиједити уочавање, разумијевање и прихватање културолошких различитости у међукултурним сусретима непосредног и посредног типа“ (Поповић и Никчевић 2017: 168). У млађим разредима основне школе, наставни програми у оквиру предметног подручја књижевност садрже задатке који се, поред доживљавања, разумевања и тумачења књижевног текста, односе и на васпитнообразовне интенције ширег опсега, који превазилазе предметне, разредне, па и институционалне оквири, као што су: упознавање, развијање и чување националног и културног идентитета; поштовање, неговање и унапређивање културне баштине; васпитавање ученика у духу највиших моралних вредности (хуманизма, солидарности, алтруизма, космополитизма...) (*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* 2013). На тај начин, развијањем осећаја припадности својој заједници и чове-

чанству у целини, млади постају свесни свог националног и културног идентитета, али се уче и толеранцији према различитостима, што представља један од задатака интеркултуралног образовања (Purić 2016: 68).

Интеркултурално образовање је мултидимензионално – односи се на различите аспекте образовног процеса: наставни програм, наставне методе и поступке, социолошке облике рада, наставна средства, уџбеник и друге материјале за учење, образовање и усавршавање наставника, наставни језик, окружење за учење, школску климу и друго. Уџбеник као једна од димензија интеркултуралног образовања, у циљу развијања интеркултуралних компетенција, „треба да буде извор знања о различитостима, да развија вештине заједничког живота и комуникације и да подстакне формирање вредности које обезбеђују поштовање различитости“ (Врањешевих 2013: 46). Читанка као базични уџбеник за књижевно образовање и васпитање садржи текстове изабране по одређеним критеријумима (психолошком, гносеолошком, естетском, етичком, идејном, националном), и може бити погодна за кроскуруикларно учење интеркултуралних садржаја и развијање компетенција у овом домену (Purić 2016: 68–69). Имајући у виду да својим функцијама утиче и на развијање личности ученика, креативност, комуникацију, самосталност, културни идентитет, интересовало нас је да ли и у којој мери читанка за млађе разреде основне школе отвара могућности за интеркултурално образовање.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У циљу испитивања могућности интеркултуралног образовања у настави књижевности посредством уџбеника, задатак истраживања односио се на испитивање да ли и у којој мери методичка апаратура у читанкама за млађе разреде основне школе омогућује развијање интеркултуралности.

Истраживање је засновано на примени дескриптивне методе, а обављено је техником анализе садржаја, коју су реализовала два независна истраживача, од којих је један био аутор рада. Анализом методичке апаратуре у читанкама идентификоване су категорије интеркултуралних компетенција: стицање знања о различитостима; развијање вештина заједничког живота, сарадње и конструктивне комуникације; формирање вредности које обезбеђују уважавање различитости.

Протокол анализе садржаја представљао је инструмент истраживања. Узорак истраживања чинило је 20 читанки на српском

језикуза млађе разреде које су уврштене у Каталог уџбеника за основну школу, одобрених за период од 2016. до 2019. године. Добијени подаци исказани су статистичким мерама пребројавања, релативног односа и просека.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Испитивање могућности за интеркултурално образовање у настави књижевности посредством читанки на српском језику за млађе разреде основне школе представља наставак истраживања могућности развијања интеркултуралности у настави књижевности посредством уџбеника, које је показало да текстови који својом тематском структуром доприносе развијању интеркултуралности нису заступљени у довољној мери, с обзиром на то да чине 3,08% од укупног броја текстова у свих 20 читанки 5 издавача (Purić 2016: 70). Анализирали смо методичку апаратуру, односно, питања, задатке, усмерења, подстицаје за доживљавање, разумевање и тумачење следећих књижевних текстова, за које смо утврдили да тематски доприносе развијању назначених категорија интеркултуралности:

(1) (а) стицање знања о културном идентитету различитих народа (начин живота, културне навике, културна баштина):

- *Ледени север (први разред)*;
- М. Пупин: *Од паишњака до научењака (четврти разред)*;
- Д. Лакићевић: *Легенда о дечаку из Њујорка (четврти разред)*;
- Т. Родић: *С децом око света (четврти разред)*;
- П. Бак: *Сестре (трећи разред)*;
- П. Бак: *Бела и жута девојчица (четврти разред)*;

(б) стицање знања о физичким особеностима (раса, пол):

- Ј. Ј. Змај: *Песма о Кинезима (први разред)*;
- Л. Тумијати: *Ерика (други разред)*;

(2) развијање вештине заједничког живота, сарадње и конструктивне комуникације:

- А. Шопенхауер: *Бодљикава прасад (други разред)*;
- А. Шопенхауер: *Лепо понашање (други разред)*;
- С. Ћосић: *Имам и ја нека права (четврти разред)*;
- Љ. Ршумовић: *Буквар дечјих права (четврти разред)*;
- Из Декларације о дечјим правима (четврти разред)
- Имам право на став (други разред)
- Конвенција о правима детета (други разред)

- А. Ц. Пекер: *Дружење, изласци, забављање Другови с посебним потребама* (четврти разред);
- (3) формирање вредности које обезбеђују уважавање различитости:
  - *Поуке мудрог поглавице* (трећи разред);
  - Р. Дамјановић: *Небо над циркусом* (други разред);
  - Ј. Ј. Змај: *Циганин хвали свога коња* (четврти разред);
  - Љ. Ршумовић: *Домовина се брани лепотом* (трећи разред);
  - Љ. Ршумовић: *Отаџбина* (трећи разред);
  - Народна песма: *Божих штапом бата* (први разред);
  - Д. Ерић: *Бадње вече* (трећи разред);
  - К. Илић: *Христов сан* (трећи разред).

Квантитативни показатељи анализе методичке апаратуре наведених текстова имплицирају да уџбеници из књижевности за млађе разреде основне школе у великој мери омогућују интеркултурално образовање (Табела 1). Наиме, од свих питања, задатака, усмерења, подстицаја у оквиру методичке апаратуре уз назначене текстове, најмање половина (85 или 50,9%) у читанкама за четврти разред, односно, највише око три четвртине (87 или 79,1%) у читанкама за трећи разред односе се на неку од посматраних категорија интеркултуралног образовања. У укупном скору, 223 или 63,3% налога отварају могућност за интеркултурално образовање.

Табела 1: Заступљеност питања, задатака, усмерења, подстицаја који се односе на поједине категорије интеркултуралног образовања у читанкама на српском језику за млађе разреде основне школе

Разред	(1) (а) знања – култ. идентитет			(1) (б) знања – физ. особености			(2) вештине...			(3) вредности...			Укупно		
	Σ	ИК образ.		Σ	ИК образ.		Σ	ИК образ.		Σ	ИК образ.		Σ	ИК образ.	
		f	%		f	%		f	%		f	%		f	%
Први	4	4	100	8	5	62,5	0	0	0	27	16	59,2	39	25	64,1
Други	0	0	0	15	10	66,7	21	16	76,2	0	0	0	36	26	72,2
Трећи	16	13	81,2	0	0	0	0	0	0	94	74	78,7	110	87	79,1
Четврти	57	35	61,4	0	0	0	21	16	76,2	89	34	38,2	167	85	50,9
Укупно	77	52	67,5	23	15	65,2	42	32	76,2	210	124	59	352	223	63,3

Са друге стране, посматрано према појединим категоријама интеркултуралног образовања, уочава се да се највећи број питања и задатака односи на формирање вредности које обезбеђују уважавање различитости, док је најмање налога из домена развијања вештина заједничког живота, сарадње и конструктивне комуникације. Такође, добијени резултати показују да методичка апаратура у читанкама за други разред не садржи нити једно питање из домена стицања знања о културном идентитету и формирања вредности које обезбеђују уважавање различитости, док у анализираним читанкама за трећи разред недостају налози који се односе на стицање знања о физичким особеностима (раса, пол) и развијање вештине заједничког живота, сарадње и конструктивне комуникације.

Интеркултурализам, као једно од значајних начела васпитно-образовног деловања у културно плуралном друштву наглашава важност различитих култура и обогаћивање како друштвене околине, тако и школске културе, подстичући упознавање, разумевање и поштовање другачијих стилова живота и развој интеркултуралне осетљивости (Piršl i dr., 2016). Стога, садржаји у читанкама доприносе отворености према другим културама, развоју способности као што су опажање и сагледавање проблема из перспективе другог, али и развоју вештина попут вербалне и невербалне комуникације, критичког и креативног мишљења и интеракције и слично, што свакако погодује сарадњи и конструктивној комуникацији међу припадницима различитих култура.

У том смислу, могући исходи интеркултуралног образовања посредством анализираних садржаја у читанкама на српском језику за млађи школски узраст су: припремање ученика за сусрет са различитостима; припремање ученика за позитивно реаговање и схватање различитости као могућности стицања нових искустава; промишљање социјалних и образовних проблема везаних за културне различитости; стицање знања и развијање способности коришћења знања о другачијима; развијање способности критичког мишљења, као и признавање права другима на поседовање културног идентитета; развијање комуникацијских вештина; развијање социјалне осетљивости и осећаја за решавање социјалних проблема; развијање способности сарадње у мултикултуралном окружењу (према: Daniels 1999). Без обзира на опсег и квалитет могућности које уџбеник пружа за интеркултурално образовање, кључна улога у овом процесу припада учитељу, који посредује између различитих учесника у наставном процесу и функционално повезује различите елементе наставе.



## ЗАКЉУЧАК

Култура у значајној мери утиче на нашу субјективну стварност, будући да наше културно порекло и искуство значајно одређују начин на који видимо свет и начин на који ступамо у интеракцију са тим светом (Samovar i dr., 2013: 12). Мултикултуралност као особеност скоро свих савремених друштава условљава њихов напредак разумевањем и уважавањем различитости, освешћивањем значаја културног развоја, неговањем сопствене и прихватањем туђе културне посебности. То нужно отвара потребу за интеркултуралним учењем – узајамним учењем о властитој и другој култури, као и сусрету и односу наспрам друге културе, које садржински подразумева наизменичну интеракцију равноправних партнера различитог културног наслеђа, приликом кога се спознаје и властита и друга култура (Desch, 2001: 24). Иако представља део целоживотног учења и личног развоја (Мрњаус 2013: 321), интеркултурално образовање повећава улогу школе и актуелизује потребу промишљања кључних аспеката њеног деловања, између осталог и уџбеника као елемента наставе.

Резултати анализе садржаја методичке апаратуре у читанкама на српском језику за млађе разреде основне школе показују да овај елемент наставе отвара могућности за интеркултурално образовање. Међутим, адекватна методичка апаратура јесте потребан, али не и довољан услов за развијање интеркултуралности. Емпиријски налази показују и да тематска структура читанки на српском језику за млађи школски узраст скоро уопште не посвећује пажњу проблему интеркултуралности (Purić 2016: 70), упркос значајним могућностима књижевне уметности за подстицање отворености према другима и другачијима и узајамног разумевања, допринос активном поштовању различитости и активној толеранцији. То не значи да сви текстови у читанкама треба да погодују развоју интеркултуралности, што и није могуће ако се имају у виду критерији избора садржаја овог уџбеника, али би било неопходно бар да свака читанка садржи текстове из сваке од дефинисаних категорија интеркултуралног образовања.

Да би образовање кроз развој интеркултуралних компетенција уопште имало улогу у подстицању и развијању суживота различитих култура на једном месту, са циљем омогућавања сваком појединцу да у слободи и без осуде негује властити културни идентитет (Мрњаус 2013: 311), садржаји образовања морају бити адекватни, довољно подстицајни и заступљени у довољној мери. Имајући у виду емпиријске налазе, одговорност за интеркултурално образо-

вање у настави пребацује се на учитеља, а требало би да буде на свим учесницима у наставном процесу. Штавише, највећа одговорност је на творцима образовних политика зато што „у Србији до сада није било неке широко прихваћене стратегије за подстицање интеркултуралних вредности и принципа“ (Гошовић и др., 2012: 41), као и зато што „наш образовни систем не обезбеђује интеркултуралност и дијалог међу различитим етничким групама и културама, већ би се пре могло рећи да подржава паралелно егзистирање различитих култура, чија сарадња и комуникација није стратешки постављена“ (Гошовић и др., 2012: 41).

### ЛИТЕРАТУРА

- Аранђеловић, М. (2016). Читанка за четврти разред основне школе. Београд: Бигз школство.
- Жежељ-Ралић, Р. (2016). Маша и Раша „Речи чаробнице”, читанка за четврти разред основне школе. Београд: Клет.
- Жежељ-Ралић, Р. (2016). Маша и Раша „Река речи”, читанка за трећи разред основне школе. Београд: Клет.
- Жежељ-Ралић, Р. (2016). Маша и Раша „Царство речи”, читанка за други разред основне школе. Београд: Клет.
- Жежељ-Ралић, Р. (2016). Маша и Раша „Игра речи”, читанка за први разред основне школе. Београд: Клет.
- Јовић, М. и Јовић, И. (2016). Читанка за први разред основне школе. Београд: Едука.
- Јовић, М. и Јовић, И. (2016). Читанка за трећи разред. Београд: Едука.
- Јузбашевић, М. и Тркуља, Н. (2016). Читанка за други разред основне школе. Београд: Бигз школство.
- Манојловић, М. и Бабуновић, С. (2016). Читанка за други разред основне школе. Београд: Едука.
- Маринковић, С. и Марковић, С. (2016). Читанка за четврти разред основне школе. Београд: Креативни центар.
- Маринковић, С. и Марковић, С. (2016). Читанка за трећи разред основне школе. Београд: Креативни центар.
- Маринковић, С., Маринковић, Ј. и Марковић, С. (2016). Читанка за други разред основне школе. Београд: Креативни центар.
- Маринковић, С. и Марковић, С. (2016). Читанка за први разред основне школе. Београд: Креативни центар.
- Станковић-Шошо, Н. и Чабрић, С. (2016). Бескрајне речи, читанка за четврти разред основне школе. Београд: Нови Логос.
- Станковић-Шошо, Н. и Костић, М. (2016). У свету речи, читанка за

- трећи разред основне школе. Београд: Нови Логос.
- Станковић-Шошо, Н. и Костић, М. (2016). Уз речи растемо, читанка за други разред основне школе. Београд: Нови Логос.
- Станковић-Шошо, Н. и Костић, М. (2016). Реч по реч, читанка за први разред основне школе. Београд: Нови Логос.
- Тодоров, Н., Цветковић, С. и Плавшић, М. (2016). Трешња у цвету – Читанка за четврти разред основне школе. Београд: Едука.
- Цветановић, З., Копривица, С. и Килибарда, Д. (2016). Читанка за први разред основне школе. Београд: Бигз школство.
- Цветковић, М., Цветковић, С., Живановић, Т., Плавшић, М. и Првуловић, Б. (2016). Водено огледало, читанка за трећи разред основне школе. Београд: Едука.
- Шојић, В. и Касаповић, М. (2016). Читанка за трећи разред основне школе. Београд: Бигз школство.

## ЛИТЕРАТУРА

- Božilović, N., Petković, J. (2014). Kultura i nacionalne raznolikosti: vrednosne orijentacije studenata Univerziteta u Nišu. U: D. Zaharijevski, G. Đorić, i G. Stojić (prirednici): *Kulturne orijentacije studenata i kultura mira na Balkanu*. Niš: Filozofski fakultet, 55–83.
- Vranješević, J. (2013). Uloga udžbenika u razvoju interkulturalnih kompetencija. *Inovacije u nastavi*, 26(3), 36–47.
- Gošović, R., Mrše, S., Jerotijević, M., Petrović, D., Tomić, V. (2012). *Vodič za unapređivanje interkulturalnog razvoja*. Београд: Група MOST.
- Daniels, P. (1999). *Report of visit to review the intercultural bilingual gender sensitive curriculum*. Managua: Uraccan.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within – report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.
- Desch, A. (2001). *Pädagogik interkulturellen Lernens*. Marburg: Tectum Verlag.
- Jakić, M. (2012). *Образовање Рома – успоредба Републике Хрватске са Републиком Словенијом*. Ријека: Филозофски факултет.
- Денић, С. (2014). Родни идентитети и интеркултуралност: критичка анализа афирмативних мера на високошколским институцијама у Србији: 2003–2013. године, докторска дисертација. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду и Асоцијација центара за интердисциплинарне и мултидисциплинарне студије и истраживања – АЦИМСИ родне студије.
- Заки, А. (2005): Језична дистрибуција. У: М. Бењак, В. Пожгај

- Хаџи (ур.): *Без предрасуда и стереотипа: интеркултурална комуникацијска компетенција у друштвеном и политичком контексту*. Ријека: Издавачки центар Ријека, 23–49.
- Зуковић, С., Милутиновић, Ј. (2008). Школа у духу новог времена: образовање за различитост. *Настава и васпитање*, год. LVII, бр. 4, 530–538.
- Јевтић, Б., Петровић, Ј. (2014). Интеркултурално образовање са погледом на будућност. *Наука и савремени универзитет, образовање, интердисциплинарност и савремени универзитет*. Ниш: Филозофски факултет, 23–35.
- Костовић, С., Ђерманов, Ј. (2006): Изазови интрекултурализма и школа. У: М. Ољача (ур.), *Сусрет култура: зборник радова са IV међународног интердисциплинарног симпозијума*. Нови Сад: Филозофски факултет, 879–886.
- Lafraya, S. (2011). *Intercultural learning in non-formal education: theoretical frameworks and starting points*. (Preuzeto sa: [http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/Others/9501\\_Intercultural\\_learning\\_Lafraya\\_Final.pdf](http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/Others/9501_Intercultural_learning_Lafraya_Final.pdf), 16.10.2017.).
- Мрњаус, К. (2013). Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema „drugacijima“. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 309–325.
- Нинчевић, М. (2009): Интеркултурализам у одгоју и образовању. *Нова присутност*, Вол.1(7), 59–84.
- Пиршл, Е. (2011). Одгој и образовање за интеркултуралну компетенцију. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 53–70.
- Пиршл, Е., Бенјак, М., Диковић, М., Јелаћа, М., Матошевић, А. (2016). *Водич за интеркултурално учење*. Загреб: Naklada Ljevak.
- Пурић, Д. (2016). Interculturality in Readers in Serbian Language for Younger Elementary School Grades, *Journal Plus Education*, 64–79.
- Пеко, А, Млинаревић, В., Јиндра, Р. (2009). Интеркултурално образовање учитеља – што и како поучавати У: А. Пеко, В. Млинаревић (ур.): *Изазови образовања у мултикултуралним срединама*. Осиек: Учитељски факултет у Осиеку, 131–157.
- Пероти, А. (1995). *Пледаје за интеркултурални одгој и образовање*. Загреб: Едука.
- Пиршл, Е. (2007). Интеркултурална осјетљивост као дио педагошке компетенције У: В. Превишић (ур.): *Педагогија према cjеложивотном образовању и друштву знања*. Загреб: Хрватско педагогијско друштво, 275–291.
- Поповић, Д., Никчевић, Ј. (2017). Настава матерњег језика и књижевности и страних језика као подршка развоја интеркултуралности у основној школи. У: С. Маринковић (ур.): *Културно-*

- потпорна средства у функцији наставе и учења. Ужице: Учитељски факултет, 167–176.
- Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања. Службени гласник – Просветни гласник*, 2013.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel E. R. (2013). *Kominikacija između kultura*. Jastrebarsko: Naklada slap, 2013.
- Samovar, L.A., Porter R.E., McDaniel, E.R. (2013). *Komunikacija između kultura*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Spajić-Vrkaš, V., Rajković, M., Rukavina, I. (2014). *Eksperimentalna provedba kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja: Istraživački izvještaj*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić (Ur.): *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju u društvu znanja*. Sveska I. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 41–57.

