



Pedagoški
zavod
Vojvodine



ÚJVIDÉKI EGYETEM
MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR, SZABADKA
УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ НА МАЂАРСКОМ НАСТАВНОМ ЈЕЗИКУ У СУБОТИЦИ

InterKult 2020

Tematski zbornik

**Izabrani radovi sa Šeste međunarodne konferencije
Interkulturalnost u obrazovanju 2020
održane 03.10. 2020. godine u Novom Sadu**

NOVI SAD, 2021

Urednik:
dr. Silvia Ilić

Izdavač:
Pedagoški zavod Vojvodine
www.pzv.org.rs

Za izdavača:
Janoš Puškaš, direktor

Štampano:

SZR TFK – SIGNUM, Novi Sad

Prepress: Kasza Csongor, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija

ISBN 978-86-80707-78-5

Autori su odgovorni za autentičnost, tačnost, originalnost i jezičku korektnost svojih radova.

Svi radovi objavljeni u zborniku su anonimno recenzirani.

Naučni odbor:

Dr. Patócskai Mária-Főiskolai docens (Eötvös József Főiskola, Pedagógusképző Intézet), Magyarország

Dr. Bertók Rózsa, Pécsi Tudomány Egyetem, Magyarország

rd. sc. Milvia Gulešić Machata, viša lektorica, znanstvena suradnica, Croaticum - Centar za hrvatski kao drugi i strani jezik, Odsjek za kroatistiku, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska

Prof. dr. Simona Adam, Temišvar, Zapadni Univerzitet, Rumunija

Doc.dr. Dragan Stefanovski, Samostalni istraživač, Severna Makedonija

doc. PhDr. Michal Babiak, PhD., Filozofická fakulta, Univerzita Komenského Bratislava, Slovakia

H. P. Patel, Central University of Gujarat, India

Dr. Bács Ódry Ágnes, Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica, Srbija

Zakinszki Toma Viktória, Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica, Srbija

Doc. dr Grabovac Beáta, Univerzitet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, Subotica, Srbija

Organizacioni odbor:

Puskás János, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad
Slobodan Borđoški, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad
dr Danijela Radović, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad
dr Silvia Ilić, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad
Kasza Csongor, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad
Uca Georgeta, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad
Horváth Aranka, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad
Msc. Varga-Faragó Ágota, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad

InterKult 2020

Thematic proceedings

Selected Papers from the Sixth International Conference
Interculturalism in Education 2020
held 3rd October, 2020 in Novi Sad

NOVI SAD, 2021

Editor:
PhD. Silvia Ilić

Published by:
Pedagogical Institute of Vojvodina
www.pzv.org.rs

For publisher:
János Puskás, Director

Print:

SZR TFK – SIGNUM, Novi Sad

Prepress: Kasza Csongor, Pedagogical Institute of Vojvodina, Novi Sad,
Serbia

ISBN 978-86-80707-78-5

The authors are responsible for the authenticity, accuracy and originality of
their papers.

Selected papers are reviewed anonymously

Scientific Committee:

PhD Patocskai Mária, college professor, Eötvös József College, Teacher Training Institute, Baja, Hungary

PhD Bertók Rózsa, Associate professor, University of Pécs, Hungary

PhD sc. Milvia Gulešić Machata, University of Zagreb, Croatia

PhD Lecturer, Simona Adam, Assistant Professor, Teacher Training Department, West University of Timișoara, Romania

PhD Dragan Stefanovski, Associate professor, independent researcher, Skopje, Republic of North Macedonia

PhD Michal Babiak, Associate professor, Faculty of Philosophy, Comenius University in Bratislava, Slovakia

PhD H. P. Patel, Professor, Central University of Gujarat, India

PhD Bács Ódry Ágnes, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, Serbia

Zakinszki Toma Viktória, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, Serbia

PhD Grabovac Beáta, Associate professor, University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica, Serbia

Organizing Committee:

János Puskás, Pedagogical Institute of Vojvodina

Slobodan Borđoški, Pedagogical Institute of Vojvodina

PhD Danijela Radović, Pedagogical Institute of Vojvodina

PhD Silvia Ilić, Pedagogical Institute of Vojvodina

Csongor Kasza, Pedagogical Institute of Vojvodina

Uca Georgeta, Pedagogical Institute of Vojvodina

Aranka Horváth, Pedagogical Institute of Vojvodine

Msc. Ágota Varga-Faragó, Pedagogical Institute of Vojvodine

PREDGOVOR

Dana 2. oktobra 2020. godine, u Novom Sadu je održana Šesta međunarodna konferencija *Interkulturalnost u obrazovanju (Interkult 2020)*, koja je svojom aktuelnom tematikom privukla više od četrdeset naučnika i stručnjaka iz Srbije i inostranstva (Mađarske, Slovenije, Slovačke, Rumunije i Severne Macedonije). Vojvodina kao multietnička i multilingvalna sredina, s mnoštvom različitih naroda i jezika, pridaje veliku pažnju interkulturalizmu, konceptu koji nosi snažnu ideju razumevanja drugih i nameće uspostavljanje interaktivnog odnosa s njima. Interkulturalizam ne znači samo prenositi informacije, tj. govoriti o drugima, nego govoriti *sa* drugima, saslušati i odgovarati, saradivati, prihvaćajući jedni druge, a te je vrednosti posebno potrebno negovati u oblasti obrazovanja i vaspitanja. Pedagoška načela u Zborniku nas podstiču na razvoj interkulturalne osetljivosti.

Kao plod uspešno sprovedene Konferencije, nastao je Zbornik radova *Interkult 2020*, koji sadrži 26 odabranih, što naučnih, stručnih i esejističkih radova, koje su samostalno ili u koautorstvu, izradilo 37 predavača, odnosno izlagača. Zbornik je podeljen u dva poglavlja: *Radovi po pozivu i Izlaganja*. *Radovi po pozivu* sadrže tri rada, pisana na mađarskom jeziku. U ovim radovima posebno su naglašeni razumevanje teksta, višejezičnost i različitost u jezicima. U delu *Izlaganja* su radovi na temu interkulturalizam i multikulturalizam na mađarskom, slovačkom, rusinskom, srpskom i engleskom jeziku. Na takvoj podlozi, Zbornik može doprineti boljem upoznavanju, ali i stvarnom uvažavanju identitetskih, kulturoloških i jezičkih razlika.

Uredništvo se zahvaljuje autorima i izlagačima Konferencije na uspešnoj prezentaciji radova, učešću i saradnji, kao i recenzentima Zbornika koji su svojim korisnim sugestijama znatno pomogli kvalitetu Zbornika.

Urednica
dr Silvia Ilić

PREFACE

On October 2, 2020, the Sixth International Conference on Intercultural Education (Interkult 2020) was held in Novi Sad, which attracted more than forty scientists and experts from Serbia and abroad (Hungary, Slovenia, Slovakia, Romania and Northern Macedonia). Vojvodina, as a multiethnic and multilingual environment with a variety of different nationalities and languages, pays particular attention to interculturalism, a concept that carries a strong idea of understanding others and imposes the establishment of an interactive relationship with them. Interculturalism does not only mean transmitting information, *i.e.*, to speak about others, rather to *talk to* others, to listen and respond, to cooperate, accepting each other, and these values, in particular, need to be nurtured in the field of education and upbringing. The pedagogical principles in the Proceedings encourage us to develop intercultural sensitivity.

As a result of the successfully conducted Conference, *Proceedings* from Interkult 2020 was created with 26 selected, scientific, professional and essay papers, which were independently or co-authored by 37 lecturers, *i.e.*, presenters. The *Proceedings* is divided into two chapters: Papers by Invitation and Presentations. Papers by Invitation contain three papers written in Hungarian. These works emphasize an understanding of text, multilingualism and the diversity in languages. In the Presentations section are papers on interculturalism and multiculturalism in Hungarian, Slovak, Ruthenian, Serbian and English. On such a basis, the *Proceedings* can contribute to a better understanding, but also to a real respect for identity, cultural and linguistic differences.

The editorial board would like to thank the authors and presenters at the Conference for the successful presentation of papers, their participation and cooperation, as well as the reviewers of the *Proceedings* who significantly helped the quality of the same with their useful suggestions.

Editor
Silvia Ilić, Ph.D.

Sadržaj

PREDGOVOR	11
PREFACE.....	13
A KÖRNYEZETVÉDELEM TANÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI	19
KÉTNYELVŰSÉG ÉS SZÖVEGÉRTÉS EGY VAJDASÁGI KUTATÁS TÜKRÉBEN	31
NOBODY IS AN ISLAND.....	59
A ROUSSEAU-I GYERMEKKÉP ÉS ANNAK A KIALAKULÁSÁT BEFOLYÁSOL(HAT)Ó TÉNYEZŐK.....	69
STAROST U REKLAMAMA: EJDŽIZAM, ROD, OBRAZOVANJE.....	77
INOVATIVNE METODE U NASTAVI KAO PODSTICAJ ZA RAZVOJ INTERKULTURALNIH KOMPETENCIJA GLAVNIH AKTERA OBRAZOVNOG PROCESA / INNOVATIVE TEACHING METHODS AS A STIMULUS FOR INTERCULTURAL COMPETENCES DEVELOPMENT FOR MAIN ACTORS IN EDUCATIONAL PROCESS.....	93
EDUCATION ABOUT INTERCULTURAL VALUES THROUGH ANALYSIS OF TRANSLATIONS OF "NAUSEA" BY JEAN-PAUL SARTRE/ ПРОЦЕС ОБРАЗОВАЊА О ИНТЕРКУЛТУРАЛНИМ ВРЕДНОСТИМА КРОЗ АНАЛИЗУ ПРЕВОДА МУЧНИНЕ ЖАН-ПОЛ САРТРА	109
INTERKULTURALNOST I SAVREMENA NASTAVA POMOĆU IKT RESURSA	129
INTERCULTURALITY AND MODERN TEACHING WITH ICT RESOURCES	129
UČEBNICE ZO SLOVENČINY S PRVKAMI NÁRODNEJ KULTÚRY PRE 1. A 2. ROČNÍK ZÁKLADNEJ ŠKOLY	153
PERSPECTIVES OF INTERCULTURAL APPROACH TO EDUCATION / PERSPEKTIVE INTERKULTURALNOG PRISTUPA OBRAZOVANJU	167
ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ДИМЕНЗИЈА ОДСЕКА ЗА РУСИНИСТИКУ*	183
AZ EGÉSZSÉGFEJLESZTÉSRE HATÓ TÉNYEZŐK VIZSGÁLATA NEMZETISÉGI NYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐSŐK KÖRÉBEN	203
KONCEPT BILINGVALNE NASTAVE KROZ PRIZMU INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE	227
ОДАНОСТ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОМ ЗАВИЧАЈУ У ПОЕМАМА МИРОСЛАВА АНТИЋА / LOYALTY TO INTERCULTURAL HOMELAND IN THE POEMS OF MIROSLAV ANTIC	241
PÍSANIE SRBSKEJ TLAČE O SLOVÁKOCH V MAĎARSKU V MEDZIVOJNOVOM OBDOBÍ / WRITING OF THE SERBIAN PRESS ON SLOVAKS IN HUNGARY IN THE INTERWAR PERIOD.....	257

COMPARATIVE ANALYSIS OF FANTASTIC ELEMENTS IN THE SONGS „RAVEN“ BY E. A. POE AND „MEMORIAL OF RUVARCA“ BY L. KOSTIĆ RELIED ON THE LITERARY TRADITION AND THE FORM OF THE LEGENDARY STORY / КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА ФАНТАСТИЧНИХ ЕЛЕМЕНАТА У ПЕСМАМА „ГАВРАН“ Е. А. ПОА И „СПОМЕН НА РУВАРЦА“ Л. КОСТИЋА ОСЛОЊЕНА НА КЊИЖЕВНУ ТРАДИЦИЈУ И ФОРМУ ЛЕГЕНДАРНЕ ПРИЧЕ	271
MULTIKULTURALIZAM U NASTAVI	285
A PEDAGÓGUSKÉPZÉS SZAKMAI GYAKORLATÁNAK SZEREPE AZ INTERKULTURÁLIS OKTATÁSBAN, MULTIKULTURÁLIS KÖRNYEZETBEN	303
PUNCTUATION AS A DISCIPLINE	317
UMETNOST KAO PROSTOR HUMANIZMA	329
INTERCULTURALITY AND LANGUAGE–SLAVIC ETHNONYMS	339
UČENICI ROMSKE POPULACIJE I NASTAVA NA DALJINU TOKOM PANDEMIJE COVID-19 / ROMA STUDENTS AND DISTANCE LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC	349
ZNAČAJ „SRPSKOG KNJIŽEVNOG GLASNIKA“ ZA RECEPCIJU NEMAČKE KNJIŽEVNOSTI	369
THE JOY OF LEARNING IN THE SYNERGY OF DIVERSITY / РАДОСТ УЧЕЊА У СИНЕРГИЈИ РАЗЛИЧИТОСТИ.....	379

IZLAGANJE PO POZIVU

Horák Rita

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, Szerbia
rita.horak@magister.uns.ac.rs

A KÖRNYEZETVÉDELEM TANÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

Possibilities in teaching environment protection

Terms like environmental consciousness, environment protection and environment friendly are not new or strange anymore. Since the seventies, people have realized that one must act in order to protect the environment and this has become part of our daily communication. Environmental issues appear in elementary school and preschool education curricula, as well. This way the topic of environment protection has gained an ever greater role in education.

The main question about it is not whether, but how this topic is treated in education? Is it followed, tracked down if environmental consciousness is successfully implemented later in the students' lives? Do teachers get appropriate help and support? Do students preserve acquired skills or these fade and disappear due to destructive attitudes and bad examples? Our study focuses on these issues, pointing out all difficulties that preschool teachers and elementary school teachers have to face. We also dealt with the possibilities of teaching environment protection, the role of society in this matter, we also present results of an empirical research related to ecological footprint.

Keywords: environment protection, education, teacher, preschool teacher, ecological footprint

1. Környezetvédelem

A környezetvédelem fontossága napjainkban egyre nagyobb hangsúlyt kap, hiszen a 20. és a 21. század emberének életvitele a környezetünk állapotának romlását idézte és idézi elő. Kerényi (1997) a környezetvédelemet társadalmi tevékenységi rendszerként írja le, aminek a célja, hogy megőrizze a bioszféra létét, valamint szavatolja annak egészséges fejlődését. A legjelentősebb környezeti problémák köze tartozik a globális felmelegedés, a túlnépesedés, a környezetszennyezés, az energiagazdálkodás, a tengeri áramlatok változása és a jégtakaró olvadása a sarkokon, az ózonréteg elvékonyodása, és a káros UV sugárzás megjelenése, a fajok változatosságának csökkenése, a hulladékkezelés, az óceánok elsavasodása és a társadalmi konfliktusok. Hogy ezeket a környezeti problémákat megoldjuk, vagy legalább csökkentjük, fontos, hogy környezettudatosan éljünk. Kertész (2010) szerint a környezettudatosság egy életviteli sajátosság, amelynek során az emberek jobban odafigyelnek mindennapos környezeti szokásaikra, úgy, mint az energia vagy vízfogyasztásra, a hulladékkezelésre, és általánosságban az élő természettel való kapcsolatukra.

1.1. A környezeti nevelés

A környezetünk védelmének érdekében fontos, hogy tájékozottak legyünk tetteink következményeivel a környezetünk vonatkozásában. Ehhez megfelelően képzett oktatókra van szükség, hiszen csak az az óvodapedagógus vagy tanító tudja a környezettudatosságot hirdetni, a

környezetet megszerettetni, akinek ezzel a területtel kapcsolatban megfelelő tudása van. Az óvodapedagógusok és tanítók képzése és hozzáállása tehát kulcsfontosságú. Fűzné Kószó (2002) is kiemeli, hogy az oktatásban olyan tanítóknak kell tevékenykedni, akik ilyen értelemben elhivatottak és képzettek. Paksi (2013) szerint a környezeti nevelés kiterjed a testi-lelki egészségnevelésre, a társas készségek fejlesztésére és a mentálhigiénés nevelésre is, miközben kiemeli, hogy a nevelésnek erkölcsi-etikai irányultságúnak kell lennie. Az iskolai környezeti nevelés egy pedagógiai folyamat, melyen keresztül a gyerekek megismerik, megtanulják, megtapasztalják és képviselik majd később a természet érdekeit és ezzel összhangban cselekszenek is (Albert és mts., 2004). Lükő (2013) is hasonlóan fogalmazza meg a környezeti nevelés céljait, ami a környezettudatos magatartás kialakítása, és a tudás mellett, a tapasztalatokon, magatartásformákon és a megfelelő értékrendszeren alapul. Az iskolában folyó környezeti nevelés célja tehát az, hogy a kisiskolások és a felsőbb osztályosok erőteljesebben szembesüljenek a természettel és a környezettel, mert így sajátítják el a tanulók azt a tudást, tesznek szert arra a képessége és készsége, amelyek fontosak ahhoz, hogy a környezetet mindig figyelembe véve gondolkodjanak és cselekedjenek. „Képessé kell válniuk arra, hogy döntéseik meghozatalánál későbbi életük során is mindig figyeljenek a természettel való gyöngéd bánásmódra.” (Lükő, 2003, 137). A környezeti nevelés fontosságával számos szerző foglalkozott már (Nahalka, 2007; Nagy, 2008). Schrót (2015: 5) úgy véli, hogy a fenntartható fejlődés megvalósításához és tudatosításához „olyan interaktív, készségfejlesztő pedagógiai módszerekkel kell az iskolában a tanulókat nevelni és oktatni, hogy cselekvőképes, környezettudatos polgárrá váljanak.” A környezeti nevelés olyan értékek felismerésének és olyan fogalmak meghatározásának a folyamata, amelyek segítenek az ember és kultúrája, valamint az őt körülvevő biofizikai környezet sokrétű kapcsolatának megértésében, és az értékeléséhez szükséges készségek és hozzáállás kifejlesztésében. „A környezeti nevelés hatást gyakorol a környezet minőségét érintő döntéshozatalra, személyiségformálásra, és egy széles értelemben vett viselkedésmód kialakítására.” (Lükő, 2003, 119)

Šeković (2012) kiemeli, hogy több forrás is szavatolja a gyerekek ökológiai tudásának bővítését amely tanárfüggő, hogy melyeknek ad prioritást. A szerző ezen források között említi:

- a közvetlen környezetet amelyben a gyerek él
- az írott, nyomtatott anyagot: ide tartozik a tankönyv is, azonban ez önmagában nem elegendő
- a taneszközöket, modelleket, preparátumokat, rajzokat, képeket, táblázatokat, ábrákat, fényképeket stb.
- a tanárokat - nagyon fontos része a környezeti tudat kialakulásának, hiszen ők határozzák meg az óra céljait, feladatait, valamint az

eszközöket is ők válasszák ki, alakítják a tanulók szokásait, ha kell a véleményüket is formálják, de példát is mutatnak a magatartásukkal

- a nyomdát, a televíziót, a rádiót és a médiát, mely az átadott információk segítségével hat a gyerekekre.

Az általános iskolásoknak ismerniük kell az alapvető környezetvédelemmel kapcsolatos fogalmakat és ismerniük kell a víz-, levegő-, talajszennyezés következményeit, valamint tudniuk kell, hogyan lehet ezeket megakadályozni, illetve csökkenteni a már meglévő károkat (Šeković, 2012). Fontos, hogy a gyerekek megszeressék a természetet, és közel kerüljenek hozzá, hogy megjelenjen egy bizonyos motiváltság, késztetés, hogy érezzék, ők is tudnak tenni érte, és cselekedeteik fontosak annak érdekében, hogy változás történjen. Kertész (2010) és Fűzné Kószó (2002) is úgy vélik, hogy a környezeti problémák megoldásának sikeressége érdekében a belső motiváltság meghatározó.

A szerbiai oktatás első ciklusában a környezeti tartalmak leginkább a Környezetünk (Svet oko nas) és a Természet és társadalom (Priroda i društvo) tantárgyak keretein belül jelennek meg. A Környezetünk tantárgy első és második, a Természet és társadalom harmadik és negyedik osztályban fordulnak elő. A Környezetünk tantárgy céljai között szerepel, hogy a gyerekek megismerjék önmagukat, a környezetüket és, hogy felelősségteljesen viszonyuljanak a környezetükhöz, vagyis az ökológiai tudatuk fejlődjön. E tantárgyaknak a heti óraszám 2, azaz 72 óra van előlátva egy iskolaévre. (Sl.I.RS br.10/2004). Šehović (2012) elemzése szerint az első osztályban ez 10,53%-ot, a másodikban 10%-ot tesz ki az élővilággal kapcsolatos témák vonatkozásában. A természet és társadalom órák szintén heti két órással vannak jelen, azaz a tanév során összesen 72 ilyen órájuk van a gyerekeknek, ez az össz órák 10%-át teszi ki. A tantárgy célja, hogy az integrált oktatáson keresztül, a gyerekek megismerjék önmagukat, környezetüket és felelősségteljesen viszonyuljanak a környezetükhöz. Ez a tantárgy ráépül a Környezetünk tárgy során tanult tartalmakra.

Šehović (2012) kiemeli azt is, hogy az ökológiai tartalmak beépítésére lehetőség van minden osztályban és minden tantárgy keretein belül, az anyanyelvtől kezdve a képzőművészetten keresztül a zenekultúráig. Természetesen, a Környezetünk és Természet és társadalom azok a tantárgyak, amelyekben e tartalmak dominálnak, és ezeken az órákon szerzik meg a legfontosabb alapismereteket a gyerekek, de amikor ezeket a tartalmakat más tantárgyakba beépíti a tanító, azzal elősegíti, hogy az adott környezeti témák és fogalmak közelebb kerüljenek a tanulókhöz, valamint, hogy az gyakorlati alkalmazást vonjon maga után, ami elősegíti, hogy

könnyebben rögzülnek és az életük részévé “rutinossá” váljanak azok a cselekedetek, amelyek a környezettudatosságot tartják szem előtt.

A meglévő, kötelező tantárgy a Környezetünk, és a Természet és társadalom mellett néhány más választható tantárgy is segíti a tanítók munkáját a környezettudatosság kialakításának vonatkozásában. Ezek a választható tantárgyak a Természet őrzői (Čuvari prirode), Kéz a tésztában (Ruke u testu), Néphagyomány (Narodna tradicija). Ezek a tantárgyak a kötelező tantárgyaktól eltérően heti egy órával vannak jelen a tantervben, tehát 36 órát tesznek ki egy év alatt. A Természet őrzői tantárgy célja, hogy fejlődjön a gyerekek ökológiai tudata, hogy a fenntarthatóság elvét megértsék, és alkalmazzák is, emellett, hogy megértsék, a jövő generációinak számára meg kell őriznünk a környezetet. (Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Sl.gl.RS br.10/2004).

1.2. A felsőoktatás és a környezetvédelem

Fontos, hogy a tanítók és óvodapedagógusok megfelelő ismeretekkel rendelkezzenek a környezetvédelemmel kapcsolatban, és az ökológiával kapcsolatos ismereteik is megfelelő szinten legyenek. Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán a hallgatók az ökológiával és környezetvédelemmel kapcsolatos ismereteiket kötelező és választható kurzusok keretein belül tudják bővíteni és tökéletesíteni. A kötelező kurzusok közül a második éven a Biológia alapjai és a Természet tudományok, harmadik éven a Biológia és a Környezetünk és a Természet és társadalom módszertana tantárgyak keretein belül találkozhatnak a hallgatók ilyen tartalmakkal. A választható tantárgyak közül botanika és zoológiai praktikum a harmadik éven, a környezetvédelem és ökológia a negyedik éven segítik a hallgatók ökológiai ismereteinek bővítését. A tantárgyak választható mivoltából azonban az is következik, hogy nem mindenki tud ezekre a kurzusokra bejutni, így a tudásuk is egy alacsonyabb szinten marad. Ami a környezetvédelmi ismeretek elmélyítését illeti, erre nagyon jó alkalmat nyújtanak az akkreditált képzéseink, amelyek Karunkon magyar nyelven a Téli és Nyári akadémia keretein belül hallgathatóak le.

1.3. Az ökológiai lábnyom

Az ökológiai lábnyom fogalma, amely azt mutatja meg, hogy az emberi társadalomnak (személynek, országnak vagy régióknak) mennyi földre és vízre van szüksége önmaga fenntartásához, és a megtermelt hulladék elnyeléséhez, Wackernagel & Rees (1998) ökológusok nevéhez fűződik. Mértékegysége a globális hektár/fő (gha).

Az ökológiai lábnyom hat különböző területen méri fel az ember hatását a környezetre, így léteznek: karbonlábnyom, halászati lábnyom, termőföld lábnyom, legelő lábnyom, erdészeti lábnyom és a beépített területek lábnyoma. A Global Footprint Network elemzése szerint 1961 és 2007 között az ökológiai lábnyom 14%-al nőtt meg, amit főleg a karbonlábnyom megnövekedése (vagyis a szén-dioxid kibocsájtás) eredményezett.

Az ökológiai lábnyom mérésével egyre többen foglalkoznak az utóbbi időben (Kasić, 2011; Šrem, 2016; Kiš et al. 2018; Collins et al. 2018). Erre többfajta teszt és online kérdőív is létezik. A Global Footprint Network 2021-es adatai alapján Szerbiában 2017-ben az ökológiai lábnyom 2,8 ha volt, viszont Szerbia biokapacitása 1,3 ha, tehát 1,5 ha deficitben van az országunk. Ezt, ha elemeire bontjuk, akkor a következőképpen alakul a szerbiai lakosság lábnyoma: karbonlábnyom 1,8 ha, halászatból erdő lábnyom 0,03, a termőföldek lábnyoma 0,4 ha, a beépített területek lábnyoma 0,05, az erdő lábnyom: 0,48 ha, a legelő lábnyom pedig 0,01 ha.

A dolgozatban bemutatott felmérések azért fontosak, mert a tanító és óvodapedagógus hallgatók ökológiai lábnyoma, sokat elárul az adott hallgató környezettudatosságáról. Csak megfelelő tudással, ismeretekkel és szokásokkal tud a tanító és az óvodapedagógus munkája ezen a területen eredményes lenni.

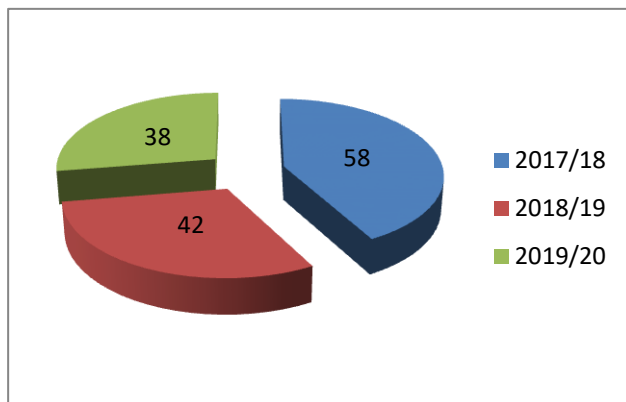
2. CÉL

A kutatás célja az volt, hogy felmérjük az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kara hallgatóinak ökológiai lábnyomát, és megfigyeljük, mutatkozik-e összefüggés a választható tantárgyak vonatkozásában, valamint, hogy ez az évek során hogyan változik?

MINTA ÉS MÓDSZER

A kutatás során online kérdőívet töltöttek ki a tanító és óvodapedagógus hallgatók. A kérdőív kérdései (link: <http://www.kothalo.hu/labnyom/>) 5 terület köré csoportosulnak: lakás, étkezés, közlekedés, beszerzés és vásárlás, valamint hulladék (1. Melléklet).

A kutatásban 152 hallgató vett részt, közülük 90 tanító és 62 óvodapedagógus három egymást követő évben (1. ábra). A megkérdezettek a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tanító és óvodapedagógus hallgatói voltak és a második, harmadik és a negyedik évfolyamról kerültek ki.



1. Ábra. A felmért hallgatók száma évekre lebontva

1. Táblázat. A felmért tanítók és óvodapedagógusok számának eloszlása

	2017/18	2018/19	2019/2020
óvodapedagógus	22	21	19
tanító	36	25	29

3. EREDMÉNYEK ÉS DISZKUSSZIÓ

Az online kérdőívek alapján kiszámoltuk a hallgatók ökológiai lábnyomát. Megállapítottuk, hogy a vizsgált évek között e paraméter tekintetében nincs jelentős eltérés. Legmagasabb ökológiai lábnyomot a 2017/18-as évben állapítottunk meg az óvodapedagógusok körében, azonban ez nem volt statisztikailag jelentősen nagyobb, mint a többi évben és évfolyamok között. Legalacsonyabb ökológiai lábnyomot szintén a 2017/18-as évben figyeltünk meg a tanítóképzős hallgatók körében. Az óvodapedagógusok ökológiai lábnyoma átlagosan 3,01 ha, míg a tanítóké 2,84 ha volt a három év vonatkozásában (2. táblázat).

2. Táblázat. A felmért hallgatók ökológiai lábnyomának átlaga (ha) évi lebontásban

	2017/18	2018/19	2019/2020	átlag
óvodapedagógus	3,2	2,84	2,98	3,01
tanító	2,68	2,72	3,12	2,84
átlag	2,94	2,78	3,02	

Az ökológiai lábnyom értéke a tanító szakos hallgatók körében valamivel magasabb, mint a Global Footprint Network (2021) adatai, ahol 2,8 ha állapították meg Szerbia lakosságánál, azonban ez statisztikailag nem jelentős eltérés. Az óvodapedagógusoknál megállapított értékek átlaga 3,01 ha, tehát magasabb mint a tanítószakosoké. Hasonló kutatást végzett Collins et al. (2018) is, amikor Olaszországban és az Egyesült királyságban mérte fel a középiskolások és az egyetemisták ökológiai lábnyomát, és megállapította, hogy a vizsgált hallgatók és iskolások ökológiai lábnyoma a világlábnál magasabb. Egy horvátországi kutatásban is, ahol az egészségügyi kar hallgatóit mérték fel, azt állapították meg, hogy a kapott ökológiai lábnyom értékek magasabbak az országra jellemzőektől, tehát a hallgatói populáció további edukációja fontos lenne (Španić, 2017).

Jelen kutatásban a tanító és óvodapedagógus szakos hallgatók közötti eltérés egyrészt azzal is magyarázható, hogy az óvodapedagógusok kevesebb választható tantárgyat jelölhetnek meg képzésük során, amelyek környezetvédelemmel foglalkoznak, illetve a megfigyelt hallgatók kis mintaszámából is adódhat ilyen jellegű eltérés.

A megkérdezett hallgatók közül harmadik illetve negyedik éven mindenki hallgatott már le, vagy hallgat olyan kötelező vagy választható kurzust, amelyek során környezetvédelemmel kapcsolatos ismereteket sajátíthat el, ellentétben a második évfolyammal, ahol a hallgatók mindössze fele hallgatott le olyan kurzust, amely kapcsolódott a környezetvédelemhez vagy az ökológiához. Mindez magyarázható a képzés struktúrájával, ahol első és második éven csak két tantárgy keretein belül jelenik meg a környezetvédelem.

Fontos azonban kiemelni, hogy nem mutatkozik jelentős különbség az ökolábnyom tekintetében azok a hallgatók között, akik választották illetve nem választották az ökológiával és környezetvédelemmel kapcsolatos kurzusokat. Ennek a megállapításnak fontos mondanivalója lehet, hiszen azt sugallja, hogy a környezettudatosság, a környezeti attitűdők előbb, fiatalabb korban alakulnak ki, és a már kialakult szokásokat nagyon nehéz megváltoztatni. Itt jut kiemelten fontos szerep a tanítóknak és az óvodapedagógusoknak, hiszen kisgyermekkorban a gyerekek sokkal fogékonyabbak a környezetükre, a szokásaik kialakulófélben vannak, és ha megfelelő ismeretekkel rendelkező pedagógusok tanítják és jó példát mutatnak, akkor ezeknél a gyerekeknél könnyedén kialakíthatja a környezettudatos viselkedést, és a megfelelő környezettudatos magatartásformák rögzülését. Ennek kapcsán Miklós (2014: 112) a felsőoktatás és a fenntartható fejlődés vonatkozásában a következőképpen vélekedik: „A felsőoktatás fenntartható fejlődés irányába történő elmozdítása tartalmi és módszertani változtatásokat egyaránt igényel, s

kompetenciafejlesztésen keresztül kell megvalósítani a „környezet-konform” intézkedéseket megalapozó, attitűdök formálására irányuló oktatási-nevelési eljárásokat.”