*POSSIBILITIES FOR INTERCULTURAL EDUCATION  
BY READERS IN SERBIAN LANGUAGE FOR ELEMENTARY  
SCHOOL GRADES*

*Abstract:* The process of globalization and intense social change are causing interaction among different cultures, and their coexistence becomes one of the most important civilizational issues. The advancement of contemporary society is conditioned by understanding and appreciating of diversity, by raising the significance of cultural development, cultivating one's own and accepting others' cultural specialties. One of the important preconditions for establishing good relations in a multicultural society is intercultural education.

The author of the paper examines whether and to what extent methodical apparatus in Serbian language readers for elementary school grades (N=20) enables intercultural education. The results of the analysis of the content of the methodical apparatus in readers show that this element of teaching opens up opportunities for education according to the principles of cultural pluralism, universalism and social dialogue. However, an adequate methodical apparatus is a necessary, but not sufficient condition for the development of interculturality. The development of intercultural education should be addressed by all participants in the teaching process, and especially by the creators of educational policies, which have a particularly important role in developing a strat-

egy for fostering intercultural values and principles, as well as for intercultural education in the context of the education system as a whole.

*Key words: intercultural education, reading, methodical apparatus, Serbian language, elementary school grades.*

**Anna Makišová**  
Univerzitet u Novom Sadu  
Filozofski fakultet  
Odsek za slovakistiku  
makisova.anna@gmail.com

## **SLOVENSKÝ JAZYK V MULTILINGVÁLNOM PROSTREDÍ<sup>1</sup>**

Predmetom výskumu sú prejavy vojvodinských Slovákov (písané a hovorené). Slovenčina vo vojvodinskom prostredí sa dennodenne dostáva do kontaktu so srbčinou, čo značne vplýva na vyjadrovanie. Zvlášť je to výrazné u používateľov mladšej populácie, hlavne keď ide o súčasné trendy, nové pomenovania, ktoré sa preberajú zo srbčiny. Kontakt vojvodinskej slovenčiny so srbčinou je prirodzený a nevyhnutný. Slováci ovládajú oba jazykové systémy (slovenčinu a srbčinu) dostatočne pre každodenné používanie. Vojvodinskí Slováci si za svoj jazykový štandard vzali spisovnú slovenčinu, aká sa používa na Slovensku, používajú ju najmä v školách, vo verejných prejavoch, v televízii a v rozhlase, v novinách, časopisoch. V súkromnom, v rodinnom okruhu, používajú nárečie, v ktorom sa čoraz častejšie vyskytujú srbské slová.

Jednu skupinu skúmaných lexém a slovných spojení tvoria kalky. Sú to slová, ktoré sa preberajú zo srbského jazyka a prispôbujú na fonetickej a morfolologickej rovine. Ide o kopírovanie štruktúry srbského slova. Zvyčajne k srbskému slovu, t. j. časti slova sa dosadí slovenská predpona, prípona alebo koreň. V niektorých prípadoch srbské slovo nadobudne dĺžku, resp. mäkkosť. Utvárajú sa iba zdanlivo slovenské slová, ale aj také slová, ktoré sú svojím hláskovým zložením navonok slovenské, ale ich sémantický obsah sa nezhoduje s obsahom príslušného slovenského slova.

Druhú skupinu tvoria medzijazykové homonymá. Sú to slová, ktoré v slovenčine a v srbčine znejú úplne alebo približne rovnako, no ktorých významy nie sú v úplnosti rovnaké v oboch jazykoch.

*Kľúčové slová:* Slovenský jazyk, srbský jazyk, bilingvizmus, kalk, medzijazykové homonymá.

Žijeme vo Vojvodine, na území obývanom rozličnými národnosťami, na priestore, kde sa slovenčina ako menšinový jazyk dostáva do priameho kontaktu najmä so srbčinou ale aj s inými jazykmi (maďarčinou, rusínčinou, rumunčinou...). Slovenské jazykové spoločenstvo vo Vojvodine si zachováva svoju identitu vyše 260 rokov. Za uplynulé roky spolunažívania s inými národmi a národnosťami na týchto priestoroch

---

<sup>1</sup> Príspevok vznikol v rámci projektu č. 178017 Diskurzy menšinových jazykov, literatúr a kultúr v juhovýchodnej a strednej Európe, ktorý financuje Ministerstvo školstva a vedy Srbska.

môžeme konštatovať, že vojvodinskí Slováci sú bilingvistami. Práve bilingvizmus, resp. multilingvizmus je charakteristický pre Vojvodinu. Pri jazykových výskumoch srbského a slovenského jazyka sa v prvom rade venuje pozornosť vplyvu srbského jazyka na slovenský, čo je pochopiteľné, keďže je srbčina väčšinový jazyk. Vojvodinskí Slováci si za svoj jazykový štandard vzali spisovnú slovenčinu, aká sa používa na Slovensku, používajú ju najmä v školách, vo verejných prejavoch, v televízii a v rozhlase, v novinách, časopisoch. V súkromnom, v rodinnom okruhu, vojvodinskí Slováci používajú nárečie, v ktorom sa čoraz častejšie vyskytujú srbské slová, resp. kalky. Vplyv srbského jazyka na jazyk vojvodinských Slovákov sa stále stupňuje. Môžeme to odôvodniť aj tým, že žijeme teritoriálne vzdialení od krajiny, Slovenska, kde sa slovenský jazyk používa na dorozumievanie a neustále sa vyvíja. Aj keď v súčasnosti vyspelá technika nám umožňuje neustále mať kontakty s materskou krajinou, so slovenským jazykom, mať možnosť priameho kontaktu, predsa len vplyv srbčiny na vojvodinskú slovenčinu je silný a dominantný.

Kontrastívnym výskumom slovenského a srbského jazyka sa zaoberali jazykovedci už v bývalej Juhoslávii, najmä vo Vojvodine. Profesor Miroslav Dudok v štúdiu *Kontrastívna istraživanja srpskog i slovačkog jezika* (Dudok 2010) píše o začiatkoch kontrastívnych výskumov vo Vojvodine. Ako uvádza, kontrastívny výskum slovenčiny a srbčiny ako kontaktových jazykov sa začal založením Inštitútu slovakistiky na Filozofickej fakulte v Novom Sade, keď v osemdesiatych rokoch minulého storočia sa vyučovali aj osobitné kurzy z kontrastívnej lingvistiky. Ďalším prínosom k rozvoju kontrastívnych výskumov bolo zavedenie srbského (resp. srbochorvátskeho) jazyka ako osobitnej štúdijnej skupiny na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. V tom období sa začalo pravidelne organizovať vedecké sympóziu *Kontrastívna jezička istraživanja*, ktoré sa pravidelne usporadúva každé štyri roky dodnes. Výsledkom každého sympózia je zborník prác od sedemdesiatych rokov až dodnes. Boli to podnety na kontrastívne výskumy a v tom období generácia slovakistov a srbistov sa začala permanentne zaoberať srbsko-slovenským kontrastívnym výskumom (E. Horák, M. Myjavcová, M. Týr, M. Dudok, A. Marićová, A. Makišová, J. Turčan, neskoršie Z. Týrová, J. Mlacek, J. Glovňa, J. Uhláriková). M. Dudok uvádza, že sa kontrastívny model vymenil modelom konfrontovania, čiže porovnávaním a to práve preto, lebo sú tieto dva jazyky geneticky príbuzné (utvorené zo spoločného základu) a typologicky blízke a okrem toho sú v neustálom kontakte.

Od samotných začiatkov kontrastívnych výskumov vo vojvodinskom prostredí M. Dudok píše o troch výskumných smeroch:



1. konfrontovanie štruktúrnych vlastností a osobitostí slovenského a srbského jazyka ( M. Týr, A. Marićová, A. Makišová)
2. zapájanie aj funkčnej zložky do konfrontačnej analýzy (E. Horák, M. Myjavcová, M. Dudok, J. Turčan)
3. osmotické spájanie deskriptívnych a explanatórných postupov, t. j. kontrastívnej lingvistiky a pragmalingvistiky (M. Dudok, M. Myjavcová).

E. Horák vo svojich konfrontačných prácach píše o predložkovom systéme v slovenskom a srbskom jazyku. M. Týr sa venoval problematike čísloviek v slovenskom a v srbskom jazyku. A. Makišová skúmala prídavné mená v slovenčine a v srbčine, na spomenutú tému v roku 2007. obhájala na Filozofickej fakulte v Novom Sade doktorskú dizertáciu. Slovesá na kontrastívnej úrovni skúmala profesorka A. Marićová a profesorka M. Myjavcová. Kontrastívnej lingvistiky a pragmalingvistiky sa venuje profesor M. Dudok. Okrem týchto oblastí slovakisti sa venujú aj iným otázkam týkajúcich sa slovenského a srbského jazyka. M. Týr skúmal cudzie slová v srbčine a v slovenčine, A. Makišová zložené prídavné mená, A. Marićová písala o neologizmoch v srbskom a slovenskom jazyku, M. Dudok skúmal sémantické systémy lexiky v srbskom a v slovenskom jazyku. Práce a doterajšie výsledky kontrastívnych výskumov slovenského a srbského jazyka sú uverejnené v rôznych časopisoch, zborníkoch, monografiách, tak doma ako i v zahraničí.

V kontrastívnom, vlastne konfrontačnom výskume slovenského a srbského jazyka sa vyskytli aj otázky, ktoré prekonávajú systémové posudzovanie a zasahujú aj do problematiky jazykovej komunikácie. Týmto výskumom sa venovali: A. Makišová, M. Dudok, J. Mlacek, J. Uhláriková.

Výsledky, ktoré sa zistili konfrontačným výskumom týchto dvoch jazykov sú veľmi dôležité a prispievajú k praktickému použitiu v aplikovanej lingvistiky.

O slovensko-srbskom bilingvizme najviac písala profesorka Mária Myjavcová. Takou priekopníčkou publikáciou boli Jazykové poznámky, ktoré vyšli v roku 1966. Už tu profesorka Myjavcová píše o vplyve srbského jazyka na prejavy realizované po slovensky. Neskoršie uverejnila ďalšie monografie. V roku 2006 vyšla monografia State o našej slovenčine. Autorka do knihy zaradila 26 štúdií, v ktorých píše o slovenskom jazyku vo Vojvodine, o kontakte slovenského jazyka so srbským, slovenčina v literárnej tvorbe, o slovenčine na našich školách, o prekladoch zo srbského do slovenského jazyka, o prekladovom slovníku. Najhodnotnejšie a priam kapitálne diela pre vojvodinských Slovákov majú Slovenská jazyková čítanka a O slovensko-srbskom

bilingvizme. Monografia Slovenská jazyková čítanka s podnázvom O slovenskom jazyku vo Vojvodine vyšla v roku 2009. Ako sama autorka v Predhovore píše, „knih je určená všetkým tým členom nášho slovenského jazykového spoločenstva vo Vojvodine, ktorí majú slovenské jazykové povedomie a ktorí chcú o svojom jazyku vedieť aj trochu viac, než to potrebujú pri bežnom dorozumívaní.“ (Myjavcová 2009: 7). V knihe sa autorka zamerala na odstraňovanie odklonov od spisovnej slovenčiny, čo je príznačné pre naše vojvodinské prostredie. Analyzovala prejavy z bežnej hovorenej slovenčiny, ale aj zo spisovných jazykových prejavov a posudzuje, analyzuje z hľadiska spisovnej slovenčiny. Autorka mala neustále na zreteli kontakt slovenčiny so srbčinou a na jazyky a vplyvy sa pozerala zo sociolingvistickeho hľadiska a pri každom nenáležitom použití lexikálnej jednotky poukazovala na náležité jazyky v spisovnej slovenčine. Autorka explicitne uvádza medzi jazykové homonymá, kalky, prevzaté srbské slová, uvádza nenáležité slová a spojenia a náležité, slovenské slová a slovné spojenia. Kniha je napísaná tak, aby bola prístupná pre širšiu slovenskú vojvodinskú verejnosť a sme presvedčení, že splnila svoje poslanie a uplatnenie v praxi. V roku 2015 profesorka Myjavcová vydala ďalšiu monografiu. Zaradila do nej 14 štúdií. V porovnaní s predchádzajúcou monografiou koncipovaná je ako vedecká publikácia, kým predchádzajúca bola koncipovaná ako populárno-náučná publikácia. Ako sama autorka uvádza „určená je hlavne čitateľom, ktorí sú profesionálne upriamení na starostlivosť o budúcnosť slovenského jazyka v našom menšinovom spoločenstve“ (Myjavcová 2015: 73). Predmetom výskumu sú lexikálne prvky, ale výskum je upriamený aj na syntaktickú rovinu.

Predmetom nášho výskumu sú písané a hovorené prejavy vojvodinských Slovákov. Žijeme v bilingválnom prostredí, na dorozumívanie okrem slovenčiny používame aj srbčinu, ktorá ovplyvňuje naše vyjadrovanie. Pod vplyvom srbského jazyka použité lexémy často nadobúdajú inú podobu, nespisovnú, a paralelne nastáva posun aj v sémantike. Slovenčina vo vojvodinskom prostredí sa dennodenne dostáva do kontaktu so srbčinou, čo značne vplyva na vyjadrovanie. Zvlášť je to výrazné u používateľov mladšej populácie, hlavne keď ide o súčasné trendy, nové pomenovania, ktoré sa veľmi často preberajú zo srbčiny. Kontakt vojvodinskej slovenčiny so srbčinou je prirodzený a nevyhnutný. Výsledkom takéhoto kontaktu je slovensko-srbský bilingvizmus. Vojvodinskí Slováci ovládajú oba jazykové systémy (slovenčinu a srbčinu) dostatočne pre každodenné dorozumívanie. Profesorka Myjavcová píše, že pre spisovnú slovenčinu vo Vojvodine platí tá istá spisovná norma a tie isté kodifikačné pravidlá ako v spisovnej slovenčine na Slovensku (Myjavcová 2006), aj keď často niektorí jazykovedci

na Slovensku hovoria, že je to iná slovenčina. K takémuto tvrdeniu sa v žiadnom prípade neprikláňame. Je to spisovná slovenčina, ktorá je organickou súčasťou spisovnej slovenčiny na Slovensku, len je to jazyk, ktorý žije a uplatňuje sa v iných podmienkach, v kontakte so srbčinou. V každom ohľade a za každých podmienok opierame sa o kodifikačné príručky, ktoré platia na Slovensku. “Bilingvista totiž pri spomínanej komunikácii nie je schopný spoľahlivo rozhraničiť svoje dva jazyky, takže sa v podstate stáva sprostredkovateľom prenášania prvkov srbského jazyka do svojho materinského jazyka.” (Myjavcová 2015: 11) V takýchto situáciách do prejavu každého hovoriaceho sa dostávajú rozličné srbské slová, niekedy sú to slová prispôbené zákonitostiam slovenského jazyka, kalky, a na ten spôsob sa narúša spisovná podoba jazyka. Môžeme konštatovať, že vplyvy tohto druhu sú častejšie v hovorenej podobe slovenčiny než v písanej podobe, lebo hovorená podoba vzniká spontánne, pričom subjektívne činitele majú silnejší vplyv. Hovoriaci, používatel' jazyka, dokonca nemá možnosť nahliadnuť do ktorejkoľvek príručky, aby si tak overil, či dané slovo správne alebo nesprávne použil v danej situácii. Srbský jazyk má u nás povahu dominantného jazyka. Myslíme tu najmä na prostriedky hromadného informovania tlač – rozhlas, televíziu, pričom príslušníci slovenského jazykového spoločenstva sú vo väčšine pasívnymi účastníkmi. Pre nich srbský, kontaktný jazyk nie je žiadnou záťažou, ale môžeme povedať, že aj to ovplyvňuje ich jazyk, keďže dennodenne sa k nim dostávajú informácie po srbsky. Vojvodinskí Slováci tak priamo prepínajú z jedného jazyka na druhý. Treba pripomenúť, že národnostné menšiny v Republike Srbsko majú právo používať svoj jazyk a písmo v oblasti vzdelávania, v prostriedkoch verejného informovania, v administratívno-právnej oblasti, v oblasti náboženstva a pod. Všetky spomenuté oblasti sú regulované rôznymi právnymi predpismi. Ústavou Republiky Srbsko je regulované, že úradným jazykom je srbčina, písmo cyrilika. Zákom sa upravuje úradné používanie iných jazykov. Príslušníci národnostných menšín majú právo používať vlastný jazyk a písmo, a to najmä v tých oblastiach, kde tvoria väčšinu. V takých oblastiach sa uplatňuje právo na vyučovanie v svojom rodnom jazyku, právo používať jazyk menšiny v úradnom styku v miestnych orgánoch samosprávy a právo na používanie materinského jazyka aj v iných sférach verejného života. Preto je žiaduce, aby vo svojom vyjadrovaní, najmä keď ide o verejné prejavy, každý používateľ jazyka dodržiaval normy spisovnej slovenčiny a tak vplyv srbského jazyka bude minimálny.