4. ÖSSZEGZÉS

A környezettudatosság növeléséhez kulcsfontosságú lenne már kisgyermekkorban megfelelően kialakítani a gyerekek kapcsolatát a környezetükkel. Ehhez az oktatásban jelentős változásokra van szükség. Igaz, hogy az általános iskolák alsó osztályaiban egyes tantárgyak keretein belül megjelenik a környezetvédelemmel kapcsolatos ismeretek elsajátításának fontossága, azonban, ezt sokkal összefüggőbben, más tantárgyakba rejtve és korrelálva kellene tanítani. Ahhoz, hogy ez megvalósulhasson a pedagógusoknak megfelelő ismeretekkel és kompetenciákkal kell, hogy rendelkezzenek, hiszen ha csak pusztán a tantervre és a tankönyvekre hagyatkoznak, akkor nem biztos, hogy eredményes lesz a munkájuk ezen a téren. Ilyen szempontból a felsőoktatásban kapott képzés és a különböző ilyen témájú pedagógus továbbképzések nyújthatnak még segítséget.

5. IRODALOM

Albert, Judit, Czippán Katalin, Karas László, Kisfaludi Andrea, Könczey Réka, Mathias Anna és Varga Attila. 2004. *Környezeti Nevelési Program tervezete KöNKomp*, SULINOVA KHT-KÖNKOMP. http://mkne.hu/konkomp/S1_KNP_tervezet_2004.pdf

Collins, Andrea, Galli Alessandro, Patrizi Nicoletta, Pulselli Federico Maria. 2018. Learning and teaching sustainability: The contribution of Ecological Footprint calculators. *Journal of Cleaner Production*. 174, 1000-1010.

Fűzné Kószó, Mária. 2002. A környezeti nevelés koncepciói. *Iskolakultúra*, 12, 40–50.

Kasić, Marko 2011. *Ekološki otisak - nova mjera kvalitete života*, diplomski rad, Ekonomski fakultet, Rijeka.

Kerényi, Attila. 1997. *Környezetvédelmi elvek a gyakorlatban*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Kertész, Ágnes. 2010. *A környezeti nevelés lehetőségei egy általános iskolában*. Miskolc: Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar Vezetéstudományi Intézet.

Kiš, Goran, Crnojević, Željko, Grbeša, Darko, Pintar, Jasna. 2018. Ekološki otisak krmiva Republike Hrvatske *Zbornik sažetaka 25. međunarodnog savjetovanja Krmiva 2018*. Modrić, Mario (ur.). Zagreb: Krmiva d.o.o. Zagreb, 98-98.

Lükő, István. 2003. *Környezetpedagógia. Bevezetés a környezeti nevelés pedagógiai és társadalmi kérdéseibe*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Miklós Attila 2014. Környezeti oktatást vagy környezeti nevelést az egyetemistáknak? - Válaszút előtt a felsőoktatás, *Sokszíniű pedagógiai kultúra*, 112-118.

Nahalka István. 1997. Tanítható-e a környezetvédelem? *Új Pedagógiai Szemle*, 47: 125–132.

Paksi, László. 2013. A környezeti problémák iránti érzékenyítés a köznevelésben. *Iskolakultúra*, 13, 161-169.

Schrót, Ágnes. szerk. 2015. *Környezettan szakmódszertan- környezettan szakos tanárjelöltek részére*. TÁMOP-4.1.2.B2-13/1 Pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok továbbfejlesztése és kiszélesítése.

Šehović, Sefedin. 2012. Uloga ekološkog obrazovanja u zaštiti i unapređivanju životne sredine. *Journal of Regional Cooperation*. Link: <http://danube-cooperation.com/danubius/2012/06/18/uloga-ekoloskog-obrazovanja-u-zastiti-unapredivanju-zivotne-sredine/> 2021.01.25.

Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (Sl.gl.RS-Prosvetni glasnik br.10/2004)

Španić, Magdalena. 2017. *Ekološki otisak ("footprint") studenata Zdravstvenog veleučilišta* Diplomski rad, Zdravstveno veleučilište: Zagreb.

Šprem, Nataša. 2016. *Ekološki otisak grada Zagreba*. Sveučilište u Zagrebu - Centar za poslijediplomske studije: Zagreb.

Wackernagel, Matthias, William Rees 1998. *Our Ecological Footprint: Reducing human impact on the earth*. Canada: New Society Publishers.

Kérdőív forrása: <http://www.kothalo.hu/labnyom/> (15.08.2020)

6. MELLÉKLETEK

(forrás: <http://www.kothalo.hu/labnyom/>)

1. A lakásra vonatkozó kérdések:

	<p>a.) Mekkora az Ön háztartásában az egy főre jutó lakóterület?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> 20 m² vagy kisebb <input type="radio"/> 30 m² <input type="radio"/> 40 m² <input type="radio"/> 50 m² <input type="radio"/> 60 m² vagy több
	<p>b.) Mivel fűti Ön a házat?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Földgáz <input type="radio"/> Villamos áram <input type="radio"/> Olaj/szén <input type="radio"/> Megújuló energia/fa <input type="radio"/> Vegyes tüzelés (megújuló és nem megújuló energiaforrás) <input type="radio"/> Tűzhő
	<p>c.) Az alábbiak közül mely megoldást alkalmazza Ön a háztartásában?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Víztakarékos WC, víztakarékos csap/tusolófej, esővízzel öntözők <input type="radio"/> Víztakarékos WC, víztakarékos csap/tusolófej <input type="radio"/> Víztakarékos WC <input type="radio"/> Saját vízórám van, figyelemmel követem a fogyasztást <input type="radio"/> Nem alkalmazok víztakarékos megoldást, berendezést
	<p>d.) Milyen építőanyagból készült a ház ahol Ön él?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Páncs <input type="radio"/> Téglá <input type="radio"/> Gerenda/fa <input type="radio"/> Vályog/föld <input type="radio"/> Szalmabála



Étkezésre vonatkozó kérdések:

	<p>a.) Mennyi zöldséget és mennyi húst eszik Ön egy héten?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Vegetáriánus vagyok <input type="radio"/> Kevés húst eszem (naponta egyszer) <input type="radio"/> Normál mennyiségű húst eszem (50-50%) <input type="radio"/> "Hűsevő" vagyok (szinte minden étkezéshez)
	<p>b.) Egy héten hányszor eszik Ön otthon készített ételt (1 hét 21 étkezés)?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> 10-nél kevesebbszer <input type="radio"/> 10-14 <input type="radio"/> 14-18 <input type="radio"/> 18-nál többször
	<p>c.) Ha ételt vásárol, igyekszik hazai/helyi terméket venni?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Igen, kizárólag <input type="radio"/> Nem <input type="radio"/> Néha <input type="radio"/> Nem tudom <input type="radio"/> Amennyiben van rá lehetőségem, mindig

2. Közlekedésre vonatkozó kérdések

	<p>a.) Milyen járművet használ Ön?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Kerékpár/nincs járművem <input type="radio"/> Kisautó vagy középkategóriás autó <input type="radio"/> Motor <input type="radio"/> Nagy családi autó <input type="radio"/> Van autóm, de csak a legszükségesebb esetekben használom <input type="radio"/> Sportkocsi vagy kisteherautó, terepjáró <input type="radio"/> Hibrid vagy elektromos autó <input type="radio"/> Teherautó
	<p>b.) Mivel jár általában iskolába/munkába?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Autóval - egyedül <input type="radio"/> Tömegközlekedéssel <input type="radio"/> Iskolabuszszal/vállalati busszal <input type="radio"/> Autóval - többen <input type="radio"/> Gyalog, kerékpárral, görkorival
	<p>c.) Használ-e tömegközlekedési eszközt?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Nem, mert nincs <input type="radio"/> Igen, amikor szükséges mindig <input type="radio"/> Igen, gyakran <input type="radio"/> Ritkán <input type="radio"/> Nem használom, mert nem szeretem a tömegközlekedést vagy autóval járok
	<p>d.) Hol volt az elmúlt évben nyaralni (a legtávolabbi cél)?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Nem voltam nyaralni <input type="radio"/> Belföldön busszal/vonattal <input type="radio"/> Külföldön, Európában vonattal/busszal <input type="radio"/> Belföldön autóval <input type="radio"/> Külföldön, Európában autóval <input type="radio"/> Külföldön, Európán kívül repülővel <input type="radio"/> Külföldön, Európában repülővel

3. Beszerzésre, bevásárlásra vonatkozó kérdések

	<p>a.) Hány nagyobb háztartási beruházása (pl. tartós fogyasztási cikk vásárlás, lakásátalakítás) volt az elmúlt 3 évben?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Egy sem <input type="radio"/> 1-3 <input type="radio"/> 4-6 <input type="radio"/> 6-nál több
	<p>b.) Döntései során milyen gyakran választ energiatakarékos berendezést?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Nem figyelek rá <input type="radio"/> Ritkán <input type="radio"/> Berendezéseim fele ilyen <input type="radio"/> A berendezéseim több mint fele ilyen <input type="radio"/> Mindig energiatakarékos berendezést veszek

4. Hulladékkezelésre vonatkozó kérdések

	<p>a.) Igyekszik Ön a háztartásban csökkenteni a hulladékot?</p> <p><input checked="" type="radio"/> Igen már a vásárlásnál és a háztartásban (nagy kiszereelésben vásárolok és nem veszek/fogadok el eldobható zacskót, így kevés csomagolási hulladékot leszek)</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Sokszor<input type="radio"/> Ritkán<input type="radio"/> Soha
	<p>b.) Komposztál-e Ön a háztartásában?</p> <p><input checked="" type="radio"/> Igen, mindig</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Sokszor<input type="radio"/> Ritkán<input type="radio"/> Soha<input type="radio"/> Nincs rá lehetőségem
	<p>c.) Újrahasznál-e Ön bármilyen hulladékot (papír, üveg stb.) vagy szelektíven gyűjti-e a hulladékot?</p> <p><input checked="" type="radio"/> Igen</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Gyakran (amit csak lehet, újra használok)<input type="radio"/> Ritkán (előfordul, hogy újra használok dolgokat)<input type="radio"/> Soha
	<p>d.) Hetente hány zsák (10-20 literes) szemet keletkezik a háztartásában?</p> <p><input checked="" type="radio"/> Egy sem</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Egy zsák<input type="radio"/> Két zsák<input type="radio"/> Több, mint két zsák

Törteli Telek Márta

Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola, Magyarkanizsa, Szerbia

KÉTNYELVŰSÉG ÉS SZÖVEGÉRTÉS EGY VAJDASÁGI KUTATÁS TÜKRÉBEN

A szerző a kétnyelvűség és a szövegértés fogalmát, valamint az ezek közötti kauzális kapcsolatokat veszi górcső alá. Rávilágít a szövegértés feltételeire, majd pedig bemutatja a szövegértési deficitek megnyilvánulási formáit, s az okokra is fényt derít. A dolgozatban a különböző típusú szövegek értő olvasásának elméleti-módszertani alapvetését az empirikus kutatás eredményének prezentálása, a statisztikai adatok kvantitatív és kvalitatív elemzése követi. A kutatás nem véletlenszerű minta vizsgálatával történt – Vajdaság területén – nem formális (nem standard) szövegértési teszt, valamint az olvasási szokásokat felmérő kérdőív alapján. A dolgozat a deskriptív, a történelmi, a statisztikai és az elméleti analízis módszerével élve képet ad – a tömb-, a szórvány és a szigetmagyarság területén – az általános iskola 4. osztályos tanulóit illetően a szövegértési képesség fejlettségi szintjéről, valamint az olvasási szokásokat is feltérképezi. A szerző kutatása folyamán azt vizsgálja, hogy a tanulók nyelvi környezete (tömbmagyarság, szórványmagyarság és szigetmagyarság) befolyásolja-e a szövegértési képesség fejlettségi szintjét, valamint hogy a nemeket tekintve tapasztalható-e statisztikailag jelentős eltérés a kreatív olvasási képesség szintjét illetően, és hogy a különböző típusú szövegekhez kapcsolódó feladatok megoldási arányai eltérést mutatnak-e, azaz a szövegértési teljesítmény milyen mértékben függ a szövegtípustól. A kvalitatív elemzés során arra is választ ad, hogy a média hogyan változtatta meg az olvasási szokásokat az olvasott műfajokat, az olvasmányszerkezetet illetően.

Kulcsszavak: kétnyelvűség, szöveg, szövegtípus, olvasás, szövegértés

Bilingualism and text comprehension in the light of a research in Vajdaság

The author examines the concepts of bilingualism and reading comprehension, as well as the causal relationships between them. It sheds light on the conditions of reading comprehension, and then presents the manifestations of its deficits, and also sheds light on the causes. In the course, the theoretical-methodological establishment of the comprehending reading off different type of texts is followed by the presentation of the results of the empirical research, respectively the quantitative and qualitative analysis of the statistical data. The research was carried out by examining a non-random sample – in the territory of Vajdaság – on the basis of an informal (non-standard) reading comprehension test and a questionnaire assessing reading habits. By the descriptive, historical, statistical and theoretical analysis, the course draws a picture – on the areas predominantly inhabited by ethnic Hungarian population (compact areas), the diaspora environment, and on scattered areas – with regard to the primary school fourth grade students, on the development level of text comprehending ability, and maps the reading habits as well. In the course of her research the author examines whether the students' lingual environment (living on areas predominantly inhabited by ethnic Hungarian population, in a diaspora environment, and on scattered areas) influences the development level of text comprehending ability. The research also extends to whether, as regard the genders, there can be observed statistically considerable difference regarding the level of creative reading ability, and whether the resolution proportions of the tasks being attached to different type of texts show a difference, namely to what extend does text comprehending performance depend on the text type. In the course of the qualitative analysis we have also got an answer of how did the media modify the traditional structure of free time spending, and how did the aspect of reading change regarding the read genres, the reading structure.

Keywords: bilingualism, text, text type, reading, reading comprehension

Bevezető

A tanulmány a kétnyelvűség, az olvasás és a szövegértés megváltozott fogalmát, valamint az ezek közötti kauzális kapcsolatokat járja körül. A kétnyelvűség típusait, valamint a nyelv választást befolyásoló tényezőket – kódváltás alkalmával – szintén megfigyelteti. Az olvasást konstruktív, mozgósítható előismereteken alapuló, cél által vezérelt, az olvasó motivációjától függő szövegértési tevékenységnek tekinti. Rávilágít a szövegértés feltételeire, majd pedig bemutatja a szövegértési deficitek megnyilvánulási formáit.

A dolgozatban a különböző típusú szövegek értő olvasásának elméleti-módszertani alapvetését követően egy empirikus kutatás eredményei olvashatók, melyet a statisztikai adatok kvalitatív és kvantitatív elemzése követ. A tanulmányban a szerző doktori disszertációjának kutatási eredményeit veszi alapul. Ezen kutatási eredmények nyomán, mindebből kiindulva a felmérés, a kutatás jelenleg is folyik, és az elkövetkezőkben is folytatódik, hiszen az olvasás és szövegértés tudományterületén több nemzetközi kutatás, felmérés is zajlik, s mindez lényeges konklúziók levonását teszi lehetővé, s az eredmények komparatív elemzésére ad alkalmat.

A kétnyelvűség fogalma, típusai és vetületei

A kétnyelvűség igen komplex jelenség: kontaktusnyelvészeti, szocio-, pszicho- és neurolingvisztikai, szociológiai, szociálpszichológiai, oktatási, politikai és nyelvi jogi dimenziói vannak. Grosjean alapján Borbély Anna az aktív kétnyelvűek nyelvhasználatában megkülönbözteti az egynyelvű és a kétnyelvű beszédmodot, amelyek egy szituációs kontinuum két végpontját jelölik: a teljesen egynyelvű megnyilatkozást és a teljesen kétnyelvű (gyakori kódváltást feltételező) nyelvhasználatot. Ugyanakkor a kétnyelvű beszédmód jellemzője az interferencia (BORBÉLY 2014).

A kétnyelvűség meghatározásánál olyan szempontok merülnek fel, mint a származás (nyelv elsajátításának módja), az azonosulás, a nyelvtudás foka és a használt nyelvek funkciói (UO.). Például egyéni, közösségi és társadalmi kétnyelvűséget különböztetünk meg.

Ma már nyelvi univerzálénak számít az a megállapítás, hogy szükségszerűen minden nyelv érintkezik valamilyen más nyelvvel, hiszen a nyelvek, akár a beszélők, nem elszigetelten léteznek, hanem más nyelvek és népek szomszédságában, és ennek következtében a kölcsönhatás elkerülhetetlen. A nyelvi kontaktusok lefelől a kétnyelvű beszélők megnyilatkozásaiban jelentkeznek, hiszen a kétnyelvűeknek lehetőségük van arra, hogy két kód közül válasszanak, amikor egy nyelven ki akarnak fejezni egy adott gondolatot. (Már a szókölcsonzés is valamilyen mértékű kétnyelvűséget feltételez.) (BENŐ 2014).

A társadalmi két- vagy többnyelvűség gyűjtőfogalma azoknak a helyzeteknek, amikor is egyazon államilag belülről egynél több nyelvet használnak. A közösségi (kollektív) két- vagy többnyelvűség arra utal, hogy az azonos területen élő nyelvi csoportok különböző jellegű kapcsolataik révén érintkeznek egymással. Tehát a kétnyelvű beszélőközösség tagjainak részben rendezett, közösségi normák által „szabályozott” nyelvi gyakorlatát jelenti, vagyis nem kétnyelvűségi típus, hanem a szociolingvisztikai megközelítés számára az egyik legfontosabb vizsgálati keret (BARTHA 2005).

Attól függően, hogy a kétnyelvű közösségek megőrzik-e az általuk használt nyelveket, stabil és instabil kétnyelvű közösségről beszélhetünk. Az utóbbi esetben „a nyelvek használata nem különül ez szabályszerűen egymástól, hanem átfedi egymást, aminek következtében a közösségek saját nyelvük használatáról áttérnek a másik (általában a környező nyelv) használatára. Ez utóbbi közösségek a nyelvcsere folyamatát élik át” (KIEFER 2003: 366-367).

A kétnyelvűséget szemlélve, megemlíthetjük a hozzáadó (additív) kétnyelvűséget, amikor az egyén egy támogató társadalmi közegben, még egy nyelvvel gazdagíthatja nyelvi repertoárját, anélkül, hogy anyanyelve kárát látná. Ilyenkor a második nyelv hozzáadása az első nyelvhez egy gazdagabb szociális, kognitív és nyelvi képességet eredményez. Ezzel ellentétben a felcserélő (szubsztraktív) kétnyelvűség esetében az egyik nyelv megismerése a másik nyelv fokozatos felcseréléséhez vezet (GÖNCZ 2004).

Az instabil kétnyelvűség folyamata nyelvcserehez vezet, ami Weinreich megfogalmazása szerint akkor következik be, ha a közösség egy nyelv szokásos használatáról áttér egy másik nyelv használatára. A nyelvcsere folyamatának időbeli dimenziójaközösségeként eltérő lehet. (Emigráns közösségekben a nyelvcsere többnyire három generáció alatt zajlik le. Esetenként a három generációt követheti egy olyan generáció is, amelynek tagjai újratanulják a közösség első nyelvét.) (BORBÉLY 2016).

Az instabil kétnyelvűségben a nyelvek használata átfedi egymást, és megjelennek a nyelvcsere irányába mutató jelek. A nyelvcserét és a nyelvmegőrzést mint ellentétes folyamatokat ugyanazok a tényezők befolyásolják annak függvényében, hogy az adott faktor értéke milyen folyamatnak kedvez. Ilyen tényezők például a csoport lélekszáma, szétszórtsága, izoláltsága, az endogám vagy exogám házassági szokások. Borbély Anna hangsúlyozza, hogy ezek a faktorok a nyelvcsere, illetve a nyelvmegőrzés folyamatában nem egységesen és nem egyenlő mértékben hatnak. Hatásukat egymással interakcióban fejtik ki (BORBÉLY 2014).

A pszicholingvisztikai megközelítés alapján, a beszédprodukciónak és -

percepciószintjét szétválasztva, beszélhetünk produktív és passzív (vagy receptív) kétnyelvűségről. (GÖNCZ 2004).

A kétnyelvű beszélő két nyelvi rendszert működtet akkor is, amikor látszólag neki csak egyik nyelvre van szüksége. Kódváltással (mint társalgási stratégiával) találkozunk akkor, amikor két, esetleg több nyelvet váltakozva használunk, egyazon megnyilatkozáson (diskurzuson) belül (BENŐ 2008). Többnyelvű közösségekben, többnyelvű kommunikációs szituációkban a kódváltás a nyelvi kapcsolat tükrözője.

A többnyelvű közösségekben az egyes beszélők nyelvek közötti választása nem véletlen döntéseken alapul, hanem bizonyos mintákat, szabályszerűségeket követ, azaz komplex jellegű (BARTHA 2005). A nyelv választást befolyásolhatja a szituáció, a beszélgetés tartalma, a beszélgetés mint szociális interakció funkciója stb. Érzelmi, szociális, pszichológiai mozzanatok is szerepet játszanak a kódváltásban.

Wardhaugh kétfajta kódváltást különböztet meg. Helyzetnek megfelelő kódváltásról akkor van szó, amikor a használt nyelveket a szerint a helyzet szerint váltogatják, amelybe belekerülnek: bizonyos helyzetekben az egyik nyelvet, a másikban egy másikat használnak. Amikor pedig a téma megváltozása kívánja meg a használt nyelv megváltoztatását, metaforikus kódváltásról beszélünk (WARDHAUGH 2002). A kódváltás ugyanakkor mindenképp pragmatikai vonatkozású, vagyis kontextusfüggő, és struktúráját tekintve magában foglalhat egy szót, egy állandósult szókapcsolatot, illetőleg kifejezést, s egy vagy több mondatot.

A mondaton kívüli kódváltás a legminimálisabb szintaktikai kötöttségekkel jár; használatához a második nyelvbeli minimális kompetencia is elegendő. A mondatok közötti váltás tagmondat- vagy mondathatáron jelenik meg; a második nyelven is nagyobb fogékonyságot követel. A legproblematisabb típus a mondatokon belüli kódváltás, mert a beszélő itt véthet leginkább vagy az egyik, vagy a másik nyelv szabályai (szórend) ellen. Ez a kódváltási típus csak olyan beszélőkre jellemző, akik mindkét nyelven magasabb kompetenciaszinttel rendelkeznek (BARTHA 2005). A mindennapi nyelvhasználatban a kódváltás említett típusait gyakran megfigyelhetjük, és észlelhetjük a köztük lévő különbségeket is.

A magyar nyelv kontaktusváltozatai, sajátosságai, avagy a nyelvi érintkezés következményei

A Kárpát-medencére történetileg a soknyelvűség jellemző. A magyar kisebbségi kétnyelvűség területileg és történetileg tagolódik.

A Kárpát-medencében a magyar nyelv az indo-európai nyelvekkel érintkezik. Így a határon túli kétnyelvű beszélőközösségekben a magyar nyelv kontaktusváltozatait beszélik, melyek a két- vagy többnyelvű

környezet hatását mutatják. Ez a tény a nyelvi variabilitás bizonyítéka. Ha egy nyelv több regionális (nemzeti) változatának is öntörvényű és önálló formája van, akkor többközpontú (plucentrikus) nyelvről szokás beszélni (CLYNE 1992).

A magyar és más nyelvek kontaktusváltozatainak néhány szembeszökő sajátossága ismeretes. A kétnyelvű beszélő ösztönös nyelvi tudásának elégtelensége kiváltó oka lehet olyan jelenségeknek, mint a túláltalánosítás (a nyelvtani szabályoknak sajátos érvényességi körükön kívül való alkalmazása), az egyszerűsítés (bonyolultabb nyelvtani szabályok alkalmazásának elmulasztása), a túlhelyesbítés vagy hiperkorrekció, a hiperpurizmus (az idegen szavak túlzott kerülése következtében saját alkotású szavak használata), a normatúlteljesítés, valamint a nyelvi lapszus (egy szó vagy nyelvtani forma felidézésének képtelensége) és a nyelvi hiány. A nyelvi érintkezés következményeként direkt kölcsönszók, tükörszavak, tükörkifejezések, hibrid kölcsönszavak és tükörjelentések keletkeznek (FENYVESI 2005).

A „nyelvi érintkezésnek azonban sokkal kevésbé kimutatható hatásai is vannak. Ilyenek például az ún. gyakorisági eltérések; amikor (rendszerint a másodnyelv hatására) a kétnyelvű beszélők statisztikailag gyakrabban (vagy ritkábban) használnak bizonyos nyelvi elemeket (változatokat) mint egynyelvű társaik [...] A nyelvi változó olyan egység, amelynek megvalósulási formája van; ezek a változó változatai. A változó változatainak előfordulása nyelvi és/vagy társadalmi tényezőktől függ“ (CSERNICKÓ 2004).

1996-ban a Kárpát-medencében hét ország (Ausztria, Szlovákia, Ukrajna, Románia, Jugoszlávia, Szlovénia és Magyarország) magyar beszélőközösségeinél egy egységes szempontrendszer alapján levezetett terepkutatás keretében kérdőíves módszerrel felméréskészült a magyar nyelv állapotáról egynyelvűségi és különböző kétnyelvűségi helyzetekben. A vizsgálatot Kontra Miklós kutatásvezető, Lanstyák István, Péntek János, Szilágyi N. Nándor, Vörös Ottó, Szépfalusi István és Göncz Lajos végezte. A nyelvhasználati szokásokat a következő nyelvi változatok kapcsán vizsgálták: analitizálódás, szórend, főlősleges névmások, kicsinyítő képzők, hasonlítás, feminizálás, többes szám használata, helynevek ragja. Az egyetemes változók változatainak preferálásában jelentkező különbségek feltárására a valószínűleg, hogy a -nök/-nők, a kell, legyen, a -ban/-ba, a -ba/-ban és a -t végű igék nyelvi változókra adtak példamondatokat (GÖNCZ 2004).

A kutatók az idegen elemek meghonosodásának, valamint az átvevő nyelv részrendszereinek nyelvi kontaktusokkal magyarázható változásait fonetikai, alaktani, lexikai, szintaktikai és szemantikai szinten értelmezi, minden egyes nyelvi szintet tanulmányozva (BENŐ 2008).

Grosjean az aktív kétnyelvűek nyelvhasználatában megkülönbözteti azegynyelvű és a kétnyelvű beszédmódot, amelyek egy szituációs kontinuum két végpontját jelölik: a teljesen egynyelvű megnyilatkozást és a teljesen kétnyelvű (gyakori kódváltást feltételező) nyelvhasználatot. A kétnyelvű beszédmód jellemzője az interferencia. Az interferencia terminust azonban kétféle értelemben is használják az angol nyelvű szakirodalomban. Weinreich (1953) alapján olyan gyűjtőfogalomnak is tekintik, amely az összes olyan nyelvi jelenséget magába foglalja, amely a kétnyelvűséggel hozható összefüggésbe a szókölsönzéstől a kódkeverésig. Ugyanakkor Haugen (1950) alapján szűkebben is értelmezik a szakkifejezést: a parole szintű, alkalmi, nem meghonosodott kétnyelvűségi jelenségekjelölésére. A magyar szakirodalomban az utóbbi két évtizedben a haugeni értelemben terjedt el a terminus az egyéni szintű, beszélt nyelvi jelenségek megnevezésére (BORBÉLY 2014).

Történelmi, társadalmi, politikai háttérbe ágyazva vizsgálhatjuk a kontaktusjelenségeket egyszeri, alkalmi, egyetlen beszélőhöz kötött nyelvhasználati jelenségeként vagy pedig többszöri előfordulásként. Az előbbi esetben interferenciáról, az utóbbi esetben pedig kölcsönzésről beszélhetünk. Az interferencia és a kölcsönzés társadalmi és nyelvi kontextusát a kontaktus időtartam, az érintkező nyelvi közösségek számbeli aránya, a társadalmi-gazdasági dominancia, a nyelvi közösségek jogi státusa határozza meg (BENŐ 2014).

Ahogy Fenyvesi Ottót idézve már említettem, a nyelvi érintkezés következményeként közvetlen (direkt) és közvetett (indirekt) kölcsönzők, tükörszavak, tükörfelfordulások, hibrid kölcsönzők és tükörjelentések szintetikus és analitikus szerkezetek keletkeznek (FENYVESI 2005). A magyar nyelvű közösség Trianonnal gyökeresen megváltozott helyzete a magyar szóképzés szétfejlődésében mutatkozik meg elsősorban: mind az anyaországtól való elválasztottság, mind a másik nyelv ismeretének és használatának kiterjedése oda vezetett, hogy az új nyelvi igények kielégítésének legfőbb eszközévé az államnyelvből való kölcsönzés vált. A folyamat az anyanyelv(változat) működőképességének megőrzése szolgálja: a kölcsönzők javarészt olyan tárgyak, fogalmak, intézmények stb. megnevezésére szolgálnak, amelyeket a határon túli magyar közösségek beszélői Trianon előtt nem ismertek. Nyelvi következményei közül a nyelvi hiány kialakulását és állandósulását kell megemlíteni (LANSTYÁK 2008).

A kontaktus valamely nyelv hatásának megnyilvánulása egy másik nyelv használatában, s ennek társadalmi és nyelvi kontextusait is vizsgálhatjuk. A kontaktus során a kölcsönzött szavak idegen, nemzetközi vagy jövevényszóként épülnek/épülhetnek be a nyelvbe, anyanyelvünkbe is. Egyes szavak még nem integrálódnak, mások már meghonosodtak, egész

más szavaink pedig már teljes mértékben meghonosodott lexikai átvételek. Az átvétel gazdagítja/gazdagíthatja nyelvünket, igazodik anyanyelvünk hangrendszeréhez (BENŐ 2008). A köznevek mellett tulajdonnevet, például földrajzi nevet és női vagy férfinévet kölcsönzünk/kölcsönözhetünk. Más esetekben például a szaknyelvbe betűszókat veszünk át. Bőségesen akad példa jelentéskölcsönzésre, tükörszavak alkotására, hibrid kölcsönszavak megjelenésére stb.

A tükörszerkezetek formális-szerkezeti sajátosságairól mondhatjuk, hogy a magyarországi standardban használatos egyenértékű párjukkal analitikus-szintetikus különbségek mutatkoznak, azaz a többségi nyelvek gyakran széttagoló szerkezettel, több szóval fejeznek ki olyan fogalmakat, amelyet a magyar köznyelvben csupán egyetlen szóval. Szilágyi N. Sándor véleményét igazolja: a kisebbségi magyar nyelvváltozatok módosultak a 20. század folyamán, s a magyarországi nyelvváltozat is különfejlődött a peremregiók nyelvhasználatához képest (BENŐ 2014).

A hibridszerkezetekben a közvetlen átvétel (idegenszó-alkalmazás) és a tükörfordítás egyaránt jelentkezik, melyeket a kutatók külön kontaktológiai kategóriaként kezelnek. A hibridszavak egyik eleme idegen szó, a másik eleme pedig tükörfordítással hozzárendelt tag (A hibridszerkezetek a szaknyelvi megnyilatkozásokban vannak jelen.) (UO.).

A lexikai integrálódás az egyszeres kódváltástól a jövevényszóig terjed, szinonimadifferenciálódással, stilisztikai, affektív értékbeli változással. Új, állandósult lexikai szerkezetek is keletkezhetnek. A kölcsönzó olykor negatív értékjelentésű, pejoratív jellegű. Ugyanakkor a kölcsönzők jelentésváltozása is igen sokféle módon és formában történhet. A szemantikai integrálódás megnyilvánul olyan jelenségmódosulásban is, mint például a jelentésszűkülés, de jelentésbővülés is bekövetkezhet, megtörténhet (BENŐ 2008). A szókölcönzés az átadó nyelv sajátos kultúráját, történelmi, gazdasági realitáit érinti. Miért is kölcsönzünk szavakat más nyelvekből? Az indíték lehet egyes szavak hangalaki expresszivitása, de egyéb okból is történhet.

Intenzív nyelvi érintkezéseknél az átvevő nyelv hangrendszere is módosulhat, új fonéma jelenhet meg, és a rendszer szempontjából periférikusnak tekinthető fonéma fokozatosan el is tűnhet. A hangsúly, a hanglejtés, a beszédtempó változása gyakori hangtani jelensége a kontaktussal jellemezhető változásoknak. A kölcsönszavak hangalakilag illeszkednek, hangszerkezeteket oldanak fel, vagy fonémacserével kerül át a szó (BENŐ 2008).

A nyelvek grammatikai rendszere már jóval stabilabb, kevésbé érzékeny a változásokra, a más nyelvi hatásokra. De a hosszú ideig tartó, intenzív nyelvi érintkezés eredményeként új képzők keletkezhetnek. Az átvevő

nyelv morfológiai rendszerének képzői is szerepet vállalhatnak a kölcsönelemek meghonosodásában. (Az igeekötők, a térbeli viszonyokat jelölő rendszerükkel, például a fent és a lent helyviszonyhozpozitív/negatív értékjelentés is társul(hat) (UO.). A mondattani átvételek közül a más nyelvi mintára történő szórend alkalmazása lehet jellemző (BENŐ 2014). Mindezek az átvételek a mindennapi nyelvhasználatban megnyilvánulnak, ésszerepet játszanak a kontaktusnyelv fejlődésében.