Lexémy a spojenia, ktoré sme zaznamenali, zaradili sme ku kalkom. Kalky vznikajú pri kontakte s iným jazykom, keď sú používatelia jazyka dlhšie vystavení vplyvu iného jazyka. V takých podmienkach použí-

vania jazyka väčšinový jazyk, v našom prípade srbský jazyk, vplýva na jazyk, vyjadrovanie príslušníkov menšinového jazykového spoločenstva, konkrétne vojvodinských Slovákov. Tak potom slová, konštrukcie, z dominantného jazyka sa prenášajú do menšinového jazyka. Ďalej prevzaté prvky sa prispôsobujú, adaptujú v prebranom, konkrétne menšinovom, slovenskom jazyku. Prebrané prvky v jazyku sa adaptujú prevažne na fonetickej a morfolologickej rovine. Ide o kopírovanie štruktúry srbského slova. Zvyčajne k srbskému slovu, t. j. časti slova dosadí sa slovenská predpona, prípona alebo koreň. V niektorých prípadoch srbské slovo nadobudne dĺžku, resp. mäkkosť. Alebo často aj viacslovné pomenovania sa nahrádzajú slovenskými slovami. O kalkoch písala M. Myjavcová v najnovšej monografii. „Prvky z dominantného jazyka sa prenášajú do jazyka minoritného spoločenstva. Tento vzťah sa v teórii bilingvizmu označuje ako vzťah medzi dávajúcim jazykom (LD) a jazykom prijímajúcim (LP). Keď jazykový prvok X prešiel z jazyka LD do jazyka LP, v teórii bilingvizmu sa to označuje termínom interferencia“ (Myjavcová 2015: 84). Môžeme povedať, že kalky sú štruktúrnymi kópiami srbskej lexémy. Zo srbského jazyka sa preberá štruktúrna schéma modelu, pričom sa na miesto jeho jednotlivých častí dosádzajú zodpovedajúce jednotky prijímajúceho, slovenského jazyka. Podľa tohto modelu vznikajú, utvárajú sa iba zdanlivo slovenské slová, ale aj také slová, ktoré sú svojim hláskovým zložením navonok slovenské, ale ich sémantický obsah sa nezhoduje s obsahom príslušného slovenského slova. Uvedieme príklady, ktoré sme zaznamenali.

Veľmi často u našich žiakov, študentov počujeme spojenie *seminárnu prácu pridáme, dokedy máme pridať seminárnu prácu*, dokonca už aj u študentov, ktorí končia štúdiá *pridať diplomovú prácu* a podobne. Lexéma *pridať* do vyjadrovania vojvodinských Slovákov sa dostala pod vplyvom srbčiny, ide o kalk, doslovný preklad zo srbčiny *predati seminarski rad, predati diplomatski rad*. K srbskému slovesu hovoriaci dosadil slovenskú predponu *pri-*. V tomto kontexte treba upozorniť a uviesť, že sloveso *pridať* a zvrtná podoba *pridať sa*, sa vyskytuje aj v spisovnej slovenčine, ale význam slovesa je celkom odlišný a nepoužívame v spojení *pridať seminárnu prácu*. Keď ide o nezvrtnú podobu sloveso *pridať* podľa Krátkeho slovníka slovenského jazyka má dva významy (KSSJ: 349): 1.  *dodať k pôvodnému stavu, množstvu pridať do polievky soľ a pod.* A druhý význam *zväčšiť, zvýšiť, rozmnožiť pridať plyn* a zvrtné sloveso *pridať sa* vo význame *pripojiť sa alebo stať sa prívržencom niekoho, napr. pridať sa k návrhu*. Ani jeden z uvedených významov nemôžeme použiť v uvedenom kontexte. Ak použijeme v spomenutom kontexte sloveso *pridať*, sémantika sa mení. V uvedenej vete sa žiada použiť sloveso *odovzdať*: *odovzdať seminárnu prácu, diplomovú prácu a pod.*

V spojení *prepustila som povedať* nastal posun vo význame slovesa *prepustiť*. Lebo, sloveso je použité pod vplyvom srbského jazyka, *pro-pusti*. Aj v spisovnej slovenčine sa vyskytuje sloveso *prepustiť*, ale s odlišným významom ako v srbčine. Hovoriaci chcel *povedať*, že niečo vynechal, zabudol *povedať*. V spisovnej slovenčine sloveso *prepustiť* má šesť významov (KSSJ: 342): *pustiť na slobodu, zbaviť povinností, dovoliť odísť, umožniť preniknutie niečoho, povoliť realizáciu a zriecť sa v niečí prospech*. Ani jeden význam nie je adekvátny s naším hore uvedeným príkladom. Ako aj v predchádzajúcom príklade ku srbskému slovesu je pridaná slovenská predpona *pre-*. Správne spojenie znie: *zabudla som povedať*.

Kalkovaním často vzniká slovo, ktoré v slovenčine nie je známe, ale i slovo, ktoré je formálne slovenské, ale má iný význam, než je význam kalkovaného srbského slova a daný význam sa v slovenčine vyjadruje iným slovom.

K tejto skupine slov zaradíme aj spojenie: *nemáme tlačiarňičku vo farbe*. Ide o doslovný preklad srbského spojenia: *štampač u boji*. Keďže vo väčšine prípadov srbskú predložku u prekladáme do slovenčiny v, resp. vokalizovanú podobu vo keď si to spojenie slov vyžaduje, tak aj spojenie *u boji* podávateľ informácie preložil vo farbe. V spisovnej slovenčine sa vlastnosť podstatného mena vyjadrujeme prídavným menom, na syntaktickej rovine ide o prívlastok. A pozícia zhodného prívlastku je pred podstatným menom. Tak uvedené spojenie v spisovnej slovenčine znie *farebná tlačiareň*, podobne ako *makový koláč, čokoládová torta, novosadský autobus* a pod. Ešte k tomuto spojeniu treba pripomenúť, že nepoužívame deminutívne podstatné meno *tlačiarňička*, ale *tlačiareň*, aj keď pomenúvame malý prístroj, na rozdiel od veľkých tlačiarenských strojov.

Vo vete: *Na účely konferencie sme odvojili peniaze*. srbské sloveso *odvojiť* je začlenené do slovenského kontextu. Spomenuté sloveso sa často vyskytuje v prejavoch realizovaných po slovensky. Rovnako ako aj v predchádzajúcich príkladoch srbské sloveso *odvojiť* je zakomponované do slovenského kontextu. Sloveso sa adaptovalo na fonetickej a morfolologickej rovine. K srbskému slovesu hovoriaci použil slovenskú predponu *od-* a rovnako tak vo výslovnosti nastalo zmäkčovanie *odvo-jil'i*. Ide o nenáležité spojenie a namiesto slovesa *odvojiť* treba vo vete použiť sloveso *vyčleniť*.

On *mieňa učiteľku, ktorá je na materskej dovolenke*. Sloveso *mieňať* je prebrané zo srbského jazyka, v slovnej zásobe spisovnej slovenčiny sa nevyskytuje. Ide o kalk. Bežne v prejavoch vojvodinských Slovákov sa veľmi často vyskytuje, aj u mladšej, aj u staršej generácie. V srbčine máme sloveso *menjati*, ktoré má 6 významov a v prejavoch vojvodinských Slovákov sa adaptovalo na fonetickej rovine. Ekvivalentné slo-

venské slovo v spomenutej konštrukcii bude: zastupovať – nahradiť v práci, v činnosti: zastupuje učiteľku, ktorá je na materskej dovolenke.

Vo vete *Svesňi sme, že vo vyjadrovaní používame nárečie*; lexéma *svesňi* je kalk srbskej lexémy *svestan*. Prispôsobovanie nastalo na fonetickej rovine zmäkčovanie a dĺženie samohlásky. Spomenuté prídavné meno sa nevyskytuje v spisovnej slovenčine a mali by sme ho vystriedať spisovnou podobou: vedomí sme, uvedomujeme si, že vo vyjadrovaní používame nárečie.

Pod vplyvom srbského jazyka je použité aj podstatné meno *chala*: športová chala je vybavená. Podávateľ informácie (hovoriaci po slovensky) v slovenskom kontexte použil srbskú lexému. Existuje aj v slovenčine podobné podstatné meno, len namiesto fonémy *ch* sa používa fonéma *h*: hala, športová hala.

Ďalej sme si všimli, že pre príslušníčku slovenského národa na našich priestoroch veľmi často sa používa lexéma *Slováčka*. Tvorenie môžeme porovnať s tvorením prechýlených podôb z mužských podstatných mien, ktoré sa končia na spoluhlásku *-k*: *jedinák, prvák, žiak*. Prechýlená podoba z uvedených podstatných mien bude *jedináčka, prváčka, žiačka* a podľa analógie aj tvar *Slováčka*. Tvar *Slováčka* nenájde ani v jednom slovníku slovenského jazyka, spisovný tvar je *Slovenka* rovnako ako aj *Srbka, Nemka, Čiernohorka* a pod.

K jazykovým kalkom zaraďujeme aj združené pomenovanie *doktorská dizertácia*. Po nahliadnutí do najnovšieho Slovníka súčasného slovenského jazyka ag (s. 662) pri hesle *dizertácia* sa uvádza dizertačná práca, vedecká rozprava, ktorej písomné vypracovanie a obhájenie je podmienkou dosiahnutia vedeckej al. vedecko-akademickej hodnosti. Keď ide o elektronické zdroje <http://www.fns.uniba.sk> a <http://www.prf.umb.sk/studium/doktorandske-studium> uvádza sa len spojenie *dizertačná práca*: témy dizertačných prác, štúdium sa končí obhajobou dizertačnej práce. Združené pomenovanie *doktorská dizertácia* je doslovným prekladom srbského spojenia *doktorska disertacija* (Klajn-Šipka 2007: 365).

V školskej praxi, najmä na prvom stupni vzdelávania, je zaužívané združené pomenovanie tzv. *opisné známkovanie*. Ide o známkovanie, keď namiesto číselnice, učiteľ oznámkuje slovné: výborný, chváľitebný, dobrý a pod. Aj v uvedenom kontexte združené pomenovanie *opisné známkovanie* je doslovne preložené srbské spojenie *opisno ocenjivanje*. Keďže známkovanie sa nevyjadruje číselne, ale slovné, slovenský ekvivalent združeného pomenovania bude *slovné známkovanie*, resp. *hodnotenie*.

Prednedávnom v televízii sme počuli túto vetu: *Hnojivá možno zabezpečiť za hotovinu*. Podávateľ informácie chcel povedať, že za hnojivá možno zaplatiť v hotovosti. Konkrétne, srbská lexéma je doslovne

preložená do slovenčiny a uplatnené je aj pravidlo, že srbskej hláske g v slovenčine vo väčšine je ekvivalentná hláska h, tak gotovina → hotovina. Adaptovaná lexéma v slovnej zásobe slovenčiny sa nevyskytuje, vyskytuje sa prídavné meno hotovostný, keď platíme v hotovosti.

Lexémy, ktoré sme hore uviedli, sa v slovenských vetách adaptovali, prispôbili systému slovenského jazyka. Adaptovali sa prevažne na fonetickej a morfolologickej rovine. Keďže v konkrétnom prípade ide o kontakt dvoch blízko príbuzných jazykov, ich fonetický a morfológický systém sa nie veľmi líšia, takže adaptácia srbských slov ako na fonetickej, tak aj na morfológickej rovine prebieha každodenne.

V našej vojvodinskej slovenčine sú aj také slová, ktoré sú aj v spisovnej slovenčine na Slovensku, ale sa používajú na označenie inej realie alebo v inom kontexte ako u nás. Profesorka Myjavcová v tomto kontexte píše o medzijazykových homonymách. Sú to slová, ktoré v slovenčine a v srbčine znejú úplne alebo približne rovnako, no ktorých významy nie sú v úplnosti rovnaké v oboch jazykoch. „Medzijazyková homonymia je jav, ktorý vnímame pri konfrontácii slovnej zásoby dvoch alebo viacerých jazykov. Za medzijazykové homonymá sa považujú slová, ktoré v dvoch či viacerých jazykoch majú zhodnú akustickú alebo grafickú, resp. akustickú i grafickú podobu a rozdielny význam.“ (Myjavcová 2015: 102) Všimli sme si lexému *vychovávateľka*. V srbčine sa bežne používa *vaspitačica*, dokonca v Rečniku srpskog jezika (Novi Sad 2007: 131) sú zaradené párne lexémy *vaspitač/vaspitačica*. V slovenčine je frekventovaná lexéma *vychovávateľka*, utvorená podľa srbského modelu, lebo spomenuté povolanie si najčastejšie volili a volia osoby ženského pohlavia. V súvislosti s feminatívom *vychovávateľka* treba doložiť, že pre spomenuté povolanie na Slovensku sa bežne používa spojenie učiteľka materskej školy. Vychovávateľa sú skôr zastúpení v domovoch (žiacky domov, domov mládeže a pod.). Podobne aj keď ide o pomenovanie *obec* v inom kontexte sa používa u nás, vo Vojvodine, a v inom kontexte na Slovensku. Sú aj také pomenovania, ktoré boli vo vojvodinskej slovenčine utvorené, lebo si to vyžiadalo naše spoločensko-politické zriadenie: *obecné zhromaždenie, autonómna pokrajina, miestne spoločenstvo* a pod.

Naši žiaci na základných školách (a nielen žiaci) používajú spojenie žiacka knižočka. O čo tu ide? V konkrétnom spojení ide o doslovný preklad zo srbčiny: *đačka knjižica*. V slovenčine zdobnené podstatné meno ku slovu kniha je knižka. Náležitú spojenie bude žiacka knižka. Zdobnené podstatné meno knižočka je označené v KSSJ ako expresívne. Do skupiny medzijazykových homonym zaradíme aj združené pomenovanie *predškolská ustanovizeň*. Treba pripomenúť, že na Slovensku na označenie ustanovizne, ktorú navštevujú deti vo veku

jeden až šesť rokov, sa používa pomenovanie materská škola. U nás, vo vojvodinskom prostredí, na označenie rovnakej inštitúcie sa bežne používa spojenie predškolská ustanovizeň. Uvedené pomenovanie zvykne veľmi často vystriedať aj lexémou škôlka. V KSSJ lexéma škôlka je označená ako hovorové slovo. Ak si všimneme správy zverejnené v elektronickej forme, aj tam sa môžeme presvedčiť o uvedenom tvrdení. Všetky správy zo Slovenska uvádzajú spojenie materská škola, kým v správach z Vojvodiny je zastúpené spojenie predškolská ustanovizeň. Môžeme to vyvodiť na základe srbského jazyka predškolska ustanova → predškolská ustanovizeň. Rozdiel v používaní pomenovaní na relácii Slovensko – Vojvodina zaznamenali sme aj keď ide o preukaz každého jednotlivca hociktorého štátu. Na Slovensku sa používa spojenie *občiansky preukaz*, kým u nás, vo vojvodinskej slovenčine, je zaužívané spojenie *osobný preukaz*. Svojho času aj osobné preukazy boli dvojazykové, možno spomenutá prax bude znovu aktuálna, na titulnej strane preukazu po slovensky bolo napísané: *osobný preukaz* namiesto náležitého občiansky preukaz (podľa srbského spojenia lična karta). Uvedieme ešte jednu lexému, ktorú sme zaznamenali v novosadskom rozhlase, ktorý vysiela po slovensky, ale aj v týždenníku Hlas ľudu (č.11: 15): *stretnutie vidieckych žien*. To, čo bolo pre nás takou zvláštnosťou, je prídavné meno vidieckych. Nemôžeme povedať, že lexéma nie je použitá v duchu slovenčiny, ba naopak, ide o adekvátnu lexému, len to čo bolo pre nás nezvyčajné, že v našom prostredí sa bežne nepoužíva podstatné meno vidiek, zaužívané je dedina. Ide o to, že k našim reáliám zvykne používať naše pomenovania, aby sme naplno vystihli náš spôsob života. Skôr by sa tu hodilo spojenie stretnutie dedinských žien.

K medzijazykovým homonymám zaraďujeme aj spojenie *stručný časopis*. Združené pomenovanie rovnako zneje aj v srbsčine stručni časopis, ale nie je ekvivalentom slova. Ide o vedomosti z nejakého odboru, časopis môže byť z literárneho odboru, počítačového, ekonomiky a pod. Ak použijeme v slovenčine prídavné meno stručný, už to nebude ekvivalentný význam, ale obsahujúci podstatu veci, krátky zhustený. Ekvivalentné slovo srbskej lexéme stručni v slovenčine bude odborný: odborný časopis.

Kedže máme možnosť sledovať televíziu Markíza, prednávkom sme si všimli aj rozdiely, keď ide o používanie predložky v a na: v *Kosove* a na *Kosove*. V slovenskom vysielaní sme zaznamenali spojenie *Ty si v Kosove* nebola, kým vo vojvodinskej slovenčine sa bežne používa predložka na: na *Kosove*, rovnako, ako aj v srbsčine. O zastúpení predložiek v a na písal Ján Horecký v *Kultúre slova* (1998). Ide hlavne o zastúpenie nižšia poloha, vyššia poloha, aj z hľadiska terénu, či je niečo južne alebo severne. Ak sa niečo deje vnútri, ak ide o uzav-



retý priestor, umiestnenie v tom priestore sa vyjadruje predložkou v (v Turci, v Gemeri, v Šariši). Vo vojvodinskom prostredí sa bežne používa v tomto kontexte predložka na. Uvedieme príklady, ktoré nám potvrdzujú, že sa vo vojvodinskom prostredí používa predložka na: *Situácia so záplavami na Kosove nie je alarmujúca*, prebrané 8.1.2016, s <http://www.rtv.rs>; *Lajčák o voľbách na Kosove*, prebrané 15.11.2013, s <http://www.rtv.rs>; *Inštitúcie na Kosove v spolupráci s medzinárodnými organizáciami by sa mali poučiť zo situácie v prvom kole lokálnych volieb na Kosove*, prebrané 15.11.2013, s <http://www.rtv.rs>. Pokúsime sa odpovedať na otázku: Ktorá predložka je náležitá, v alebo na? Používajú možno vojvodinskí Slováci predložku na pod vplyvom srbčiny? Na základe lokalizácie vnútri niečoho je použitá predložka v vo vete: *V Kosove si nebola*. Vyjadruje miesto, vnútri toho štátneho útvaru sa niečo deje. Uvedieme aj ďalšie príklady, ktoré sú prístupné v elektronických médiách (sú to doklady z médií zo Slovenska). Ľudia sa v Kosove neusmievajú. *Kontrast kosovských ciest vyhrocujú obrnené vozidlá Eulex (špeciálna misia EÚ v Kosove) a KFOR*, prebrané 13.01.2014, s <http://www.hiking.sk>; *Srbsko chce usporiadať voľby v Kosove. Rusi poslali pre Srbov v Kosove pomoc*, prebrané 2.04.2008, s <http://www.spravy.pravda.sk>. Z príkladov vyplýva, že na Slovensku sa používa predložka v a vo vojvodinskom prostredí príslušníci slovenského jazykového spoločenstva používajú predložku na s podstatným menom Kosovo v lokáli na označenie miesta. Rovnako tak použijeme predložku v aj vo vetách: *V Srbsku žijú Slováci. Nespomeniem si, kedy som bola poslednýkrát v Chorvátsku. Minulý rok som bola v Sarajeve. Vo Vojvodine je úrodná pôda. V Novom Sade žijú Slováci*. Uviedli sme príklady, v ktorých je použitá predložka v v spojení s názvami krajín, územných celkov, miest. Teda, aj vo vete: *Ty si v Kosove nebola*, ide o rovnaké vyjadrenie. Teraz si tu môžeme položiť otázku, prečo potom používame predložku na napr. vo vete: *Minulý týždeň som bola na Slovensku*. Tu rovnako tak ide o krajinu, v ktorej som bola. V konkrétnej vete nepoužijeme predložku v. Horecký v štúdiu *Konkurencia predložiek v a na* píše, že keď ide o používanie predložiek na a v dôležitý je aj vzťah centrum – periféria, či sa niečo nachádza vyššie alebo nižšie, severne alebo južne, napr. *na Starej Turej, na Myjave, na Orave, na Kysuciach, na Záhorí*, ale oproti tomu bude *v Turci, v Gemeri, v Honte*. Ak si bližšie pozrieme mapu Slovenska, hneď nám uvedená konštatácia bude jasnejšia. Oblasti Slovenska, ktoré sú geograficky uložené severnejšie, pri označovaní lokality použijeme predložku na: *na Spiši, na Myjave, na Kysuciach, na Záhorí a pod*. A oblasti, ktoré sú teritoriálne umiestnené južnejšie, na označenie a vyjadrenie miesta budeme používať predložkou v: *v Gemeri, v Honte, v Novohrade, v Podunajsku a pod*.