Az olvasás és a szövegértés fogalma

Az utóbbi időszakban az olvasás megváltozott fogalmával találkozunk, szembesülünk, ugyanis jelentésprodukcióként, motivált, interaktív, személyes és társas kontextusokba ágyazott, jelentésteremtő folyamatként azonosíthatjuk. Információkat feldolgozó folyamatként, mely nem csupán szövegek adott körére irányuló tevékenység.

„Az olvasást azért tekintjük a szó legszorosabb értelmében összetett folyamatnak, mivel megfelelő morfológiai, funkcionális, biológiai és kognitív fejlettség esetén vizuális transzformációk közbeiktatásával és egyfajta kódváltással teszi lehetővé az információ feldolgozását” (GÓSY 2005: 362). Az olvasást ugyanakkor konstruktív, mozgósítható előismereteken alapuló, cél által vezérelt, szelektív, erősen az olvasó motivációjától függő szövegértési tevékenységnek tekinthetjük. (Természetesen más az olvasás értelme, célja ismeretterjesztő szövegek esetében, s más szépirodalmi művek olvasásakor.)

Az olvasás többszörösen összetett – testi, szellemi, nyelvi, megismerési, kommunikációs – alkotótevékenység. Az olvasás fiziológiai, ugyanakkor élményteli megismerési folyamat; nyelvi tevékenység; kommunikáció (a szöveg és az olvasó közötti kapcsolat megteremtése) és alkotás (az önnön, a saját szöveg létrehozása; aktív újateremtődés) (ROSANDIĆ 2005). A szövegvilággal történő találkozáskor a gondolkodási műveletek (analízis és szintézis) az értő olvasást teszik lehetővé. Ily módon az olvasás a lelki, érzelmi, értelmi fejlődés eszköze, a gazdagodás útja, a szövegvilág felismerése, megismerése által.

Az olvasás definiálásával kapcsolatban lényeges megemlíteni a következő elképzeléseket: az első elképzelés szerint az olvasás kommunikációs folyamatként értelmezhető, a második felfogás szerint viszont az olvasás olyan tevékenység, amelynek célja a szövegben levő jelek megfejtése. Az olvasás kommunikációs folyamatként való feltételezése valójában a befogadás aktusára helyezi a hangsúlyt, ahol lényegében két szereplőt különböztet meg egymástól: az egyik az adó, a másik pedig a vevő. Az adó szerepét tölti be a szerző, a vevőét pedig a mindenkori olvasó. Az olvasás ennek következtében egy olyan interakciónak tekintendő, amelynek működési elve a dekódolási készségen alapul, és amelynek működése során

a leírt szavakat gondolatá és kiejtett szavakká kódoljuk. Szemiotikai megközelítésben azonban az olvasás nem más, mint jelek megfejtése, szűkebb értelemben az írás elolvasása és megértése (JÓZSA–JÓZSA 2014).

Feltételezhetjük, hogy a szöveggel kapcsolatos jelentésteremtés a befogadó tudatában meg végbe, ami magában hordozza azt az evidenciát, hogy olvasás közben a tudatában különböző kognitív folyamatok zajlanak le, amiknek következményeképpen az olvasottakhoz különböző jelentések társulnak. Azonban ezeknek a kognitív folyamatoknak nem csak a jelentéstársításban van nagy szerepük, hanem a kreatív olvasás létrejöttében is. Ugyanis mindkét tevékenységnek – jelentések generálása, alkotói olvasói képesség – kritériuma az aktív befogadó, hiszen a befogadó passzív jelenléte kizárja a fentebb említett folyamatok létrejöttét, mert tudatában nem zajlanak le azok a mozzanatok, amelyek lehetővé tennék, hogy a szöveg és az olvasó között mélyebb (nem csupán felszíni) értelmezői viszony alakuljon ki (HERÉDI 2019). A jó olvasó sajátossága az, hogy az olvasás kezdetétől a végéig mindvégig aktív, s mindennek eredményeképpen feltételezhetjük, hogy a gyenge olvasó jellemzője az alacsony aktivitás.

A jó olvasót a következők jellemzik: felidézi az olvasott témával kapcsolatos előzetes ismereteit, és az olvasottaknak személyes értelmezést ad az élettapasztalatai alapján. A jó olvasó felhasználja az olvasott információkat saját kérdései megválaszolásához, értelmezi a szöveg szavait, mondatait és bekezdéseit. Célokat határoz meg az olvasás során. Előrejelzéseket, feltételezéseket fogalmaz meg, hogy miről lesz szó a szövegben, és ezeket módosítja az olvasás során, az olvasottak alapján. Vizualizál, elképzeli, amit olvas, kérdéseket tesz fel a szöveg tartalmára vonatkozóan. Ezeket a kérdéseket az olvasás előtt, közben és olvasás után is felteszi, illetve összegzi az olvasottakat. Folyamatosan meghatározza, hogy mi a lényeges, és gondolatban többször összefoglalja ezt olvasás közben. Nyomon követi, hogy mennyire érti az olvasottakat. Ha tudatosul benne, hogy nem ért valamit, olyan stratégiákat alkalmaz, amelyek segítik a megértést (ZSIGMOND 2008). Értelmezi a szöveget, kritikusán felülbírálja előzetes ismeretei alapján. Figyel és felkészül arra, hogy az olvasottakat hol, milyen szituációkban lehet alkalmazni.

A gyakorlott olvasó különféle céllal és ezeknek megfelelően különféle módon olvas. Az olvasás célját tekintve a következő csoportokat különíthetjük el azzal a kiegészítéssel, hogy egy adott helyzetben akár többféle céllal is olvashatunk: élményszerző (szintetikus), tanulási célú (analitikus, intenzív), információkereső (scanning) és áttekintő (globális, skimming) olvasás.

Vagyis az olvasás és szövegértés fejlesztése során tanulóinknak az értő

olvasás különböző fokozatait kell elsajátítaniuk: a szó szerinti, az értelmező, a kritikai és a kreatív olvasást. A gyerekeknek birtokolniuk kell az extenzív (szintetikus) olvasást az élmény kedvéért, az intenzív (analitikus) olvasást a szöveg lehető legaprólékosabb részleteinek feltárása és magyarázata érdekében, tanulási céllal. Ugyanakkor az információkereső olvasás során képesnek kell lenniük egy gazdagabb kontextusban egyetlen információt, azaz egyetlen kérdésre a választ megtalálni; a globális olvasáskor pedig a szöveg lényegi pontjainak kiválasztására kell törekedniük (ANTALNÉ SZABÓ 2003). Természetesen a mindennapi életben mind a négy technikát alkalmazzuk kisebb-nagyobb gyakorisággal és eredményességgel. A legfontosabb az, és ezt kell tudatosítanunk a gyerekekkel, hogy soha ne izolálva, hanem tudatosan alkalmazzák ezeket a technikákat, az esetleges helyzeteknek megfelelően.

Az olvasási képesség tehát olyan automatikus és komplex tevékenység, amely több részképességből tevődik össze. Az olvasási képesség hierarchikus rendszert alkot: a legalsó szinten helyezkedik el az olvasás technikájának az elsajátítása, és erre épül az ún. megértő olvasás. Ebben az esetben az olvasó érti a szöveg jelentéseit, különbséget tud tenni a lényeges és a lényegtelen információ között. Eggyel magasabb fokon helyezkedik el a kritikai olvasás, ilyenkor például az olvasó kérdéseket tesz fel a szöveg olvasása közben, véleményt alkot, problémákat állít fel az olvasottakkal kapcsolatban, ha az olvasó azonban ezeket a problémákat ki is tudja javítani, illetve képes egy be nem fejezett szöveg folytatására, már kreatív (alkotó) olvasási képességről beszélhetünk. A legmagasabb fokon pedig az esztétikai olvasás helyezkedik el (NAGY 2004). Ez az a képesség, amelynek köszönhetően a tanuló a szöveg szerkesztésmódjáról, kifejezésmódjáról stb. tud véleményt formálni.

A szövegértés fogalma alatt a különböző szituációkhoz kapcsolódó írott szövegek megértésének és feldolgozásának képességét értjük (D. MOLNÁR–MOLNÁR–JÓZSA 2012). A szövegértés szintjeit többféle szempontrendszer alapján is elkülöníthetjük. A nemzetközi szakirodalomban az információk kiválasztását és az egyszerű kapcsolatok felismerését sorolják az első szintre. Az információk lokalizálása, a szöveg tartalma és a meglévő tudás összevetése a második, a kapcsolatok keresése és a szöveg rendezése a harmadik szinten áll. Ennél mélyebb tudást jelent a következtetések levonása és az értelmezés, valamint az ötödik szinten álló összehasonlítás, kritikai értékelés és a reflektálás képessége (BORONKAI 2005).

„A szövegértést valamilyen elvárás előzi meg, amely a normákból, a konkrét beszédhelyzetből [...] és az egyéni motivációkból ered. Ezt követi a vehikulum észlelése, amely egyrészt szekvenciális (lineáris), másrészt a feldolgozás során rekurzív. A megértés következő szakasza a nyelvi reprezentáció műveleti feldolgozása, elméleti reprezentációvá alakítása. Ez

az a szakasz, amelyben a nyelvi információk folyamatosan interakcióba kerülnek a hallgató/olvasó tudásával az értelemadás folyamatában. A szövegmegértés a megértőtől cselekvő részvételt követel” (TOLCSVAI NAGY 2001: 339). Reflektálnia kell az olvasottakra; mit értett meg, mit nem, és milyen olvasási stratégiákat kell alkalmaznia az akadályok leküzdése érdekében, céljából.

A szövegértés azt jelenti, hogy megértettük a részleteket és azok összefüggéseit, azaz birtokba vettük a szöveget mint szemantikai/szintaktikai/gondolati egységet. A szöveg értelmezése – adott esetben – ennél többet: az adott szöveget behelyezzük egy tágabb ismeretanyagba, és/vagy egy korábban tárolt információsorozattal hasonlítjuk össze” (GÓSY 2005). Mindez pedig már egy tágabb szemantikai mezőt feltételez.

A szövegértési feltételek, szövegértési deficit

A szövegértés elsődleges (alap)feltétele a fejlett olvasástechnika, amelynek fejlesztése a következő területeken történik: 1. az értelmes és kifejező olvasás kialakítása, 2. a hangos olvasás gyakorlása, 3. a néma olvasás gyakorlása. A fejlesztőmunka során fokozatosan alakul ki a szótagoló olvasásból a szóolvasás, majd a szólamokban történő, azaz a hangsúlyos olvasás. Az értelmes és kifejező olvasás fejlődését elősegíti a szövegelemzés (a grammatikai elemzést is beleértve) és a pedagógus mintaolvasása (ADAMIKNÉ JÁSZÓ 2002). Ekkor a mondat- és szövegfonetikai eszközök (hangerő, hangmagasság, tempó, szünet stb.) tudatos alkalmazása elengedhetetlen.

Emellett Zsemlyei János hangsúlyozza, hogy a sikeres anyanyelvi kommunikáció egyik alapfeltétele a szókincs. Megfelelő nagyságú szókincs szükséges a változatos helyzetben és különböző céllal közölt üzenetek megértéséhez. Cs. Czachesz Erzsébet pedig hozzáfűzi, hogy a pedagógiai és pszichológiai kutatásokban az egyén szókincsét részrendszerekre bontják: olvasási szókincs, megértési szókincs, beszéd- és írásbeli szókincs. Az olvasási és megértési szókincs receptív (passzív), míg a beszéd- és írásbeli produktív (aktív) (CS. CZACHESZ 1998). Az emberek ugyanis sokkal kevesebb szót használnak produktívan, mint amennyit megértenek beszédben és olvasásban.

Az értő olvasás, a gondolatháló aktiválódásának előfeltétele az olvasott szöveg szavainak, azok legalább 95%-ának felismerése. Így az olvasáskészség optimális fejlettségét Nagy József a kritikus szókészlethez, a köznyelvi szövegben leggyakrabban használt 5000 szó legalább 95%-ának ismeretéhez köti (NAGY 2006). Cs. Czachesz Erzsébet kiemeli, hogy az egyén szókincsé segít az olvasás megértésének folyamatát, az olvasás által pedig gazdagítható a szókincs: Ám az olvasás nem egyszerűen növeli

a szókincs nagyságát, hanem segíti a fogalomrendszer kialakulását is (CS. CZACHESZ 1998). A fogalomháló folyamatos bővülése, valamint a hierarchikus kapcsolatok felépítése pedig – alá- és fölrendeltségi viszonyokkal – az olvasó ismeretrendszerének kialakulását segíti elő.

A szintagma- és mondatértés deficitjének oka lehet a kellő olvasástempó hiánya (a hosszabb szerkezetek, mondatok nem állnak össze a lassú olvasás miatt); bonyolult birtokos szerkezetek és igeneves bővítmények meg nem értése; a szó vagy szócsoport mondattani funkciójának, beágyazottságának fel nem ismerése; kötőszóismereti deficit; többszörösen összetett mondatok meg nem értése (N. CSÁSZI 2009).

A szövegértés függ a befogadónak a nyelvismeretmélységétől; a kognitív és kreatív képességeitől; a szövegszók szótári jelentés szerinti értelmezésétől; a szöveg konnotatív értelmének felfedezésétől; az antik retorikai elv szerint működő szövegértelmezési „kulcstól”; a szövegtípus, -műfaj felismerésétől; mindenfajta előismeretétől, hiszen ezeknek a többletinformációi kiszélesítik a szöveg több síkon való értelmezhetőségével a szövegjelentés holdudvarát (SZIKSZAINÉ NAGY 2004). Azaz a befogadó ismeretei lehetővé teszik a szöveg több rétegének felfejtését; akár intertextuális kapcsolatok keresését más szövegekkel, bővítve ezáltal a jelentésmezőt.

A szövegértés feltételei a következők: fejlett olvasástechnika, a szókincs, szintagma- és mondatértés, a következtetések levonása, a szöveg tagoltsága, a szövegszerkezet felismerése, a szövegtípus belső képe (mentális térképe), az írott szövegben a vizuális vezérlés (a szövegforma) és a nyelvi vezérlés, a retorika ismerete, a vizuális kontextus (ábrák és illusztrációk) figyelembevétel (az egymással komplementáris szöveg és ábra értelmezése), a stílus (a stílusregiszter) azonosítása, nagyobb munkamemória-kapacitás, a tudáskeret (világismeret), a megértési folyamat monitorozása stb. Ha az értőolvasás folyamatának bármely komponense hiányzik, vagy nem megfelelően működik, akkor a szövegértés és az információfeldolgozás sikertelen vagy nem eléggé hatékony.

A tudáskeret, világismeret hiányából fakadó megismerési, megértési deficitnek az a fajtája, amely globálisan s nem az egyes szavak megértésében mutatkozik (sémahiány), akadályozhatja a szövegértő olvasás kialakulását (BÁCSI–SEJTÉS 2009). Ugyanakkor a szövegértő olvasás során döntő jelentősége van annak, hogy a szövegben lévő információt összekapcsolják a hosszú távú memóriában már korábban eltárolt információval. Jean Piaget szerint a tapasztalás útján konstruktív folyamat, rendszerépítés zajlik bennünk. Agyunk alkalmazkodik az új ismeretekhez, ugyanakkor be is épülnek meglévő tudásstruktúránkba, a sémák hálózatos rendszerébe. A rövid távú memóriából (RTM-ből)

fokozatosan a hosszú távú memóriába (HTM-be) kerülnek át (MEZŐ 2010). Így növelve meglévő tudásunkat, ismeretrendszerünket.

A megfelelő szintű szövegértés több tényező függvénye, közöttük igen lényeges a szöveg típusa, vagyis a nyelvi megformáltságukban, szerkezeti sajátosságaikban eltérő szövegek megértése különböző fokú (LACZKÓ 2006). A szövegértés lényeges feltétele tehát a szövegtípusok ismerete. Miközben tapasztalatokat szerzünk a különböző típusú szövegek szerkezetéről, azt is megtanuljuk, hogy a bekezdésekre tagolt szövegben – típusától függően – hol érdemes keresni a fontos információkat. Kialakítjuk elménkben a fontosabb szövegtípusok belső képét, mentális térképét, megtanuljuk, hogyan ismerjük rá a szöveg típusára, és mindeközben gyakoroljuk, hogyan illesszük hozzá az adott szöveg szerkezetét a már meglévő belső képhez, vagyis hogyan készítsük el a konkrét szöveg mentális térképét. (A struktúraalkotás, a mentális térkép jobb féltekés tevékenység, így a magyarázat helyett hasznosabb az élmény, a tapasztalás.) (DELI-BUDA 2007). A szöveg olvasásakor a margóra írhatjuk például vázlatpontokba sűrítve a főbb, lényegesebb gondolatokat, információkat.

Az eltérő szövegtípus más befogadói magatartást implikál, és egy szövegnek a megfelelő szövegtípusba vagy -műfajba történő besorolása fogódzó a szövegértelmezéshez. Emiatt a mindennapi pedagógiai gyakorlatban törekedni kell a szövegműfajoksokszínűségére, illetve arra, hogy a különböző szövegtípusokban a tanulók a szövegekkel műveleteket végezzenek (szöveget alkossanak, elemezzenek, átalakítsanak, kiegészítsenek stb.).

A szövegtípusok fajtáit (leírás/meghatározás/példa; időbeli sorozatosság; összehasonlítás; ok-okozat; problémamegoldás stb.) konkrét szövegeken kell megfigyeltetnünk az oktatás során, hogy a szövegtípus belső térképe, mentális térképe kialakuljon az olvasókban, a tanulóknban.

A szövegstruktúra, szövegműfaj megértésében mutatkozó deficitek oka a következőkben keresendő: a szövegműfaj kommunikációs céljának meg nem értése; a szövegműfaj kommunikációs céljának megfelelő szóhasználati és grammatikai konvenciók meg nem értése; a szövegstruktúra azonosításának hiánya; a szerzői cél meg nem értése (ARATÓ 2006). Ezen tényezők bármelyikének hiánya szövegértési nehézséget von maga után.

A szövegegész megértéséhez (ahogy a szövegalkotáshoz, fogalmazáshoz) is nélkülözhetetlen a retorika ismerete. Az ok egyszerű: ha egy szöveget retorikai szabályok szerint alkottak meg (építettek fel), akkor megértéséhez szükség van a retorikai szabályok ismeretére (ADAMIK-ADAMIKNÉ JÁSZÓ-ACZÉL 2004). Lényeges megfigyeltetnünk a szövegben megnyilvánuló (érzelmi vagy értelmi) érvelés módját, nyelvi eszközeit stb.

Ily módon segíthetjük a megértés folyamatát.

A szövegértés tárgykörét kutatva, nem mellőzhetjük az illusztrációkat sem (például a képregények esetében), melyek az ismeretszerzés lényeges eszközei. Kiegészítik az írott szöveget, gyakran rávezetnek a megértés felé vezető útra. A szöveg és a kép kapcsolatakétféle lehet: előfordul, hogy a kép a szöveg tartalmi mondanivalóját jeleníti meg, és megtörténik, hogy nem a mű tartalmát, hanem annak hangulati elemeit fordítja le a maga formanyelvére. Ennek megfelelően az illusztrációnak két típusa létezik: a szöveget képekkel, rajzokkal kiegészítő, magyarázó, értelmező illusztráció, vagy létezik a művészi alkotás, mely egyenértékű a szépirodalmi művel, melyet illusztrál (KÁNYA 2017). Az illusztrációnak érdeklődést keltőnek és könnyen értelmezhetőnek kell lennie, hogy elérhesse célját, megkönnyítse a szövegértés folyamatát. A korosztály életkori sajátosságainak figyelembevételével legyenek művészi igényűek, látványosak, játékosak, könnyen értelmezhetők. Szemléletes, izgalmas, őszinte, humoros képi világgal fokozzák a gyerek tudásvágyát, gazdagítsák gondolatvilágát (SLEZÁK 2011).

Kétnyelvűség és szövegértés a vajdasági kutatás tükrében – a kutatás módszertana

A különböző típusú szövegek kreatív olvasásának elméleti-módszertani alapvetését követően az empirikus kutatás módszertanát és eredményeit ismertetem. A statisztikai adatok kvantitatív és kvalitatív elemzését közlöm.

A szövegértés tudományterületén folytatott nemzetközi kutatások (PISA, PIRLS) módszertanának figyelembe vételével folytattam a Vajdaság területén kutatásomat, a szövegértés tudományterületén.

A kutatási probléma: Különböző típusú szövegek kreatív olvasásának fejlesztése a magyar nyelv tanításában.

A kutatás tárgya: A különböző olvasási módok fejlesztése a szépirodalmi, az ismeretterjesztő, a publicisztikai, a dokumentum típusú szövegek, használati utasítások, a multimediális és elektronikus szövegek stb. kapcsán. Az olvasási cél változtatása szövegtípustól függően (szövegtípushoz kötődően).

A kutatás célja: A szövegértési képesség fejlettségi szintjének megállapítása az általános iskola negyedik osztályában.

A kutatás nem véletlenszerű minta vizsgálatával zajlott. A mintához 800 tanuló tartozik: a tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarság területén élő tanulók. Az adott területekről 567, 215 és 18 tanuló vett részt a felmérés során.

A kutatás realizálása a 2012/2013-as tanévben, május–június időszakában történt.

Indoklás a kutatás szükségességéről:

a) Az informatika és a multimedialitás korszakában az információ átvitele, különböző mediális kifejezőmódok (a szöveg, a hang, a grafika, az animáció, a videó) alkalmazása –mint a különböző mediális jellegzetességek összefonódása, kapcsolódása– szemmel látható, és az információ átadását teszi lehetővé. Ebben az esetben a szöveg ugyan egy másik médiában van jelen, a posztmodern ember egyik legfontosabb aktivitása mégis a szöveg olvasása és megértése.

b) A magyar nyelv és irodalom tanításában a funkcionális analfabetizmus felszámolása szükséges, aktuális.

c) Az írott szó nélkülözhetetlen információforrás. Az olvasás az információszerzés és az élethosszig tartó tanulás (long life learning) elsődleges eszköze.

d) A nemzetközi kutatások következtetései alapján a szövegértési képesség mint kulcskompetencia alacsony szintű.

A kutatás célja: A szövegértési képesség fejlettségi szintjének megállapítása az általános iskola negyedik osztályában. A megállapított kutatási cél elérése érdekében a következő kutatási feladatokat kellett realizálni:

a) A kreatív olvasási képesség fejlesztését megcélzó szakirodalom kiválasztása, elemzése, következtetések levonása, az elméleti fogalmak definiálása. A kritikus elemzőmunka során elméleti alapvetés vált szükségessé az empirikus kutatás megkezdése előtt.

b) A karakterisztikus feladattípusokat ki kellett választani, majd meg kellett alkotni az objektív típusú feladatokat tartalmazó szövegértési tesztet, a kreatív olvasási képesség fejlettségi szintjének megállapítása céljából.

c) Annak megállapítása, hogy a tanulók nyelvi környezete (tömbmagyarság, szórványmagyarság és szigetmagyarság) pozitív vagy negatív hatást fejt-e ki a szövegértési képesség fejlettségi szintjére.

d) Annak megállapítása, hogy a szövegértési képesség fejlettségi szintje statisztikailag jelentős eltérést mutat-e a nemeket tekintetbe véve.

e) Annak megállapítása, hogy a különböző típusú szövegekhez kapcsolódó feladatok megoldási arányai eltérést mutatnak-e.

f) Az olvasási szokásokat felmérő kérdőív elkészítése, a releváns kérdések kiválasztásával.

g) Annak megállapítása, hogy hogyan, milyen mértékben változtatja meg a média a szabadidő eltöltésének hagyományos struktúráját, valamint hogyan változik meg az olvasás arculata.

Kutatási hipotézisek:

A kutatás generális hipotézise (a célokkal és a feladatokkal összhangban):
A különböző típusú szövegek szövegértő olvasásának szintje alacsony.

A generális hipotézissel összhangban megfogalmazható alhipotézisek:

a) A tanulók nyelvi környezete (többszörös, szóránymagyarság és szigetmagyarság) befolyásolja a szövegértési képesség fejlettségi szintjét.

b) Anemeket tekintve nem tapasztalható statisztikailag jelentős eltérés a kreatív olvasási képesség szintjét illetően.

c) A különböző típusú szövegekhez kapcsolódó feladatok megoldási arányai eltérést mutatnak. Azaz a kérdésekre adott helyes és helytelen válaszok százalékaránya nagymértékben függ a szövegtípustól, melyhez kapcsolódnak.

d) A média alapvetően megváltoztatja a szabadidő eltöltésének hagyományos struktúráját, valamint az olvasás változó arculata van kirajzolódóban az olvasott műfajokat, az olvasmányszerkezetet illetően.

Kutatási módszerek:

A módszerek kiválasztása a kutatási problémával, a kutatás tárgyával, a célokkal, a feladatokkal és a hipotézisekkel összhangban történt. A kutatásban alkalmazott módszerek: a deskriptív (leíró) módszer, az elméleti analízis módszere és a statisztikai módszer.

Kutatási technikák:

A deskriptív és a történelmi módszer többféle adatgyűjtési technikán alapul. Ebben az esetben a tesztelés és a kérdőív (ankét) alkalmazása történt.

A kutatás eszközei:

a) Nem formális (nem standard) teszt alkalmazásával, amely különböző típusú szövegekhez kötődő objektív típusú feladatsort tartalmaz, megállapíthatjuk a negyedik osztályos tanulók kreatív olvasási képességének szintjét.

A szövegértési képesség felmérésére különböző típusú, elbeszélő (folyamatos) és dokumentum típusú (nem folyamatos), valamint többszörös, kevert szövegek szolgáltak. A szövegek értelmezése zárt (feleletválasztós) és nyitott típusú kérdések (feladatok) megoldásával, explicit módon kifejezett információk visszakeresésével, valamint implicit (rejtett) módon adott információk feltárásával, következtetések levonásával történt.

b) Kérdőív (ankét) alkalmazásával a tanulók olvasási szokásainak megvilágítása történt (a szövegtípust, az olvasás terjedelmét, mennyiségét, gyakoriságát illetően), valamint a szociokulturális (családi) háttér

feltérképezése zajlott.

A kutatás során gyűjtött adatok statisztikai elemzése:

A teszteredmények, valamint a kérdőív eredményeinek feldolgozása az SPSS 16.0 és a Microsoft Excel programcsomag segítségével történt, és a következőkre terjedt ki:

1. A kutatási mintára vonatkozó statisztikai adatok táblázatos kimutatása, az adatok értéktartományának figyelembevételével (feladattípusok, nemek, környezet, valamint az ankét kérdései szerint).

2. A statisztikai elemzés során a következő statisztikai kvantitatív (mennyiségi) mutatók jelentettek kiindulópontot a kvalitatív (minőségi) elemzéshez:

a) A statisztikai minta jellemzőinek meghatározásakor a középérték mérőszámait (a számtani középértéket, a mediánt, a módozst), valamint a szóródás mérőszámait (a szóródási terjedelmet, az átlagos eltérést, a varianciát, a szórást, valamint a relatív szórást vagy variációs koefficiens) számítottuk ki.

b) A szövegértési teszt eredményeinek részletes kimutatása. Feladatonként meghatározható a relatív (százalékos) gyakorisági eloszlás, vagyis hogy az explicit és implicit típusú feladatokat milyen arányban oldották meg a tanulók. Ugyanakkor az ankét esetében a nyitott és zárt típusú kérdésekre adott válaszok abszolút és relatív arányszámai szintén megállapíthatók.

c) Az egyes minták (lány- és fiútanulók) átlagainak páronkénti összehasonlítása, valamint a tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarság átlagainak összevetése t-próba alkalmazásával történt. Ezzel kimutattam, van-e statisztikailag jelentős különbség az egyes minták adatai között.

3. Az adatok grafikus ábrázolása gyakorisági poligon, hisztogram, strukturális hisztogram és kördiagram alkalmazásával történt.

4. A gyűjtött adatok táblázatos kimutatása és a meghatározott statisztikai mutatók következtetésekre adtak lehetőséget. Az értelmezés fázisa során az elméleti elemzés került előtérbe.

Kisiskolások szövegértési képessége a tömbmagyarság területén

A tömbmagyarságot tekintve az általános iskolák 4. osztályos tanulói közül 567-nek a szövegértési teljesítményét mértem fel a kutatás során. Az adatgyűjtést (objektív típusú feladatsor megoldását) követően a mintát jellemző statisztikai sor alapján a statisztikai mutatók meghatározása és értelmezése következett.

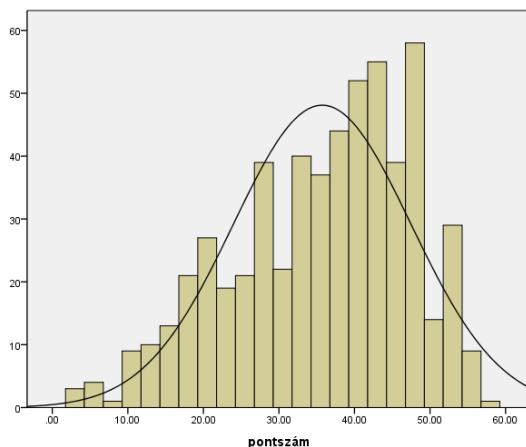
A tömbmagyarság területén Magyarkanizsa községben 85,13%, Zenta községben 79,09%, Szabadka esetében 35,65%, Kishegyesen 53,91%, Törökkanizsán 28,55%, míg Óbecsén 46,34% a magyarok részaránya az ottani lakosság összlétszámához viszonyítva (POPIS STANOVNIŠTVA,

DOMAĆINSTAVA I STANOVA 2011. U REPUBLICI SRBIJI, STANOVNIŠTVO, NACIONALNA PRIPADNOST 2012).

A teszírás során a tanulóknak a 29,8%-a nem érte el a 29,50-es ponthatárt, azaz a maximálisan elérhető 59 pont 50%-át (TÖRTELI TELEK 2019). Ez javuló tendenciaként értékelendő, ugyanis a 2007/2008-as tanévben folytatott kutatás során Észak-Bácskában a tanulók 48,70%-a, míg Észak-Bánátban a tanulók 42,00%-a nem érte el az akkori maximális 40 pont 50%-át, a 20 pontos határt (TÖRTELI TELEK 2011).

A következő hisztogramon a Gauss-görbéhez viszonyíthatjuk a tanulók teszírásakor elért pontszámainak gyakorisági eloszlását. A Gauss-görbe csúcsából a koordináta-rendszer x tengelyére bocsátott merőleges a számtani középértéket mutatja.

A tanulók pontszámainak gyakorisági eloszlása és a normál görbe – tömbmagyarság



Kisiskolások szövegértési képessége a szórványmagyarság területén

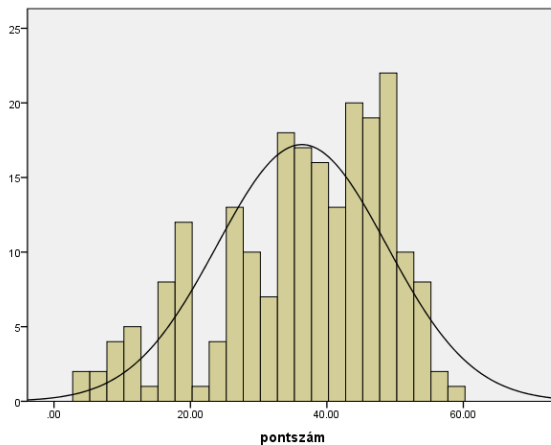
A szórványmagyarság területén Szenttamás községben 20,757%, Zombor községben 11,494%, Begaszentgyörgy községben (Torda, Bezdán) 19,989%, Temerin községben 26,372%, Újvidéken 3,884%, Nagybecskerekén pedig 10,011% a magyarok részaránya a lakosság összlétszámához viszonyítva (POPIS STANOVNIŠTVA, DOMAĆINSTAVA I STANOVA 2011. U REPUBLICI SRBIJI, STANOVNIŠTVO, NACIONALNA PRIPADNOST 2012).

A szövegértési képességet felmérő teszt (objektív típusú feladatsor) megoldását követően a statisztikai minta alapján a szövegértési teljesítmény kvantitatív és kvalitatív elemzése következett.