Podľa uvedeného výkladu vyplýva aj naša odpoveď na otázku: máme použiť spojenie v Kosove alebo na Kosove? Z hľadiska Slovákov žijúcich na Slovensku predložka v je náležite použitá. Ide o označenie miesta, pád lokál a z hľadiska teritoriálneho ide o územie, ktoré sa vyskytuje južnejšie, teda predložka v. Rovnako použijeme predložku v aj keď ide o spojenia v Macedónsku, v Grécku a pod. Keď ide o používanie predložky na u vojvodinských Slovákov, tu môžeme konštatovať, že ide o interferenciu (Ty si na Kosove nebola). Lebo podľa hore uvedeného, ide o označenie miesta, ktoré sa nachádza južne, teda správne bude predložka v: v Kosove. Dokonca aj keď ide o vyjadrenie miesta na osi sever – juh, aj keď ide o vojvodinského používateľa, žiada sa predložka v: ide o umiestnenie v južnej časti, v Kosove.

Interferencia a interferenčné javy vo vojvodinskom prostredí v smere srbsčina – slovenčine prebiehajú dennodenne. Používatelia slovenského jazyka musia sami pociťovať potrebu starať sa o jazyk a kultivovať ho a aktívne zveľaďovať svoj materinský jazyk. Veľmi dôležitú úlohu v tom smere majú predovšetkým rodičia, ktorí svoje dieťa učia prvým slovám. Nie menej dôležitá v zachovávaní a zveľaďovaní materinského jazyka je aj úloha učiteľov. Na zachovanie a udržanie slovenského jazyka v bilingválnom prostredí dôležité je už od začiatkov výchovy, od materskej školy, deťom vštepovať lásku k spisovnému jazyku. Ale vždy musíme mať na zreteli, aký je ten náš prejav, to naše vyjadrovanie. Každý jednotlivec musí prihliadať, aby vo svojom vyjadrovaní nepoužíval srbské alebo „zdanlivo slovenské slová“, lebo dieťa si veľmi všíma a vpija každé slovo svojich učiteľov. A potom samozrejme pokračovať na úrovni základnej školy. Ani v učebniciach slovenského jazyka by nemali chýbať poučenia a poučky týkajúce sa interferencie. Na taký spôsob žiaci získajú dobré základy zo slovenského jazyka. Priam je žiaduce, aby každý jednotlivec sa neustále zdokonaľoval, aj keď už nie sme školopovinní, mali by sme mať pozitívny vzťah ku svojmu materinskému jazyku. Každý hovoriaci by sa mal usilovať, aby svoj jazykový prejav pozdvihol na vyššiu úroveň. Neustále sa zdokonaľovať a nebyť ľahostajným. Mienime, že je veľmi dôležité, aby každý príslušník slovenského jazykového spoločenstva mal pozitívny vzťah k slovenčine a vtedy nebude mať ľahostajný postoj ku svojmu jazyku, ale bude sa snažiť, aby úroveň jeho prejavov bola na čoraz vyššej úrovni. Samozrejme, aj jazyková politika štátu musí byť pozitívna k nášmu materinskému jazyku. Rovnako tak veľmi dôležité sú aj bezprostredné, priame kontakty so Slovákami z materskej krajiny. V súčasnosti sa to dá dobre a kvalitne zrealizovať, máme možnosť sledovať vysielania Slovenskej televízie. Na ten spôsob môžeme si všimnúť lexémy a slovnú zásobu zo Slovenska a porovnať s jazykom v enkláve.

## LITERATÚRA

- Dudok, Miroslav (2010). Kontrastivna istraživanja srpskog i slovačkog jezika. *Kontrastivna proučavanja srpskog jezika: pravci i rezultati*, 107-121.
- Hlas ľudu*, r. 73, ř. 11, 12.3.2016
- Horecký, Ján (1998). Konkurencia predložiek v a na. *Kultúra slova*, 32, 193-197.
- Klajn, Ivan, řipka, Milan (2007). *Veliki rečník stranih reči i izraza*. Novi Sad: Prometej.
- Krátky slovník slovenského jazyka* (1987). Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV.
- Myjavcová, Mária (2006). *State o našej slovenčine*. Báčsky Petrovec: Kultúra.
- Myjavcová, Mária (2015). *O slovensko-srbskom bilingvizme vo Vojvodine*. Báčsky Petrovec: Slovenské vydavateľské centrum.
- Rečník srpskoga jezika* (2007). Novi Sad: Matica srpska.
- Slovník súčasného slovenského jazyka ag* (2006). Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akademie vied.

### Zdroj:

- <http://www.fns.uniba.sk>
- <http://www.prf.umb.sk/studium/doktorandske-studium>
- <http://www.rtv.rs> 8.1.2016
- <http://www.rtv.rs> 15.11.2013
- <http://www.hiking.sk> 13.01.2014
- <http://www.spravy.pravda.sk> 2.04.2008

## SLOVAK LANGUAGE IN MULTILINGUAL ENVIRONMENT

*Abstract:* Slovak language in multilingual environment such as Vojvodina is constantly in touch with Serbian language which influences the language significantly. This influence can particularly be seen with younger population with examples of contemporary trends, new words, taken on from Serbian language. Contact between Serbian and Slovak language in Vojvodina is natural and even necessary. Slovaks from Vojvodina now well and use both of these languages (Slovak and Serbian).

We live in bilingual environment and thus we use both Serbian and Slovak language which has an impact on our linguistic expression. Used idioms quite often have completely different non-linguistic form with

changes in semantics as well and all this is due to the existing influence of Serbian language.

Idioms and compound words that we noted are sorted in kalks. Kalks are created when speaker of one language spends a lot of time under the influence of some other language. It is usual for the language of majority, in this case it would be Serbian, to influence linguistic expression of the minorities, Slovaks from Vojvodina in this case. Words from dominant language are being taken in and used in the mother tongue. Those words are adapted to the phonetics and morphology of Slovak language. The structure of Serbian language is actually being copied here. It is most common case that a prefix, suffix or root word from Slovak language is simply added to a Serbian word.

Interlinguistic homonyms make the second group of words. These are the words that have the same form in two or more languages but still have a different meaning.

*Key words:* Slovak language, Serbian language, bilingualism, kalk, interlinguistic homonyms.

**PaedDr. Svetlana Zolňanová**

Koordinátorka pre vzdelávanie Národnostnej rady slovenskej  
národnostnej menšiny  
svetlana.zolnjan@rada.org.rs

## **INTERKULTURÁLNOŠŤ V UČEBNICIACH – O KVALITE NÁRODNOSTNÝCH UČEBNÍC**

*Sažetak:* Udžbenik, kao osnovno i neophodno nastavno sredstvo, igra ključnu ulogu u obrazovnom sistemu, kako većinskog naroda, tako i u obrazovanju pripadnika nacionalnih zajednica. Obrazovanje na slovačkom jeziku je na ovim prostorima sistem, koji je zasnovan na više od 250-godišnjoj tradiciji i deo je savremenog obrazovnog sistema u Srbiji. Udžbenici, koji se koriste u najnovije vreme za realizaciju obrazovanja na slovačkom jeziku, kako autorski, tako i oni prevedeni, spadaju među kvalitetna savremena nastavna pomagala, koja razvijaju kooperativno učenje, intelekt kod učenika, mišljenje, podstiču kreativnost, stvaralački duh i logičko zaključivanje.

Savremeni udžbenici slovačkog jezika razvijaju kod učenika znanja, komunikacione sposobnosti, podstiču istraživački duh, pozitivno utiču na formiranje i razvijanje duhovne sfere učenika uzimajući u obzir pragmatičnost i socio-ekonomski status svojih komintenata. Ovakvi udžbenici pomažu u integraciji jezika sa kulturom izražavanja i poznavanjem literature, proširuju okrug saznanja, neguju humanistički pogled na svet sa velikim akcentom na očuvanje tradicije i duhovnih vrednosti Slovačka u Vojvodini.

*Ključne reči:* obrazovanje na jeziku nacionalne manjine, udžbenik, multikulturalizam, slovački jezik, integrisana nastava

Je všeobecne známe, že národnostná škola má určité špecifické postavenie jednak v systéme vzdelávacích inštitúcií, ale aj v živote komunity.

V kontexte systému vzdelávacích inštitúcií národnostná škola musí čeliť obštatii v konkurencii s inými školami, hlavne väčšinovými. Teda musí poskytovať aspoň také podmienky, ako poskytuje kvalitná väčšinová škola alebo ešte lepšie, pretože súčasná spoločnosť má inú hierarchiu priorít a nie je rozhodujúca len národná či národnostná zložka.

Národnostná škola v živote komunity neraz supluje celý rad inštitúcií, ktoré komunity absentujú, a teda naplno vstupuje do komplexného národnostného života.

V takto nastavenej situácii súčasného sveta začiatku tretieho tisícročia je teda nesmierne dôležité, aby národnostná škola mala atraktívnu ponuku, ktorá na jednej strane prihliada na potreby uchovávanía národnostnej identity, tradícií a pod., ale ktorá v tom istom čase bude saturo-

vať aj potreby súčasnej spoločnosti a aspoň čiastočne bude rešpektovať aj záujmy súčasnej mladej generácie.

Je preto obdivuhodné ako naše národnostné školy dokážu cez majstrovstvo a profesionalizmus našich učiteľov vyvíjať celý rad činností, ktoré sú v súlade s uvedenými potrebami. Nevyhnutné je stavať svoj prístup k vyučovaciemu procesu na multikulturalizme, majúť na zreteli viacrečové prostredie, v ktorom sa deti vyvíjajú od útleho veku ako bilingvisti.

Túžbou každého učiteľa v menšinovom prostredí je venovať sa zveľaďovaniu slovenských škôl a zachovaniu národnostnej identity. Každý z nás je vedomý, že je zodpovedný za obstatie Slovákov na týchto priestoroch. pre nás sa práca nekončí na hodine slovenského jazyka. Každý učiteľ je činný v kultúrnom a spoločenskom živote naplno a vlastným vzorom vstúpuje mladým generáciám svoje národné povedomie a kultúrnu identitu. Nevyhnutné je prezentovať svoju kultúru prostrediu, v ktorom žijeme, ale aj zvykať žiakov rešpektovať kultúru iných a všímať si, čo je spoločné a čo odlišné v jednotlivých kultúrach.

Učebnica ako základná vyučovacia pomôcka je vo vzdelávacom systéme nevyhnutná, ako pre vzdelávanie väčšinového národa, tak aj pre vzdelávanie v jazykoch národnostných menšín. Vzdelávanie po slovensky sa na týchto priestoroch uskutočňuje už vyše 250 rokov a teraz je súčasťou vzdelávacieho systému v Srbsku. Učebnice, ktoré sa používajú v súčasnosti pre vzdelávanie v slovenskom jazyku, ako autorské, tak aj prekladové, patria k súčasným vyučovacím pomôckam, ktorými sa u detí rozvíja kooperatívne učenie, inteligencia, kreatívne myslenie, podporujú tvorivosť a kreativitu u žiakov a logické uzavieranie.

Súčasnú učebnice pre vyučovanie slovenského jazyka podporujú u žiakov získavanie vedomostí, komunikačných schopností, podnecujú bádanie, kladne vplyvajú na formovanie a rozvoj duchovnej sféry žiakov, zohľadňujú pragmatickosť a socio-ekonomické postavenie svojich adresátov. Takéto učebnice podporujú integráciu jazyka s kultúrou vyjadrovania a spoznávanie literárnych diel, prehľbujú rozsah poznatkov, pestujú humanistický pohľad s dôrazom na tradície a duchovnú kultúru vojvodinských Slovákov.

Aby sme mohli rozoberať problematiku slovenských učebníc na vyučovanie gramatiky na 1. stupni základných škôl, musíme sa oboznámiť s normatívmi a systémom základného vzdelávania v Srbsku. Treba mať na zreteli fakt, že učebnice vznikajú pre 7- až 11-ročné deti, ktoré sa hlásia k slovenskej národnej príslušnosti a slovenský jazyk sa počas týchto rokov školenia učia ako materinský. V školskom roku 2015/2016, podľa údajov Národnostnej rady slovenskej národnostnej menšiny, zve-

rejnených, sa slovenský jazyk ako materinský na základných školách učí 2787 žiakov a 408 stredoškolákov, čo je za desať rokov o 600 žiakov menej v ZŠ a o 60 menej v stredných školách. Tí potom vo svojom školení môžu pokračovať na Slovensku alebo Oddelení slovakistiky na Filozofickej fakulte v Novom Sade. Slovenčinu si ako voliteľný predmet, s dvomi hodinami týždenne, na úrovni základných škôl, zvolilo, v školskom roku 2015/2016, 862 žiakov.

Ďalší fakt, ktorý nemožno obísť je iný programový základ školského systému v Srbsku, ako ten v materskom štáte. Do prvého ročníka nastupujú 6,5 až 7,5-ročné deti, ktoré doma hovoria nárečím, na ktoré vplýva srbčina. Materinský jazyk sa vyučuje 5 hodín týždenne, teda 180 hodín ročne. Okrem toho sa deti učia srbský jazyk ako nematerinský 2 – 3 hodiny týždenne a cudzí jazyk 2 hodiny týždenne. Slovenský jazyk ako materinský sa na 1. stupni vzdelávania vyučuje na 17 a na 2. stupni na 15 základných školách a na dvoch gymnáziách a v jednej strednej odbornej škole.

Učitelia slovenčiny sú často aj vedúcimi divadelnej, recitačnej a folklórnej odbočky, literárneho a novinárskeho krúžku, ktoré pôsobia zväčša pri škole a spolu so žiakmi sa stávajú pravidelnými dopisovateľmi do týždenníkov, rodinných magazínov, školských novín a detských časopisov, ktoré v Srbsku vychádzajú po slovensky.

V srbskom štáte zákonné predpisy dovoľujú úradné používanie 10 jazykov, medzi ktoré patrí aj slovenčina. Základné školenie sa na území Vojvodiny organizuje, okrem v srbskej reči, aj po maďarsky, po slovensky, po rumunsky a po rusínsky od roku 1919<sup>1</sup> a dodnes. V takýchto podmienkach si slovenské školstvo buduje svoj systém, ktorý je súčasťou školského systému Srbska a učebnice, podľa ktorých sa realizuje vyučovanie v slovenských školách, si tvoríme sami (pre slovenský jazyk hudobnú kultúru) podľa vzoru tých pre vyučovanie v srbčine. Pre výtvarnú kultúru, prírodu a spoločnosť a dejepis sa do jestvujúcich srbských prekladov tvorí prídavok s prvkami slovenských dejín a kultúry a ostatné učebnice sa prekladajú zo srbčiny a také sa používajú v základných školách a na gymnáziách. Pre vyučovanie náboženstva a na odborné predmety v strednej zdravotníckej škole sa učebnice dovážajú zo Slovenska.

Slovenské učebnice sa tvoria podľa učebných osnov pre materinský jazyk a osnov pre slovenský jazyk s prvkami národnej kultúry a osnovy, ako aj učebnice schvaľuje Ministerstvo školstva Srbska, presnejšie Pokrajinský tajomník pre vzdelávanie, správu, predpisy a národnostné spoločenstvá. Návrh terajších učebných osnov bol rozoberaný na sneme

---

<sup>1</sup> Vojvodina je od roku 1918 súčasťou Srbska.

v organizácii Asociácie slovenských pedagógov a kladne bol posúdený aj MŠ Slovenskej republiky.

Táto okolnosť, ako aj malý počet hodín (180 hodín ročne) a potreba zachovania materinskej reči a svojej tradície sa stáva základným princípom, základnou stratégiou a zásadou pri výbere koncepcie a obsahu učebníc zo slovenského jazyka.

Tendencia nových učebníc v Srbsku je rozbiť stereotypy, aby sociálne modely v učebnici boli všeobecne prijaté v spoločnosti a aby akceptovali multietnickosť v spoločenstve, na tých priestoroch, kde je to aktuálne a na priestoroch, kde je etnicky čisté prostredie, učebnica má za úlohu rozvíjať a pestovať multietnickú a multikulturálnu toleranciu.

Z uvedených dôvodov je dôležité, aby naše menšinové učebnice spĺňali požiadavky štátu, v ktorom žijeme, lebo ich len pod tou podmienkou Ministerstvo schváli a bude financovať. Nie menej je dôležitá skutočnosť, že len zaujímavá, pútavá a dobre koncipovaná učebnica bude viesť dieťa k rozvíjaniu obrazotvornosti, logického myslenia, kreativity, tvorivosti, a tak sa aj slovenské deti budú stávať rovnoprávnymi dospelými členmi spoločnosti a uctievanými spoluobčanmi a niektorí aj našimi vedeckými pracovníkmi. Učebnica má v žiakovi podnieť zvedavosť, ktorá ho potom vedie k pátraniu a pátranie k novým vedomostiam. Naše súčasné slovenské učebnice podnecujú komunikáciu, ako dôležitú zložku pre zachovanie slovenskej enklávy na týchto priestoroch.

## PREHĽAD VYDANÍ SLOVENSKÝCH UČEBNÍC V SRBSKU (VO VOJVODINE)

Aby sme mohli sledovať vývoj slovenských učebníc, urobíme krátku súvahu o tom, aké učebnice boli v období, keď sa Vojvodina stala súčasťou Srbska, ponúkané žiakom, ktorí vyučovanie sledovali v srbskej reči. M. Šević (1912) sa pokúsil urobiť prvú odbornú súvahu o čítankách, teda učebniciach z materinského jazyka pre školy so srbským vyučovacím jazykom. V období pred prvou svetovou vojnou v Srbsku jestvoval len malý počet učebníc materinského jazyka. M. Šević (1912, s. 6) ako prvú uvádza štvordielnu *Srpsku čitanku* (1894). Vyučovanie sa predtým konalo v cudzej reči. Len postupne sa uvádzajú učebnice z jednotlivých predmetov písané po srbsky, a tak materinský jazyk postupne preniká do škôl a stáva sa základom všetkých vyučovacích predmetov. Učivo z jazyka sa spracúva tak ako gramatika cudzieho jazyka, a to autor považuje za nevhodné. V tom období učebnice píše pre 1. stupeň X. Novaković a pre 2. stupeň X. Vulović a neskôr X. Ivković. Koncepcia týchto učebníc spočíva vo výbere diel z ľudovej tvorby a vtedajšej umeleckej literatúry domácich, teda srbských, ale aj chorvátskych a sveto-



vých autorov. Po jednotlivých básnách M. Šević (1912, s. 7) eviduje jednotlivé poznámky o bližšom vysvetlení jednotlivých udalostí z dejín, ktoré báseň opisuje a niektoré metodické poznámky, ako sú zadané úlohy: „Opíšte žatvu, ak ste ju už videli!“ alebo „Vyhľadajte všetky prídavné mená a farebne označte len tie v určitom stupni!“ (preklad autorky). Po texte sa často vysvetľujú neznáme slová a niekoľkými vetami sa predstavuje autor diela. Požiadavka, ktorá sa kladie na učebnice, je „prihliadať nielen na intelektuálnu, ale aj na morálnu výchovu, aby sa nehovorilo a neposudzovalo o tom, čo nie je dostatočne známe. Tiež netreba preberať cudzie úsudky o danom jave a neopakovať ich ako papagáj, ale si formovať vlastnú mienku<sup>2</sup>“ (preklad autorky). Ďalej M. Šević pripomienkuje koncepciu učebníc tým, že úlohy v nich nie sú systematizované, nepostupuje sa v nich od jednoduchšieho k zložitejšiemu, sú náročné a nepodávajú informácie jasne a precízne, teda nekonkretizujú, čo sa v nich od žiaka očakáva. Vtedajší autori nedodržiavali ani základné požiadavky, ktoré sa v tom období považovali za nevyhnutné pri zostave učebníc a dokonca v celosti nezahrnuli ani to, čo predpisovali vtedajšie učebné osnovy. Aj v tej dobe sa veľký dôraz kladol na nenahraditeľný učiteľov výklad, učebnica sa považovala za učebnú pomôcku, ktorá má žiaka usmerniť a motivovať na ďalšie pátranie a podnecovať bádateľský duch.

Ešte pred druhou svetovou vojnou pre školy s vyučovacím jazykom slovenským v Srbsku vyšli osobitné vydania slovenských učebníc, ktoré zostavoval učiteľ F. Klátik od roku 1921 a 1922 (2. vyd. 1934). Učebnica pre 1. ročník pozostáva z textov a básní primeraných veku žiakov. Sú v nej početné porekadlá a príslovia, hádanky a riekanky, detské ľudové hry, ako aj niekoľko ľudových rozprávok. Osobitná pozornosť je venovaná formám spoločenského styku: osloveniu a poďakovaniu, tiež modlitbám ako aj článkom s náboženskou tematikou. Výber textov je ladený na povzbudzovanie národnostného povedomia Slovákov, spolupatričnosti so srbským a inorečovým národom žijúcim vo Vojvodine. Veľký dôraz sa kladie na výchovný aspekt u detí. Podobnú koncepciu má aj učebnica pre 3. ročník od toho istého autora (Klátik, 2. vyd. 1934). Prvé vydanie tejto učebnice bolo schválené ministerstvom osvety ešte v roku 1929. V tejto učebnici sa do koncepcie zaradili aj osobitné celky: Zo zemepisu, Z dejín juhoslovanských a Z dejín československých. Tieto state majú za úlohu oboznámiť žiaka o krajine, v ktorej žije, a sprítomniť mu minulosť juhoslovanských a československých národov. Ani jedna učebnica v tom období však

---

<sup>2</sup> ŠEVIĆ, Milan. 1912. *Pitanje o srpskim čitankama*. Belehrad: Nova štampa "Davidović", 1912. s.7

nevenuje osobitnú pozornosť vyučovaniu gramatiky a pravopisný výcvik sa realizuje na hodinách vysvetľovaním učiteľov. Po texte sa ako pomôcka učiteľovi neponúkajú žiadne metodické pokyny, ani úlohy pre žiakov.

Po druhej svetovej vojne sa tematika učebníc mení. Vyradujú sa náboženské prvky a základom sa stáva prosocialistická a prokomunistická morálna etika.

V roku 1965 bol založený Pokrajinský ústav pre vydávanie učebníc v Novom Sade a neskôr Ústav pre vydávanie učebníc a učebných pomôcok v Belehrade s vysunutým oddelením v Novom Sade. Každoročne vydával učebnice v srbskom jazyku, ako aj v jazyku menších žijúcich vo vtedajšej Juhoslávii. Pre potreby vyučovania slovenského jazyka na 1. stupni základných škôl boli vydané čítanky, učebnice z jazyka a domáce čítanie. Každé vydanie vychádzalo viackrát.

V roku 1966 bola vytlačená v tomto ústave prvá *Čítanka pre 2. ročník základnej školy s vyučovacím jazykom slovenským* od autorky A. Majerovej.

V roku 1967 boli vydané prvé učebnice gramatiky:

- Čipkár, Andrej – Kardelisová, Mária: **Cvičebnica slovenského jazyka pre 3. ročník základnej školy s vyučovacím jazykom slovenským.**
- Čipkár, Andrej: **Cvičebnica slovenského jazyka pre 4. ročník základnej školy s vyučovacím jazykom slovenským.**
- Kardelisová, Mária: **Kontrolné úlohy k cvičebnici slovenského jazyka pre 4. ročník základnej školy vyučovacím jazykom slovenským.**

Na priblíženie koncepcie učebníc gramatiky v minulosti predstavíme Cvičebnicu zo slovenského jazyka pre 3. ročník od autorov A. Čipkára a M. Kardelisovej z roku 1977 a Našu reč pre 2. ročník M. Kardelisovej z roku 1980.

Učebnica A. Čipkára – M. Kardelisovej (1977) pre 3. ročník má rozsah 100 strán a vo svojej prílohe má 5 kontrolných úloh na preverovanie učiva. Venovaná je výlučne vyučovaniu gramatiky. Túto učebnicu schválilo ministerstvo osvetý ešte v roku 1964 pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským. Jej koncepcia je podobná koncepcii väčšiny učebníc toho obdobia: od pojmu vety cez pojem slova ku hláskam. Potom sa zaoberá slovnými druhmi. V závere ponúka učivo o priamej reči a interpunkcii. Osobitne je vyznačené, čo sa má žiakom zadať na domácu úlohu.

Podobne je koncipovaná aj učebnica M. Kardelisovej pre 2. ročník (1980). Prvé vydanie tejto učebnice schválilo ministerstvo osvetý

v roku 1968. Rozsah učebnice je 94 strán a venovaná je výlučne gramatike. Niekoľko prvých strán je venovaných opakovaniu učiva a potom sa postupne rozoberajú pojmy hlásky, mäkké a tvrdé slabiky, pokračuje sa pojmom veta a jej druhmi. V pokračovaní je venovaná veľká pozornosť pomenovaniu osôb, zvierat a vecí a potom aj písaniu vlastných mien. Niekoľko záverečných strán je venovaných slovám, ktoré pomenúvajú prácu.

Spoločné pre obe učebnice je, že pri výklade nového učiva je vždy ponúknutá na začiatku poučka, ktorá je farebne vyznačená, krátko a jasne formulovaná a vychádza vždy len zo známych pojmov, ktoré už žiak ovláda. V pokračovaní sú ponúknuté úlohy, v ktorých sa nacvičuje to, čo poučka vysvetľuje. Najprv sú ponúknuté východiskové texty alebo ilustrácia, často z umeleckej tvorby známych autorov z Vojvodiny a zo Slovenska. Na týchto textoch sa má spoznať gramatický jav, ktorý sa nacvičuje. Potom sa jav nacvičuje na jednotlivých slovách a najčastejšie sú úlohy, ktoré ponúkajú žiakom, aby tvorili vety a občas aj krátky príbeh. Ilustrácie sú v učebnici dvojfarebné a ich najčastejšou funkciou je doplniť obsah uvedeného textu alebo povzbudiť obrazotvornosť. Ak má žiak za úlohu doplniť vety, tak ilustrácia má za úlohu inšpirovať žiaka, ako úlohu dokončiť. Symboly ako motivačné prostriedky tieto učebnice vôbec neponúkajú, takže autori nevyčerpali všetky možnosti, ktoré by tieto učebnice mohli charakterizovať ako „dobré“ učebnice. Tiež vyvstala aj možnosť korelácie učiva s inými vyučovacími predmetmi, možnosť odkazu na inú literatúru, ako aj úlohy, ktoré by podnietili diskusiu medzi žiakmi alebo obohacovali slovnú zásobu novými slovami a slovnými spojeniami. Úlohy, ktoré učebnice ponúkajú, sú pre všetkých žiakov povinné, čo neumožňuje autonómiu žiakov.

Deväťdesiate roky minulého storočia prinášajú novú koncepciu učebníc z jazyka. Naša reč autora Z. Speváka (1997) bola schválená ministerstvom osvetý ešte v roku 1986. Zahŕňa v sebe pracovné listy zo slovenského jazyka pre 2. ročník základnej školy v rozsahu 63 strán. Základné pravopisné pravidlá ponúka čítanka po jednotlivých textoch. Na týchto textoch sa potom v čítanke môže aj precvičiť pravopisný jav, čo nasvedčuje, že sa autor pokúsil o úplne novú koncepciu učebnicového kompletu (čítanka aj pracovný zošit). Učivo z gramatiky pozostáva z príkladov a poučiek, ktoré sa potom uplatňujú a precvičujú na určenom pracovnom liste, ktorý je označený poradovým číslom. Cvičebnica ponúka niektoré autorské texty slovenských vojvodinských a srbských autorov, ako aj autorov zo Slovenska a občas aj tvorbu z ľudovej slovesnosti. Na spomínaných textoch sa precvičuje vysvetľovaný jav, teda spoznáva sa v texte. Cvičenia nie sú rozsiahle a primerané sú veku detí. Často sa používa úloha, v ktorej sa majú doplniť alebo vytvoriť vety.

Nedáva sa však možnosť vytvoriť vlastný príbeh alebo rozprávať vlastný zážitok. Učebnica nepodnecuje komunikačné schopnosti žiakov ani neodkazuje na inú literatúru s cieľom prehlbovať poznatky. Slová, ktoré sa v učebnici používajú, sú žiakom známe, takže sa vylučuje možnosť prehlbovať slovnú zásobu detí. Ani táto učebnica, rovnako ako ani predošlé, učivo neponúka paralelne so srbským jazykom, čo považujem vzhľadom na multikultúrne a viacrečové prostredie, v ktorom naši žiaci žijú, a poznávanie srbského jazyka, za žiaduce pre jednoduchšie osvojovanie si pravopisu oboch jazykov. Uvádzané učebnice neponúkajú ani žiadne jazykové didaktické hry s cieľom urobiť učivo zaujímavejším a pútavejším. Autor učebnice nepodnecuje žiakov, aby pri nacvičovaní učiva súťažili medzi sebou, aby sa tak zvýšila kvalita a úroveň osvojovania učiva a jeho uplatnenia v rôznorodých východiskových situáciách z každodenného života. Ilustrácie v učebnici sú dvojfarebné a ponúkajú sa len zriedkavo. Ich úlohou je napomôcť žiaka na správne riešenie úlohy alebo podávajú obsah východiskového textu v inom médiu. Symbolické ilustrácie ani žiadne prehľady a systematizácia učiva sa neuvádza.

## FUNKCIE UČEBNICE V SÚČASNOSTI

V pokračovaní uvediem teoretický prístup k rozboru kvality učebnice, poviem, aká je jej motivačná úloha a výskumy, ktoré slúžili ako vzor pre tvorbu terajších učebníc v našom štáte.

Funkcia súčasnej učebnice sa podľa D. Plutovej (2003) zakladá predovšetkým na výchovnom a vzdelávacom aspekte, čo znamená, že učebnica má kultúrne poslanie. Učebnice nie sú obyčajné knihy. Treba ich chápať ako modely kultúry určitého národa, ich obsahy sú odrazom kultúry a kultúrneho dedičstva tej spoločnosti, do ktorej autor učebnice patrí. Každá učebnica má poslanie priamo pôsobiť na svojho čitateľa a postupne ho formovať alebo meniť v tom smere, ktorý je zameraný autorom učebnice. Na adresáta sa vplýva v oblasti jeho psychického rozvoja, ako aj myslenia a konanie. Prostredníctvom učebníc kodifikujeme morálne hodnoty danej spoločnosti, ktorých sa potom adresát pridrižiava tak pri verejných výstupoch, ako aj vo svojom súkromí. Preto D. Plutová (2003) vyzdvihuje nesmierne dôležitú úlohu koncepcie učebníc a jej veľkú úlohu v spoločnosti. Samozrejme, nevplýva každý prvok učebnice v úplnosti a v rovnakej miere na formovanie osobnosti jej používateľa. Kultúrne poslanie učebnica plní na viacerých úrovniach. Sčasti učebnica vedome, úmyselne a premyslene stvární predurčené ciele a sčasti nevedome, mimochodom a neplánovane vplýva na adresáta tak, že si to neuvedomuje ani sám autor.

„V procese odovzdávania kultúrnych obsahov učebnice podporujú aj proces ich vnímania. Definuje sa to, čo je pre spoločnosť podstatné, ako sú usporiadané kultúrne hodnoty, ktoré sú primárne a ktoré druhoradé. To je proces kultúrneho uvedomovania si, ktorý sprostredkúva učebnica. Ten proces prebieha podobne v hlavách dospelých, ktorí sú autormi učebníc, ako aj u detí, ktoré sa učia z nich. Aby si niečo odovzdal iným, musíš mu v prvom rade sám rozumieť, a potom to vedieť aj vyjadriť aj odovzdať iným“<sup>3</sup> (preklad autorky). Aby sa obsahy jednotlivých statí mohli odovzdávať iným, musia im všetci rozumieť. Preto sa v učebniciach používajú ustálené záznamy, symboly a značky, ktoré sú všeobecné a ustálené.

Jedna zo zásadných funkcií učebnice je sprostredkovať spontánne skúsenosti detí, ich vzájomné nadväzovanie, definovanie a prehlbovanie nových skúseností a ich väzbu s predošlými, uvádzanie nových mentálnych operácií pri získavaní skúseností a koordinovať jestvujúce s nadobudnutým, ako aj uvedomovanie si svojich a cudzích pocitov a ich rozvíjanie a nadstavba.

Funkcie učebníc vo vzťahu k jednotlivcovi:

- ponúka „materiál“ na mentálny rozvoj (symboly, definovanie pojmov, podstatu mentálnych zručností);
- umožňuje stálosť už získaných vedomostí a zručností;
- uvádza nové vedomosti a zručnosti;
- nadväzuje odlišné psychické funkcie, umožňuje získavať nové psychické funkcie, pripája ich k jestvujúcim a umožňuje ich napájanie sa;
- nadväzuje teoretické skúsenosti s uplatnením v praxi;
- nadväzuje rôzne symboly z odlišných oblastí do celkov;
- umožňuje uvedomovanie si obsahov;
- kontroluje rozvoj mentálnych procesov, ako aj ich uplatnenie v praxi;
- usporadúva a modeluje obsahy, ktoré si má jednotliviec uvedomiť a volí spôsoby, akým sa mu tie obsahy budú prezentovať;
- buduje normatívny systém, definuje dobro a zlo, vplýva na definovanie životných hodnôt, určuje v akom obsahu a v akej miere sa niečo ujme alebo odmietne ako morálna hodnota v danej spoločnosti;
- uvádza a ustáľuje vyššiu úroveň citového prežívania;
- stavia kritériá úspešnosti, výsledkov, ktoré treba dosiahnuť a kritériá samohodnotenia;

---

<sup>3</sup> PLUT, Dijana: *Savremeni udžbenik*. Belehrad: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavniih sredstava, 2003. str. 48

- formuje modely správania podľa jestvujúcich vzorov;
- vytvára a udržuje motiváciu pre učenie.

Funkcia učebníc vo vzťahu k spoločnosti:

- konsoliduje spoločnosť, integruje ju do jedného celku, odhadzuje vypuklé a problematické, odstraňuje dilemy a neistoty, ktoré neprajne vplývajú na spoločnosť;
- zabezpečuje kontinuitu kultúry a spoločnosti, umožňuje výstavbu identity jednotlivca a spoločnosti, ktoré ich bude charakterizovať a podľa ktorej sa budeme líšiť a poznať.

### MOTIVAČNÁ STRÁNKA UČEBNICE

Základnou úlohou autora učebníc je znemožniť, aby sa cielene učenie stalo mechanickým. V metodickej príručke „Aktívno učenie“ (Aktívne vyučovanie) Ivić a kolektív (1997) uvádza postup ako mechanické učenie – „učenie spamäti“ zviest’ v školskej praxi na najmenšiu možnú mieru. Predovšetkým je dôležité vedieť, aké poznatky deti majú z danej oblasti, potom zistiť rozdiely medzi jednotlivými pojmi a skúsenosťami a napokon určiť späťnosť nového učiva s predošlým. Úlohou učebníc je v tomto prípade zopakovať učivo cez určité aktivity, ktoré žiak riešuje, viesť žiaka k motivácii a aktivovať tie **kognitívne** sféry, ktoré sú nevyhnutné pre osvojovanie nového učiva a systematizovať známe a nové učivo a uviesť jeho späťnosť.

Ivić (1999, str. 48-50) uvádza možnosti, ako predísť mechanickému učeniu.

Jeden z uvedených možných postupov pri spracovaní nového učiva:

- výklad učiva na základe postavenia konkrétnych problémov,
- výklad učiva prostredníctvom otázok a úloh,
- výklad učiva pomocou početných učebných pomôcok (verbálne, graficky, tabelárny prehľad, grafy, schémy, obrazy, encyklopédie, knihy...),
- ukážkou, ako sa odhaľovali určité vedomosti, ako sa prichádzalo k určitým uzáverom,
- ucelením vedomostí,
- postupné formovanie pojmov, pravidiel a princípov, ktoré si vyžaduje vždy preverku, do akej miery je osvojená predošlá fáza skôr ako sa bude pokračovať s osvojovaním nového učiva,
- časté opakovanie nových termínov (vtedy treba od žiakov žiadať spätnú informáciu, do akej úrovni porozumeli novej terminológii),
- podporovaním detskej obrazotvornosti a jej kladným hodnotením,
- zábavný spôsob výkladu.