Az abszolút gyakorisági eloszlás szerint a 215 tanuló közül csak 50-en (23,25%) nem érték el a 29,50-es ponthatárt, vagyis a maximálisan elérhető 59 pont 50%-át (TÖRTELI TELEK 2019). Mint ahogy már említettem, ez mindenképpen javuló tendenciát jelent a 2007/2008-as tanévben folytatott kutatáshoz viszonyítva, ugyanis akkor Észak-Bácskában a tanulók 48,70%-a, míg Észak-Bánátban a tanulók 42,00%-a nem érte el a maximális 40 pont 50%-át, a 20 pontos határt (TÖRTELI TELEK 2011).

A következő hisztogramon a Gauss-görbéhez viszonyítva láthatjuk a tanulók elért pontszámainak gyakorisági eloszlását. A Gauss-görbe csúcsa a számtani középértéket jelzi.

A tanulók pontszámainak gyakorisági eloszlása és a normál görbe – szórványmagyarság



Kisiskolások szövegértési képessége a szigetmagyarság területén

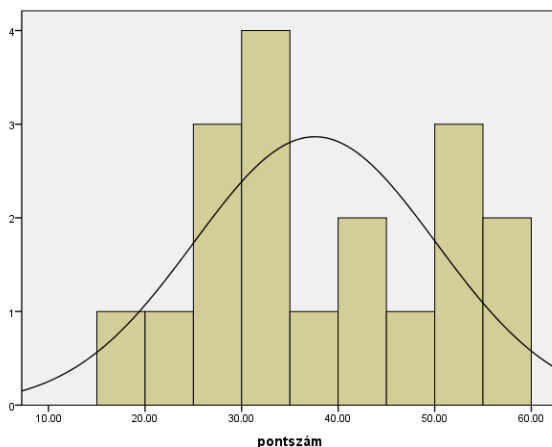
A szigetmagyarság esetében Székelykeve és Ürményháza 4. osztályos tanulóinak szövegértési teljesítményét mértem fel a kutatás során.

A nyelvjárászigetek spontán áttelepülésekkel vagy szervezett áttelepítésekkel, vagyis migrációval jöttek létre. A legújabb korban keletkezett nyelvjárászigetekkel kapcsolatban főként a bukovinai székelyek Magyarországra történő áttelepítését kell megemlíteni. A 19. század második felétől többször is felmerült a hazatelepítésük terve. Először 1883-ban költözött át mintegy 4000 székely Belgrád közelébe, az Al-Duna mellé, Székelykeve, Sándoregyháza és Hertelendyfalva községekbe. Őket al-dunai székelyek néven említi a szakirodalom. Nyelvsziget jellegű települések (nem román, hanem szerb nyelvű környezetben) (KISS 2001).

A szigetmagyarság esetében is a szövegértési képességet felmérő teszt megoldása után, a kvantitatív és kvalitatív elemzés során többféle következtetésre került sor.

A következő hisztogramon a Gauss-görbéhez viszonyíthatjuk a tanulók pontszámainak gyakorisági eloszlását. A Gauss-görbe csúcsa a számtani középérték helyét mutatja.

A tanulók pontszámainak gyakorisági eloszlása és a normál görbe – szigetmagyarság



A tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarság tanulói – a szövegértési teljesítmény komparatív elemzése

A tömbmagyarságot, a szórványmagyarságot és a szigetmagyarságot tekintve az általános iskolák 4. osztályos tanulóinak szövegértési teljesítményét mértem fel a kutatás során. A magyarság három nagy területének leíró statisztikai adatai (a számtani középértékek és a szóródás mérőszámai) nem tükrözik egyértelműen a statisztikai sorok különbözőségét, ezért a t-tesztet alkalmaztam. A t-teszt értékei alapján arra következtethetünk, hogy a számtani középértékek között nincs jelentős eltérés, azaz a három minta (értéktartománya) nem tér el jelentősen egymástól. Így arra is következtethetünk, hogy a tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarság mintájának szövegértési teljesítménye közötti különbség statisztikailag nem jelentős, vagyis a kutatás 1.alhipotézise nem igazolódott be, ugyanis a tanulók nyelvi környezete nem befolyásolja a tanulók szövegértési képességének fejlettségi szintjét (TÖRTELI TELEK 2019).

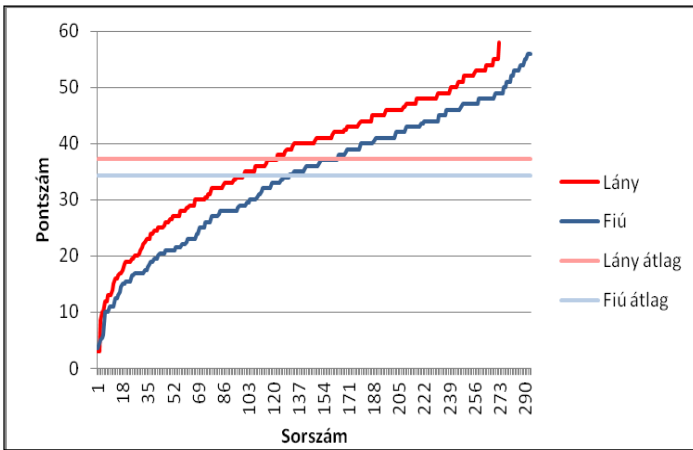
A lány- és fiúminták szövegértési teljesítményének komparatív elemzése

A tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarság területén élő 4. osztályos lány-

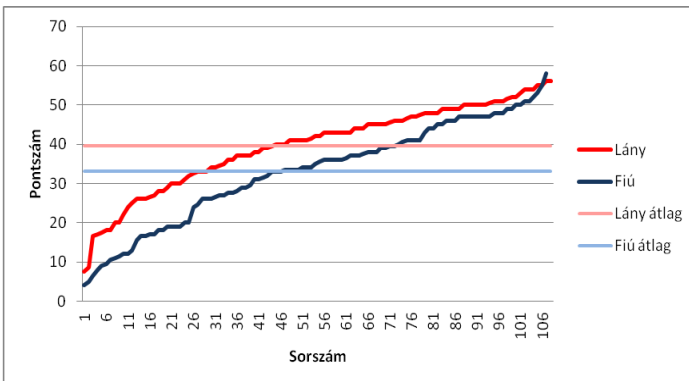
és fiútanulók szövegértési teljesítményét külön-külön is megvizsgálhatjuk, majd nemek szerint összehasonlítjuk. A statisztikai adatokat és mutatókat összevetve jellemző különbségeket állapíthatunk meg, és mindez alapján teljesebb képet formálhatunk a két minta értéktartományáról.

A következő poligonokon a lány- és fiúminta nagyság szerint sorba rendezett pontszámainak alakulását láthatjuk (szemléletesen) a két minta számtani középértékéhez viszonyítva, a tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarság területén.

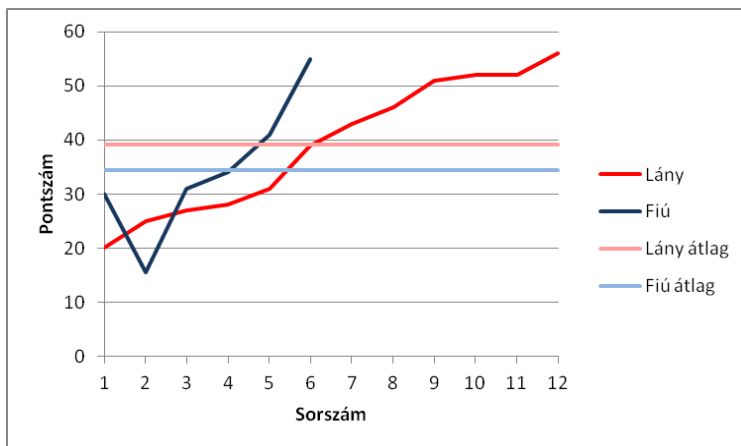
A lány- és fiúminta nagyság szerint sorba rendezett pontszámainak alakulása és a számtani középérték – tömbmagyarság



A lány- és fiúminta nagyság szerint sorba rendezett pontszámainak alakulása és a számtani középérték – szórványmagyarság



A lány- és fiúminta nagyság szerint sorba rendezett pontszámainak alakulása és a számtani középérték – szigetmagyarság



A tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarság területén élő 4. osztályos lány- és fiútanulók szövegértési teljesítményét jellemző statisztikai adatokat és mutatókat összevetve jellemző különbségeket állapíthatunk meg, és következtetéseket vonhatunk le. Mindhárom kutatási területen a számtani középértékek a lánymintánál magasabbak, mint a fiúmintánál, valamint a szóródás mérőszámai alapján kijelenthetjük, hogy a lányminta egyedi adatainak a számtani középértéktől való eltérése alacsonyabb, mint a fiúknál, vagyis homogénebb csoportról van szó: egyenletesebb teljesítményt nyújtanak. Ugyanakkor az empirikus kutatás során – a lány- és fiúmintát illetően – a feltárt középértékek és szórások, valamint a t-próba értéke alapján megállapíthatjuk, hogy a lányok szövegértési teljesítménye statisztikailag magasán jelentősen nagyobb, mint a fiúké. Ezt az eredményt támasztja alá a grafikus kimutatás is. Azaz a kutatás 3. alhipotézise nem igazolódott be (TÖRTELI TELEK 2019).

A nem formális (nem standard) szövegértési teszt elemzése, a szövegértési teszt eredménye

A szövegértési képesség felmérésére elbeszélő (folyamatos) – élményszerző és információszerző –, valamint dokumentum típusú, nem folyamatos szövegek szolgálnak a kutatás során. A szövegtípusok megkülönböztetésének nagy jelentősége van, hiszen ezek vizsgálatával árnyaltabb képet kapunk az olvasásteljesítményről, ugyanis más-más olvasási, szövegértési utat jár be az olvasó a különböző szövegek feldolgozása, értelmezése során. E műfajok tehát a teljesítmények elkülönítésében is megjelennek. A szöveg értelmezése nyitott és zárt típusú kérdések megoldásával, explicit módon kifejezett információk visszakeresésével, valamint implicit módon adott információ feltárásával történik. A szövegértési tesztben a nem lineáris,

multimediális, dokumentum típusú szöveg is (diagram, plakát, táblázat, képregény) megjelenik. Jellemzője, hogy nem a műfajnak vagy a témának van meghatározó szerepe, hanem a szöveg formájának, elrendezésének (TÖRTELI TELEK 2016).

Az empirikus kutatást követően kijelenthetjük, hogy a tesztfeladatokra és -kérdésekre adott helyes és helytelen válaszok aránya nagymértékben függ a szövegtípustól, melyhez kapcsolódnak. A mindennapi pedagógiai gyakorlatban még mindig az elbeszélő jellegű (folyamatos) szövegek vannak előtérben. A 2000-es évektől ugyan az ismeretterjesztő szövegek is megjelentek anyanyelvi olvasókönyveinkben, viszont a dokumentum típusú (nem folyamatos) szövegek elenyésző mértékben vannak jelen tankönyveinkben. Az ilyen jellegű szövegek esetében (például táblázat – menü –, plakát stb.) még az explicit módon kifejezett információ visszakeresése (a szöveg azonnali és automatikus megértése, akár tény, adat azonosítása) is nehéz feladatnak bizonyult a tanulók számára (UO.).

Emellett megállapíthatjuk, hogy az implicit módon kifejezett információkra történő következtetés szövegtípustól függetlenül nehézkesnek bizonyult, amit a feladatok megoldásának százalékarányai egyértelműen bizonyítanak. Legyen szó akár a szöveg témájának felismeréséről, azonosításáról (a szöveg különbözőpontjain elhelyezkedő információk alapján), a szöveg különböző részeiből gyűjtött gondolatok integrálásával, összefoglalásával; avagy táblázat kitöltéséről adatok, meghatározások alapján, azazszövegből grafikus ábrába történő kódolásról. Ugyanez a helyzet, ha a megfogalmazott tények alapján általánosítva, azaz megadott mondatokból kiolvasható állítás megjelölése történik. Nem beszélve arról, amikor induktív következtetés útján az egyes információkból következtetünk az általános törvényszerűségekre, amely egyúttal az egyedi esetek (információk) magyarázata is. Akkor sem nyújtottak jobb teljesítményt a tanulók, amikor a szöveg explicit módon kifejezett információi alapján szintézisre került sor, vagy amikor a szöveg történetének summázatát adó szólás, frazeológiai egység kiválasztásáról, azonosításáról volt szó; a frazémák, frazeológiai egységek értelmezése, a metaforikus jelentéstartalom kibontása is komoly gondot okozott a tesztírás során (TÖRTELI TELEK 2019).

Míndezek alapján megállapíthatjuk, hogy a kutatás 4. alhipotézise beigazolódott: A különböző típusú szövegekhez kapcsolódó feladatok megoldási arányai eltérést mutatnak. Azaz a kérdésekre adott helyes és helytelen válaszok százalékaránya nagymértékben függ a szövegtípustól, melyhez kapcsolódnak (UO.).

Az olvasási szokásokról szóló kérdőív elemzése

Az olvasási szokásokat felmérő kérdőív alapján – a tömb-, a szórvány- és a szigetmagyarság területét tekintve – szintén jelentős következtetéseket vonhatunk le. Az utóbbi évtizedekben világszerte a nyomtatott (papíralapú), szépirodalmi szövegek olvasásának térvesztését,

tekintélyének csökkenését tapasztaljuk, és ezt a tényt sajnos a vajdasági kutatás eredményei is alátámasztják, igazolják/ezzel összhangban vannak.

A kutatás során alkalmazott olvasási szokásokat felmérő kérdőív alapján megállapíthatjuk, hogy a 4. osztályos tanulók leggyakoribb szabadidős tevékenysége a barátokkal való együttlét, valamint a szabadban történő játék, kirándulás. A számítógépezés a 3. helyre került, az olvasás pedig a 4. helyen hajszálnyival előzi meg a televíziózást.

Láthatjuk tehát, hogy a média megváltoztatta a szabadidő eltöltésének hagyományos struktúráját, amelyben az olvasásnak kitüntetett szerepe volt. A televízió, a mozi, a videojáték, a számítógép, az internet az információszerzés új lehetőségeit nyitotta meg, melyben a képi és szöveges információk aránya az utóbbi kárára mozdult el. A szöveg már csak kiegészítője a vizuális információknak. Az információk feldolgozásának mélysége is alapvetően megváltozott. Gyors befogadás, majd gyors felejtés. Ezek a tendenciák csökkentik az elmélyült, értő olvasás, az irodalmi művek tartós befogadásának esélyeit. A pedagógusoknak az „elidőzés”-tanítás az alapvető feladatuk (TÖRTELI TELEK 2016).

A kutatás alapján megállapíthatjuk, hogy a 4. osztályos tanulók 45,88%-a időnként olvas könyvet (negyedévente legalább egyet), míg a tanulók 36,13%-a nyilatkozott úgy, hogy rendszeresen olvas, azaz havonta legalább egy könyvet. Ez az adat 4. osztályban igen biztató – különösen, ha ezt a két adatot összesítjük, eredményül pedig 82,01%-ot kapunk –, azonban köztudott, hogy 15–16 éves korig ez az arány sajnos jelentős mértékben romlik. Ugyanakkor figyelembe kell vennünk a nagyon ritkán (évente egy könyvet) olvasók arányát is, amely a minta 18,00%-a, és amely a pedagógusok számára intő jel lehet: az olvasóvá nevelés fontosságára hívja fel a figyelmet. Emellett az olvasás változó arca, arculata van kirajzolódóban a kedvelt, az olvasott műfajokat, az olvasmányszerkezetet illetően is. A vajdasági kutatás adatai szerint a 4. osztályos tanulók közül legtöbben (azaz 37,50%-uk) kalandos történetet, fantasztikus regényt olvasnak, 18,75%-uk ismeretterjesztő könyveket, míg 12,50%-uk internetes oldalakat böngész. Ugyanakkor a tanulók 10,88%-a a meseregényt, 9,25%-a a történelmi regényt, 3,13%-a pedig az egyéb műfajt (képregényt, rémtörténetet, horrort) kedveli leginkább (TÖRTELI TELEK 2019).

A kapott kutatási eredmény egybecseng Ábrahám Mónika megállapításával, miszerint a 12–14 éves fiúknál és lányoknál egyaránt a kalandregény a legnépszerűbb műfaj, amely kielégíti a történés, cselekvés iránti igényüket, és az olvasóvá nevelés hatékony eszköze lehet (ÁBRAHÁM 2006). Petry Annamária pedig már arra is rávilágít, hogy az olvasás minősége, szerepe megváltozott napjainkban. Az olvasás – az elmélyülés helyett – az érzelmek, a fantázia viszonylag felszínes

cselekményvilágába való menekülés tere lesz, a „ponyvaszerű” olvasmányoké. Nagy Attila is a szórakozás fontos szerepére utal olvasásdefiníciójában, vagyis az olvasás szórakozásfunkciója lett a domináns (PETRY 2012).

A felgyorsult élet mindenkire hatással van. A szülők esetében ez hatványozottan felelősségvonzattal jár, hiszen az, hogy mit látnak életükből gyerekeik, példaadó szereppel bír. Vagyis a legfontosabb mikrokörnyezet a család: Meghatározó, hogy lát-e otthon olvasó felnőttet a gyerek, milyen a család értékrendje, olvasnak-e újságot, könyvet, folytatnak-e erről beszélgetést gyerekeikkel. A vajdasági kutatás alapján a tanulók 26,00%-ának az édesanyja, 23,63%-uk barátja, barátnője, osztálytársa, míg a tanulók 21,13%-ának a nagyszülei különösen szeretnek olvasni. Az édesapja a tanulók 10,38%-ának, a rokona 7,63%-ának, a testvére pedig 11,25%-ának szeret olvasni. A PIRLS-vizsgálat szerint a szülők olvasáshoz való viszonya minden országban befolyásolja a szövegértési teljesítményt, az olvasni szerető szülők gyermekei szignifikánsan magasabb eredményt értek el, mint azok a tanulók, akiknek a szülei nem szeretnek olvasni (BALÁZSI et al. 2012).

Megállapíthatjuk, hogy az empirikus kutatás 5. alhipotézise beigazolódott. A média alapvetően megváltoztatta a szabadidő eltöltésének hagyományos struktúráját, valamint az olvasás változó arculata van kirajzolódóban az olvasott műfajokat, az olvasmányszerkezetet illetően.

Utószó

Az olvasási szokásokat feltérképező kérdőív eredményei a nemzetközi és az anyaországi kutatásokkal összhangban olvasási kultúránk védelmére, törekeny voltára enged következtetni, annak megóvására szólít fel bennünket, pedagógusokat. Célunk az olvasóvá nevelés, olvasóink szüntelen motiválása, ösztönzése. A tét ugyanis óriási: gondolkodásunk, létünk megőrzése.

Az olvasás ugyanis nemcsak egy az úgynevezett szabadidős tevékenységek közül, hanem kitüntetett, mondhatni szimbolikus szereppel bíró cselekedet, s az anyanyelvi kultúra legfőbb gyakorlóterepe (GEREBEN 2005). Hogy nevezzük a szabadidős tevékenységként folytatott élményszerző olvasást? Az angol szakirodalomban megtalálható a „reading for pleasure” kifejezés. A magyar irodalomban ritkán, de lehet találkozni az „örömolvasás” kifejezéssel, amelynek megalkotása a források szerint Závada Pál nevéhez fűződik (TÓSZEGI 2014). S ez az olvasás kitűnően fejleszti a képzelőerőt, és nagyban hozzájárul az asszociatív gondolkodás kialakulásához. A szövegek szereplőivel történő azonosulás pedig gazdagítja az olvasónak a világról való elképzeléseit, és nem utolsó sorban hozzájárul egy teljesebb személyiség kialakulásához.

IRODALOMJEGYZÉK

- ÁBRAHÁM Mónika 2006. 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. Új Pedagógiai Szemle, 1.
- ADAMIK Tamás–ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna–ACZÉL Petra 2004. Retorika. Osiris Kiadó, Budapest
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna 2002. Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig. Trezor Kiadó, Budapest
- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes 2003. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. Magyar Nyelvőr, 4. 408–427.
- ARATÓ László 2006. Szövegértés, szövegalkotás a magyarórán. In: Sipos Lajos (szerk.): Irodalomtanítás a harmadik évezredben. Budapest. 144–160.
- BÁCSI János–SEJTÉS Györgyi 2009. Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlaponk összeállításához. Anyanyelv-pedagógia 4.
- BALÁZSI Ildikó–BALKÁNYI Péter–BÁNFÍ Ilona–SZALAY Balázs–SZEPESI Ildikó 2012. PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről, Oktatási Hivatal, Budapest
- BARTHA Csilla 2005. A kétnyelvűség alapkérdései: beszélők és beszélőközösségek. Felsőoktatási tankönyv. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- BENŐ Attila 2008. Kontaktológia. A nyelvi kapcsolatok alapfogalmai. Egyetemi Műhely Kiadó–Bolyai Társaság, Kolozsvár
- BENŐ Attila 2014. Kontaktusjelenségek az erdélyi magyar nyelvváltozatban. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Erdélyi Tudományos Füzetek 281., Kolozsvár
- BORBÉLY Anna 2014. Kétnyelvűség. Variabilitás és változás magyarországi közösségekben. MultilingVia 2. Constructions and Discourse in East-Central Europe. Szerkesztő: Bartha Csilla. L'Harmattan Könyvkiadó, Budapest
- BORBÉLY Anna 2016. Fenntartható kétnyelvűség. Magyar Nyelv, 1. 63–73.
- BORONKAI Dóra 2005. A szövegértő olvasás szintjei és lehetséges feladattípusai. Magyartanítás, 4. 15–25.
- CLYNE, Michael (ed.) 1992. Pluricentric Languages: Differing Norms Different Nations. Mouton de Gruyter, Berlin–New York
- CS. CZACHESZ Erzsébet 1998. Olvasás és pedagógia. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged
- CSERNICKÓ István 2004. A magyar nyelv kárpátaljai helyzetéről. Magyar Tudomány, 2004, 4. 473–480.
- DELI Éva–BUDA Mariann 2007. Tanulástanítás – Élvezetes tanulás. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest
- D. MOLNÁR Éva–MOLNÁR Edit Katalin–JÓZSA Krisztián 2012. Az

- olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–81.
- FENYVESI Anna (ed.) 2005. *Hungarian Language Contact Outside Hungary. Studies on Hungarian as a minority language*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia
- GEREBEN Ferenc 2005. *Olvasáskultúra és identitás. A Kárpát-medence kulturális és nemzeti azonosságtudata. Kisebbségkutatás Könyvek*. Sorozatszerkesztő: Cholnoky Győző. Lucidus Kiadó, Budapest
- GÓSY Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest
- GÖNCZ Lajos 2004. *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége*. MTT (Magyarságkutató Tudományos Társaság) – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Szabadka–Budapest
- HERÉDI Rebeka 2019. *Szövegértés-fejlesztés a tanuló aktivitásának tükrében*. Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 22. köt.). *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae, Sectio Litterarum*[Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban]. 69–78.
- JÓZSA Gabriella–JÓZSA Krisztián 2014. *Az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése*. *Magyar Pedagógia*, 2. 67–89.
- KÁNYA Enikő 2017. *A szövegértést befolyásoló tényezők vizsgálata II. osztályos tanulónál*. *Magiszter*, 2. 59–70.
- KIEFER Ferenc 2003. *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- KISS Jenő 2001 (szerk.). *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- LACZKÓ Mária 2006. *Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében*. *Iskolakultúra*, 9. 39–57.
- LANSTYÁK István 2008. *A magyar szókészlet szétfejlődése 1918 után*. In: Fedinec Csilla (szerk.). *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*. MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, Budapest. 118–135.
- MEZŐ Katalin 2010. *Az emlékezet főbb jellemzői, vizsgálati és fejlesztési lehetőségei*. In: Pšenáková Ildikó–Mező Ferenc (szerk.): *Képességfejlesztés digitális tananyaggal*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen. 101–106.
- NAGY József 2006. *Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései*. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.
- NAGY József 2004. *Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései*. *Iskolakultúra*, 3–26.
- N. CSÁSZI Ildikó 2009. *Szövegértést fejlesztő gyakorlatok az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia fejlesztéséhez*. *Anyanyelv-pedagógia*, 3.
- PETRY Annamária 2012. *„Olvasni vagy nem olvasni: az itt a kérdés.”* *Diagnózis és jövőkép az olvasásról a 21. század elején*.

Irodalomismeret online, 4.

POPIS STANOVNIŠTVA, DOMAĆINSTAVA I STANOVA 2011. U REPUBLICI SRBIJI, STANOVNIŠTVO, NACIONALNA PRIPADNOST 2012. Republički zavod za statistiku, Beograd

URL:<<http://webrzs.stat.gov.rs/WebSite/userFiles/file/Aktuelnosti/Nacionalna%20pripadnost-Ethnicity.pdf>> (Megtekintés: 2015. 08. 12.)

ROSANDIĆ, Dragutin 2005. Metodika književnoga odgoja. Temeljni metodičkknjiževne enciklopedije. Školska knjiga, Zagreb

SLEZÁK Ilona 2011. Az általános iskolai tankönyvek illusztrációi. Könyv és Nevelés, 13, 1.

SZIKSZAINÉ NAGY Irma 2004. Leíró magyar nyelvtan. Osiris Kiadó, Budapest

TOLCSVAI NAGY Gábor 2001. A magyar nyelv szövegtana. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

TÓSZEGI Zsuzsanna 2014. Az olvasás trónfosztása? Tanulmányok a képernyős olvasásról. Kossuth Kiadó, Budapest

TÖRTELI TELEK Márta 2011. Szövegértés-fejlesztés az általános iskola alsó osztályaiban. Forum Könyvkiadó–Vajdasági Pedagógiai Intézet, Újvidék

TÖRTELI TELEK Márta 2016. Különböző típusú szövegek kreatív olvasásának fejlesztése az anyanyelv tanításában. [Doktori védés expozéja]. Tanulmányok, 1.153–163.

TÖRTELI TELEK Márta 2019. Különböző típusú szövegek kreatív olvasásának fejlesztése az anyanyelv tanításában. Forum Könyvkiadó, Újvidék

WARDHAUGH, Ronald 2002. Szociolingvisztika. Osiris Kiadó, Budapest

ZSIGMOND István 2008. Az értő olvasás fejlesztése. Útmutató kézikönyv pedagógusok és pedagógusjelöltek számára. Ábel, Cluj-Napoca

Rózsa Bertók

Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Pécs, Hungary
 rozsa.bertok@gmail.com

NOBODY IS AN ISLAND

Intercultural spaces are greatly influenced by globalism on the one hand and changes in the relationship between scientific disciplines on the other. The last decades of the history of philosophy have been about deconstruction, the breakdown of all values, the negation of all methods, the questioning or elimination of all concepts. Today we have reached the final stage, there is almost nothing left to break down, so the most basic moral categories, such as moral responsibility, the free will of the individual, have been challenged. To counter the critical tendency and re-assess the original situation we need to practice value research and/or apply certain tools of pedagogy. The community approach, the language community, the strengthening of identity, the remembering and nurturing of traditions could play a major role in the counter-arguments. Interpersonality based on the possibility of intersubjectivity is not only a relational condition but also a need for identity. In the web of mutual relations, communication is based on value awareness and the acceptance of values, which is a condition for empathy towards other people. Empathy is also the basis of loyalty which eliminates contradiction and makes differences irrelevant because it implies a similarity in destiny. I would like to make use of the above theoretical topics as well as the common experiences of value research in Hungary and Serbia and lectures is philosophy given in English to university students with very different cultural backgrounds.

Keywords: values, identity, language community, scientific environment, loyalty, empathy

Philosophy can easily prove the opposite because the proposition that *Everybody is an island* is equally deducible and in certain ways it can even be proved. The Kantian idea of *asocial socialness* accommodates both definitions. The world wide net of loneliness and the net of local interpersonal relations of familiarity and intimacy are equally present in the life of 21st century man.

While globalism strongly determines intercultural spaces, the academic disciplines are to a large extent segregated. The progress of science feeds on the results of separate disciplines, just like philosophy falls back on biological, especially neural sciences, pedagogy on psychology, social-psychology, and ethology, and the daily routine of clinical sciences is steeped in technological developments. Besides, there is a need to connect the global and local areas and that's what human resources can do. There have been many publications about the previous recognition. The tendency is to humanize. It has also affected economics, modified its main assets and changed its perspective. The books called *Humanomics* and *The economics of common good* have recently been published in Hungarian. They counter the previously reigning process aimed at maximizing profit and self-centred enrichment.

The past decades of philosophy were dominated with deconstructivism. Several concepts have been deconstructed like the individual, responsibility. But the idea of free will has also fallen. It has been refuted by biological

research (e.g. Libet experiment). Enlightenment became the black-sheep and has been blamed for everything bad like poverty, crime, drug addiction, power structure and lack of faith. Steven Pinker wrote his book saying that „the Enlightenment principle that we can apply reason and sympathy to enhance human flourishing may seem obvious, trite, old-fashioned. I wrote this book because I have come to realize that it is not [self-evident]. More than ever, the ideals of reason, science, humanism, and progress need a wholehearted defence.” (Pinker, 2019,9)

To counter such phenomena and processes practical value research and pedagogical tools have been proposed to restore values to find the balance between local practices and global possibility. The main assets of such a counter-argument are clear. They are: the focus on community, common language and language use, and above all, the assertion of identity and the continuation of the traditions. It offers us a way to restore human relations which we were deprived of in 2020 because of the Covid. My students who had got around class attendance by means of justifications and other pretexts in the past, pleaded for in-person classes because they want to come together with their mates and listen to the teacher live. The pandemia has re-written our relations. There is no simpler and clearer proof that Man is a social being.

1.1 Intersubjectivity, interpersonality

The nature of our social being is manifest in two philosophical concepts: intersubjectivity and interpersonality. The former is a general human possibility, while the latter covers particular cases, conditions of relationship and evidences of identity as well as the need for establishing relationship with particular persons in order to know ourselves more. Communication is built upon knowledge and acceptance of values. It is the precondition of cooperation with and sympathy for the others. As sympathy is becoming more and more relevant, research is being devoted to discovering its basis and roots. It was the Scottish philosopher, David Hume who studied sympathy for the first time during the Enlightenment. Sympathy means compassion with another person either in good or bad conditions. That is sympathy with the other's sorrow or joy enhances intersubjectivity, the fact that man is a being capable of feeling compassion with other beings. Adam Smith examined it from a different perspective. He was the correspondent and maybe the friend of Hume. He built the concept of being loyal on the idea of intersubjectivity and also discussed particular manifestations of social human relations. Both of his works, *The Theory of Moral Sentiments* and his economic masterpiece, *The Wealth of Nations*, are interwoven with the thread of the individual. The two authors laid down the basis for future phenomenology. No wonder that the name of Adam Smith was associated with that of Edmund Husserl at a world conference in Oslo. The basis of

phenomenology, intersubjectivity, is constituted by the two branches of moral sense in Hume and Adam Smith. Although the concept of *alter ego* refers to the common experience of persons, it does not render possible the knowledge of the other. It is elevated to the level of generality, which is kind of objective, but it cannot be uniform. Distance (inter alia) appears in previous philosophies like that of the renaissance as the guarantee of objectivity. The problem was caused by the control and comparison of personal experiences, which are meant to connect theory and practice. Smith had given a solution to that problem in the 18th century by introducing the idea of impartial spectator which is impartial regarding both subjective actions and the actions of others. The connection is the *imagination* which helps experiencing the other's joy or pain without being able to feel the other's sensation. The content of sympathy can be either positive (joy) or negative (pain) but it is rooted in the fact that man is a being *capable* of sympathising with others. Hume wrote a treatise on the general basis of sympathy. He called moral sense as the sixth sense originating and working in the body. Adam Smith, in turn, thought that it can be developed with the acquirement of social experiences, and thus he associated it with adulthood. The direct and concrete quality of interpersonality constitutes its own justification and at the same time justifies intersubjectivity as well.

1.2 Local knowledge in global space

The particular cases we analysed evoked different direct experiences in intercultural spaces. I myself had one during the philosophy courses in foreign language when I noticed how students from different countries of the world reacted to Western philosophy and how they understood or misunderstood its detailed message. First of all it was a conceptual difficulty when discussing *paradoxes* they did not understand Zeno's tortoise, not because of a lack of historical knowledge but because of conceptual ignorance. Similarly, concerning the film Matrix they could not define the concept of matrix. The concept of *arché* should be described and explained as well. It means that even the definitions of concepts that are commonly used in both Western and Eastern thought including science and religion cause a problem for them. The lesson that the meeting of Western and Eastern thought teaches us is that global knowledge is always acquired locally. However, the real question is to what extent such knowledge is useful and in what milieu it can develop. Besides, it also raises a philosophical question about the relationship of the part and the whole: it sheds new light on the quality of value of global places by comparing it with values exemplified in local spaces.