## VLASTNOSŤ DOBRÝCH UČEBNÍC

Jana Kupcová (2003) vo svojej metodickej príručke hodnotí kvalitu učebnice, podľa toho ako sa v nej prelínajú jednotlivé oblasti, ktoré vyučuje slovenský jazyk a literatúra ako predmet na školách. Na tento spôsob sa kvalitou učebnice čiastočne zaoberajú recenzenti a neskôr sa podrobné výskumy nerobia. Jana Kupcová kvalitu súčasnej učebnice na Slovensku hodnotí podľa toho, koľko priestoru autory venujú len vyučovaniu jazykovej zložke a či umožňujú integráciu jazyka s literatúrou a kultúrou vyjadrovania, alebo ako ju ona nazýva komunikačnou kompetenciou žiaka. Kupcová zdôrazňuje, že je nevyhnutné jazyk vyučovať integrované s komunikáciou a literatúrou ponúkajú ako východiskové texty pre rozbor jazykového učiva aj umelecké texty. Keď ide o použitie komunikácie pri vyučovaní jazyka, Kupcová odporúča využívať jednotlivé zážitky a diania z každodenného života detí, ktoré sú im blízke a žiaci ich radi rozprávajú. K dobrej koncepcii učebnice patrí aj priliehavá ilustrácia, ktorá pri vyučovaní jazyka pomáha ľahšiemu pochopeniu, alebo osvojovaniu jazykových javov a pri komunikácii oboznamuje žiaka s preberanou témou a podnecuje fantáziu a obrazotvornosť pri komunikácii.

## ŠTRUKTÚRA UČEBNICE

Pri tvorbe učebníc treba mať na zreteli fakt, že sa dieťa nikdy neučí samoiniciatívne. Túto jeho aktivitu treba obozretne podnecovať a vytvárať na to osobitné ovzdušie, teda kontrolované vplývať na okolnosti za akých sa u dieťaťa povzbudí táto aktivita. Deti sa v podstate učia stále, aj vtedy, keď to nie je vedená aktivita dospelou osobou. Organizované učenie u detí sa najčastejšie realizuje v inštitúciách, akými sú školy a úlohou učiteľa je kontrolovať a správne usmerňovať proces učenia dieťaťa. Systematickosťou učenia sa dosahujú ciele, ktoré sú stanovené školským systémom. Učebnica je častou pomôckou v systéme učenia detí, ale v najnovšej dobe nie je atraktívna ako masmédiá a počítače.

Cieľom mojej úvahy je urobiť si dôkladnú analýzu kvality a uplatnenie učebníc z gramatiky pre 2. – 4. ročník základnej školy.

Pri vypracovaní svojich učebníc som mala na zreteli uvedené fakty a riadila sa nimi, aby som vytvorila učebnice, ktoré budú dostatočne pútavé a motivačné pre žiakov, v prvom rade čítať ich. Ďalšou úlohou bolo povzbudiť u žiaka zvedavosť do tej miery, aby prejavil záujem o riešenie úloh a potom postupne aj pátral po záveroch, ktoré sú vlastne pravopisné javy, ktoré si má osvojiť. Učebnica, ktorá je žiakom ponúknutá na začiatkové osvojovanie učiva z gramatiky má za úlohu podnietiť

motivačný potenciál a rozvíjať potreby za kognitívnou rovnováhou a nerovnováhou. Cieľom mi bolo u detí vyprovokovať okolnosti a postaviť ich pred doteraz neznáme okolnosti, čo je v začiatočnom vyučovaní gramatiky veľmi časté. Na tento spôsob sa u nich vyvoláva možnosť najzložitejšieho tvaru učenia, ktoré má veľký vplyv na rozvoj myslenia a logického uzavierania. Na tento spôsob sa ponúknutými aktivitami u detí dosahuje intelektuálna rovnováha medzi novým, teraz osvojeným učivom a systematizovaním toho, čo už žiaci vedeli. Takto u žiakov povzbudzujeme do určitej miery potrebu, aby pátrali ďalej, bádali, siahali po iných prameňoch vedomostí.

Významnú úlohu v motivácii pre osvojovanie učiva má aj štýl, akým sa podáva učivo. Úloha má byť podaná jasne, výrazne, presne, nedvojzmyselne. Vychádzame vždy zo známeho k neznámemu. Postup musí byť žiakom jasný, prehľadný a vždy majú vedieť, aký účel má daná úloha. Slová, ktoré žiakovi vysvetľujú systém práce, majú byť známe, ktorým žiak v úplnosti rozumie. Celou učebnicou sa uctieva princíp od jednoduchšieho k zložitému, od známeho k neznámemu a rozsah informácií, ktoré sa podávajú sú v rámcoch psychofyzických možností priemerného žiaka v tomto veku.

Ďalšou zásadou, ktorú som dodržiavala pri tvorbe učebníc je potreba detí potvrdiť svoje vlastné kompetencie. Každé dieťa chce byť úspešné a svoje záväzky si splniť úplne, teda priviesť začatú prácu do konca a získať celok. Aby učebnica žiakom umožnila takýto spôsob práce, treba mať jasne zakódovaný cieľ učenia, ktorý bude presne určený, jasný, dosiahnuteľný, reálny pre určitý vek žiakov a jeho možnosť realizácie je žiaduca v dohľadnej dobe. Proces učenia sa musí sledovať a poskytovať žiakom občas spätné informácie o ich úspešnosti. Žiak má byť v takomto spôsobe práce aktívny v každom ohľade a ho treba podnecovať, aby sám prichádzal k uzáverom. Učivo je v učebnici členené na rozsahovo primerané celky, ktoré je možné si osvojiť v predvídanom čase. Po každej oblasti sú ponúknuté úlohy na opakovanie a precvičovanie učiva, ako aj zaujímavé hry, ktoré žiakom umožňujú systematizáciu a zhrnutie učiva, ale aj určitý oddych a psychologickú prípravu na nové učivo. Učebnica má za úlohu usmerniť žiaka aj na určité pomôcky pri riešení problémov. Ako pomôcky žiakom sa ponúkajú slovníky, iné učebnice a encyklopédie, rôzne grafické označenia a zvýraznené pravidlá – poučky. Pri grafickom riešení učebníc sú používané dve farby a ich odtiene na vyznačovanie podstatného a rôzne znaky, ako sú zvieratka a symboly pre označovanie nového typu úloh a diferenciacie. Týmto sa zjednodušil aj spôsob čítania samotného textu a urobil sa graficky rozdiel medzi vysvetlením a samou úlohou. Podľa Diany Plutovej (2003, str. 175) učebnicu treba aj metakognitívne podporiť, čo si vyža-



duje, aby učebnica umožnila samohodnotenie žiaka a kognitívny pocit (radosť odhaľovania, zadosťučinenie, hrdosť, šťastie, dobrá nálada, ktorá sprevádza jeho postupovanie, obavy, či robí dobre a či sa práca vydarí, ostýchavosť pri neporozumení učiva), ktorý dožíva z úspešnej práce, sa potom využíva ako motivácia pre ďalšiu prácu. Pri tvorbe učebnice som naďalej dbala na rozdielne tempo osvojovania učiva, a preto som si zvolila metodológiu diferencovaného vyučovania.

Ďalší fakt, ktorý som brala do úvahy pri zostavovaní učebnice je pocit autonómie, ktorý je u detí v tomto veku zvlášť zvýraznený. Dieťa sa ťažko rozhoduje prijímať záväzky, ktoré mu nastolili dospelí, a ak nepocíti uje, že je práca s učebnicou jeho vlastný výber, alebo aspoň jeho rozhodnutie, že sa chce zaoberať učivom na ten spôsob, aký mu učebnica ponúka, ťažko ho je motivovať a gramatika sa stáva náročné a neoblíbené učivo. Aj túto otázku som sa snažila doriešiť uvádzaním diferencovaných úloh, ako možnosti výberu pre žiaka, koľko a ako náročné úlohy bude robiť a verím, že na jeho výber a motiváciu pokračovať v práci vplýva aj samohodnotenie, čiže spätná informácia o rozsahu osvojenia učiva, ktorú umožňuje diferencovanosť. Ďalšiu možnosť výberu ponúkajú úlohy označené včielkami – úlohy pre usilovné včieličky. Pri tvorbe učebnice mi bolo cieľom získať si dôveru detí. Žiak musí veriť, že mu učebnica ponúka dostatok informácií, aby daný problém, ktorý mu je v učebnici ponúknutý, pochopil a vedel ho uplatniť. Všetky otázky, ktoré sú v učebnici nastolené, sú rozpracované do tej miery, aby sa u detí formoval daný pojem a aby deti vedeli uplatniť získané učivo v každodennom živote, t. j. v novej situácii, v akej sa môžu ocitnúť. Na tento spôsob učebnica spĺňa socioemocionálnu potrebu u detí, a tak prispieva k formovaniu osobnosti dieťaťa. Za týmto účelom sa odporúča občas ponechať v učebnici priestor, kde sa žiak môže vyjadriť písomne alebo výtvarne podľa svojho vlastného zážitku, a tak vyjadruje svoju vlastnú mienku. Žiakov treba podporovať, aby si formovali vlastný stav o danom probléme a aby ho vedeli vyjadriť. Samozrejme, že nemôžeme obísť aj estetický výzor učebnice ako jeden z motivačných prostriedkov a nespomenúť aj tento pozitívny vplyv na úspešnosť pri osvojení učiva. Dijana Plutová (2003, str. 179) ako estetické hodnoty učebnice uvádza jej väzbu, pestrofarebnosť, kvalitu a rôznorodosť ilustrácií, fotografií, grafov, schém, žiaduce sú dodatočné formácie a ilustrácie, ktoré sprevádzajú základné učivo do tej miery, aby neodpútali pozornosť od základnej problematiky. Ilustrácia má byť realistická, pútavá a pestrá, lebo je jediný prostriedok, ktorý môže vyvolať záujem čitateľa skôr, ako sa vhlíbi do obsahu učebnice. Prehľad na každej strane a rozsah strany tiež vplýva na kvalitu učebnice. Závazne sa vyžaduje, aby učebnica ponúkala priestor, kde žiak môže vyjadriť svoje postoje a svoju mienku

o danom jave. Dobre je žiakov vyzvať, aby niečo doplnili, dokreslili alebo ozdobili podľa vlastnej fantázie, lebo to v tomto veku radi robia. Priliehavé oslovenie pre žiaka je podstatné, lebo potom žiak dožíva učebnicu ako rovnoprávneho partnera v komunikácii.

Všetky spomínané fakty som sa snažila brať do úvahy pri tvorbe svojich učebníc so zámerom čo najlepšie motivovať žiakov, aby siahli po učebnici, aby sa im stala obľúbeným vyučovacím prostriedkom, aby ju dožívali ako svoju, ako partnera a pomocníka pri dosahovaní jasne predostretých cieľov a výsledkov, ktoré od nich očakáva plán a program a teda aj sám učiteľ. Mienim, že jednotlivé state učebnice umožňujú spájanie učiva do celkov, jeho postupnosť a systematickosť, že sa získané vedomosti môžu použiť v nových situáciách, v ktorých sa ocitnú žiaci. Vedomosti, ktoré ponúkam žiakom v jednom ročníku, potom v nasledovnom prehĺbujem a používam na vysvetlenie nových pojmov, a tak sa získava nadstavba vedomostí a umožňuje rozvoj mysliacich aktivít u detí v tomto veku.

O význame ilustrácií v učebniciach sa zmieňuje Dijana Plutová (2003, str. 181 – 182) ako o motivačnom prostriedku, ktorý zásadne vplyva na memóriu učiva. Odvoláva sa na výskumy Trebješaninovej, Pešíkana a Kovač – Cerovićovej z roku 1990 a na ich rozdelenie ilustrácií na ikonické (fotografie, realistické, štylizované a abstraktné obrázky, kresby, a portréty) a symbolické (mapy, plány, schémy, grafikony, diagramy, tabuľky a vzorce). V tom období učebnice v Srbsku nevyužívali naplno motivačnú možnosť ilustrácií. Používali sa často nefunkčne, len aby spestrili učebnicu, prídadne, aby poukázali na daný jav, ktorý učebnica z jazyka spracúva. Len 7 % – 10 % ilustrácií systematizovalo učivo alebo pomáhalo žiakovi pochopiť podstatu alebo prísť k správne mu riešeniu problému. Nie vždy ilustrácie v učebniciach umožňovali dobrý prehľad a zdá sa, že boli do učebníc vnútené.

Pri tvorbe súčasných učebníc si autor sám navrhuje, aké ilustrácie a v akom rozsahu sa do učebnice majú dať. Výzor ilustrácií a ich kvalitu a rôznofarebnosť určuje vydavateľ a angažuje ilustrátora, ktorý sa snaží porozumieť textu a úlohe, ku ktorej je ilustrácia navrhnutá. Symboly a určité aplikácie často sprevádzajú celú učebnicu, a preto je nevyhnutné, aby si zachovali svoju podobu v celej učebnici. Ilustrácia spĺňa svoju funkciu, keď sleduje obsah textu a interpretuje ho cez iné médium, keď umožňuje lepší prehľad textu, vyčleňuje jeho podstatu a zjednodušuje vyhľadávanie podstatných informácií. Dobre vybraná a vkomponovaná ilustrácia má za úlohu vytvoriť asociatívny základ pre pochopenie a prijímanie učiva. Ilustrácia často pomáha autorovi učebnice prezentovať učivo na jednoduchší a presnejší spôsob, teda to, čo je ťažko vysvetliť slovami, aby pochopili žiaci v tomto veku, umožňuje ilustrácia.

Učebnica slovenskej gramatiky má v srbskom štáte, ako aj na Slovensku rovnakú funkciu: pomôcť žiakom osvojiť si materinský jazyk do tej miery, aby žiak vedel v ňom nehatene komunikovať, vyjadriť svoj postoj, zážitok... Žiak má materinský jazyk ovládať do tej miery, aby sa v ňom mohol učiť aj ďalšie predmety. Okrem dobrej komunikácie, žiak má poznať slovenský pravopis a časť domácej a svetovej literatúry, podľa svojho veku. Jazyk a komunikáciu, ako aj literárne poznatky treba u žiakov postupne prehlbovať a rozširovať, akceptujúc záujmy a schopnosti každého jednotlivca. Pre takéto komplexné vyučovanie je učebnica jedna zo základných učebných pomôcok, a preto sa na jej koncepciu musí osobitne prihliadať. V učebniciach, ktoré boli v Srbsku tlačené pre základné školy s vyučovacou rečou slovenskou do roku 2001 sa jednotlivé zložky: literatúra, jazyk a kultúra vyjadrovania spracovali ako osobitné zložky. Na každej hodine bola vo väčšine prípadov venovaná pozornosť len jednej zložke. Občas sa stalo, že sa na hodine spracovali aj dve zložky, ale len málokedy sa medzi sebou prelínali, t. j. boli jedna zložka druhej vo funkcii.

M. Myjavcová (2006) počas svojej dlhoročnej pedagogickej praxe postrehla, že sa naši naši učitelia neraz uspokojujú, keď žiak poučky a pravidlá „zvládne prostým memorovaním. Bolo by však treba väčší dôraz klásť na tvorivé uplatnenie základov učebnicovej látky,<sup>4</sup> teda požadovať od žiakov, aby boli pripravení uvádzať aj vlastné príklady, samostatne tvoriť vety s prebratým učivom a pod. Okrem toho prebraté jazykové učivo možno využiť aj pri spracovaní čítankových textov, aby si žiaci priamo uvedomili funkciu získaných poznatkov o jazyku.

Koncepcia učebníc bola v minulosti robená na ten spôsob, že sa jazyk vyučoval neviazaný za komunikáciu alebo literatúru. Len málokedy sa v učebnici z jazyka objavil východiskový text z umeleckej tvorby. Predsa je potrebné zdôrazniť, že sa pri písaní slohových prác opravoval pravopis, ale bez toho, aby sa jednotlivé chyby analyzovali a zdôvodňovali. Pri vyučovaní jazyka sa používali východiskové texty z umeleckej tvorby, vtedy keď si ich zvolil učiteľ z čítanky. Občas učebnica z jazyka navodila žiaka na prehlbovanie slovnej zásoby uvádzaním nových slov, ktoré deti vo svojej slovnej zásobe nemávajú alebo ich najčastejšie používajú po srbsky. Kultúre vyjadrovania najčastejšie nevenovala pozornosť ani čítanka, ani učebnica z jazyka. Učiteľ si zväčša sám vyhľadával metodický postup a vysvetlenie jednotlivých pojmov z učebníc a metodických príručiek zo Slovenska, ktoré mu slúžili ako pomôcka. Legálne používanie učebníc z materského štátu je povolené

---

<sup>4</sup> MYJAVCOVÁ, Dr. Mária. 2006. *State o našej slovenčine*. 1. vydanie. Báčsky Petrovec: Kultúra. 2006. s.137

len prednávknom, a to iba pre používanie učebnice pre náboženstvo a odborné predmety strednej zdravotníckej školy. Pre slovenský jazyk a literatúru si tvoríme učebnice sami a zatiaľ ich vydáva iba jeden vydavateľ. Autorov si vyberá slovenská redakcia vydavateľa, hoci by sa sami mohli hlásiť na súbeh, ktorý vypisuje ministerstvo. Kvalita učebnice, teda rozsah, farby, ilustrácie, formát závisia od toho, aké sú učebnice v srbčine. Vydavateľ sa snaží udržať trendy aj pre menšinové učebnice (maďarské, slovenské, rumunske, rusínske, ...) podobné ako pre učebnice v srbčine. V roku 2016 bolo podpísané Memorandum o vydávaní učebníc pre národnostné školy v Srbsku medzi Ministerstvom osvety, vedy a technologického rozvoja, Ústavom pre učebnice z Belehradu a Národnostnými radami národnostných menšín v Srbsku.

## ZÁVER

Je teda len na nás, či slovenské národnostné školy budú aj naďalej živými žriedlami, ktoré dokážu napájať zo studnice slovenskosti, alebo sa stanú určitými sterilným, skostnatenými štruktúrami, ktoré nedokážu reagovať na požiadavky súčasnej spoločnosti. Či si to chceme priznať alebo nie, žijeme v zlomových okamihoch existencie našich slovenských dolnozemskej komunit.

Žijeme v období, keď už nestačí prezentovať určité zabrnkanie na city národné zo strany pána učiteľa či farára, najčastejšie toho luteránskeho. V súčasnosti aj príslušníci našich komunit očakávajú od nás oveľa viac. Len prostredníctvom takých aktivít, ktoré budú v tom istom čase prihliadať na požiadavky súčasných generácií rodičov a žiakov na jednej strane a na druhej strane sa budú snažiť maximálne využiť atraktívnu zložku národnostných hodnôt a včleniť ju do týchto požiadaviek dokážeme čeliť súčasnej dobe globalizácie.

V súčasnej hektickej dobe, v dobe globalizácie a uniformizácie sa otvorene priznáva, že rodina má veľmi málo času na výchovu detí, že klasická rodinná výchova sa nenosí, že ona má byť nahradená organizovanými formami výchovy. Práve dobre koncipované učebnice, rôzne záujmové krúžky, tvorivé dielne a iné aktivity môže úspešne zakomponovať aj národnú a národnostnú zložku do výchovy súčasných generácií našich zverencov.

*Abstrakt:* Učebnica, ako základná vyučovacia pomôcka je nevyhnutná vo vzdelávacom systéme, ako pre vzdelávanie väčšinového národa, tak aj pre vzdelávanie v jazykoch národnostných menšín. Vzdelávanie po slovensky sa na týchto priestoroch uskutočňuje už vyše 250 rokov a teraz je súčasťou vzdelávacieho systému v Srbsku. Učebnice, ktoré sa používajú v súčasnosti pre vzdelávanie v slovenskom jazyku, ako autor-ské, tak aj prekladové, patria k súčasným vyučovacím pomôckam, ktorými sa u detí rozvíja kooperatívne učenie, inteligencia, kreatívne myslenie, podporujú tvorivosť a kreativitu u žiakov a logické uzavieranie.

Súčasnú učebnice pre vyučovanie slovenského jazyka podporujú u žiakov získavanie vedomostí, komunikačných schopností, podnecujú bádateľstvo, kladne vplyvajú na formovanie a rozvoj duchovnej sféry u žiakov, zohľadňujú pragmatickosť a socio-ekonomické postavenie svojich adresátov. Takéto učebnice podporujú integráciu jazyka s kultúrou vyjadrovania a spoznávanie literárnych diel, prehľbujú rozsah poznatkov, pestujú humanistický pohľad s dôrazom a tradície a duchovnú kultúru vojvodinských Slovákov.

*Kľúčové slová:* národnostné školstvo, učebnica, multikulturalizmus, slovenský jazyk, integrácia



**Dušanika Zvekić-Dušanović**

Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu

dusazd@gmail.com

## **INTERKULTURALNOST U NASTAVI PREDMETA SRPSKI KAO NEMATERNJI JEZIK**

*Sažetak:* Interkulturalnost počiva na poznavanju sopstvene kulture i zainteresovanosti, sposobnosti razumevanja, prihvatanju i poštovanju kulture drugih. Ona podrazumeva interakciju kultura. Budući da nastavu predmeta *Srpski kao nematernji jezik* pohađaju učenici različitih maternjih jezika, jasno je da oni poseduju i različite kulturološke specifičnosti. Na proces razvijanja interkulturalne kompetencije ovih učenika utiču različiti činioci na koje se u radu skreće pažnja.

Najpre se prikazuju različita shvatanja uloge kulture u nastavi nematernjeg/stranog jezika na osnovu kojih se zaključuje o pristupu kulturnim elementima u *Opštim standardima postignuća za predmet Srpski kao nematernji jezik za kraj prvog i drugog ciklusa obaveznog obrazovanja, opšteg srednjeg obrazovanja i osnovnog obrazovanja odraslih* i razmatra mogućnost ugrađivanja razvoja interkulturalnosti u programe, udžbenike i rad nastavnika i učenika na času. Imajući u vidu da kultura jedne jezičke zajednice nije monolitna i statična, rad ima za cilj i da ukaže na značaj sagledavanja odnosa između tradicionalnih i savremenih kulturnih obrazaca, kao i odnosa između nacionalnih, regionalnih i lokalnih kulturnih karakteristika.

Sušтина interkulturalnosti je u uzajamnosti, u uspostavljanju kontakata, komunikacije i međusobnog razumevanja pripadnika različitih kultura. Da bi interkulturalnost u našem obrazovnom sistemu dobila puni smisao potrebno je preduzeti korake kojima će se obuhvatiti i učenici pripadnici većinskog naroda. Dobru osnovu za to predstavljaju *Standardi opštih međupredmetnih kompetencija*.

*Ključne reči:* srpski kao nematernji jezik, interkulturalnost, standardi, nastavni planovi i programi, udžbenici

### **1. UVOD**

Predmet *Srpski kao nematernji jezik* slušaju učenici koji nastavu pohađaju na nekom od jezika nacionalnih manjina (nacionalnih zajednica). U Srbiji se, naime, nastava, osim na srpskom, realizuje i na albanskom, bošnjačkom, bugarskom, mađarskom, rumunskom, rusinskom, slovačkom i hrvatskom jeziku. Ova raznolikost maternjih jezika, strukturna bliskost/različitost maternjeg i srpskog jezika, kao i činjenica da učenici žive u različitim okruženjima (gradskim/seoskim, homogenim/mešovitim), nesumnjivo utiče na nivo kojim učenici u određenim sredinama mogu ovladati srpskim jezikom. O potrebi da se nastava ovog

predmeta diferencira, ukazivano je u više navrata (Burzan 1979: 6–7, Звеквић-Душановић, Добрић 2007: 90, Mikeš i dr. 2008: 22).

U ovom radu pažnja je usmerena na mogućnost i potrebu razvijanja interkulturalnosti na časovima *Srpskog kao nematernjeg jezika*. Najpre će se, ukratko, razmotriti uloga kulture u nastavi drugog/nematernjeg/stranog jezika i *sâm pojam interkulturalnosti, interkulturalne kompetencije*. Zatim će se analizirati nedavno usvojeni Opšti standardi postignuća za predmet *Srpski kao nematernji jezik za kraj prvog i drugog ciklusa obaveznog obrazovanja, opšteg srednjeg obrazovanja i osnovnog obrazovanja odraslih*, mogućnosti koje ovaj dokument otvara za izradu novih planova i programa za ovaj predmet, izradu novih udžbeničkih kompleta i drugog nastavnog materijala, kao i za praktičan rad na času. Potom će se pažnja obratiti na ulogu nastavnika u razvijanju interkulturalne kompetencije svojih učenika.

Sve ovo posmatraće se iz perspektive elemenata kulture, tipova kulture i razvijanja interkulturalnosti u nastavi ovog predmeta. Polazeći od činjenice da kultura jedne jezičke zajednice nije monolitna i statična, u nastavku rada će se ukazati na značaj sagledavanja odnosa između tradicionalnih i savremenih kulturnih obrazaca, kao i odnosa između nacionalnih, regionalnih i lokalnih kulturnih karakteristika, što će se ilustrovati primerima istraživanja na tu temu. Budući da interkulturalnost podrazumeva uzajamnost, istaći će se i potreba uključivanja učenika većinskog jezika u ovaj proces.

## **2. ULOGA KULTURE U NASTAVI DRUGOG/ NEMATERNJEG/STRANOG JEZIKA I POJAM INTERKULTURNE KOMPETENCIJE**

U čemu je suština pojma interkulturalne kompetencije o kojoj se poslednjih godina govori kao o specifičnoj kompetenciji kojoj se teži i koja se razvija tokom usvajanja/učenja drugog/stranog<sup>1</sup> jezika?

Pojmu interkulturalne kompetencije prethodila su različita razmišljanja o ulozi kulture u nastavi drugog/stranog jezika. U dužem vremen-

---

<sup>1</sup> Pojam strani jezik vezuje za učenje jezika uz formalnu nastavu u zemlji gde taj jezik nije osnovno sredstvo komunikacije, dok se pojam drugi jezik vezuje za usvajanje jezika u prirodnoj sredini među izvornim govornicima toga jezika (Petrović 1988: 11). Jasno je da srpski jezik u Srbiji ne može imati status stranog jezika. Međutim, budući da u nekim sredinama srpski jezik učenici u školu polaze bez elementarnog poznavanja srpskog jezika, pristup nastavi *Srpskog kao nematernjeg jezika* za te učenike mora se bazirati na pristupima koji se primenjuju u nastavi stranih jezika.



skom periodu preovladavalo je mišljenje da se učenici u školskom sistemu, učeći jezik, prvenstveno moraju upoznati s tzv. „visokom kulturom” pod kojom se podrazumevaju opšta znanja iz književnosti, istorije, umetnosti, naučnih dostignuća. Ona je obeležje obrazovane srednje klase, doprinosi opštem obrazovanju, učenicima se takvi sadržaji prezentuju faktografski. Zatim je nastupio period zastupanja „male”/ „niske” kulture u nastavi stranog jezika. Takav koncept kulturi pristupa kao načinu života, upotrebi jezika onako kako ga koristi izvorni govornik, uključujući običaje, verovanja i vrednosne stavove. U nastavi je fokus na sticanju komunikativne kompetencije, osposobljavanju učenika za komunikaciju u skladu sa situacijom, interakciji s govornim predstavnicima tog jezika.

Pojam interkulturalnosti u neposrednoj je vezi s nastojanjem da se unapredi i razvije dijalog i saradnja među članovima različitih nacionalnih kultura u okviru Evropske unije, što je rezultiralo razvijanjem interkulturalne edukacije i interkulturalne komunikacije. Preneseno na situaciju u nastavi stranog jezika dobija se pojam interkulturalne kompetencije (Kramsch 2012: 69). Razvijanjem interkulturalne kompetencije razvija se sposobnost međusobnog razumevanja ljudi različitih socijalnih identiteta i sposobnost interakcije s ljudima kao kompleksnim ličnostima s mnogostrukim identitetima i sopstvenom individualnošću (Byram, Gribkova & Starkey 2002: 9–10). Interkulturalno obrazovanje ima za cilj da razvija otvorenost ka drugim kulturama, da promovira interesovanje za kulturnu raznolikost i da pomogne u prevazilaženju kulturnih predrasuda i etnocentrizma (Lund 2006: 59). Ovakav pristup se u odnosu na ranije razlikuje najviše po tome što umesto jednosmernog usvajanja kulture govornika ciljnog jezika, težište stavlja na uzajamnost. On obuhvata sagledavanje i sopstvenih i tuđih kulturnih navika, ali i izmeštanje u prostor između kultura, tzv. treći prostor ili međuprostor (Kramsch 1993: 233–257; Durbaba 2011: 50; Lund 2006: 60).

Savremenu situaciju karakteriše izrazita raznolikost u shvatanju uloge kulture u nastavi stranih jezika, od potenciranja izučavanja nacionalnih dostignuća, do potpunog negiranja potrebe da se u nastavu uključe kulturne specifičnosti. Koncept koji se zastupa ogleda se u nastavnim programima, priručnicima i aktivnostima nastavnika i učenika na času.

### 3. OPŠTI STANDARDI POSTIGNUĆA ZA PREDMET SRPSKI KAO NEMATERNJI JEZIK, PLANOVI I PROGRAMI, UDŽBENICI, NASTAVNICI

U sklopu reforme obrazovanja sačinjen je i objavljen *Pravilnik o Opštim standardima postignuća za predmet Srpski kao nematernalni jezik za kraj prvog i drugog ciklusa obaveznog obrazovanja, opšteg srednjeg obrazovanja i osnovnog obrazovanja odraslih (Службени гласник РС бр. 55/2017. од 2. 6. 2017. године)*. Konceptija ovog dokumenta u skladu je s konceptijom standarda za sve školske predmete. U njemu je, najpre, definisana Opšta predmetna kompetencija, nakon čega se ona precizira, razrađuje, na tri nivoa postignuća: osnovnom, srednjem i naprednom. Zatim su date Specifične predmetne kompetencije za tri oblasti: Jezik, Književnost i Jezičku kulturu. Standardi su, dakle, formulisani za tri oblasti i za svaku oblast definisana su postignuća na tri nivoa. Već na osnovu ovakve strukture, i pre nego što se detaljnije iščitaju očekivane kompetencije, vidljiva su osnovna opredeljenja u konceptiji ovog predmeta. Naime, tri oblasti (Jezik, Književnost i Jezička kultura) podudaraju se s oblastima koje postoje u nastavi maternjeg jezika i književnosti. Gledano iz perspektive tipova kulture, oblast Književnost se, doduše načelno i na osnovu poznavanja prethodnih programa, može povezati s „visokom kulturom”, oblast Jezička kultura s „niskom kulturom” i razvijanjem komunikativne kompetencije, a oblast Jezik obuhvata leksički i gramatički sistem srpskog jezika i usmerena je prvenstveno na postizanje tzv. „jezičke kompetencije”.

O zastupljenosti različitih tipova kulture može se zaključivati i na osnovu određivanja Opštih predmetnih kompetencija. Tako je, na primer, opšta predmetna kompetencija za kraj drugog ciklusa obrazovanja definisana na sledeći način: „Ученик функционално влада српским језиком у мери која му омогућава усмену и писану комуникацију у складу са узрастом и одговарајућим нивоом стандарда постигнућа. Влада основним језичким вештинама и примењује их у циљу интеракције с говорним представницима српског језика и задовољења својих потреба. При усвајању и учењу српског језика користи знања из матерњег језика и других школских предмета, као и друга лична искуства. Познаје и разуме основне културне карактеристике српског народа и језика, познаје најзначајнија имена српске књижевности и културе. Разуме значај владања српским језиком и мотивисан је да унапреди своје знање.” Sposobnost za komunikaciju primerenu svakodnevним situacijama odražavaju kompetencije koje se odnose na funkcionalno vladanje srpskim jezikom, vladanje jezičkim veštinama, interakciju. Za tzv. visoku

kulturu vezuju se prvenstveno kompetencije poznavanja imena srpske književnosti i kulture. Što se interkulturalnosti tiče, ona se može prepoznati u kompetenciji koja obuhvata korišćenje znanja iz maternjeg jezika, drugih predmeta i ličnih iskustava.

Ono što u *Standardima* predstavlja značajan pomak u odnosu na postojeće programe jeste diferencijacija na tri nivoa postignuća. Ovakva koncepcija uvažava različite mogućnosti učenika, što u nastavi predmeta *Srpski kao nematernji jezik* ima posebnu dimenziju i značaj, upravo imajući u vidu stepen razlike između maternjeg i srpskog jezika. Nivoi su kumulativni, očekuje se da osnovnim nivoom ovlada većina učenika, a svaki naredni podrazumeva da je učenik savladao znanja i veštine s prethodnog nivoa. Prilikom određivanja osnovnog nivoa vođeno je računa o učenicima čiji se maternji jezik strukturno veoma razlikuje od srpskog, onima koji pretežno žive u homogenim sredinama i često u školu polaze bez ikakvog predznanja srpskog jezika. Nivoi postignuća prvenstveno se odnose na stepen ovladanosti srpskim jezikom. Treba imati u vidu da stepen jezičke kompetencije i stepen interkulturalne kompetencije ne moraju biti na istom nivou.

Sledeći korak jeste izrada *Planova i programa za predmet Srpski kao nematernji jezik* koji će se bazirati na *Standardima*. Ovo je izuzetno značajna faza planiranja ovog predmeta jer se u njoj određuju ciljevi, ishodi i konkretni sadržaji. Planovi i programi konkretizuju znanja i veštine kojima učenici treba da ovladaju, a razvijanje interkulturalnosti bi se moralo pojaviti kao jedan od ciljeva. Ishodi i sadržaji oblasti Jezik usmereni su na jezičke kompetencije i najmanje su povezani sa socio-kulturološkim karakteristikama. Druge dve oblasti – Književnost i Jezička kultura, neposredno će određivati elemente kulture koji će ulaziti u nastavu. Naročito je odgovoran i osjetljiv zadatak odabir književnih tekstova. Nije lako pronaći tekst koji je prema svim kriterijumima adekvatan. Nije toliko teško pronaći tekst koji je prema književno-estetskom, tematskom i uzrasnom kriterijumu primeren, ali takvi tekstovi najčešće prevazilaze okvire leksičke i gramatičke građe predviđene za određeni nivo kompetencija. Ovaj se problem u nekim slučajevima može rešiti adaptacijom tekstova. Ukoliko želimo da se učenici upoznaju s reprezentativnim delima srpske književnosti i njihovim autorima, problem koji često iskrsava jeste i vremenska, samim tim i kulturološka udaljenost od savremenih, učenicima poznatih i bliskih situacija, stavova i ponašanja.<sup>2</sup> Ni svakodnevne modele jezičkog (pa i nejezičkog) ponašanja nije lako definisati jer su oni raznovrsni, često nose regional-

<sup>2</sup> U 4. odeljku ovoga rada prikazuje se istraživanje koje je potvrdilo navedeno zapažanje.

ne karakteristike.<sup>3</sup> Rešenje može biti u određivanju šire rasprostanjenih modela, pridržavanju standardnih oblika, ali se time gubi na autentičnosti izvorne komunikacije.

U vezi s izradom programa potrebno je još uzeti u obzir i činjenicu da se on namenjuje učenicima većeg broja različitih jezika, čiji predstavnici nose različita kulturna obeležja, te je programom nemoguće obuhvatiti sve te relacije. Ono što jeste moguće, to je da se putem uputstva za realizaciju programa daju preporuke za rad na razvijanju interkulturalne kompetencije u skladu s karakteristikama konkretnih učenika.

U skladu s *Planom i programom* pišaće se i udžbenici. Autori imaju obavezu da poštuju Plan i program, pri čemu udžbenike treba oblikovati tako da ispunjavaju zahteve na sva tri nivoa postignuća. U kojoj meri i na koji način će se u udžbenicima naći sadržaji koji su usmereni na razvijanje interkulturalne kompetencije, zavisice najviše od opredeljenja autora, budući da *Planovi i programi* uvek ostavljaju dovoljno prostora i za izborne delove udžbenika, za različitu didaktičko-metodičku obradu svih programskih sadržaja, a naročito različitih tipova tekstova, kako književnih, tako i neknjiževnih. Autori udžbenika su ti koji treba da prepoznaju one programske sadržaje u koje se mogu uključiti elementi interkulturalnosti.<sup>4</sup>

Sve do sada navedene komponente idu od opštih određivanja učeničkih postignuća, preko njihove razrade u planovima u programima, potom i u udžbenicima da bi, na samom kraju ovoga niza, u konkretnom radu na času s učenicima, ključnu ulogu imao nastavnik. Nastavnik organizuje čas, rukovodi svim aktivnostima, usmerava rad, posvećuje više vremena i pažnje onim sadržajima za koje smatra da su važniji. Da bi kod učenika razvijao interkulturalnost, mora i sâm biti ličnost takvih osobina, mora i sam biti otvoren za prihvatanje različitosti. Mora dobro poznavati kulturne karakteristike govornika i jednog i drugog jezika, mora dobro poznavati svoje učenike i njihova iskustva i navike. Uz to, treba da ima u vidu da i u jednoj zajednici, čak i u jednom odeljenju

<sup>3</sup> Up. odeljak 5. ovoga rada.