I would like to illustrate the clash between global and local intensities with the *Novosibirsk syndrome*. It was exemplified by a student who had studied part-time in the US. and after having lived in that lively, bustling and

engaging world, returned home only to miss terribly that sizzling activity. Then he starts to create contacts and builds up a network of people whose company he had been craving for. It was very interesting to note how Western and Eastern perspectives were met and a search for common denominator was initiated only to be found in the language of the *film*. It is the existence of that denominator that helped the students to understand each other and to come up with cases for particular actions, relations, human characteristics and rapports.

2. Film as common denominator

One of the films that helped Hungarian speaking students to understand certain philosophical backgrounds and gain insight into ethical situations was *White God* by Kornél Mundruczó. It exemplified the exact opposite of Novosibirsk syndrome: a global opportunity is countered with a local offence. At the beginning of the film we see that a child is offended by his mother travelling abroad for months with her new lover. She leaves their daughter to the care of her father although they do not know each other. So first she does wrong to her daughter, which becomes an offence at the daughter who is feeling hurt, which later on develops into an injury (a trauma). In Axel Honneth's paper *Recognition and Moral Obligation* the opposite concept of recognition is reification. The question arises how the girl would ever be able to overcome the trauma. The relationship that people would establish with her largely depends on where the self-questioning leads her, on what she is going to like and to refrain from. The lack of mothering care results in substitute actions: she tries to compensate the lack with the dog's company and by playing music. The viewer can easily understand it either by evoking similar cases in his/her life, or by imagining the situation the film engulfs in. What is more difficult: to feel sympathy with the anthropomorphic society of the dogs or the white cloaked Godlike personality of the father? Or to project oneself into the well-known parent-child relationship or the everyday hassle of divorced parents mindless of children?

2.1 Attractions and repulsions

When I travel in Vojvodina I am always filled with joy recognizing places from my childhood, familiar landscapes and recalling relatives who had lived and still live there. Man's identity is shaped to a great extent by the landscapes and the people he feels attracted to. They also provide answers to the questions concerning his ego. In the earliest verses of the English people looms large the image of utopia, a land surrounded by sea, by which islanders define themselves. It carries freedom and independence for them. (Brexit)

A very interesting survey conducted in Europe in 2000 asked questions about people's identity. One of the questions was about where, to which country they consider themselves to belong. 4 % of the pollees regarded themselves European; 7 % considered themselves *primarily* European and *secondarily* belonging to a nation; 45 % said to be *primarily* national and *secondarily* European; to 38 % of the questionees it did not occur to be European at all; finally 3 % did not reply. (Karácsony. 2000, 216)

The values which shape identity pertain to local space. Communities operate by mutuality, sympathy, recognition and authenticity. Coexistence is strengthened by common language which is not always straightforward in the lives of Hungarians over the borders. Often it is the love for the native land, the beauty of the country, the common experiences and the local working opportunities that shape identity. If common language is missing from the list the resulting identity could indeed be different.

3. Language, school and family

Value research in the Srem (Szerémség) lead us to a similar conclusion. During the research we acquired information about the use of language in the first place. It is a big problem in mixed marriages. If the husband is Serbian and the wife Hungarian, Hungarian language tends to recede in the background. While in Bačka we closely witnessed what the poet Sándor Reményik emphasizes: Do not let „the church and the school to others”. These are the two major places where language could take over and find its audience, but it is no longer so. That is in Beska, concerning the practice and the transmission of Hungarian language, both church and school have fallen. The intriguing problems were especially manifest in a particular case. We were making an interview in a house so that we could get a glimpse of the everyday life of a family. A girl under 10 was preparing to go to primary school. Her younger brother was in the nursery. Her nanny was making a lunch-box for her and instructed the girl in Hungarian how to eat, what to put in her satchel. The girl did not answer anything. Obviously she understood what her nanny was telling. She followed her instruction but did not say a word. Then she started for the Serbian school. Try to imagine the girl's identity throughout her entire life. How much hurt and later on injured she would become in terms of Axel Honneth. She misses her parents who work in Germany earning money to support her parents and children. The time spent in primary school would never return and it is embarrassing that nanny and daddy speak exclusively in Hungarian. They asked the researches themselves to help them with the papers for they read very little and are unable to write. So there is a young child struggling with her identity in Vojvodina, a particular geographical place within a linguistic and cultural milieu, who cannot realize at this point of her life that she is the victim of

economic pressure. And there are also certain generation problems between parents and grandparents, parents and children. Since parents are far away, grandparents become parents assuming all the responsibilities while committing the errors that the change of roles (grandparents are the parents) and the loss of roles (there are no grandparents) entail. They maintain contact with the (real) parents but hugging and caring pertain to the local family space.

Research data were examined in the context of the use of Hungarian language. It is most critical that in 2012 the number of Hungarians was found to be 39.000 less than before. Obviously, underlying the disappearance of language there is an identity crises and an assimilation problem.

In a survey concerning the survival of the Hungarian language 29% of the respondents believe the school is crucial, 28% think more cultural events are needed, 17% are expecting a political solution, 15% ask for more radio and TV programs in Hungarian, 9% pointed to different other possibilities, and 2% did not answer. We noted during the research that environment, language and the structure of the population of a given place are interwoven so that observable phenomena are mutually interdependent. Lajos Matievics and later on Olga Penavin made a series of recordings to study the transformations of language. Historic, geographic and economic characteristics are neatly revealed. Dusán Popovic writes that Srem (Szerémség) is but a bridge between Asia, Africa and Europe. Outstanding values have been amassed there, the history of the area is extremely rich. Several peoples lived in the territory and its geographical resources are also rich. Srem (Szerémség) was famous for wine production, the production of fruit is still renown and the soil very fertile. "Already in Roman times superb roads ran across the land connecting Sirmium with the limes along the Danube." (Penavin,1972, 3) As a result of the Turkish dominion and the plagues the territory became almost uninhabited. Then a new population appeared: Germans, Serbs, Croates. Hungarians moved there from different parts of historic Hungary. The community of Dobrodol consists of people who moved into the houses of one-time feudal servants and day-labourers. The inhabitants of Satrinca, Dobradópuszta, Nyékinca came from Kishegyes. The Hungarians of Erdővég originated in the county of Győr. The protestant Hungarians of Maradék are said to have come from Mohol, Kula or Cservenka. The people in Srem (Szerémség) keep contact with their native lands and greet visiting relatives and acquaintances with a warm welcome. The people we interviewed consider Srem (Szerémség) as their true home. The Hungarian population is located there as an island, so their language is of the same nature. In the local space every day they struggle to survive with autarchical farming. With absolutely no industry around, agriculture is the only means to keep them alive.

4. Culture and gender

The geographical, historical conditions of a local space, the conflicts of language, are further modified by the cultural patterns and family traditions handed down by parents to their children. The fifth and eighth grade school books were examined for the representation of males (boys and men) and female roles. Women are represented mostly as servants from a male point of view. Boys and men constitute the majority. Overall there are 60% male and 30% female representations in the school books. The effect of their rate on the forming identity of a child cannot be overemphasized. (In the textbooks in Hungary males are also represented at the ratio of 80%.) „*The cultural world is a gendered world.*” (Horváth-Futó, 2007, 137)

In the analyses of national and foreign textbooks it was found that the illustrations of first person narratives when the gender of the narrator was not specified pictured exclusively males. Such latent possibilities to shape the pupils' ways of thinking are spontaneous and direct pedagogies which can however determine their images of gender for a lifetime.

4.1. Grandparents are the guarantee of future

The researches underline the fact that the survival of language is in the hands of the grandparents. Mixed marriages could be helped out to a great extent if bilingual textbooks were available. There is a demand for such books coming especially from Serbian grandfathers so that they could follow the tale that the grandmother is telling in Hungarian to the children.

So it would be good to have publications meant for children in the nursery and primary school, containing tales and songs which both parents would be able to tell and sing. Let alone that it would be so effective against in-family exclusion. We visited a family where the grandfather asked the grandmother to translate into Serbian “that” little song she was singing to the child. Then the grandmother replied that she could not translate it and besides, the song is beautiful only in Hungarian. During the research Lenke Kocsis was inspired by a publication *One blonde lock* translated by Ferenc Fehér which she vaguely remembered. It was said many times that a translation can inspire the translator. The publication we are going to release contains the songs collected by Lenke Kocsis among which only a few are bilingual. Such books would be a great help to the grandmothers who are still willing to narrate in Hungarian to their grandchildren so that when they grow up, they would be able to transmit the knowledge of the language to their descendants.

We have also made a quick survey about the knowledge of language with 49 respondents (81% female, 19% male). The distribution according to the size of their home places was: 18% lived in small villages, 29% were from the

town Subotica, 6% were southlandish..., Their average age was 35, As for their profession, 36% were students and the same percentage were entrepreneurs. 13% were housewives, 6% ministers, 2% pensioners, 4% freelancers. 45% estimated their financial situation medium, 35% good, 14% bad, 6% excellent. According to nationality, 41% were Hungarian and Serbian, 33% Serbian, 27% Hungarian. The questions concerning language use, and especially the corresponding answers indicate where they acquired their language. 57% of them learnt every subject in Hungarian in school, 17% learnt only Hungarian, 35% learnt another language as well.

92% of them considers the knowledge of Hungarian important, 96% of the parents have their children learn Hungarian (it is a very good number) and it gives hope for the future. 55% learn Hungarian in some educational institute, 45% in family. As for the future, most of the respondents said that many Hungarian teachers would be needed, some even formulated the claim that camps and courses in Hungarian would be welcome. Or a kind of Hungarian House which would be open toward others (and not foreclose them) and could serve as a platform for social events. Many would also welcome the idea of publishing bilingual books especially for children.

The title of my paper: "No-one is an island" is a reference to John Donne's poem. I think it can be very inspirational for everyone at a discussion of intercultural topics to take his words seriously.

"No man is an island, / Entire of itself, / Every man is a piece of the continent, / A part of the main. / If a clod be washed away by the sea, / Europe is the less./ As well as if a promontory were. / As well as if a manor of thy friend's / Or of thine own were: / Any man's death diminishes me, / Because I am involved in mankind, / And therefore never send to know for whom the bell tolls; / It tolls for thee."John Donne

Bibliography

Rózsa, Bertók.2011/2.*Moral Philosopher or Economist?* pp. 9-24 In: *Létünk*. Forum Publishing Company, Year XLI, issue

Felbert, Christian. 2018.*Die Gemeinwohl-Ökonomie: Ein Wirtschaftsmodell mit Zukunft*. Wien, Austria

Honneth, Axel. 1997. *Recognition and Moral Obligation. Social Research* Vol. 64, No. 1, *The Decent Society* (Spring 1997), pp. 16-35

Hargita,HorváthFutó. 2007. *A nemekreprezentációja a vajdasági magyar általános iskolai olvasókönyvekben* pp125-139 In: *Kód, kultúra, irodalom, régió*.Újvidék: Bölcsészettudományi kar.

Smith, Adam and Husserl,Edmund. 2012. *Intersubjectivity and Objectivity*

in. *Ontos Verlag*, (Eds.) Fricke, Christel / Follesdal, Dagfinn

András, Karácsony. 2000. *Jogfilozófia-éstudársadalomelmélet*. p. 216 Budapest: Pallas-Attraktor.

Pinker, Steven. 2019. *Felvilágosodás most*. (Ford.: Dr. Mátics Róbert) (Enlightenment Now) Pécs: Alexandra.

Olga, Penavin. 1972. *A szerémségi magyar szigetek nyelve. Nyelvtudományi Értekezések* 79. sz. Budapest: Akadémiai kiadó.

Smith, Vernon J and Wilson, Bart J. 2019. *Humanomics: Moral Sentiments and the Wealth of Nations for the Twenty-First Century*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Pinker, Steven. 2019. *Felvilágosodás most*. Pécs: Alexandra.

Beska - Beska (Bertók et al). 2020. In.: *Szerémségkollégium (szerk.)* pp. 33-45. Lakitelek: Antológia kiadó.

IZLAGANJA

Urbán Dorottya

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
urbaandorottya@gmail.com

A ROUSSEAU-I GYERMEKKÉP ÉS ANNAK A KIALAKULÁSÁT BEFOLYÁSOL(HAT)Ó TÉNYEZŐK

Rousseau gyermekképének kialakulásában számos olyan az életét befolyásoló tényező játszott szerepet, melyeket a teljesség igénye nélkül gyűjtöttem össze tanulmányomban. A saját gyermeki énje, az ez idő alatt ért megpróbáltatások és az őt körül ölelő világ formálta azzá, aki lett. E sajátos személyiségfejlődés hozadéka az ő gyermekképe, mely korát először megbotránkozta majd inspirálta. Ő ugyanis oly módon közelíti meg a gyermeket és magát a gyermekkort, ahogy elődjai addig nem tették. Különösen fontosnak tartja az újszülött kortól való nevelést, azt, hogy a kezdeti periódusban hogyan viszonyulunk a gyermekhez nagy befolyással bír a jövőre. „A gyermek első könnye kérés. Ha nem ügyelünk rá, csakhamar parancs lesz belőle.” (Rousseau, 1978) A nevelés fontosságára világít rá, valamint arra az egyensúlyra, ami létrejöhet a nevelője és neveltje között. Leghíresebb műve az "Emil, vagy a nevelésről" mely regény formájában tárja elénk Rousseau tanait. Az említett írás alapját képezi dolgozatomnak, melyben továbbá bemutatásra kerülnek azok a tényezők melyek befolyásol(hat)ták a Rousseau-i gyermekkép kialakulását.

Kulcsszavak: nevelés, életút, gyerekkép, szülői szerepkör

A felvilágosodás és annak hatása

A romantika elődjeként a felvilágosodás korában új utak és lehetőségek tárulnak fel a gondolkodás történetében. A pedagógia, illetve a filozófia tekintetében az egyik legmeghatározóbb személyiség Rousseau volt, gondolatvilága jelentősen befolyásolta a preromantika korszakát. Nyíri Kristóf szerint „Ha a felvilágosodás – egy, a történelemtől független, a történelem fölött álló emberi természetet és az ennek megfelelő természetes vallást, természetes erkölcsöt, természetes jogot („természetjogot”) stb. feltételezve – elsősorban az ész uralmának megvalósítását hirdeti, (...) s a felvilágosodás racionalizmusába és optimizmusába szentimentalizmust és pesszimizmust vegyít. Ezzel olyan érzelmvilágot és (...) társadalmi szituációt fejez ki, melyben a filozófus az őt körülvevő világgal, a jelennel díszharmóniába kerül (...).” Erre jó példa Rousseau élete écscelekedetei, melyek korántsem voltak harmóniában fő művének üzenetével, amit megis fogalmazott az "Emil"-ben: „Inkább legyenek paradoxonok embere mint előítéletek embere” – írja.

Mivel a felvilágosodás hívei hittek az ifjúság megújulásában és a szebb jövőben, ennek érdekében egyre többen kezdtek azon munkálkodni, hogy az iskolák és az oktatás színvonalát emeljék. Az angol felvilágosodás filozófusai külön kezelték az egyház és az oktatás kérdését, nem úgy

Franciaországban, ahol erősen bírálták és tagadták az egyház jogosultságát és dogmáit. „A keresztény hitből csak azt fogadja el, ami az emberi ésszel felfogható és ami e felfogás szerint az erkölcsös élethez elegendő (Isten léte, a világ teremtése, a lélek halhatatlansága).” (Pukánszky-Németh 1999) Ezt a vonalat tovább folytatva Rousseau beállt a deizmus képviselői közé. Akik ugyan hittek Istenben, mint teremtőben, de kinyilatkoztatást és a csodákat, Isten imáadását elutasították és egyre inkább keresztényellenessé váltak. (Nyíri, 1983)

Ebben a korszakban azonban az abszolutista uralkodók a fentiekől eltérően az egyházzal karöltve építették és fejlesztették iskolarendszereiket, melyeknek nem titkolt szándéka a hasznos állampolgárrá való nevelés volt. A gyermekképben benne volt a lehetőség, miszerint „lehetséges ember evilági kiteljesedése” és ebbe a fejlődésbe vetett hit a „gyermeki természet optimista megítéléshez vezetett.” A sokaság nevelésével tervezték megszilárdítani hatalmukat és hatni a nép gondolataira. Azonban eme gondolatok hamar átformálódtak és az oktatást valamint a nevelést alapvető emberi jogként kezdték el kezelni, innentől fogva magára a gyerekekre is másképp tekintettek, „ami a gyerekkor fokozatos emancipálódásához vezetett.” (Pukánszky, 2005)

Rousseau életútja

Életének és jellemének formálódásában meghatározó szerepe volt édesanyja korai elvesztésének, aki Rousseau születését (1712) követően egy héten belül elhunyt. Tíz éves koráig édesapja nevelte Genfben, közös időtöltésük az olvasás volt. A kis Rousseauban magas fokú igény mutatkozott műveltség terén így az olvasni valók között nem igazán válogatott, amellett gyakran idézett Plutarkhosztól is. Ám a gondtalan gyermekéveknek hamar vége szakadt, ugyanis édesapja helyi összetűzései miatt biztonságosabbnak vélte nagybátyjához költöztetni fiát, ahol a falu lelkésze folytatta oktatását és nevelését, azonban ezek az évek nem nőttek a szívéhez, melyre később is kitér irományában. A kétéves tanulás után visszatér Genfbe és inasnak áll. 1728-ban azonban elhagyja Genf városát és megfordul Szavojában és Torinóban is, ez idő alatt képezi magát és elkezd tanulni: matematikát, fizikát, anatómiát, élettant és zeneelméletet (ez utóbbi később megélhetésének fő forrásává vált). Ezt követően négy meghatározó fordulóponton ment át.

1. Az első, élete huszonnyolcadik évében következett be, mikor magánnevelőként tevékenykedett Lyonban a csendőrfőparancsnok házában.
2. Megnyerte a dijoni akadémia pályázatát értekezésével, ahol arra a kérdésre keresték a választ, hogy "A tudományok és művészetek fejlődése rombolta avagy fejlesztette az erkölcsöket?". Rousseaut

értekezése nagy sikert aratott és ekkor társították nevéhez "vissza a természethez" – jelszót.

3. Kiköltözött a Montmorency erdő szélére és megírta "Julie"-t, a "Társadalmi szerződés"-t és az "Émile"-t.

4. Az Emilben kifejtett valláserkölcsei miatt a párizsi herceg elfogatóparancsot ad ki ellene a könyvet pedig nyilvánosan elégették.

Ettől a ponttól kezdve már semmi sem volt a régi, nagy viszontagságok árán ugyan szabadult, de bujdosnia kellett. Ez idő alatt Svájcban és Angliában volt, azonban hamar paranoiássá vált és nem tudott megnyugodni. Élete vége felé visszaköltözött Franciaországba, Párizsba, ahol kottamásolásból élt, majd teljes magányban Ermenonville-ben hunyt el 1778-ban.

A jelszó, melyet hirdetett, de sohasem mondott ki

„Az ember természettől fogva jó, s mégis mindenütt a rosszat tapasztaljuk, szabadnak született, és mégis mindenütt láncon tartják.” – írja Nyíri Kristóf, A filozófia rövid története című könyvében. Valamint a témánál maradván leírja, hogy a civilizáció, melynek eredete a polgári társadalomban van, megrontotta az embert, és már nem a természet szerint él, a tulajdon megszerzése vezérli. A Rousseau nevével egygyé vált, bár általa nem kimondott „Vissza a természethez!” jelmondat is arra enged következtetni, hogy célja visszavezetni a társadalmat a gyökerekhez, a természethez, ahol még nem a javak birtoklása jelentette az egyetlen földi jót. De vajon, „Csakugyan létezett egy harmonikus őszállapot az emberek között?” teszi fel a kérdést Nyíri. A válasz nem lényeges, csupán az, hogy a természethez való visszatérést meg kell próbálni a tulajdont pedig az állam kezébe adni és a szívre fektetni a fő hangsúlyt, ugyanis „a gonosz diadalmaszkodik ezen a világon, míg az igaz embert elnyomják” - írja Rousseau az Emil-ben. Az erkölcsért, pedig lelkiismeretünk kezekedik, amit Isten oltott belénk. Ez a Rousseau-i gondolat adta az alapját a francia forradalom lelkiismereti törvényének, miszerint, „a forradalmi törvényszék esküdtjei csak lelkiismeretükre kötelesek hallgatni.”

Az új típusú nemzedék neveléséhez, Rousseau szerint arra van szükség, hogy a társadalmat visszarántsa romlás útjáról. Amit úgy tud lekönnyebben elérni, hogy a gyereket elzárja a társadalom bűnös világától és ott készíti fel az életre. Erősen bírálta Descartes és Newton nézeteit, ugyanis meggyőződése volt, hogy az akarat ad mozgást és életet a természetnek és a mozgásba hozott anyag értelem létezésére enged következtetni és mivel „igazi akarat nem lévén szabadság nélkül, az ember tehát szabad az ő cselekvéseiben” (Kemény, 1917) A természetes nevelés során a gyerek a természet vizsgálata közben annak alkotóját is vizsgálja. Tehát Isten vizsgálatát Rousseau nem kötötte holmi dogmákhoz, csupán a természethez.

RÁCZ LAJOS HÉT PONTJA

A szakirodalomban először Rácz Lajos nevezi Rousseaut moralistának. Olyan személynek, aki az emberi lét erkölcsi jelenségeket megfigyeli és felfogásait terjeszti, megszilárdítja, mindezt teszi igen egyéni módon. Állítását hét pontban támasztja alá:

1. egyéni erkölcsiségről vallott felfogásával
2. úgy állítja be Rousseaut, mint a társadalmi erkölcs bírálója
3. társadalmi erkölcs reformátora
4. gyakorlati erkölcsiség
5. erkölcsi neveléstanítója
6. bemutatja hatását az erkölcsi nevelésre
7. méltatva az ő morális szempontból való jelentőségét

Erkölcsei tanainak forrását két csoportba sorolja, egyfelől Genf vallási atmoszférája, másrészt pedig Plutarchos részletes tanulmányozása, továbbá hatást gyakorolt rá Locke és Pope munkája is. Tanai több helyen is kifogásolhatók. „Így látjuk, hogy ő erkölcsi elveit nem az ember természetéből, az emberi észből vezeti le, vagyis ő nem független moralista, hanem a morált a vallásra alapítja.” (Rácz, 1913) A vallás alatt pedig Jézus evangéliumát érti minden dogmától megtisztítva. Euchen Rudolf pedig a filozófia és életszemlélet című feljegyzéseiben mondja ki, hogy „a moral legerősebb gyökere a hagyományos vallásban rejlik” Bár Rousseau munkássága inkább etikai jellegű, célja azonban mégis az igazi egyéniség képzése. Az egyéniség megalkotásával, pedig helyreáll a természet, ami visszaadja a szívnek az eredeti jóságát ez pedig boldogsághoz vezet. „Ez az eszmény, a mely felé a bölcsnek törekednie kell; szabadon és jól kell cselekednie és boldog lesz. A vallásos és erkölcsi érzés szabadította fel Rousseaut természeti ösztönei, érzékisége uralma alól, emelte őt fel erkölcsi lényé, vívta ki számára a szellemi önállóságot, belső függetlenséget (...) melynek révén a világ minden hatalmával képes szembeszállni s benső egységét, lelki harmóniáját megtalálni.” - írja Rácz Lajos értekezésben.

SZÜLŐI SZEREPKÖR

„Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt” (Rousseau, 1978) Ez a felfogás - miszerint a gyermek születése pillanatában még tiszta és büntelen és majd csak később a társadalom hatására válik bűnössé- kezd gyökeret verni a társadalmi osztályok szintjén. Így hát a nevelés folyamatában törekedni kell arra, hogy az eredeti, tiszta állapotot megőrizzük a társadalom (a felnőttek) romlottságától. Ebben az őrző-védő szolgálatban Rousseau különös szerepet ad a szülőknek. Azonban engedményeket ad a szülőknek

gyermekük kiadására, abban az esetben, ha az anya gyengélkedik és nem tudja táplálni gyermekét, illetve az apának nincs ideje nevelni gyermekét. A fentebb írt esetekben az anyát, dajka az apát pedig házitanító pótolhatja. Ez némely esetekben még a gyermek hasznára is válhat, ugyanis „jobb, ha a gyermek egy egészséges dajka tejét szopja, semmint egy elkényelmesedett anyáét” - írja Rousseau az Emil-ben. A könnyed szülői elszakadás talán visszavezethető saját gyermekkorára. Továbbá „Az a család, amelyben nem a szeretet a legfontosabb összekötő kapocs, hanem az érdek; ahol a gyermek nem a szerelem gyümölcse, hanem a józan megfontolásé; ott, ahol az anya nem tölti be óvó, gondozó szerepét és az apa nem teljesíti legszentebb kötelességét, a gyermeknevelést; ott a család nem méltó arra, hogy kivehesse részét a „természetes ember” neveléséből.” (Pukánszky, 2005) Az világosan látszik, hogy a gyermeknek szüksége van egy gondoskodó, védő, oltalmazó személyre, még ha az nem is feltétlen az édesapja vagy az édesanyja, de olyan személy, aki képes a gyermek gondozására. Rousseau szigorúan meghatározza, hogy milyen jelleme kell hogy legyen a helyettesítő dajkának vagy házitanítónak (a házitanító jellemét önmagáról mintázta). Hiszen egy újszülött még nem tudja önmagát ellátni, ehhez egy gondviselőre van szüksége, akire támaszkodhat. „A gyermek érzi szükségleteit, de nem tudja kielégíteni. Másnak a segítségéért könyörög, ezért kiáltozik. Ha éhes vagy szomjas, sír. Ha túl hideget érez vagy meleget, sír. Ha mozgásra van szüksége, de nem engedik mozogni, sír. Ha aludni akar, de nem hagyják békében, sír.” (Rousseau, 1978) Így nem tulajdonít kisebb feladatkört a gondozónak, nevelőnek, mint hogy lássa el (későbbiekben tanítsa) a gyermek alapvető szükségleteit.

„Az értelem békés korszaka”

A tizenkettő és tizenöt év közötti időszakot Rousseau így nevezi harmadik könyvében. Ezekben az években ugyanis még nem gyötrik a gyermeket a pubertáskorral járó feszültségek. Ez az időszak ideális lehet a gyermek értelmének kimunkálására. A nevelés forrását pedig a természetben és a tényekben látja, törekedni kell arra, hogy ott tegyen szert a hasznos tudásra, ugyanis az ékesszólást, költészetet és művelődést csupán szavak tanulásának tartja, miközben a gyerek nem gondolkodik. A gondolkodás viszont elengedhetetlen a tudás megszerzéséhez, és közben téved a gyerek Rousseau azt mondja: „Ha téved, hagyjátok, hadd csinálja! Ne hozzátok helyre tévedéseit! Csendben várjátok, míg eljut odáig, hogy maga észrevegye és kijavítsa!” Ezzel kitartó figyelmet munkálhatunk ki a gyermekben és elvethetjük az unalom kérdését és közben megtanulja mi a különbség a játék és munka között, s teszi mind ezt a „józan ész” keretei között. Így kelthetjük fel benne a tanulás iránti valós vágyat és a gyermekben megfogalmazódik a kérdés, hogy: „Mire jó ez?”. Emil nem a könyvektől várja a választ, önmaga fedezi fel őket tanítója segítségével. Így a természetet és az embereket aszerint ítéli meg, hogy mennyire

hasznosak az ő számára. A tapasztaltszerzés mellett, azonban ügyelnie kell arra is, hogy a gyermek közben boldognak érezze magát, ami Rousseau szerint: „abból áll, hogy nincs hiánya egészségben, a szabadságban, a szükséges dolgokban.” Ami magába foglalja azt is, hogy csak azért ne tegyen meg bizonyos dolgokat a gyerek mert azt mondják neki, de a nevelő figyelve a gyermek érdeklődési körét teremthet szándékosan olyan élethelyzeteket melyekből neveltje tanulhat és győztesen jöhet ki. Ilyen úton kívánja Rousseau elsajátíttatani a mesterséget (asztalos) is.

Gyermekképe

Rousseau gyermekképe nagy összefüggéseket mutat azzal, hogy magukat az embereket milyennek találja, mind a gyermeket úgy a felnőtt embereket is „természetes embernek” látja. Hamar felismerte a gyermekkor fontosságát és mibenletét. Belátta, hogy nem lehet ugyanúgy kezelni a gyerekeket, mint ahogyan a felnőtteket. Nem nézi le, egyszerűen csak kijelenti, hogy másfajta törődést igényelnek a gyerekek ebben az időszakban, különösen értékes kornak tartja. Az átlagos személyiség-fejlődéshez szükségesnek tartja a gyermeki élet teljességét. „Ahogy az emberiségnek megvan a maga helye a dolgok rendjében, a gyermekkor-nak is megvan a maga helye az emberélet rendjében, az emberben tehát az embert kell tekinteni, a gyermekben a gyermeket.” (Rousseau, 1978) A nevelés fontos pillérét képezi a boldogság, ugyanis célja, hogy Emilt mindenkor boldognak lássa (művében tehát az eudaimonizmus alapgon-dolatai is felvetődnek). Így csak olyan tanokkal foglalkoztatja, melyekben a gyermek örömét leli és számára hasznosak (lesznek) meggyőződése, ily módon nevelhet belőle „az emberi szívhez alkalmazkodó” embert, akiképes helyesen irányítani az életét. Bár Emil egy fiktív szereplő csakúgy, mint ahogy kalandjaik is mégis hasznos tanácsokkal és utasításokkal látja el Rousseau az olvasót. Nevelésében fontosnak tartja, hogy ott legyen vele és együtt fedezzék fel az újdonságokat „én is vele együtt akarom tanulni, mert meggyőződésem, hogy csak azt fogja jól megtanulni, amit együtt tanulunk.” Ezzel a mondatával szakít a távol-ságtartó és elutasító nevelési formával és nem célja beilleszteni a gyereket a korabeli társadalomba sem, melyről kimondja, hogy romlott és erkölcstelen. Nem a társadalomba való beilleszkedést tekinti célnak, hanem „élni” akarja megtanítani, hogy természetes, boldog ember legyen-ezért fektetett nagy hangsúlyt a gyermeki lélek nevelésére. A lélek fontossága pedig a lelkiismeretben rejlik, mert „Ami az ösztön a testnek, az a lelkiismeret a léleknek.” Tovább folytatva gondolatmenetet kifejti, hogy a lelkiismerttet tartja az ember igazi vezetőjének, mely sohasem csalja meg. A gyermeket pedig annak a biztos pontnak a társadalomban, aki képes arra, hogy „apró békés családi szigetet teremtsen a romlott társadalom forrongó tengerében.” (Pukánszky-Németh, 1999)

XIX. századi visszhang

„Ha pedig a gyermek kivívta jogait, tökéletes lesz az erkölcs is.” – írja Ellen Key, az 1976-ban *A gyermek évszázada* című könyvében melyet Rousseau ihletett. Az erkölcs kérdését és megnyilvánulásának lehetőségét a gyermekben látja, épp úgy ahogyan Rousseau is, akinek céljai között szerepelt az erkölcsös gyermek nevelése. Ez a megközelítés nagyban hozzájárult a gyermeket központba helyező pedagógia kialakulásának, a 19. században már több írás is született a rousseau-i tanok szerint:

1. Maria Edgeworth: *Practical Education*
2. Ernest Legouvé: *Atya és fiú a tizenkilencedik században* (fordította Feleki József)
3. Felméri Lajos: több elbeszélést is írt apákról és fiaikról a *Néptanítók Lapjába*
4. Richard Edgeworth: *Emlékiratai* (Pukánszky, 2000)

Rousseau tanai adták meg az alapját a 19–20. századi reformpedagógiának, így hát joggal mondható, hogy amit alkotott annak egyes részeit még ma is megtaláljuk beépítve napjaink oktatásában.

Összegzés

Jean-Jacques Rousseau rögzös életútja ellenére is maradandót alkotott, nem csak korára, hanem az őt követő évszázadokra is nagy hatást gyakorolt. Nevelési elveit világszerte alkalmazzák és számos pedagógia értekezés alapját képezik. Gyermekszemléletével megelőzte korát és a nevelés egy fontos alaptételét fogalmazta meg „a gondozó, a nevelő alapvető feladata, hogy a gyermek elemiszükségeit kielégítse, majd – amint lehet – tanítsa meg a gyermeket ezek önálló kielégítésére. Óvakodjék azonban a felmerülő fölösleges vágyak és talmi igények válogatás nélküli teljesítésétől, mivel ezzel elkényeztetheti, önzővé teheti a gyereket.” (Pukánszky, 2005) Mindezek mellett fontosnak tartotta a gyermek szabadságát és boldogságát is, az erkölcs keretein belül. Hogy mi vezetett pontosan ennek a gyermekképpnek a kialakuláshoz és mik voltak azok a tényezők és körülmények melyeknek hatására Rousseau úgy döntött, hogy szakít ez eddigi felfogással és szembehelyezkedik a távolságtartó magatartással? Teljes bizonyossággal nem állíthatom, hogy ezen kérdések bármelyikére egyetlen általam írt pontban is sziklaszilárd választ adtam. Mindazonáltal elmondható, hogy édesanyja korai elvesztése, majd később az édesapjától való korai búcsú, a kor szelleme, olvasottsága, elfogadottsága a társadalomban és kalandjai biztosan hatással voltak, ha nem is gyermekképpének a kialakulására, de a személyiségének a fejlődésére mindenképpen.

Irodalom

Alexander, B., Bánki, D., Cholnoki, J.& Eötvös, L. (1893). A Pallas Nagy Lexikona. Budapest: Pallas Irodalmi és Nyomdai Rt.

Euchen, R. (1903). Gesammelte Aufsätze zur Philosophie und Lebensanschauung. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.

Kemény, G. (1917). Az „emberré” nevelés elve Rousseau paedagogiájában. Keresztény Magvető, 52(2), 157-175. Kolozsvár: Kolozsvári Hírlap Részvénytársaság.

Key, E. (1976). A gyermek évszázada. Budapest: Tankönyvkiadó.

Lendvai, L. F. & Nyíri, K. (1974). A filozófia rövid története: A Védáktól Wittgensteinig. Budapest: Áron Kiadó.

Nyíri, T. (1983). Filozófiatörténet. Budapest: Pázmány Péter Római Katolikus Hittudományi Akadémia.

Péter, L. (2010). Pedagógiai elméletek és irányzatok. Tanulmányi útmutató.

Pukánszky B. (2000). A gyermek évszázadának hajnalán. In: Pukánszky Béla (szerk.): A gyermek évszázada. Budapest: Osiris.

Pukánszky B. (2011). Gyermekideológiák a pedagógia eszmétörténetében. Educatio, Budapest.

Pukánszky, B. (2001). Bevezetés a gyermekkor történetébe. Elektronikus kiadás.

Pukánszky, B. (2005). A gyermek a 19. Századi magyar neveléstani kézikönyvekben. Pécs: Iskolakultúra.

Pukánszky, B. (2005). Rousseau gyermekszemlélete és a „fekete pedagógia”. Iskolakultúra, Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

Pukánszky, B. & Németh, A. (1999). Neveléstörténet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Rácz, L. (1913). Rousseau mint moralista. Athenaeum. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia

Rousseau, J-J. (1978). Emil, avagy a nevelésről. (ford. Győry János) Budapest: Tankönyvkiadó.

Margareta Bašaragin

„Ženske studije i istraživanja“ Novi Sad

margareta.basaragin@gmail.com

STAROST U REKLAMAMA: EJDŽIZAM, ROD, OBRAZOVANJE¹

Curricula for higher grades of primary education for Serbian language and civic education should pay enough attention to ageism (discrimination against the old people), in accordance with the legal framework on non-discrimination and promotion of intercultural (intergenerational) dialogue.

Advertising (media) discourse nowadays conveys misogynistic and ageistic messages (Bašaragin 2013, 2014) and thus affects teenagers who are in the process of developing their value attitudes and identity components. The aim of this paper is to determine the elements of ageism in the media for gaining data useful for overcoming discrimination in textbook contents, teachers' talk, and consequently in spontaneous language use of young people as well. The methodological framework is based on discourse analysis (Savić 1993) and intersection (Bereswill 2015).

The basic corpus consists of 15 anti-aging advertisements from the women's magazine "Lepaisrećna" issued in the period March-July 2020.

The results show that: 1. an anti-aging magazine ad taken as a whole and in parts advocates implicit and explicit intolerance towards aging (women); 2. the use of offensive expressions for old persons is part of patriarchal attitude towards them. The conclusion is that old age is a social construct (de Beauvoir 1986 [1970]) of the patriarchal society which should be changed by young people. Therefore, the results can be used in teaching particular subjects, but above all in civic education, so as to influence the formation of (non)linguistic behavior of young people.

Keywords: anti-aging ads, ageism, education, gender, intersection

1. Uvodna razmatranja

Do sada su objavljena istraživanja tekstova namenjenih obrazovanju u osnovnoj školi: planova i programa, udžbenika, posebno programa lektire na maternjem jeziku (Bašaragin, Savić 2016, Kožul 2007, Marić 2011, Milinković 2008, Nikolić 2008, Stefanović 2017 i dr.) iz kojih se zaključuje da ovi obrazovni tekstovi poseduju u dobroj meri rodnu diskriminaciju. Ona donose podatke da su ženski likovi u tekstovima udžbenika manje zastupljeni, da se prikazuju stereotipno i u tekstu i u ilustracijama koje ih prate, potom da je primetno manji broj autorki u odnosu na autore književnih tekstova i da se doprinosi žena kulturi, nauci, umetnosti u društvu veoma retko ili uopšte ne spominju i ne vrednuju.

Manje ili nimalo pažnje je u dosadašnjim istraživanjima posvećeno odnosu

¹ Rad je nastao na osnovu istraživanja u okviru projekta „Šta žene od 65+ (ne)mogu u Srbiji danas Prilog istraživanju potencijala starijih žena i njihove diskriminacije“ koji sprovodi Udruženje „ženske studije i istraživanja“ Novi Sad (1.2.2020 – 30.4.2021.) uz finansijsku podršku Ekumenske inicijativa Žena, Omiš, Hrvatska.

Zahvaljujem se profesorici Svenki Savić za izuzetno korisne sugestije tokom izrade ovog rada.

prema starijim osobama, pre svega ženskim, što jeste oblik diskriminacije po starosti - ejdžizam².

Ista je situacija i u medijskim tekstovima, naročito reklamnim. Danas se nameću seksističke i ejdžističke poruke putem reklamnog (medijskog) diskursa, a pretpostavka je da tinejdžeri i tinejdžerke konzumiraju taj medijski diskurs. Dominantne vrednosti su mladost, lepota, fizička snaga, zdravlje kao osobine uspešne osobe (Bašaragin 2013, 2014). Mediji i moćne industrije (kozmetičkih i farmaceutskih proizvoda, estetske hirurgije) preko medija nameću mladim ženama visoke standarde koje treba da dostignu u sopstvenim životima. U našem društvu duboko je ukorenjena predrasuda da žene stare brže od muškaraca, a samo starenje žena vezuje se jedino za njihov spoljašnji izgled (Komatina 2003, 155). To se smatra seksističkim³, jer se isto ne odnosi na muške osobe.

Starost nije samo biološko-hronološka kategorija, već i društveni i kulturni konstrukt koji se mladima predstavlja i putem medija. Stoga teorijski okvir ovog istraživanja čine koncepti starosti Simon de Bovoar (1986[1970]) i Vere Smiljanić (1987). De Bovoar primenjuje holistički pristup i smatra da „starost može biti shvaćena samo u celini“ i da „ona nije samo biološka već i kulturna činjenica“ (de Bovoar I, 1986, 18). Za Veru Smiljanić je starost produkt procesa starenja, a u pitanju je subjektivni doživljaj koji nije povezan samo sa godinama života (Smiljanić 1987, 17). Posebno ističe i da „U različitim kulturama postoje različiti stavovi prema starim ljudima.“ (Smiljanić 1987, 21).

2. Cilj istraživanja

Cilj rada je da utvrdim elemente ejdžizma u reklamnim sadržajima na primeru antiejdž novinskih oglasa za podatke korisne za prevazilaženje diskriminacije u udžbeničkim sadržajima, govoru nastavnika, a time i u spontanom govoru mladih i dam preporuke za njihovo prevazilaženje.

3. Metodologija istraživanja

Za metodološki pristup koristim metode analize diskursa (Savić 1993) i intersekcije (Bereswill 2015) koji mi omogućavaju da proučim kako se rod i starost ukrštaju tokom upotrebe jezika u reklamnim sadržajima.

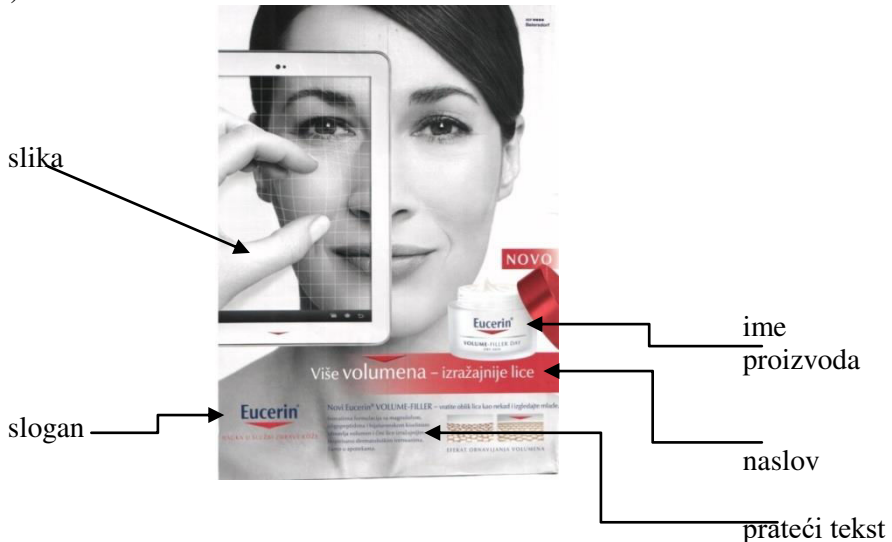
Osnovni korpus za analizu čini 15 reklamnih antiejdž novinskih oglasa iz ženskog časopisa *Lepa & Srećna*⁴ štampanih u periodu između marta i avgusta 2020. g, dužine 30-300 reči.

²Ejdžizam je „diskriminacija na osnovu starosti“ (Savić i Stevanović 2019, 81).

³Seksizam je „diskriminacija na osnovu pola (najčešće ženske) osobe“ (Savić i Stevanović 2019, 83).

⁴Pun naziv časopisa je „Lepa & Srećna: magazin za savremenu ženu“. Glavna i odgovorna urednica je Žaklina Milenković, a izdaje ga Adria Media Magazine svakog meseca počev od jula 2017.

Jedinica analize jeste antiejdz novinski oglas. To je vrsta reklamnog oglasa koji promovise antiejdz kozmetičke i farmaceutske proizvode i usluge. Predstavlja jezičko-slikovni izraz i ima utvrđenu strukturu - sastoji se od jedinica teksta (naslov, ime proizvoda, slogan, prateći tekst)⁵ i vizuelnih elemenata (fotografija proizvoda i druga prateća vizuelna sredstva⁶) (Slika 1).



Slika 1. Elementi novinskog antiejdz oglasa

U analizi odgovaram na pitanja:

1. ko šalje reklamnu poruku, tj. ko je subjekat reklame;
2. kako je ona oblikovana - koje se diskursne strategije, jezička sredstva i vizuelno-slikovni elementi koriste;
3. ko ili šta je objekat reklame;
4. kome je upućena tj. ko je ciljna grupa;
5. i sa kojom namerom (Bašaragin 2013).

Na dubinskoj strukturi oglašivač može biti medijska kuća, reklamna agencija, proizvođač proizvoda ili usluga, a na površinskoj je to osoba koja izgovara tekst reklamne poruke. Oni reklamnu poruku upućuju ciljnoj grupi, odnosno osobama koje su prepoznali kao moguće potrošače. Objekat reklame je često identičan sa ciljnom grupom, a na njemu se demonstrira kako određeni proizvod deluje i koji učinak ima.

⁵Osnovna funkcija (pod)naslova oglasa je da skrene pažnju. Logo i slogan služe da proizvod ili firmu prepoznamo i doprinosi kreiranju imidža. Prateći tekst uglavnom pruža informacije o samom proizvodu, načinu upotrebe i delovanja, ali i uverava u njegovo dejstvo i sugerise da ga koristimo (Janich 2001, 43-67).

⁶Vizuelni elementi dopunjuju ili pojašnjavaju tekst oglasa i čine zajedno sa njim celinu. Pažnja potencijalnih kupaca upravo se zadobija putem slikovnih elemenata oglasa, jer brže prenose (emocionalne) sadržaje reklamne poruke, bude asocijacije i stvaraju utisak prividne objektivnosti (Janich 2001, 43-67).

Reklamne antiejdz novinske oglase analiziram kvalitativno tako što odgovaram na pitanja koje se reklamne odn. diskursne strategije leksička sredstva (imenice, pridevi i glagoli) koriste za koceptualizaciju starosti kao kontrasta mladosti i kako se žene koje staretu predstavljaju.

4.0 Rezultati istraživanja

4.1 Reklamne (diskursne) strategije

Strategijom argumentovanja se u tekstu antiejdz novinskog oglasa daju razlozi zašto da koristimo reklamirani proizvod. Tako nam se objašnjava da je „starenje neminovno“ i „ne može se zaustaviti“, ali „pravom negom i rutinom mogu se ublažiti njegovi simptomi“ (Prilog 1.1). Prema tvrđenju oglašivača razlog „preranog starenja kože“ može da bude i „zagađenje vazduha“, „jer zagađivači prodiru duboko u kožu i začepuju pore izazivajući upalu, dehidriraju kožu i dovode do njenog prevremenog starenja.“ (Prilog 1.2). Proizvod može da spreči „prevremeno starenje uzrokovano suncem“ i pruži „adekvatnu zaštitu“ (Prilog 1.3).

Kvalifikacija proizvoda. Ova strategija objašnjava čemu proizvod služi tj njegovu osnovnu namenu. Starenje tj. „znaci starenja“ su neprijatelji protiv koga se borimo (up. Silaški 2010), pa reklamni tekst skoro uvek sadrži kvalifikacije *protiv bora* (rešenje protiv bora, borba protiv bora, nega protiv bora) i *protiv starenja* (istraživanja protiv starenja, borba protiv starenja, nega protiv starenja, oružje protiv starenja). Uz to su česti iskazi poput „proizvod koji redukuje pojavu bora i poboljšava strukturu kose, kože i noktiju“ i „podstiče regeneraciju kože, smanjuje pojavu bora i poboljšava zategnutost“ (Prilog 1.4).

Apel na ženu se odnosi na direktno obraćanje ciljnoj grupi tj. ženama koje treba da kupe i koriste reklamirani proizvod. Ostvaruje se i putem teksta i putem slika (fotografija) koji često sadrže informaciju za koji je uzrast žena taj reklamirani proizvod namenjen. Tako oglasi nude negu „žena po dekadama“, a ističe se i da same godina životau životu žene nose sa sobom i probleme: „Tridesete nam donose prve bore, posle četrdesete koža gubi elastičnost, a sa pedeset postaje vidno suvlja i opuštена.“ (Prilog 1.5). Dodatno je ovaj citirani tekst ilustriran serijom od tri fotografije na kojima se nalaze nasmejana lica žena pored kojih stoji objašnjenje: „između 30. i 40. godine“, „između 40. i 50. godine“ i „posle 50. godine“ (Prilog 2.1).

Takođe su tu pojašnjenja i da se proizvod „Može se koristiti u svim godinama“ (Prilog 1.7), a hronološko određivanje je i dovoljan razlog da se proizvod kupi i upotrebljava: „Ukoliko si u četvrtoj deceniji ili se polako približavaš narednoj“, bez jasnog navođenja „problema“ koje starenje ima ili uzrokuje (Prilog 1.6). Ni jedan se tekst ili fotografija tj. slika oglasa ne obraća starijim ženama („penzionerkama“ i/ili ženama preko 65 godina).

Upotreba pseudonaučnog jezika i pozivanje na autoritet. Odnosi se na nerazumljiv, prividno stručni jezik koji se koristi u tekstu oglasa i

pozivanje na rezultate istraživanja (koji nikada nisu formalno i detaljno opisani). Iskazima poput „mala molekularna masa prodire u dublje slojeve epidermisa i služi da popuni bore“ (Prilog 1.8) se postiže navodni efekat ozbiljnosti i naučne proverenosti u vezi sa dejstvom datog proizvoda. Pretpostavlja se neznanje i neupućenost potencijalnih korisnica „Šta niste znali o kolagenu?“ (Prilog 1.9) (iako se upotrebljava muški gramatički oblik glagola - znali).

Kao autoriteti se pojavljuju neke nepoznate, neimenovane osobe npr. „japanski naučnici“ ili institucije npr. „Rohto laboratory“ (Prilog 1.10), a njihova uloga tu je da garantuju kvalitet proizvoda i nesumnjivo uvere u njegovu delotvornost.

Primena savremenih tehnologija jeste novina u odnosu na ranije analize reklamnih strategija u antiejdz novinskim oglasima (up. Bašaragin 2014). Savremena tehnologijase u antiejdz oglasu koristi da bi se žene dodatno ubedile da „znaci starenja“ postoje, da nisu stvar subjektivnog doživljaja izgleda nas samih ili drugih, već su dokazivi i to „veštačkom inteligencijom“ što daje utisak prividne objektivnosti (Prilog 1.11).

Uputstvo za upotrebu treba da podseća na formulu koju pronalazimo u uputstvima za medicinske lekove - koliko često, u kojoj količini i kako da koristimo proizvod: „Kap ovog seruma ujutru i uveče, pre dnevne, odnosno noćne kreme [...] serum je prijatan za upotrebu, lako se upija, a samo nekoliko minuta po nanošenju koža postaje glatka, nežna na dodir i izgleda sveže“ (Prilog 1.7).

Obećanje. Dosadašnja istraživanja su pokazala da je poruka u komercijalnoj reklamnoj poruci uvek oblikovana kao obećanje (Vasić 1995, Bašaragin 2014). Osnovna namera oglašivača pri tom je da nas uveri da je reklamirani proizvod kvalitetan i da deluje. Zato je reklamna poruka emotivno obojena i to pozitivno da bi kod nas izazvala osećaj zadovoljstva. Kada su u pitanju antiejdz novinski oglasi, onda je to dejstvo proizvoda usmereno samo na spoljašnji izgled: „kada kao najjačeg saveznika imate čudesni hidrirajući serum u plavoj bočici – Hyalu B5 serum, lako ćete i spolja zasijati punim sjajem.“ tj. bićemo „lepe, negovane, nasmejane i zadovoljne preko cele godine“ (Prilog 1.12). Obećanje ne mora uvek biti iskazano u tekstu oglasa, već i u njegovom sloganu, npr. „Briše godine sa tvog lica“ (Bio Collagenix Lift, Lepa & Srećna, april 2020) ili „Svakodnevna doza sreće za Vašu kožu“ (Prilog 1.7).

4.2 Analiza leksičkih sredstava

Izraz „antiejdž“ (eng. anti-ageing ili anti-age, lat. anti=protiv, engl. age=starost, godine) zauzima centralno mesto u analizi leksičkih sredstava u oglasima. To je diskriminišući termin, javlja se pre svega u reklamnoj, estetskoj i kozmetičkoj industriji da označi proizvode i postupke kojima se navodno ublažavaju ili usporavaju pre svega spoljašnji tzv. znaci starenja (bore, opuštena koža, seda kosa i sl.), a uključuje i promovisanje

određenog stila života i izgleda kojim se glorifikuje mladost i mladalački izgled (Bašaragin 2014, 34). U analiziranim oglasima je često prisutan u nazivu proizvoda koji se reklamira (*anti-age losion, anti ejdž tonirana krema, antiage flasteri*) itekstu oglasa (*anti-aging dejstvo, anti-aging peptidi*).⁷

Koju ulogu imaju pojedina leksička sredsta u tekstualnim delovima antiejdž novinskih oglasa?

Imenicama se:

1. imenuju proizvodi (tu je najizraženija upotreba anglicizama ili engleske leksike u izvornom obliku): *Anti age red lotion, Bioten Hyaluronic Gold, Eucerin hyaluron filler, Hydro Boost Eye-awakening, Liftactiv collagen specialist, Premium super deep lotion*, itd;
2. daju informacije o sastojcima (izuzetno često de koristi pseudonaučni jezik): *biomimetički pentapeptid, koenzim Q10, kolagen, oligopeptid, protinol, retinol, riboza, tetrapeptid-7*, itd;
3. funkcije proizvoda: *antiage flasteri, ampule, maska za lice, dijetetski suplementi, gel-krema, hidrantni sprej, losion za lice, micelarna voda, noćna krema protiv bora, serum*, itd.
4. obećava se ili garantuje njegovo dejstvo (često kroz kvalifikaciju proizvoda): *adekvatna zaštita, antiejdž efekat, blistavost, hidratacija, letnje osveženje za vašu kožu i vas, mladalački (mladolik) izgled, otpornost i čvrstina (kože), svakodnevna doza sreće za vašu kožu, sveža koža*, itd.

Glagoli služe personifikaciji proizvoda i njime se najčešće objašnjava:

1. dejstvo proizvoda: *deluje, hidrira, obnavlja, otklanja, podmlađuje, poboljšava, pročišćava, redukuje, regeneriše, smanjuje, sprečava, stimuliše ublažuje*, itd;
2. upotreba proizvoda: *Nanesite ga ujutru i uveče, pre kreme za zaštitu od sunca i noćne kreme* (Eucerin hyaluron-filler, Lepa & Srećna, jul 2020), ili *Svakog jutra i svake večeri pre spavanja na taj deo dobro utapkajte specijalni gel ili kremu* (Nega žene po dekadama, Lepa & Srećna, mart 2020) (istakla M.B) i sl.

Pridevi mogu referisati na:

1. sam proizvod, pri čemu je hvala izuzetno prisutna: *zaglađujući prajmer, multikorektivni aktivni kompleks, prirodni sastojci, aktivni sastojci* i sl;
2. konzumentkinje (koje se emocionalno oslovljavaju): *besprekoran ten, blistave, lepe, mladolik izgled, nasmejane, negovane, srećne, zdrav i blistav izgled*, itd.

Ovo emocionalno oslovljavanje konzumentkinja povezano je i sa

⁷Ne postoji jedinstven način pisanja izraza „antiejdž“ u analiziranim tekstualnim delovima oglasa.

obećanjem da će proizvod delovati na takav način da: *s vašeg lica nestaće umoran izgled, karakterističan za dehidriranu kožu izloženu užurbanoj svakodnevi i štetnom uticaju okoline* (Eucerin hyaluron-filler, Lepa & Srećna, jul 2020), *Koža posle prve upotrebe postaje zategnuta, glatka i sjajna* (Bio Collagenix, Lepa & Srećna, april 2020) *Ujednačen ten i podmlađena koža* u naslovu oglasa (Eucerin, Lepa & Srećna, oktobar 2020)(istakla M.B).

5.0 Diskusija rezultata istraživanja

Reklamne strategije i tehnike ujedno su i diskursne strategije kojima se putem manipulacije i ubeđivanja ostvaruje nejednakost i diskriminacija, u ovom slučaju prema starijim ženama, tačnije ženama koje stare.

Kojim ženama su antiejdž novinski oglasi namenjeni?

Najpre, antiejdž oglasi koje smo analizirali potiču iz *ženskog* časopisa, po vrsti je to hibridni ženski časopis, što znači da je namenjen ženama, da neguje stereotipe o ženama i rodnim ulogama, iako za urednicu ima ženu. (up. Barać 2010, 391). Autorka Rajman (Reimann 2013, 30-32) konstatuje da ove oglase reklamiraju starije žene za starije žene da bi se postiglo da se te moguće korisnice identifikuju sa reklamnim subjektima (i objektima tj. ženama prikazanim na slikama ili opisanim u tekstu oglasa) koje svedoče ili obećavaju da će proizvod delovati.

Postavljamo i pitanje kada je zapravo neka osoba stara da bi joj se reklamirao antiejdž proizvod? Ista autorka Rajman ukazuje da postoje razlike u određivanju hronološkog uzrasta u istraživanjima koja tematizuju starost i starije u reklamnom diskursu: za pojedine istraživače/ice su to osobe već sa 50 godina, a kod nekih drugih je granica rastegnuta do 70. godine. U svojoj analizi reklamnih oglasa za kozmetičke preparate određuje 60+ godina (Reimann 2013, 25-26).

Metod intersekcije je pokazao da su godine iskazane u tekstu i uz fotografije oglasa (Prilozi 1.5 i 2.1) ovde metafora za proces starenja koji doprinosi nepoželjnom izgledu žene. Oglasi se ne obraćaju direktno starijim ženama (npr. penzionerke ili bake), njih u stvari ni nema (ako imamo u vidu sa se starijim ženama smatraju osobe preko 65 g.), a i poruka je da im više nega ostarele kože nije ni potrebna – one su bitku izgubile. Tu je ciljna grupa definisana kao „žene koje stare“ i smešta ih već u tridesete godine, kada ni u kom slučaju ne možemo govoriti o starosti kao životnom dobu, fazi.

Kako je koncipirana starost u antiejdž novinskim oglasima?

Starost i starenje se u antiejdž novinskim oglasima često dovode u vezu sa nekakvim simptomima i uputstvima za upotrebu, a to su koncepti i jezička sredstva koje vezujemo za odsustvo zdravlja, odnosno za bolesno telo ili neki telesni nedostatak. Uz to je starenje negativno okarakterisano kao „neminovno“, dakle neizbežno vodi u konačnost, kraj života. Stereotipna karakterizacija starijih osoba koje su „slabe i nemoćne, bolesne, smanjenih

tjelesnih i mentalnih sposobnosti, neprivlačne, nesamostalne, zaboravne, razdražljive, mrzovoljne, sumnjičave, depresivne, osamljene, nesklone promjenama, aseksualne, malo ili nimalo produktivne“ (Kujundžić 2014, 50) osnovna je pretpostavka kreatora/ki antiejdz oglasa. Tome se dodatno suprostvalja mladolik izgled kojem treba da težimo, kao što poručuju oglašivači, „jer starije žene ne smiju ni u jednom trenutku pokazati da su zašle u neke godine, s obzirom na to da svijetom vladaju sredovječni muškarci kojima su privlačne dvadesetogodišnjakinje“ (Delić 2014, 91). Bolest, starost i ružnoća stoje nasuprot zdravlju, mladosti i lepoti.

Kada se govori o uzrocima starenja i razlozima zašto da koristimo reklamirani proizvod, onda se fokus sa procesa starenja koje je „neizbježna i nepobitna biološka činjenica“ (Geiger Zeman 2014, 5) premešta na neke spoljne faktore na koje ne možemo da utičemo (barem iz perspektive oglašivača). Pošto proizvod *vraća* „izgubljeni sjaj“ (Prilog 1.2) „svežinu“ i „punoću“ (Prilog 1.8), pretpostavlja se i da je „prevre-meno“ starenje ovde nepoželjno, deficit i problem (up. Reimann 2013, 29), a da pri tom nije određeno na koji uzrast žena se ono odnosi.

Starenje tela je uvek okarakterisano kao nešto loše i nepoželjno (mada na tržištu postoje i tzv. pro ejdz proizvodi koji afirmišu starost i starenje), a reklamirani proizvod „ima jedinstvenu moć da podmladi kožu“ (Bioten Hylaluronic Gold, Lepa i Srećna, maj 2020). On je „jedno od najmoćnijih oružja protiv starenja“ (Prilog 1.5) kojim se borimo da bi žene delovale mladoliko i lepše. Čak ni „osavremenjavanje“ uz upotrebu tehnologija i veštačke inteligencije (!) nije pokazatelj napretka kada je u pitanju odnos prema starenju žena. Bore su i dalje neprijatelj kojeg treba pobediti i otkloniti.

Kojoj je ciljnoj grupi žena je namenjen oglas sa strategijom primene savremenih tehnologija (Prilog 1.11)? To su one koje koriste mobilni telefon, internet i prave selfije. Prema podacima Zavoda za statistiku kod nas ženske osobe između 55 i 74 godina su u poslednja tri meseca 2019. g. svega u 34,8% koristile računar, mobilni telefon u 84%, a internet 43,3%. Taj je broj mnogo veći kada su u pitanju ženske osobe uzrasta između 25 i 54 godine (računar koristi 84,9% , mobilni telefon 98,7%, internet 90,2%) (Kovačević i dr. 2019, 18-23). Ovakav podatak donosi zaključak da se „skeniranjem“ bora ne može baviti grupa žena starijih od 65 g, već je namenjena mlađim uzrastima žena. Dakle, starenje kod žena započinje mnogo ranije nego što možemo i pretpostaviti, poručuju oglašivači, a „veštačka inteligencija“ će nam pomoći da otkrijemo „sedam znakova starenja“ (!) i preporučiti proizvode da ih poništimo ili ublažimo.

Primenom metode intersekcije pronalazimo dvostruku diskriminaciju prema ženama kada je u pitanju obraćanje ciljnoj grupi u antiejdz novinskim oglasima – onim mlađima (od 30 ili 40 godina) kojima se poručuje da još imaju potencijala da zadrže mladolik i privlačan izgled i prema onima starijima od kojih se to ni ne očekuje, jer otelovljuju „starost

kao propast“ (up. Wangler 2012, 83).

Poruka „ne brini, godine su samo broj“ (Prilog 1.6) u tekstu antiejdz novinskog oglasa ne samo da minimalizuje „problem starenja“, već i konstruiše prisnost, umiruje i pruža nadu, što spada u manipulaciju. Prikriveno nam se poručuje i da su žene koje stare nezalice (šta niste znale o kolagenu), pa je potrebno da ih svezajućući poduče i obuču, što ih postavlja u neravnopravan položaj.

Šta nam se obećava? Da ćemo upotrebom antiejdz preparata uspeti da „potisnemo starost“ i „održimo mladost“ (Wangler 2012, 92), što je prilog koncepciji starosti kao kontrastu mladosti. Onda i osećaj zadovoljstva i sreće koji nam se obećava vezujemo za mladolik i privlačan izgled, a to znači da je starost ružna, tačnije staro telo i telo koje stari.

Izborom termina *antiejdž* za oznaku proizvoda ili njegovog delovanja prenosi nam se poruka da je starost nešto protiv čega treba da se borimo, da suzbijemo i potremo, odnosno da je ona naš neprijatelj,

Reklamna leksička sredstva (imenice, glagoli, pridevi) u tekstu antiejdz novinskog oglasa pomno su odabrana sa namerom da se „deluje rečima“ tj. njihov izbor ukazuje „na ogromnu moć jezika u oblikovanju željenog načina razmišljanja“ (Silaški 2010, 937). Oglašivači nude, naročito mladim ženama koje tek stasavaju, ideale lepote, mladosti i zdravlja i veoma „suptilno i skoro neprimetno utiču na stavove i mišljenja“ (ibid), što spada u manipulaciju jezikom.

6.0 Zaključna razmatranja

Analizom antiejdz novinskih oglasa sam pokazala da su seksizam i ejdzizam prisutni u sadržaju i načinu oblikovanju reklamne poruke, bilo u tekstu ili u ilustracijama koji ih prate.

Reklamnu poruku šalju:

1. kozmetičke i farmaceutske kompanije koje proizvode antiejdz preparate;
2. reklamne agencije koje oblikuju izgled i sadržaj reklamnog oglasa;
3. uredništvo časopisa kao oglašivač, u ovom slučaju *Lepa & srećna*, kao posrednici do čitalaštva.

Svi imaju šansu da spreče ejdzizam i diskriminišuće poruke. Međutim, on to ne čine.

Osnovna poruka je da je (prirodni proces) starenje žena nepoželjan i da mu se može suprotstaviti na različite načine. Žene se smatraju starima već u tridesetim godinama, a nisam pronašla primere „borbe protiv starenja“ muških osoba u ovoj analizi.

U tekstu oglasa prisutan je nerazumljiv jezik koji deluje na stavove i razmišljanja, a reklamna poruka obećava da će proizvod delovati. Mlade žene treba da se (naivno) poistovećuju sa vrednostima koje ovi oglašivači nameću: lepota i mladost nasuprot „borbi protiv starenja“. Ovaj zahtev se ne nameće muškim osobama.

Osnovna namera oglašivača u oblikovanju reklamne poruke je da se

proizvod kupi, a čitateljke ubede da se njegovom upotrebom starenje sprečava. Namera je i da se mlade žene pouče kako se upotrebom proizvoda starenje može odložiti. Skrivena namera je da se nametne sistem vrednosti: slavi se mladost, a starost smatra nepoželjnom, i time stiće novac i bogatstvo.

Zaključak je da je starost društveni konstrukt (de Bovoar 1986 [1970]) patrijarhalnog društva koji treba da menjaju mladi. Zato se rezultati mogu iskoristiti u nastavi pojedinih predmeta, ali pre svega Građanskog vaspitanja i Maternjeg jezika tako uticati na formiranje (ne)jezičkog ponašanja mladih.