<sup>4</sup> O. Durbaba detaljno prikazuje novije domaće studije u kojima se daje pregled kulturoloških tema u udžbeničkoj literaturi koja se koristi u nastavi stranih jezika u našem školskom sistemu. Obuhvativši studije o udžbenicima ruskog, francuskog, engleskog, italijanskog i španskog jezika, ona, između ostalog, zaključuje „да удбеници у овој фази концептуалног развоја не могу директно резултовати остварењу ИКК” (Дурбаба 2016: 334) te da „ма како добро осмишљен и реализован, удбенички материјал не може представљати једини извор културно маркираних садржаја” (Дурбаба 2016: 335).

postoje učenici s različitim iskustvima i stavovima. Da bi sve to harmonizovao, nastavnik mora biti kreativan, fleksibilan i slobodan u odabiru nastavnog materijala i načinu njegove obrade.

#### 4. TRADICIONALNI I SAVREMENI KULTURNI OBRASCI

Savremena razmišljanja o pojmu kulture karakteriše i svest o tome da kultura jedne jezičke zajednice nije monolitna i statična, već da je mnogolik, promenljiv i dinamičan fenomen. To znači da se kulturni obrasci menjaju tokom vremena, iz generacije u generaciju. Određeni modeli ponašanja, stavovi, verovanja svojstveni jednoj generaciji mogu biti daleki, teško shvatljivi drugim generacijama. Pritom je značajno imati u vidu da su mlađe generacije, generacije sadašnjih učenika osnovnih i srednjih škola, u većoj meri izložene globalnim uticajima putem medija i društvenih mreža, čime poprimaju elemente zajedničkih generacijskih karakteristika, nezavisnih od nacionalnih kultura.

Literatura iz metodike nastave srpskog jezika (kao maternjeg) već izvesno vreme ukazuje na teškoće u recepciji tekstova koji sadržajem (ali i jezičkim karakteristikama) pripadaju tzv. tradicionalnoj kulturi. Situacije u kojima se likovi (junaci) ovakvih književnih tekstova nalaze, njihovi stavovi i postupci, današnjim su učenicima daleki i često se ne mogu s njima identifikovati. Potrebna je velika umešnost nastavnika da bi se tekstovi ovakvih karakteristika približili učenicima. Uočeno je, međutim, da se često ni profesori „po tipu kulture koju poznaju i u kojoj žive ne razlikuju bitno od svojih učenika” (Недељков, Петровачки 2006: 271), te da imaju teškoće da objasne pojmove, predstave i generalizacije iz kulture koja im je daleka. Oni se tokom studija nisu dovoljno osposobili za rešavanje ovih problema (Петровачки, Недељков 2007: 645–646), a metodička literatura koja obrađuje ove probleme za sada je oskudna, mada se mogu primetiti tendencije da se pruže teorijska i praktična uputstva za tumačenje leksike narodne tradicije u nastavi srpskog jezika (Петровачки 2010).

Ovo je problem s kojim se suočava nastava srpskog jezika i književnosti (kao maternjeg), a odražava se i u nastavi srpskog kao nematernjeg jezika. U programu za ovaj predmet (samim tim i u čitankama) prisutne su različite vrste tekstova, gledano i tematski, i žanrovski, i prema vremenu nastanka. Samim tim podrazumeva se da imaju i različite leksičko-gramatičke osobenosti.

S ciljem da se proveri razumljivost dva različita teksta, jednog tradicionalnog i jednog savremenog, sprovedeno je jedno pilot istraživanje (Звекић-Душановић 2010). Uzeta su dva teksta iz čitanke za 7. razred za srpski kao nematernji jezik: narodna basna *Nije vjera tvrda u jačega*

i naučnopopularni tekst *E-otpad*. Tekstovi imaju zajedničke elemente, oba su kratka, prozna i poučnog su karaktera. A razlikuju se tematski, žanrovski i prema jezičkim svojstvima. Ispitanici su bili učenici koji nastavu pohađaju na mađarskom jeziku u Novom Sadu, pripadaju urbanoj sredini. Učenicima su ovi tekstovi bili nepoznati, nakon samostalnog čitanja dobili su testove kojima se proveravalo u kojoj su ih meri razumeli. U narodnoj basni je zastupljena leksika koja nije frekventna u savremenom srpskom jeziku, leksika koja je upotrebljena u sekundarnom značenju, kao i neke dijalekatske forme. Naučnopopularni tekst obilovao je stranim rečima, uglavnom internacionalizmima. Analiza rezultata popunjenih testova pokazala je da je većina učenika sposobna za globalno razumevanje sadržaja oba teksta (uspešno su formulisali poruke koje proizilaze iz sadržaja), ali da je specifična leksika vezana za ruralnu sredinu i tradicionalnu kulturu predstavljala teškoću u pojedinim delovima teksta. S druge strane, savremeni tekst i svojom tematikom i brojnim internacionalizmima pokazao se kao razumljiviji i u detaljima.

Mada ovo istraživanje nije sprovedeno u odeljenjima sa srpskim nastavnim jezikom, na osnovu sličnih istraživanja može se pretpostaviti da bi se rezultati donekle podudarali. Pitanje tradicionalnih i savremenih kulturnih karakteristika povezano je, s jedne strane, s dijahronim promenama u jednoj zajednici i, s druge strane, sinhronim sličnostima u kulturnim obrascima jedne generacije koja stasava upoznavajući se s globalnim tendencijama.

## 5. NACIONALNE, REGIONALNE I LOKALNE KULTURNE KARAKTERISTIKE

Iako se često ističe da postoji sprega između jezika i kulture (što se ne dovodi u pitanje), to još ne znači da se jedan jezik može izjednačiti s jednom kulturom. Pogrešno je uverenje da ljudi iste nacije, ljudi koji govore istim jezikom, nužno pripadaju istoj kulturi. Kao što postoji regionalna raslojenost jezika, tako postoji i regionalna raznolikost običaja i ponašanja u određenim prilikama, okolnostima.

Jedno istraživanje, sprovedeno s ciljem da se utvrdi pristup običajnoj leksici u udžbenicima za *Srpski kao maternji jezik*, ukazalo je upravno na ovaj momenat (Zvekić-Dušanović 2009). Tom prilikom analizirane su lekcije posvećene Uskrsu, Božiću i krsnoj slavi. Analizi su podvrgnuti tekstovi, zadaci, vežbe i likovni prilozi u udžbenicima, i razmatrano je da li oni na adekvatan način omogućavaju učenicima usvajanje kulture drugog jezika i uključivanje u aktivnosti i komunikaciju koji karakterišu ove praznike. Tokom ovog istraživanja izronila je činjenica da u samom srpskom narodu postoje znatne razlike u obeležavanju ovih praznika.

Naime, običaji vezani za posmatrane praznike teritorijalno su veoma neujednačeni. U njima ima preplitanja opštehrišćanskih i specifičnih pravoslavnih običaja, paganstva i hrišćanstva, tradicionalnog (seoskog, patrijarhalnog) i savremenog (urbanog) načina života. Pokazalo se da su udžbenici lokalno obojeni, a običaji osavremenjeni. Očigledno je da su u njih ugrađeni običaji poznati i bliski autorima, kao i da su autori prvenstveno imali u vidu učenike iz Vojvodine. Korindanje je, na primer, običaj zastupljen u Vojvodini, i to ne u svim sredinama. Ilustracija česnice (tanjir sa komadima kolača kvadratnog oblika, naziru se listovi) upućuje na česnicu koja se pravi u Vojvodini (kolač od tankih kora (listova) posutih orasima, suvim grožđem i šećerom/medom). Uskršnji zec i pravljenje gnezda su, po svoj prilici, novijeg datuma, barem na našim prostorima. Ipak, on je toliko zastupljen da ga za Uskrs čeka većina srpske dece. Veoma je složeno pitanje naziva, karakteristika i uloge likova kao što su Božić Bata, Sveti Nikola i Deda Mraz, i to ne samo na našem prostoru već i u čitavom hrišćanskom svetu.

Ono što doprinosi razvijanju interkulture komunikacije u ovim udžbenicima jesu tipovi pitanja i zadataka u kojima se od učenika traži da saopštavaju o svojim ličnim iskustvima, navikama i običajima vezanim za ove ili neke njihove specifične praznike. Uočavanjem sličnosti i razlika kulturnih obrazaca vrši se i kulturno-jezičko kontrastiranje.<sup>5</sup>

Ovo istraživanje potvrdilo je već iznet stav da udžbenici ne mogu biti jedini izvor kulturnih sadržaja, nije dovoljno da se nastavnik oslanja isključivo na udžbenike, potrebno je dobro poznavanje običaja konkretnih učenika i pažljiv pristup različitim vidovima kulturno i verski osetljivih tema. Naročito kada se ima u vidu da se u našem školskom sistemu učenici opredeljuju između izbornih predmeta Građansko vaspitanje i Verska nastava, a u okviru Verske nastave za sopstvenu tradicionalnu crkvu ili versku zajednicu.

## 6. INTERKULTURALNOST KAO UZAJAMNOST

Ukoliko se nastava *Srpskog kao nematernjeg jezika* posmatra izolovano, kao nastava jednog od školskih predmeta, ona se mahom ograničava na razvijanje interkulturalnosti učenika pripadnika nacionalnih manjina. Suština interkulturalnosti je, međutim, u uzajamnosti, u uspostavljanju kontakata, komunikacije i međusobnog razumevanja pripad-

<sup>5</sup> Postupak ranog uvođenja kontrastivnih primera pozitivno se ocenjuje u Priručniku Uneska za proučavanje i reviziju udžbenika: „Предност оваквог приступа јесте у указивању на елементе интеркултурне комуникације од самог почетка учења страног језика” (Пингел 2005: 54).

nika različitih kultura. Da bi interkulturalnost u našem obrazovnom sistemu dobila puni smisao, potrebno je preduzeti korake kojima će se obuhvatiti i učenici pripadnici većinskog naroda.

Dobru osnovu za to predstavljaju *Standardi opštih međupredmetnih kompetencija*. Za kraj srednjeg obrazovanja izdvojen je niz međupredmetnih kompetencija među kojima je, za temu o kojoj izlažemo, najrelevantnija ona pod nazivom *Odgovorno učešće u demokratskom društvu*. U okviru nje definisani su standardi po kojima, pored ostalog, učenik:

- “Aktivno učestvuje u životu škole i zajednice tako što poštuje druge učesnike kao jednako vredne autonomne osobe i njihova ljudska i manjinska prava i tako što se suprotstavlja različitim formama nasilja i diskriminacije.
- Svojim aktivnostima u školi i zajednici afirmiše duh tolerancije, ravnopravnosti i dijaloga.
- Kritički i argumentovano učestvuje u razmatranju otvorenih pitanja za koja je zainteresovan poštujući razlike u mišljenju i interesima i daje lični doprinos postizanju dogovora.
- Ima osećanje pripadnosti određenim kulturnim zajednicama, lokalnoj zajednici, regionu u kojem živi, širem društvu, državi Srbiji i međunarodnim organizacijama u koje je Srbija uključena.
- Izražava na afirmativan način svoj identitet i poštuje drugačije kulture i tradicije i tako doprinosi duhu interkulturalnosti.”<sup>6</sup>

Važno je znati da postavljanje standarda međupredmetnih kompetencija ne podrazumeva uvođenje novog predmeta, već se ove kompetencije razvijaju tokom nastave postojećih, inoviranjem rada na času. Odgovornost za njihovo razvijanje nose svi nastavnici i školski predmeti. Postojanje standarda međupredmetnih kompetencija predstavlja dobar teorijski okvir za razvijanje interkulturalnosti i većinskog i manjinskih naroda. Vreme je da oni zažive i u praksi.

## LITERATURA

- Burzan, Mirjana (1979). *Metodički priručnik za nastavu srpskohrvatskog kao jezika društvene sredine od III do VIII razreda osnovnog vaspitanja i obrazovanja*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Byram, Michael, Gribkova, Bella & Hugh Starkey (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical*

<sup>6</sup> Стандарди општих међупредметних компетенција за крај средњег образовања. Београд: 2013.



- Introduction for Teachers*. Preuzeto 11. XI 2014. sa [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide\\_dimintercult\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf)
- Kramsch, Claire (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (2012). *Culture in foreign language teaching*. Preuzeto 11. XI 2014. sa <http://www.faculty.weber.edu/cbergeson/516/kramsch.2012.pdf>
- Lund, Ragnhild (2006). *Questions of Culture and Context in English Language Textbooks. A Study of Textbooks for the Teaching of English in Norway*. Preuzeto 12. IX 2014. sa <https://bora.uib.no/bitstream/.../Dr%20Avh%20%20Ragnhild%20Lund.pdf>
- Mikeš, Melanija, Baliž, Jutka, Klara Čeh i dr. (2008). *Mali jezikoslovci su krenuli u školu: priručnik za Srpski kao nematernji jezika za prvi i drugi razred osnovne škole primenom komunikativno iskustvenog metoda*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Petrović, Elvira (1988). *Teorija nastave stranih jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocjenjivanje jezika*. Podgorica. 2002. Preuzeto 08. XII 2007. sa [www.see-educoop.net/education\\_in/.../eu-okvir-za-ucenje-oth-srb-t07.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/.../eu-okvir-za-ucenje-oth-srb-t07.pdf)
- Zvekić-Dušanović, Dušanka (2016). Kulturni konteksti u nastavi srpskog kao nematernjeg jezika u srednjim školama. U *Osmi međunarodni interdisciplinarni simpozijum „Susret kultura“*. Zbornik radova (Ur.). Živančević-Sekeruš, Ivana, Šimunović Bešlin, Biljana i Željko Milanović. Novi Sad: Filozofski fakultet. 37–54....
- Дурбаба, Оливера. (2011). Теорија и пракса учења и наставе страних језика. Београд: Завод за уџбенике.
- Дурбаба, Оливера (2016). Култура и настава страних језика. Увод у интеркултурну примењену лингвистику. Београд: Филолошки факултет.
- Звекић-Душановић, Душанка, Добрић, Наташа (2007). Српски као нематерњи језик: диференцирани наставни план и програм од првог до осмог разреда основног образовања и васпитања (предлог). Нови Сад: Педагошки завод Војводине.
- Звекић-Душановић, Душанка (2010). Обичајна лексика у уџбеницима за српски као нематерњи језик. Научни састанак слависта у Вукове дане 39 (1): 319–330.
- Звекић-Душановић, Душанка (2011). Граматичко-лексичке карактеристике текста и степен његове разумљивости у српском језику као нематерњем. Научни састанак слависта у Вукове дане 40 (1): 439–450.

- Недељков, Љиљана, Петровачки, Љиљана (2006). Лексика традиционалне културе у настави српског језика и књижевности. Зборник Матице српске за филологију и лингвистику XLIX (2): 277–287.
- Петровачки, Љиљана, Недељков, Љиљана (2007). Лингвокултуролошка и методичка тумачења лексике традиционалне културе у читанкама. Зборник Матице српске за филологију и лингвистику L: 643–654.
- Петровачки, Љиљана (2010). Семантичка интерпретација лексике народне традиције као разоткривање националнокултурних информација. Научни састанак слависта у Вукове дане 39 (1): 339–351.
- Пингел, Фалк (2005). Приручник Унеска за проучавање и ревизију уџбеника. Нови Сад: Платонеум.
- Правилник о Општим стандардима постигнућа за предмет Српски као нематерњи језик за крај првог и другог циклуса обавезног образовања, општег средњег образовања и основног образовања одраслих (Службени гласник РС бр. 55/2017. од 2. 6. 2017. године)*
- Стандарди општих међупредметних компетенција за крај средњег образовања.* Београд: 2013. Преузето 7. 10. 2016. са <http://www.phsnis.edu.rs/Files/Other/MEDJUPREDMETNE%20KOMPETENCIJE.pdf>

### *INTERCULTURALITY IN TEACHING SERBIAN AS A SECOND LANGUAGE*

*Abstract:* Interculturality rests on the knowledge of one's own culture and on the concern, the

ability to understand, accept and respect the culture of others. It means the interaction of cultures. Since the classes of *Serbian as a second language* are attended by students of different mother tongues, it is clear that they also have different cultural specifics. The process of developing the intercultural competence of these students is influenced by various factors to which this paper draw attention.

Firstly, different views on the role of culture in the teaching of a second/foreign language are presented. Based on them, the conclusion is reached on the approach to cultural elements in the *General Standards of Achievement for the subject Serbian as a Second Language for the end of the first and second cycle of compulsory education, general sec-*

*ondary education and primary adult education.* The possibility of embedding the development of interculturality into programs, textbooks and the work of teachers and students in classes is being considered as well. Bearing in mind that the culture of a language community is not monolithic and static, the paper aims to highlight the importance of perceiving the relationship between traditional and contemporary cultural patterns, as well as the relationship between national, regional and local cultural characteristics.

The essence of intercultural relations is reciprocity, establishing contacts, communication and mutual understanding of different cultures. In order for the interculturality in our educational system to become fully meaningful, it is necessary to take steps that will also include the students of the majority nation. Good basis for this is the *Standards of General Inter-subject Competencies*.

*Keywords:* Serbian as a second language, interculturality, standards, curricula, textbooks

Interkulturalnost u obrazovanju  
Zbornik 11

Pedagoški zavod Vojvodine  
Novi Sad  
2017

CIP – Katalogizacija u publikaciji  
Biblioteka Matice srpske, Novi Sad

37.014:316.7(082)

МЕЂУНАРОДНА научна конференција Интеркултуралност у образовању  
(2 ; 2016 ; Нови Сад)

Interkulturalnost u obrazovanju 2016 / [Druga međunarodna naučna konferencija “Interkulturalnost u obrazovanju”, Novi Sad, 25. 10. 2016] ; urednice Lenka Maravić, Žužana Mezei. – Novi Sad : Pedagoški zavod Vojvodine, 2017 (Novi Sad : Verzal). – 131 str. : ilustr. ; 25 cm. – (Zbornik / Pedagoški zavod Vojvodine ; 11)

Radovi na srp. i slov. jeziku. – Tiraž 200. – Str. 5–7: Predgovor / Žužana Mezei. – Bibliografija uz pojedine radove. – Rezime na engl. jeziku uz većinu radova.

ISBN 978-86-80707-66-2

a) Образовање – Интеркултуралност – Зборници  
COBISS.SR-ID 319868935

Za izdavača: Janoš Puškaš, direktor Pedagoškog zavoda Vojvodine  
Grafička priprema: Eled Černik  
Štampa: VERZAL 021