7.0 Preporuke i predlog za neposrednu praksu

Osnovne **preporuke** na osnovu zaključaka analize načina na koje se oblikuju reklamni sadržaji i koje se poruke šalju dajem sledeće preporuke za rad sa mladima u nastavi:

1. Uvrstiti u nastavne programe za Maternji jezik i Građansko vaspitanje sadržaje o ejdžizmu i seksizmu.
2. Ozbiljnije raditi na medijskoj pismenosti mladih u OŠ, ali i SŠ.
3. Razviti kritički stav prema reklamnim sadržajima među mladima.
4. Promovisati potencijale starijih osoba, naročito žena.

Ovde dajem i **predlog za neposrednu praksu** u radu sa učenicima/ama, a to je da se organizuje radionica koja bi za temu imala ejdžizam i seksizam u reklamnim oglasima ili TV reklamama.

Očekivani ishodi: učenici i učenice će biti u stanju da prepoznaju seksizam i ejdžizam u reklamnim porukama; predlažu i kreiraju slogan ili reklamnu poruku bez elemenata diskriminacije.

Međupredmetne kompetencije: komunikacija, kompetencija za učenje, rešavanje problema, saradnja, odgovorno učešće u demokratskom društvu

Oblik rada: u grupi

Metod: vizuelno-demonstrativna, dijaloška

Materijal: novinski reklamni antiejdz oglasi iz raznih časopisa i/ili pojedine TV reklame (koje se slobodno mogu pronaći na internetu).

Aktivnosti nastavnika/ce: pušta video sadržaje sa reklamnim porukama, postavlja pitanja, deli umnožene primere reklamnih poruka, pomaže, objašnjava i sl.

Aktivnosti učenika/ca: gledaju video snimke ili novinske oglase, odgovaraju na pitanja, pronalaze primere ejdžizma i seksizma iz reklamnih poruka, analiziraju, postavljaju pitanja, osmišljavaju i pišu slogane i reklamne poruke bez elemenata diskriminacije.

8.0 Literatura:

Bašaragin, Margareta. 2013. „TV reklama kao ogledalo stereotipne mizoginije – kritička analiza reklamnog TV diskursa iz rodne perspektive“. U: Valić Nedeljković, Dubravka, i Dejan Pralica (ur.). 2013. *Digitalne*

medijske tehnologije i društveno obrazovne promene 3. Novi Sad: Filozofski fakultet, 281-292.

Bašaragin, Margareta. 2014. „Seksizam u antiejdz novinskim oglasima – šta nam obećavaju“, U: Valić Nedeljković, Dubravka, i Dejan Dejan (ur.). 2014. *Digitalne medijske tehnologije i društveno obrazovne promene. Medijska istraživanja - Zbornik 6.* Novi Sad: Filozofski fakultet, 28-37.

Bašaragin, Margareta i Svenka Savić. 2016. „Rodno osetljiva analiza čitanki za osmi razred OŠ za srpski jezik, srpski kao nematernji i mađarski jezik“, *Zbornik Odseka za pedagogiju*, Sveska 25. Novi Sad: Filozofski fakultet, 75-97.

Bereswill, Mechthild 2015. „Komplexität steigern: Intersektionalität im Kontext von Geschlechterforschung“. In: Besrewill, Mechthild; Degenring Folkert und Sabine Stange Sabine (Hrsg.). 2015. *Intersektionalität und Forschungspraxis. Wechselseitige Herausforderungen.* Münster: Iisches Dampfboot, 210-230.

Bovoar, Simon. 1986 [1970]. *Starost.* Beograd: Bigz.

Delić, Zlatan. 2014. „Plastična kirurgija i performativnost ženskog tijela“. U: Nataša Govedić (ur.), *Treća*, br. 1-2, vol. XVI. Zagreb: Centar za ženske studije, 87-98.

Geiger Zeman, Marija. 201., „Kažu da prije stare žene nego muški – starost i starenje kao relevantna feministička pitanja“. U: Nataša Govedić (ur.), *Treća*, br. 1-2, vol. XVI, Zagreb: Centar za ženske studije, 5-14.

Janich, Nina. 2001. *Werbessprache: ein Arbeitsbuch.* Tübingen: Narr Verlag.
Komatina, Slavica. 2003. „Dominantne predstave o starosti“, *Stanovništvo*, br. 1-4, 147-160.

Kovačević, Miladin; Šutić, Vladimir; Rajčević, Uroš; i Ana Milanković. 2019. *Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u Republici Srbiji, 2019. Domaćinstva/pojedinci. Preduzeća.* Beograd: Republički zavod za statistiku.

Kožul, Marija. 2007. *Udžbenik-nastavnik: Rodni stereotipi u udžbenicima srpskog kao nematrnjeg jezika i uloga nastavnika u njihovom održavanju/prevazilaženju* (magistarski rad) (mentorka Svenka Savić). Novi Sad: Centar za rodne studije, ACIMSI, UNS.

Marić, Slađana. 2011. *Rodno osetljiva analiza teksta udžbenika muzičke kulture: osnovne i srednje škole u Srbiji (2011-2012)* (master rad)(mentorka Svenka Savić). Novi Sad: Centar za rodne studije, ACIMSI, UNS.

Milinković, Milesa. 2008. *Rodna senzitivnost kao kriterijum kvaliteta osnovnoškolskih udžbenika* (diplomski rad). Novi Sad, UNS, Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.

Nikolić, Gordana (2008). *Rodni stereotipi u udžbenicima za mlađe razrede osnovnih škola za decu sa lakom nedovoljnom razvijenošću* (magistarski rad). Novi Sad: Centar za rodne studije, ACIMSI, UNS.

- Reimann, Sandra. 2013. „Altersspezifische Sprache in der Werbung“, *Schwerpunkt: ALTERnativ werben, Mitteilungen des Regensburger Verbunds für Werbeforschung – RVW*, 1, 25-35.
- Savić, Svenka. 1993. *Analiza diskursa*. Novi Sad: Filozofski fakultet, UNS.
- Savić, Svenka; i Marjana Stevanović. 2019. *Vodič za upotrebu rodno osetljivog jezika u javnoj upravi u Srbiji*. Beograd: Misija OBBS-a u Srbiji.
- Silaški, Nadežda. 2009. „Kako delovati rečima: izbor leksike u reklamnim oglasima u časopisima za žene“, *Teme*, XXXIII (3), 925 - 938.
- Silaški, Nadežda. 2010. „Konceptualizacija lepote – kritička analiza medijskog diskursa upućenog ženama“. U: Vasić, Vera (ur.). *Zbornik u čast Svenki Savić. Diskurs i diskursi*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu i Ženske studije i istraživanja, 323-336.
- Smiljanić, Vera. 1987. *Psihologija starosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stefanović, Jelena. 2017. *Svilena koža i pileće srce. Rodni stereotipi u romanima iz lektire za osnovnu školu*. Novi Sad: Pokrajinski zavod za ravnopravnost polova.
- Vasić, Vera. 1995. *Novinski reklamni oglas. Studija iz kontekstualne lingvistike*. Novi Sad: LDI.
- Wangler, Julian. 2012. „Mehr als einfach nur grau – Die visuelle Inszenierung von Alter in Nachrichtenberichterstattung und Werbung“, *IMAGE*, 16:7, 80-102.

9.0 Prilozi

9.1 Prilog 1: Tekst citiranih reklama iz antiejdz novinskih oglasa

Prilog 1.1: Skinconsult VICHY, Lepa & Srećna, mart 2020.

Starenje jeneminovno, a prvi znaci, čak njih sedam, primete se na koži lica i vrata. Nažalost, ovaj proces **se ne može zaustaviti**, ali se pravom negom i rutinom mogu ublažiti njegovi simptomi. (istakla M.B).

Prilog 1.2: Neutrogena Skin Detox, Lepa & Srećna, oktobart 2020.

Pored „Hydro Boost“ linije proizvoda, iz „neutrogene“ stiže i inovirani „Skin Detox“ proizvodi! **Zagađenje vazduha je značajan faktor preranog starenja kože, jer zagađivači prodiru duboko u kožu i začepuju pore izazivajući upalu, dehidriraju kožu i dovode do njenog prevremenog starenja**. Rešenje je u pravilnom čišćenju i detoksikaciji kože odgovarajućim proizvodima. Nova „Neutrogena Skin Detox“ linija proizvoda sprečava prodor toksina i zagađivača, uklanja ih 100% i pomaže koži da vrati izgubljeni sjaj bez dehidratacije. Više informacija o svim proizvodima možete dobiti na sajtu <http://www.neutrogena.rs/>. (istakla M.B).

Prilog 1.3: Eucerin Hyaluron-Filler dnevna krema SPF 30, Lepa & Srećna, jul 2020.

Eucerin Hyaluron-Filler dnevna krema SPF 30 obezbediće vašoj koži adekvatnu zaštitu od sunčevog zračenja preko celog dana i sprečiti prevremeno starenje uzrokovano suncem.

Prilog 1.4: Marine Collagen Drink, Lepa & Srećna, avgust 2020.

Marine Collagen Drink Suplemenski **proizvod koji redukuje pojavu bora i poboljšava strukturu kose, kože i noktiju**. Nice Collagen – sadrži Naticol hidrolizovani riblji kolagen, uz dodatak nutritijenata. Na osnovu kliničkih studija nakon svakodnevne primene od 8 nedelja **podstiče regeneraciju kože, smanjuje pojavu bora i poboljšava zategnutost, popravlja strukturu kose i noktiju**. (istakle autorke).

Prilog 1.5: Nega žene po dekadama, Lepa & Srećna, mart 2020.

Nega žena po dekadama. Tridesete nam donose prve bore, **posle četrdesete** koža gubi elastičnost, a **sa pedeset** postaje vidno suvlja i opuštena. Prirodan proces starenja možemo usporiti jedino pravilnom negom, ali treba početi na vreme i biti uporan.

Jedno od najmoćnijih oružja protiv starenja svakako su hidratantne kreme s minimalnim zaštitinim faktorima SPF 15, jer ne samo što sprečavaju nastanak pega i fleka već izbeljuju postojeće. (istakle autorke).

Prilog 1.6: Hada Labo Tokyo, Lepa & Srećna, jul 2020.

Ukoliko si u četvrtoj deceniji ili se polako približavaš narednoj, ne brini, godine su samo broj. Ali, u tom slučaju odaberi anti-age losion koji će negovati tvoju kožu i učiniti je čvršćom, glatkom i blistavijom (istakle autorke).

Prilog 1.7: Eucerin Hyaluron-Filler Hidro Booster serum, Lepa & Srećna, april 2020.

Svakodnevna doza sreće za vašu kožu

Osnova svake dobre nege je hidratacija, a dva najpoznatija i najpouzdanija „čuvara“ hidriranosti kože jesu hijaluronska kiselina i glicerol. Ove dve supstance, koje koža prirodno sadrži, imaju moć da vezuju velike količine vode i spečavaju njen gubitak.

Eucerin Hyaluron-Filler Hidro Booster na potpuno jedinstven način udružuje dejstvo ova dva sastojka. Rezultat je trenutna i intenzivna 24-časovna hidratacija kože.

Kap ovog seruma ujutru i uveče, pre dnevne odnosno noćne kreme, daće vašoj koži novu svežinu, blistavost i jedrinu, i ublažiti sitne bore na površini.

Izuzetno lagan i osvežavajući, serum je prijatan za upotrebu, brzo se upija, a samo nekoliko minuta po nanošenju koža postaje glatka, nežna na dodir i izgleda sveže.

Idealan je za svaki tip kože kojoj nedostaje vlaga, bilo ona suva, normalna

ili masna. Pogodan je čak i za osetljivu kožu. Može se koristiti u svim godinama, samostalno ili u kombinaciji sa drugim preparatima za negu.

Prilog 1.8: La Roche-posay Hyalu B5 serum, Lepa & Srećna, oktobar 2020.

Novo godišnje doba sa sobom donosi brojne novitete, ali i male rituale koji nas **čine radosnim. Svežina, hidratacija, savršen ten, nasmejjano lice** i nezaobilazni Hyalu 5 serum jesu 5 razloga zašto smo ovog meseca **blistave i srećne. Kažu da lepota dolazi iznutra, ali kada kao najjačeg saveznika imate čudesni hidrirajući serum u plavoj boćici – Hyalu B5 serum, lako ćete i spolja zasijati punim sjajem.** Osim toga, ovaj serum začas će vratiti svežinu vašem licu. Njegova tajna krije se u njegovim sastojcima: dve čiste hijaluronske kiseline vraćaju punoću, velika molekularna masa zadržava do 1.000 puta veću količinu vode od svoje težine, za intenzivnu hidrataciju, mala molekularna masa prodire u dublje slojeve epidermisa i služi da popuni bore, dok vitamin B5 obnavlja kožnu barijeru, umiruje i smanjuje osećaj nelagodnosti. **Uz Hyalu B5 serum nikada nije bilo lakše da budemo lepe, negovane, nasmejjane i zadovoljne preko cele godine!** (istakle autorke).

Prilog 1.9: Liftactiv, Lepa & Srećna, mart 2020.

Šta niste znali o kolagenu?

Kolagen je dugačak strukturalni protein koji koži daje snagu, elastičnost i sveukupan mladolik izgled. **On je jedan od najznačajnijih proteina kojima obiluje ljudsko telo i čini 80% proteina dermisa.** (..) Međutim neminovno je da vrednosti osnovnog proteina kože – kolagena – počinju da opadaju već u dvadesetim i tridesetim godinama. (..) Kolagen je prvi na udaru i to možete osetiti na svojoj koži. (istakle autorke).

Prilog 1.10: Yoskine. Lepa & Srećna, mart 2020.

Za čudnovati retinol manje-više svi smo čuli, ali peptidi nisu baš tako poznat kozmetički sastojak, što je prava šteta jer i njihovo anti-aging dejstvo na kožu može biti fenomenalno. Šta rade peptidi?

Peptidi spadaju u proteine, a već znamo da su oni osnovna jedinica građe kože. Najpoznatiji među njima, kolagen, jedan je od glavnih činilaca lepe, elastične i jdre kože. Naše telo ih prirodno sadrži, ali ih možemo unositi i kroz hranu i piće i, naravno, kozmetiku. Lako prodiru u duboke slojeve kože. gde „instruišu“ ćelije kako da se ponašaju – u ovom slučaju daju signal za proizvodnju kolagena. Dakle, njihova osnovna funkcij jeste da usmere vašu kožu da se samopodmlađuje. [...] **Biomimetički preparat, koji su japanski naućnici otkrili** u matičnom mleću, u kombinaciji sa vitaminom C i E u ovoj formuli, pruža blistavost i svežinu tena. [...] Created with **Rohto laboratory**, Japan. (istakle autorke).

Prilog 1.11: SKINCONSULT^{AI} Vichy Lepa & Srećna, mart 2020.

Vi snimate selfie, a tehnologija će se pobrinuti za ostalo

Otkrite sviju savršenu rutinu u 4 jednostavna koraka

1. posetite veb-stranicu Vichy-ja www.vichy.rs/skinconsult.

2. Na veb-sajtu SKINCONSULT^{AI} Vichy snimate selfi ili ga prebacite iz svoje galerije (važno je da na licu nemate šminku i da ne nosite naočare).

3. Veštačka inteligencija i tehnologija iz aplikacije skeniraće vam lice i otkriti sedam znakova starenja: bore oko očiju, nedostatak čvrstine, tanke linije, manjak zdravog sjaja, tamne mrlje, duboke bore i pore.

4. Dobićete predlog dnevne i noćne rutine, koje sadrže preporučene Vichy proizvode, prilagođene specifičnim potrebama vaše kože.

SKINCONSULT^{AI} ALGORITAM ZA PERSONALIZOVANU RUTINU NEGE KOŽE RAZVIJEN UZ POMOĆ DERMATOLOGA (istakle autorke).

Prilog 1.12: La Roche-posay Hyalu B5 serum, Lepa & Srećna, oktobar 2020.

Novo godišnje doba sa sobom donosi brojne novitete, ali i male rituale koji nas **čine radosnim. Svežina, hidratacija, savršen ten, nasmejano lice** i nezaobilazni Hyalu 5 serum jesu 5 razloga zašto smo ovog meseca **blistave i srećne. Kažu da lepota dolazi iznutra, ali kada kao najjačeg saveznika imate čudesni hidrirajući serum u plavoj bočici – Hyalu B5 serum, lako ćete i spolja zasijati punim sjajem.** Osim toga, ovaj serum začas će vratiti svežinu vašem licu. Njegova tajna krije se u njegovim sastojcima: dve čiste hijaluronske kiseline vraćaju punoću, velika molekularna masa zadržava do 1.000 puta veću količinu vode od svoje težine, za intenzivnu hidrataciju, mala molekularna masa prodire u dublje slojeve epidermisa i služi da popuni bore, dok vitamin B5 obnavlja kožnu barijeru, umiruje i smanjuje osećaj nelagodnosti. **Uz Hyalu B5 serum nikada nije bilo lakše da budemo lepe, negovane, nasmejane i zadovoljne preko cele godine!** (istakle autorke).

9.2 Prilog 2: Fotografije iz analiziranih antiejdž novinskih ogasa

Prilog 2.1: Nega žene po dekadama (Lepa & Srećna, mart 2020).



Dragana Glogovac

Školska uprava Novi Sad, MPNTR, Srbija

beba.glogovac@gmail.com

Inovativne metode u nastavi kao podsticaj za razvoj interkulturalnih kompetencija glavnih aktera obrazovnog procesa / Innovative teaching methods as a stimulus for intercultural competences development for main actors in educational process

Innovative teaching methods, such as Inquiry based method, are presented as a possible way of student intercultural competences development by the application of relevant chosen content of learning in the contemporary teaching and learning concept within the constructivist theory of knowledge. Starting point in the writing of this paper has been an idea that students primarily focus on discovering the basic elements of language culture of their nation through Inquiry based method, and then the collected relevant language corpus has been implemented in teaching contents and used as a fundament for creating textual tasks in primary class teaching towards the projected outcome achievements. Multicultural surrounding therefore opens an area for fostering intercultural perceptions and competences for all actors in educational process. The aim of this paper is to understand the possible paths of students and teachers way of thinking which will be fundament for intercultural competence development even in the early class teaching, by using new strategies of learning and effective teaching methods such as introducing students into various research work and development of their critical thinking. Inquiry based method in this paper will be presented as a method which provides various possibilities for an effective intercultural competences development. In this paper we will present different lesson plans of integrative and interactive teaching in which students construct assignments (research, textual, problem solving tasks) by using data bases collected through their research work out of the local multicultural resources, on their own or supported by their teachers. Theory content analysis of the research data in this paper has shown that the application of Inquiry based method for learning and teaching, not only can increase student's scientific literacy skills, but it can also be an effective tool for both teacher and student intercultural competences development.

Key words: innovative methods, inquiry based method, learning frame of reference, integrative teaching, intercultural competences

1. Uvod

Savremena škola ima za cilj da učenicima pruža obrazovanje koje se konstantno prilagođava vremenu i svetu oko nas i učenike priprema za izazove saznavanja 21. veka. Uspešno funkcionisanje pojedinca u savremenom društvu zahteva adekvatne organizacije sistema obrazovanja i razvoj kapaciteta stalnog rekonstruisanja sopstvenih znanja i veština. Koncept savremenog obrazovanja treba da omogući svakom učeniku svakodnevno napredovanje u novim znanjima i veštinama gde se motivacija postavlja kao prediktor bilo kakve uspešnosti. Osim toga veoma važna su učenička predznanja i iskustva, uvažavanje stilova učenja učenika, interesovanja ali i uvažavanja međusobnih različitosti i tolerancije

kako bi učenici stekli samopouzdanje i pravilno se razvili kao osobe. Zato se savremena škola u velikoj meri oslanja na interaktivne metode rada, interaktivno učenje za koje autor Krneta kaže da “nije samo sticanje znanja, nego metod učenja s drugima koje je usmjereno na svestrani psihofizički i socijalno-emocionalni razvoj učenika, tj. učenje shvaćeno kao proces orjentisan na razvoj” (Krneta 2006,49). Naglašena je potreba da se obezbedi optimalan razvoj svakog učenika i ističe se potreba promišljanja oko izbora adekvatne metode u nastavi za odgovarajuće sadržaje. “Sve metode koje se u savremenoj progresivnoj orjentisanoj nastavi koriste jednake su po vrednosti i značaju, jer je svaka od njih u određenim situacijama ne samo najprihvatljivija već, često, i nezamenjiva” (Bakovljević 1992,68). Dakle, veoma je važna uloga vodiča nastave u selekciji i primeni određene metode u datom trenutku nastavnog procesa. Savremena škola zahteva od nastavnika znanje i kompetencije da pripreme mlade za život i rad u interkulturalnom društvu jer škola je mesto susreta različitih kultura, etniciteta i jezika (Bedeković 2011,142). Cilj ovog rada je analitičko razmatranje mogućnosti primene istraživačke metode u nastavi radi razvoja interkulturalne osetljivosti i obrazovanja.

2. Interkulturalno obrazovanje- potreba i izazov

Nove paradigme obrazovanja ističu važnost pojma interkulturalne pedagogije koja je i potreba i izazov. Internacionalizacija obrazovanja ima neposredne implikacije na nove pristupe pedagogiji kao što je interkulturalni kurikulum. Pojmovno određenje interkulturalnog obrazovanja naglašava pravo na različitost, ostvarivanje jednakih mogućnosti i priprema učenike za zajednički život u demokratskom društvu. U osnovi interkulturalnog obrazovanja je kulturni pluralizam (međusobna tolerancija i razumevanje), socijalni dijalog (posebnosti neke kulture i zajedničke veze) i univerzalizam (zajednički običaji, interesi i doživljaji). Potrebe uređenja multikulturalnog društva implicitno zahteva međusobno upoznavanje, razumevanje različitih kultura i izgradnju pozitivne saradnje. Ako se posmatra sam cilj interkulturalnog obrazovanja može se uočiti da to nije znanje nego stav i odnos prema znanju, nova konstrukcija i nivo prema školskoj interkulturalnoj zajednici. Pojmovno određenje interkulturalnog obrazovanja odnosi se na samu pedagogiju, odnosno na sadržaj, ciljeve, metode podučavanja, procese učenja, nastavne planove, nastavne materijale, ocenjivanje. Svrha interkulturalnog obrazovanja je razvoj interkulturalnih kompetencija kod učenika kako bi se razvijala saradnja u zajednici i otvarao međusobni dijalog. Savet Evrope naglašava da programi interkulturalnog obrazovanja treba da uključuje direktne susrete i aktivnosti pripadnika različitih kultura, razumevanje stavova, vrednosti, prepoznavanje razlika, razumevanje običaja, promišljanja o iskustvima i zajedničku akciju sa ljudima različitih kultura. Naša multikulturalna sredina omogućava

razvoj interkulturalnosti. „Interkulturalno“ obrazovanje je obrazovanje koje podržava raznolikost kultura, promoviše ravnopravnost, ljudska prava, obezbeđuje jednake šanse, razvija interkulturalne kompetencije, omogućava interakcije između različitih kultura uz zadržavanje identiteta, poštovanje i uvažavanje kulture sopstvene, manjinske ili većinske grupe” (Gošović i sar. 2012, 158). Prioriteti obrazovanja su da ono bude kvalitetno za sve učenike različitih klasnih, etničkih, religijskih, mentalnih i fizičkih karakteristika. Prema Benksu (Banks, 1993; Banks & Banks, 2002) pedagogija jednakosti, kao stvaranje poštenih i jednakih obrazovnih uslova za sve, reforma kurikuluma, kao novo razumevanje „istina i znanja”, obrazovanje za socijalnu pravdu, kao borba protiv diskriminacije, predrasuda, rasizma, itd. su takođe dimenzije interkulturalnog obrazovanja koje omogućavaju, promenom pristupa i fleksibilnošću sadržaja, efikasan odgovor na zahteve različitih učesnika u obrazovanju. Jačanje interkulturalne komponente obrazovnog sistema u Srbiji je u osnovi mnogih projekata i dokumenata iz oblasti obrazovanja koji imaju za cilj prepoznavanje, razumevanje i prihvatanje različitosti i jačanje interkulturalne osetljivosti i kompetencija kao prednosti u situacijama za učenje. Delovanjem kroz nastavni proces podstiče se promišljanje i zauzimanja stava prema znanju o različitosti kao prednosti. “Cilj interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja u školi ne bi smeo biti isključivo u znanju već i u stavu prema znanju i potrazi za njim i njegovoj potrebi u korist pojedinca ali i društva” (Zaki 2005, 23). “Neophodnost međusobne interakcije među različitim kulturama pojačava potrebu interkulturalnog ponašanja. Ona podrazumeva mogućnost upoređivanja ideja, mišljenja, podstiče razmišljanje o razlikama koje mogu biti etničke, religiozne i druge prirode i omogućava pružanje mogućnosti komunikacije kao i međusobnog upoznavanja različitosti” (Kostović i Đermanov 2006, 883).

2.1. Važnost interkulturalnosti za nastavu

Uvođenje interkulturalnosti u nastavu treba posmatrati kao doprinos svestranom razvoju učenika. „Važno je istaći da je interkulturalni pristup u obrazovanju nije novi predmet već predstavlja novu metodologiju koja, dok traži istinu, zahvata sociološke, psihološke, istorijske, političke, kulturne i ekonomske činjenice u svakom pojedinačnom nastavnom predmetu“ (Perroti 1995, 9). Potreba usvajanja drugačijih kulturoloških sadržaja zahteva promene kurikuluma, kompetencija nastavnika i inovativne pristupe nastavi. Kako je škola temelj i osnova za razvoj kulture uopšte a samim tim i interkulturalnosti, neophodna je implementacija ključnih elemenata interkulturalnosti u sve segmente života škole. „U dijapazonu svojih neophodnih ciljeva i zadataka, škola postavlja za cilj razvoj komunikativnih kompetencija među kulturama nalik sposobnosti za kosmopolitske stavove, interkulturalnu komunikaciju, oslobođenost od nacionalnih ograničenosti i mnogobrojnih predrasuda” (Gojkov 2011, 6). Shvatanje kulture je moguće ukoliko „škola

zahvata veći deo slobodnog vremena učenika kroz nastavne aktivnosti u kojima bi podsticala njihova interesovanja, organizovala posete kulturnim institucijama, organizovala posete kulturnim institucijama, podizala opštu kulturu, usvajala kulturne norme, razvijala svest o potrebi očuvanja kulturnih vrednosti” (Stojanović 2012,375). Da bi škola predstavljala odraz interkulturalnosti, potrebno je sprovoditi nove programe, sadržaje, istraživati detaljnije, uvoditi praksu, uspostavljati veze sa pripadnicima drugih nacija, organizovati odgovarajuće aktivnosti. Svaki predmet može koristiti interkulturalni pristup; međutim, kao najkorisniji se navode istorija, geografija, jezici i književnost, umetnost (Vidosavljević, Krulj 2016, 186). Ovaj pristup može se uspešno primeniti i u nastavi matematike. Smatramo da uspeh inovativnog pristupa uglavnom zavisi od potrebe da se razvijaju novi, tolerantniji oblici ponašanja koji će delovati na promene svesti i stavova učenika. Interkulturalnost, kao moderniji pristup u obrazovanju, zauzima jedno od važnijih mesta u inovativnoj školskoj sredini. Ona postavlja u centar dinamički aspekt interakcije između učenika i nastavnika, kao i među samim učenicima. „Važno je istaći da je interkulturalno obrazovanje u školi usmereno na razvoj interakcije među učenicima različitog porekla što ujedno uključuje i znanja o raznim kulturama, verskim i jezičkim tradicijama koje su prisutne u školama i društvu” (Zuković i sar. 2006, 795). Posmatrajući školu kao stecište obrazovanja i vaspitanja u kojoj učenici stiču znanja o drugoj kulturi, može se slobodno reći da ona jeste glavno uporište današnjeg interkulturalnog obrazovanja. Međutim, za razliku od ranijih pristupa, učesnici obrazovnog procesa koji sprovode interkulturalnost moraju da pristupe novim metodama, predmetima, sadržajima i realizaciji. “Škola dobija novu ulogu u kojoj se više ne govori o tome kako praksa treba da izgleda nego se u njoj upravo uči biti građanin kroz praksu” (Kragulj i Jukić 2010,170). Današnja kulturna podloga nastave postiže ciljeve kroz razvoj komunikativne kompetencije svih aktera u obrazovno-vaspitnom procesu. Učenike treba upućivati da slobodno, otvoreno pišu i govore o svojoj kulturi, a da pri tom poštuju razlike među kulturama. “Da bi došlo do toga potrebno je da nastavnici uzmu u obzir učenikove potrebe, strategije učenja i da ga nauče da se oslobodi svojih navika u učenju i obogati sopstvene strategije razvijajući pronicljivost, samostalnost i kritički duh (Vujić 2008, 253). Škola je jedna od najpodobnijih sredina u kojoj se može razvijati interkulturalna kompetentnost, tj. sposobnost da se kulturne razlike prepoznaju i koriste kao jedan od resursa za učenje (Berthoin 2003,101). Zajednički život, razumevanje, poštovanje, uspešan dijalog među različitim grupama u istoj učionici, školi je cilj interkulturalnog obrazovanja.

3. Interkulturalne kompetencije nastavnika i učenika

Obrazovne politike deluju i menjaju okvire nacionalnog obrazovnog sistema iz čega se razvila i potreba uvođenja **kompetencija pojedinaca** u društvu i stalnu profesionalnu edukaciju. Promišljanjem i samorefleksijom nastavnik je nosilac promena u strategijama učenja koje doprinose razvoju svakog učenika. „Složenost i značaj nastavničke profesije za razvoj pojedinca i društva ogledaju se u osposobljenosti za mobilizaciju, upotrebu te integraciju postojećih, ali i sticanju i usavršavanju novih kompetencija“ (Jurčić, 2014,77). Ako nastavnik razvija kompetencije preuzeće kao izazov nove uloge praktičara, istraživača, kritičara i nekog ko kreativno pristupa rešavanju problema. Unapređenje sopstvene prakse nastavnik ostvaruje ako je otvoren za promene u paradigmatama obrazovanja, ciljevima, metodama, oblicima nastave i učenja. Savremene nastavne strategije su usmerene na učenika, a najviše uspeha imaju one kojima se podstiče samostalan rad, rešavanje praktičnih zadataka i problema i deduktivni pristup u izučavanju sadržaja. Različitosti kultura treba da se koriste kao resurs za učenje i da stičemo znanja, vrednosti i ispravne stavove. Obrazovni ishodi su mogućí ako interkulturalne kompetencije steknu i učenici i nastavnici, ako se primenjuje kooperativno učenje i ako je nastavnik inovativan, senzibilisan i refleksivan. U Pravilniku o standardima kompetencija, nastavničke kompetencije se određuju kao kapacitet pojedinca koji se iskazuje u vršenju složenih aktivnosti u obrazovno-vaspitnom radu, a određene su u odnosu na ciljeve i ishode učenja da bi stekao profesionalne standarde o tome kakvo se poučavanje smatra uspešnim. Kompetencije za profesiju nastavnika odnose se na četiri oblasti: Nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave; poučavanje i učenje; podršku razvoju ličnosti učenika; komunikaciju i saradnju. Može se uočiti da se ovim standardima zahteva od nastavnika da planiraju, znaju, praktikuju i vrednuju poštovanje razlika učenika. „Međutim, ne zahteva se da nastavnici stvaraju obrazovne situacije u kojima bi učenici mogli da međusobne razlike vide kao bogatstvo i priliku za učenje, a to je ono što čini interkulturalno obrazovanje“ (Berthoin, Friedman 2003, 109). Iz vizure interkulturalnog obrazovanja je značajno što se u Standardima kompetencija naglašava da je neophodno podsticati kritičko mišljenje učenika jer je to važan aspekt interkulturalne kompetentnosti. „Tako, na primer, smatra se da je interkulturalno kompetentna osoba ona koja poseduje sposobnost kritičkog i analitičkog razumevanja svoje i tuđe kulture“ (Byram 2000, 9). Kao važan ishod interkulturalnog obrazovanja navodi se razvijanje kritičkog mišljenja. Osim saradnje nastavnika sa drugima, neophodno je da podstiču interkulturalni dijalog među različitim socijalnim grupama i kulturama. Konceptije obrazovanja nastavnika imaju tendenciju poboljšanja kvaliteta implementacijom savremenih nastavnih strategija i metoda jer je sve više naglašena kulturološka različitost učenika. Multikulturalna sredina otvara

prostore koji su podsticajni za razvijanje interkulturalnih percepcija i kompetencija svih aktera u obrazovnom procesu.

4. Indikatori za praćenje stanja interkulturalnog obrazovanja

Stalna samorefleksija škole, kroz proces samovrednovanja, za osnovni cilj ima unapređivanje kvaliteta svog rada a samim tim prihvata i odgovornost za svoj razvoj. Da bi ovaj kvalitet bio ostvaren na višem nivou, u *Regulatornom okviru* je istaknuta potreba interkulturalnog obrazovanja i dat je predlog indikatora za praćenje interkulturalnog obrazovanja. Na osnovu ovih indikatora moguće je izraditi instrumente za procenu kvaliteta rada škole na polju interkulturalnosti. Druga oblast se odnosi na nastavu, vannastavne aktivnosti, interkulturalno učenje i obrazovna postignuća. U okviru ove oblasti navedeni su indikatori kojim je moguće ispitati nivo postignuća u školi i to u prisutnost interkulturalnih sadržaja u nastavnom planu i programu, u izbornim predmetima, aktivnostima učenika kroz različite oblike vaspitno-obrazovnog rada. Za potrebe rada posebnu pažnju smo posvetili indikatorima koji se odnose na korišćenje nastavnih materijala u nastavi i izvora različitih kultura, korišćenje pojmova i sadržaja u nastavi koji su prilagođeni učenicima različitih kultura, korišćenje lokalnih kulturnih resursa, metoda aktivnog, iskustvenog i kooperativnog učenja.

5. Dejstvo interkulturalnog obrazovanja na promenu referentnog okvira učenja

Poznato je da naš pogled na svet definiše referentni okvir pri čemu su često uključene i emocije. Referentni okvir sastoji se od dve dimenzije, navike uma i tačke gledišta. Primena interkulturalnog obrazovanja može dovesti do promena u navikama uma koje utiču na gledišta, misli i osećanja. Različiti uticaji, refleksija, prisvajanje i povratne informacije, posle nekog vremena mogu promeniti gledišta i stavove o kulturnim karakteristikama pojedinca. Razumevanjem razvojnih puteva, koji su osnova za učenje, povećava se podrška inovativnim nastavnim strategijama i metodama rada u nastavi. Savremena metodika nastave skreće pažnju na važnost referentnog okvira učenja učenika i elemenata koji mogu uticati na poboljšanje kvaliteta znanja učenika. Prilikom praćenja napredovanja učenika treba imati u vidu delovanje referentnog okvira, promena logike koja dovodi do promene u ponašanju pod dejstvom interkulturalnog obrazovanja. Ako se zna da se referentni okvir formira u detinjstvu pod uticajem roditelja i kreira konstruisana stvarnost, jasno je da daljim delovanjem na strukture stvarnosti kojima se pripisuje određena važnost i značenje, može doći do promene u ponašanju pojedinca koji uči. Može biti podrška ili prepreka u prihvatanju novog, formiranju određenih stavova i

navika jer se njime selektivno oblikuju i razgraničavaju očekivanja, percepcije, saznanja i osećanja. Referentni okvir je unutrašnja mapa stvarnosti i skup percepcija, koncepcija, osećanja, akcija koje definišu pojedincu strukturu: ja, drugi i svet (okruženje). U ovom okviru osoba usklađuje interakciju sa svojom okolinom, uspostavlja lični pravac delovanja, usklađuje unutrašnju mapu stvarnosti i veoma bitno utiče na stav o učenju. Nastaje u procesu socijalizacije i konstantno deluje na pojedinca kao posledica njegove pripadnosti različitim društvenim grupama, socijalne određenosti, obrazovanja i podložnosti uticaju različitih oblika društvene svesti (tradicija, običaji, moral, religija, nauka, filozofija, ideologija). Sve dok se ljudi intelektualno razvijaju odvija se diferencijacija. Da bi osoba promenila neku svoju reakciju ili neko svoje ponašanje, ona mora da promeni logiku (delovanje referentnog okvira) koja je dovela do datog ponašanja i održava dato ponašanje. Referentni okvir učenja obuhvata kognitivne, konativne i emocionalne komponente ličnosti. Prema kognitivnoj teoriji ljudi svojim razumom ili načinom razmišljanja mogu menjati način emocionalnog doživljavanja. Navika uma i tačke gledišta su sastavni elementi referentnog okvira. Kako tačke gledišta nastaju pod uticajem navika uma i mogu se menjati, to znači da se na njih može uticati vaspitno-obrazovnim procesom. Imaju u vidu napred navedeno, može se uočiti veliki stepen dejstva interkulturalnog obrazovanja na promenu referentnog okvira učenja. Naime, ako se u nastavi predmeta uvedu segmentarno interkulturalni sadržaji to će uticati na formiranje pravilnih stavova i interpersonalnih odnosa različitih kultura.

6. Inovativne metode- istraživačka metoda u razvoju interkulturalnosti

Savremena nastava zahteva inovativne pristupe, interaktivnu nastavu i kooperativne odnose učenika na času. „U osnovi interaktivne nastave je dominantna aktivnost učenika, kao i adekvatna socijalno-emocionalna interakcija koja omogućava kvalitetan rad učenika i postizanje funkcionalnih znanja u skladu sa njihovim individualnim sposobnostima i mogućnostima” (Vilotić 2017, 458). Najčešće se pod inovativnim nastavnim metodama podrazumevaju individualizovana, programirana, egzemplarna, heuristička, projektna, razvijajuća, problemska, istraživačka i dr. Radi efikasnijeg učenja, inovativna nastava zahteva da organizacija obrazovno-vaspitnog procesa bude fleksibilnija i da se primenjuju raznovrsne metode, tehnike i oblici rada. „Poseban značaj daje se metodama koje podstiču intelektualne sposobnosti i omogućavaju da se pasivno znanje preobražava u aktivno. Pogodne su za otkrivanje novih znanja i njihovu primenu“ (Milenković 2018, 98). Iako se ističu sve prednosti inovativnih didaktičko-metodičkih modela, kod nas još uvek nisu dovoljno zastupljeni. Veoma važno pitanje za nastavnika je izbor metoda i oblika rada gde će biti moguće aktivno uključiti učenike, gde će cilj biti

isticanje njihovog stvaralaštva. Metode poučavanja se temelje na teorijskim osnovama koje podrazumevaju tehnike i procedure za primenu. Mišljenja smo da je interkulturalne kompetencije učenika i nastavnika moguće razvijati primenom adekvatnih inovativnih metoda rada u nastavi. Od inovativnih metoda, odabrali smo istraživačku metodu jer smo mišljenja da je ona veoma pogodna za efikasno uvođenje interkulturalnosti u nastavu. Istraživačka metoda zahteva samostalno traganje učenika za činjenicama, pronalaženje relevantnih veza i odnosa među datim podacima, prestrukturiranje podataka, redefiniciju i samostalno dolaženje do novih (neočekivanih) rezultata. Ova metoda počiva na temeljima konstruktivističke paradigme u metodici nastave. Raznolika iskustvena znanja pojedinih oblasti, različitih kulturnih zajednica, mogu poslužiti kao motivacija učenika i prediktor postignuća standarda i ishoda. Temeljna i funkcionalna znanja i bolja efikasnost nastave postiže se ako učenici stiču znanja istraživačkim, stvaralačkim i pronalazačkim radom. Polazište u pisanju rada predstavlja promišljanje da se kroz istraživački metod učenici primarno usmeravaju na otkrivanje suštinskih elemenata kulture naroda kome pripadaju, a da se potom prikupljena relevantna građa smisleno implementira u nastavne sadržaje i koristi kao baza za kreiranje zadataka u nastavi matematike na putu ostvarivanja planiranih ishoda učenja i sticanja interkulturalnih kompetencija. U nastavi matematike to se može realizovati putem radionica, istraživačkim, problemskim zadacima, tekstualnim zadacima, zadacima različite tipologije, različitog nivoa složenosti i sl. S toga posebnu pažnju treba usmeriti na dizajn zadataka. „Oni koji se bave nastavom matematike fokus vide u velikoj meri u socijalnom okruženju učionice i učenju zasnovanom na obrascima argumentovanog mišljenja, emocionalnog angažovanja, te merenju učenja” (Margolinas 2013,11). Matematičke kompetencije podrazumevaju znanja, veštine i stavove koje učenik poseduje i pomoću kojih je sposoban da uradi određeni zadatak. Formalno rešavanje poznatih algoritama može se obogatiti sa interkulturalnim sadržajima i na taj način postići svestraniji ishodi i kompetencije. Savremena metodika nastave matematika naglašava važnost stvaranja situacija za rešavanje problema, uvođenje učenika u samostalan i istraživački rada, razvijanje njihovih sposobnosti za rešavanje problema i razvoj stvaralačkog mišljenja i sposobnosti. Kreativni nastavnik može da organizuje istraživački rad učenika, koji je sličan radu naučnika, čime će osposobiti učenike za analizu, indukciju, dedukciju, generalizaciju i funkcionalna znanja.

Kako je intencija rada doprinos unapređivanju interkulturalnosti, prikazaćemo moguće modele etapa časa interaktivne nastave. Nadamo se da će primer obrade matematičkih sadržaja u početnoj nastavi matematike u kojoj učenici samostalno, ili uz pomoć nastavnika konstruišu zadatke (istraživačke, tekstualne, problemske), služeći se bazama činjenica

prikupljenim istraživačkim radom iz lokalnih multikulturalnih resursa, pomoći nastavnicima u praksi.

Program nastave i učenja za treći razred osnovne škole među ciljevima obrazovanja i vaspitanja ističe, između ostalih, razvijanje osećanja solidarnosti, razumevanja i konstruktivne saradnje sa drugima i negovanje drugarstva i prijateljstva; razvoj i poštovanje rasne, nacionalne, kulturne, jezičke, verske, rodne, polne i uzrasne ravnopravnosti, razvoj tolerancije i uvažavanje različitosti; razvijanje ličnog i nacionalnog identiteta, tradicije i kulture srpskog naroda i nacionalnih manjina, razvijanje interkulturalnosti, poštovanje i očuvanje nacionalne i svetske kulturne baštine. Polazeći od ovih ciljeva moguće je razvijati ideje interkulturalnosti kroz ishode i sadržaje predmeta. Za ilustraciju uzećemo ishod (učenik treba da izvrši četiri osnovne računске operacije, pismeno i usmeno do 1000) i sadržaj (brojevi prve hiljade) iz Matematike koji možemo integrisati sa nastavom Prirode i društva, odnosno povezati sa ishodom (učenik treba da primeni pravila društveno prihvatljivog ponašanja poštujući prava, obaveze i različitosti među ljudima) i sadržaj (Grupe ljudi: stanovnici i narodi kraja (prava i obaveze, običaji, suživot)).

U ovom radu pokušaćemo da predstavimo mogućnosti istraživačke metode u nastavi matematike, koja za izvore istraživanja koristi bazu podataka koje su produkt učeničkog istraživačkog rada, a u cilju ostvarenja matematičkih i interkulturalnih kompetencija. Najteži deo je formulisanje problema istraživanja koje učenici treba da postavljaju. Istraživačkim radom -učenici treba da otkrivaju matematičke činjenice, postupke, pravila i zakonitosti. Baza činjenica treba da se organizuje tematski da bi se prikupljene činjenice organizovale u smislene celine (npr. struktura stanovništva kraja, običaji, kultura, hrana, pesme, igre, nošnje, rečnik-jezik, istorija školstva, merne jedinice -nekad i sad, znamenite ličnosti kraja...). Najviše prostora i vremena treba posvetiti pripremi okruženja za učenje (učionica ili izvanučionički prostor u školi ili lokalnoj sredini). Prilikom planiranja nastave potrebno je u globalne i operativne planove uneti izdvojene sadržaje koje ćemo obraditi koristeći istraživačku metodu. Učenici su po prirodi radoznali, tragaju za modelima i vezama u svetu koji ih okružuje, kroz interakciju sa drugima pa im je i ovakav pristup učenju prihvatljiv.

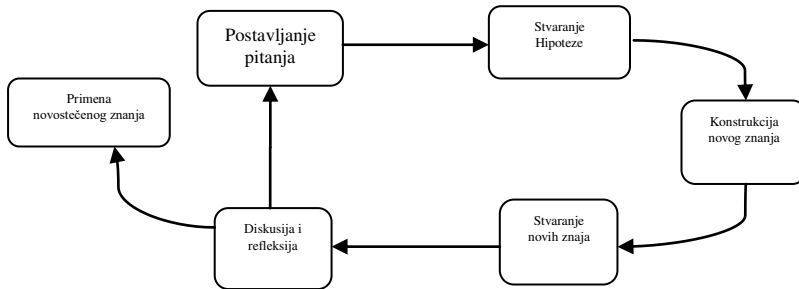
Jedan čas nije dovoljan da bi se obuhvatili svi delovi dizajna i konstrukcije naučnog istraživanja. Istraživački metod podrazumeva rad svih učenika koji pokušavaju nešto da urade, formulišući i deleći nove probne ideje, ali i učeći na greškama. Svi treba da se osećaju slobodno i da učestvuju u svim etapama istraživanja: manipulacije, razmišljanja, razgovora i pisanja. Produktivna pitanja koja postavlja nastavnik treba da podstiču uspešan rad.

		OKVIR NAUČNOG PRISTUPA- ISTRAŽIVAČKOG METODA
UKLJUČIVANJE	DISKUSIJA, DEBATA, UČESTOVANJE	Šta mogu da pokušam? Šta želim da saznam? Šta već znam? Šta je interesantno?
DIZAJNIRANJE I VOĐENJE NAUČNOG ISTRAŽIVANJA	PLAN I DIZAJN	Šta je moje pitanje? Šta želim da znam? Kako ću to saznati?
	FORMULACIJA NOVIH PITANJA	Koja pitanja još imam? Koja nova pitanja bi trebalo da postavim? Kako da ih nađem?
	IMPLEMENTACIJA	Šta opažam? Da li upotrebljavam prava oruđa? Koliko detalja bi trebalo da zabeležim?
	IZVLAČENJE PRELIMINARNIH REZULTATA	Koje zahteve mogu da napravim? Koju evidenciju posedujem? Šta bi još trebalo znati?
	ORGANIZOVANJE I ANALIZA PODATAKA	Kako da organizujem podatke? Koje modele uočavam? Koje relacije bi mogle postojati? Šta bi to moglo da znači?
IZVLAČENJE KRAJNJEG ZAKLJUČKA	Šta smo saznali na osnovu svih naših istraživanja? Koju evidenciju imamo kao potvrdu naših ideja?	
КОМУНИКАЦИЈА СА ДРУГИМА	Šta želim da kažem drugima? Kako im to reći? Šta je bitno da u to uključim?	
REFLEKSIJA	BELEŠKE	KOOPERATIVNOST

7. Modeli (struktura) časova primenom istraživačkog metoda

Istraživački usmerena nastava matematike je u osnovi istraživanje problema gde je pokušaj rešavanja problema prilika za učenike da učestvuju u aktivnostima da steknu nova matematička znanja. Najčešće su to zadaci otvorenog tipa gde nastavnik usmerava pažnju učenika na matematičke probleme ali se otvara polje za povezivanje sa drugim predmetima i nematematičkim konceptima. Istraživački usmerena nastava matematike utiče na motivaciju i razvoj stavova prema matematici kao i na shvatanje važnosti matematike u svakodnevnom životu i društvu.

Struktura nastave u kojoj se uči istraživačkom metodom-ciklični model



Drugi model-etape istraživačke nastave

1. Motivacija-problemska situacija (navođenje pitanja)
2. Teškoće-upoznavanje problema
3. Rešenje-postavljanje pretpostavke, istraživačkog plana,...
4. Rad i izvođenje- ogleda, merenja, upoređivanja,..
5. Zadržavanja i uvežbavanja
6. Postignuća, proveravanja i primena naučenog-postignutog

Struktura časa (istraživačke, integrisane, interaktivne nastave)

Uvodni deo: (Ponavljjanje o sadržajima vezanim za temu-iskustvena znanja; Isticanje cilja i ishoda časa)

Glavni deo: (Podela učenika u grupe; Podela instruktivnih listića, pribora za rad u grupama; Učenici rešavaju date probleme i pre svakog istraživanja, eksperimenta daju pretpostavke i obrazlažu ih; Teme-po grupama;Zapisivanje zaključaka

Završni deo: Izvođenje zajedničkih zaključaka o datoj temi

Instruktivni listić sadrži: Broj grupe, naziv teme, pitanje (problem), pribor, uputstvo, hipoteze, vaš odgovor, zapažanja, zaključak.

Vođeno istraživanje je jedna od najefikasnijih metoda rada. „Pokazalo se da je vođeno istraživanje u poređenju sa strukturiranim istraživanjem i otvorenim istraživanjem najdelotvornija metoda primene istraživanja u učionici i to u kombinaciji sa zatvorenim zadacima koji podstiču učenje postupaka i osnovnih veština” (Bruder i Prescott 2013,813). Cilj ovog pristupa je da učenici mogu razumeti i uživati u matematici, da se osposobe za rešavanje problema i donošenje zaključaka. To je način razmišljanja, poučavanja i učenja gde se pristup menja u zajednicu grupnog ispitivanja. „Globalna povezanost zahteva nove veštine, nova znanja i nove načine učenja kako bi se učenici pripremili za sposobnosti i kompetencije koje su im potrebne da odgovore na izazove sveta koji se menja” (Kuhlthau, Maniotes, Caspari 2015, 2). Vođenim istraživanjem učenici mogu da uvide veze između školskog učenja i stvarnog života umrežene na

različite načine.

Navešćemo etape vođenog istraživačkog učenja koje je osmislila Carol C. Kuhlthau, da bi se uočile prednosti istraživačkog učenja.

1. **OTVARANJE** – predstavlja poziv na istraživanje postavljanjem zanimljivog pitanja. Ovde je važno zainteresovati učenike, probuditi radoznalost, podstaknuti razgovor na neku temu, uočiti neki problem i pozvati ih na istraživanje. Učenike treba podstaknuti na razmišljanje o temi (zašto je ovo važno za mene?) i povezati sa onim što već znaju iz iskustvenog učenja. Kao materijal se može koristiti neki videoobjekat, fotografija, slika, članak iz novina i sl.
2. **URANJANJE (POTAPANJE)** – formirani tim treba da modeluje istraživački stav. Različite perspektive se prihvataju kao i nepotpune ideje i nagađanja. Nije dobro davati previše informacija i ne treba nuditi učenicima gotove, procenjujuće odgovore. Ovde se aktivira predznanje (prikupljamo podatke šta učenici već znaju o temi) i povezuje se sa sadržajem. Treba otkriti zanimljive ideje: šta je posebno zanimljivo, neobično, iznenađujuće ili zabrinjavajuće. Učenje se odvija u malim grupama i vodi se *Dnevnik istraživanja* (literatura, časopis, muzej, video, pozorišna predstava, film, razgovor itd.).
3. **ISTRAŽIVANJE** – u trećoj etapi učenicima treba vođenje dok pretražuju i pregledaju različite izvore znanja. Učenike treba voditi prema pitanju koje će istraživati i paziti da se ne svede samo na prikupljanje činjenica (razgledati oko sebe, uroniti u problem). Veoma važno je podstaknuti učenike na razmišljanje i povezati pitanje sa učeničkim životom (Šta nam je dostupno? Koje ideje ćemo dalje proučavati? Čitaj, razmišljaj, pretražuj...).
4. **IZBOR** – u četvrtoj etapi određuju se različite strategije biranja pitanja, dobrim promišljanjem treba izabrati pitanje za istraživanje (Šta mi je zanimljivo?, Koji je moj cilj?, Koliko informacija mi je dostupno?, Koliko imam vremena?...). Za ovu etapu treba pripremiti grafičke organizatore, protokole i slično.
5. **PRIKUPLJANJE** – u petoj fazi učenici u timu prolaze proces pronalaženja, procenjivanja, prikupljanja detaljnih informacija iz različitih izvora, korišćenja informacija, istraživanja informacija (široko i duboko), uče o svom istraživačkom pitanju...
6. **STVARANJE** – učenici se u šestoj etapi, nakon pronalaženja činjenica i izveštavanja vode do sažimanja, interpretacije činjenica, proširivanja značenja naučenog. Treba im pomoći da završni rad bude smislen, zanimljiv, jasno predstavljen i dobro dokumentovan. Učenici treba da razmisle o učenju i da dođu do zaključaka (Šta smo naučili?). Prikupljene informacije organizuju u završni rad (prezentacije, izveštaji, govori, novinski članci, video, blog, web stranica, izložba, predstave, akcije u lokalnoj zajednici...).

7. **DELJENJE** – sedma etapa je organizovanje prilika za deljenje rezultata istraživanja. Učenici uče jedni od drugih, pričaju o svojim iskustvima u istraživanju i pokazuju šta su naučili.
8. **VREDNOVANJE** – je osma etapa gde se učenici vode kroz samovrednovanje, odnosno procenu postignuća ishoda učenja (refleksija o naučenom i procesu istraživanja) i to razgovorom, upitnicima i slično.

Prednosti vođenog istraživačkog učenja su u sledećem: učenici bolje usvajaju nastavne sadržaje i informatičku pismenost, razvijaju sve vrste pismenosti, uvežbavaju socijalne veštine, uče kako se uči. Tim nastavnika planira poučavanje i učenje i prati i pomaže učenicima kad im je potrebno. Ovakvo učenje je zasnovano na konstruktivističkoj teoriji učenja.

Indikatori za proveru nivoa interkulturalnosti u nastavi su sledeći:

- U nastavi se koriste materijali i izvori iz različitih kultura (kako oni koji potiču od dominantne tako i onih koje potiču iz drugih kultura) sa ciljem da se obezbedi uključivanje (integrisanje) različitih perspektiva i uglova gledanja (materijale i izvore različitih kultura možemo pronaći istraživanjem biblioteka, muzeja, opštinskih arhiva, TV emisija i sl.).
- Pojmovi i sadržaji koji se koriste u nastavi u različitim predmetima prilagođeni su iskustvima dece različitih kultura (Ilustracija – na času matematike rešavaju se primeri problemskih zadataka u kojima se koriste različiti izrazi i jezičke forme, nazivi, relacije, imena, lokacije koji potiču iz različitih kultura te zajednice).
- U nastavi se koriste lokalni kulturni resursi koji olakšavaju upoznavanje, razumevanje i uvažavanje različitih kultura u zajednici (Ilustracija – U okviru obrade teme Brojevi prve hiljade koristi se BAZA podataka koju su učenici formirali, istraživanjem lokalne arhive različitih kulturnih grupa i sredina (stari novinski članci, fotografije, etnografska literatura i drugi materijali/izvori)).
- Način rada je baziran na kontekstualnom učenju, tj. uvek uzima u obzir specifičnosti kulture (običaje, vrednosne orijentacije, stremljenja, načine promišljanja, društvene odnose itd.).
- U nastavi se koriste metode aktivnog, iskustvenog i kooperativnog učenja i kritičkog mišljenja koje pružaju mogućnost različitih interpretacija i multiperspektivni odnos prema sadržajima (Ilustracija – Prilikom uvođenja nove teme (Brojevi do 1000, Merenje i mere i sl.), učenici u malim grupama izlistavaju svoja znanja i iskustva u vezi sa temom (rešavanje zadataka kreiranih od realnih životnih situacija koje su pronašli u nekom od izvora različitih kulturnih sredina), a zatim istraživačkim radom dolaze do zaključaka.

Verifikatori za ove indikatore mogu biti: školski program, globalni i operativni planovi nastavnika i pripreme za časove.

8. Zaključak

Možemo zaključiti da potrebe savremene škole, koja priprema učenike za izazove 21. veka, jesu stalna rekonstrukcija obrazovnog sistema i sopstvenih znanja i veština. Škola treba da omogući svakom učeniku napredovanje imajući u vidu njihova predznanja, stilove učenja, interesovanja i različitosti. U svakom demokratskom društvu obrazovni sistem treba da počiva na idejama interkulturalizma i da pronade put za razvoj i održivost zajedničkog života u multikulturalnoj zajednici. Upoznavanjem svoje kulture stiče se sposobnost razumevanja drugih kultura a interkulturalnim učenjem bogati se lični identitet. Oslonac za razvoj škola treba da bude u primeni interaktivnih metoda rada koje utiču na stalni razvoj i pružaju podršku učeniku. Savremena nastava zahteva od nastavnika pravilnu selekciju i primenu inovativne metode, znanje i kompetencije za pripremu učenika za život u interkulturalnom društvu. Da bi se uspostavila saradnja u zajednici potrebno je razvijati interkulturalne kompetencije i učenika i nastavnika što predstavlja cilj interkulturalnog obrazovanja. Potrebno je mnogo više osnažiti nastavnike za interkulturalni pristup nastavi a to je moguće ako budu kreatori sopstvene prakse. Uvođenje interkulturalnih sadržaja u nastavu može se pratiti predloženim indikatorima, na osnovu kojih se mogu izraditi instrumenti za procenu kvaliteta rada škole u smislu interkulturalnosti. Referentni okvir učenja, kao unutrašnja mapa stvarnosti, može menjati stavove, gledišta, misli o vrednostima kulturnih različitosti pod dejstvom interkulturalnog obrazovanja. Teorijska analiza sadržaja rezultata istraživanja pokazala je da primena istraživačkog metoda i poučavanja u nastavi, osim povećanja naučne pismenosti učenika, može biti alat za razvoj interkulturalnih kompetencija nastavnika i učenika. Može se zaključiti da je potrebno što više integracije predmeta, tematskog planiranja, interaktivnih metoda rada, istraživačkog pristupa i fleksibilnijeg planiranja nastavnog procesa da bi se otvorio put razvoju interkulturalnosti. Moglo bi biti tačno da primena istraživačke metode za poučavanje i učenje u nastavi, osim povećanja naučne pismenosti može biti efikasan alat za razvoj interkulturalnih kompetencija učenika i nastavnika.

9. Literatura

Bakovljević, Milan. 1992. *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga.

Banks, James. 1993. *Multicultural education: Historical development, dimensions and practice*. Review of Research in Education: American Educational Research Association.

Banks, James, McGee Banks. 2002. *Handbook of research on multicultural Education*. 2nd Ed. San Francisco: Jossey-Bass.

- Bedeković, Vesna 2011. *Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika*. Pedagogijska istraživanja 8(1) Zagreb: Hrčak.
- Berthoin-Antal, Ariane, Viktor Friedman 2003 *Negotiating reality as an approach to intercultural competence: Discussion paper*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Bartoin-Antal, Ariane, Viktor Friedman 2003. *Learning to negotiate reality: a strategy for teaching intercultural competencies*, Discussion papers . Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Bruder, Regina, Anne Prescott 2013. *Research evidence on the benefits of IBL*. ZDM -The International Journal on Mathematics Education.
- Byram, Michael 2000. *Assessing intercultural competence in language teaching*. Sprogforum.
- Centar za obrazovna istraživanja i inovacije 2002, *Razumeti mozak: Rođenje nauke o učenju*, Beograd: Filozofski fakultet.
- Gošović, Radmila, Snježana Mrše, Milena Jerotijević, Danijela S. Petrović, Vojislava Tomić, 2012. *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Grupa MOST i Fond za otvoreno društvo.
- Gojkov, Grozdanka 2011: *Interkulturalna osetljivost-korak ka stvaranju evropskog identiteta*, U: *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi*: zbornik radova/knjiga 1. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Jurčić, Marko 2014. *Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije*. Zagreb: Pedagogijska istraživanja.
- Kostović, Svetlana, Jelena Терманов 2006: *Izazovi interkulturalizma i škola, Susret kultura: zbornik radova sa IV međunarodnog interdiscilinarnog simpozijuma*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kragulj, Snježana, Renata Jukić 2010: *Interkulturalizam u nastavi U: Obrazovanje za interkulturalizam: zbornik radova sa druge međunarodne znanstvene konferencije*. Osijek: Učiteljski fakultet.
- Krneta, Dragoljub. 2006. *Interaktivno učenje i nastava*. Banja Luka: Fakultet za političke i društvene nauke.
- Kuhlthau, Carol C., Leslie K. Maniotes, Ann K. Caspari 2015. *Guided Inquiry: Learning in the 21 Century. Second Edition*. Santa Barbara, California. Denver, Colorado: Libraries Unlimited. ABC Clio.
- Margolinas, Claire 2013. *Introduction*, in: *Task Design in Mathematics Education*, Proceedings of ICMI . Oxford, UK.
- Milenković, Aleksandra 2018. *Inovativni didaktičko-metodički modeli u razrednoj nastavi*, Zbornik radova. Vranje: Pedagoški fakultet Vranje.
- Perroti, Antonio 1995: *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Eduka.

Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja objavljen je u Službenom glasniku (Sl. glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik, br. 5/2011).

Stojanović, Aleksandar 2012: Uloga škole u negovanju različitosti kultura I moralnih vrednosti postmoderne U N.Hrvatić, A.Klapan(ur.), *Pedagogija I kultura: zbornik radova sa drugog ongresa pedagoga Hrvatske* (str.370-388). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.

Vidosavljević, Slađana, Milena, Vidosavljević, Jelena Krulj 2016. Intekulturalna nastava u vaspitno-obrazovnom procesu. Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu.

Vilotić, Slađana 2017. *Interaktivna nastava i kvalitet rada učenika mlađeg školskog uzrasta*. Beograd: *Učenje i nastava*, Klet.

Vujović, Ana 2008: *Etički aspekti kulturne kompetencije nastavnika stranih jezika*. *Pedagogija*. Beograd: Forum pedagoga.

Zaki, Abdellatif. 2005. Jezična distribucija U: Mirjana Benjak, Vesna Požgaj Hadži, Bez predrasuda I stereotipa: interkulturalna komunikacijska kompetencijska kompetencija u društvenom I političkom kontekstu. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.

Zuković, Slađana, Jovana Milutinović, Jasmina Klemenović 2006: *Obrazovanje za pluralizam i pluralizam u obrazovanju* U: *Susret kultura: zbornik radova sa IV međunarodnog interdisciplinarnog simpozijuma*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Sara Majstorović/Сара Мајсторовић

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia/ Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Србија,
sara.majstorovic93@gmail.com

Education about intercultural values through analysis of translations of "Nausea" by Jean-Paul Sartre/ Процес образовања о интеркултуралним вредностима кроз анализу превода мучнине Жан-Пол Сартра⁸

The aim of this paper is to investigate translation as a place of intercultural encounter between French existentialism and Yugoslav Marxism, on the example of the novel "Nausea", by Jean-Paul Sartre. Analysis of two translations of this work applies the methodological strand of translation studies that explores the influence of ideological and cultural factors in the target culture on translation. In order to examine these factors, the paper first analyzes the development of the reception of Jean-Paul Sartre's work in those texts of Yugoslav literary criticism which are about his engagement, and the novel "Nausea." This is a search for the original motivation for translating this work, whose philosophy is in contradiction with Marxism, as well as in order to detect a specific rhetoric that aims to transcend discrepancies between the two philosophies. The obtained results can explain the properties and differences between translations, to which André Lefevere's refraction theory is then applied, as it shows the degree and type of adaptation of translations to the target culture on specific linguistic examples. Based on the results of the entire analysis, a conclusion can be made about the possible place and role of both translations of Jean-Paul Sartre's "Nausea" in the complex web of ideological and cultural forces that shaped Yugoslav society and whose influences are still felt today.

Key words: Translation, Interculturality, Existentialism, Marxism, Jean-Paul Sartre

Међу многим идеолошким и филозофским струјањима која су обележила двадесети век, од несумњивог значаја и утицаја на европску културу су егзистенцијализам и марксизам. У својој практичној примени, они су се испојили као супротност индивидуалног и колективног. Зато је са аспекта интеркултуралности интересантно проучавање рецепције егзистенцијалистичког романа *Мучнина* Жан-Пол Сартра током педесетих и шездесетих година двадесетог века, у Југославији у којој је марксизам важио за званичну идеологију. Савремене студије превођења одликује плурализам метода као и интердисциплинарност. Мада су многи увиди у оквиру разних приступа драгоцени, сам предмет и опсег интересовања овог рада

⁸This paper was written as part of the project "Aspects of Identity and their Formation in Serbian Literature" (178005), funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

Рад је настао у оквиру пројекта „Аспекти идентитета и њихово обликовање у српској књижевности“ (178005), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

условио је да у њему буде примењена теорија рефракција Андреа Лефевра која је пружила одговарајућ оквир да се тема расветли у својој специфичности. Теорија рефракција преводну стратегију и рецепцију одређеног дела објашњава у контексту политичких, идеолошких и економских фактора присутних у свакој циљној средини, који неминовно искривљују перцепцију изворника. Као што је превод рефракција, тако су и сви остали текстови о страном писцу и његовом делу рефракције, и могу утицати на догађање или будуће стратегије превођења. Стога, у овом раду су анализирани критички текстови на тему Сартрове ангажованости, они који су домаћој публици представљали и тумачили роман *Мучнина* и два превода *Мучнине* настала у Југославији 1952. и 1964. године. Преводилачка решења се анализирају у контексту идеолошке климе која их је обликовала, док се код критичких текстова испитује начин на који је марксистичка критика прихватила начин мишљења супротан свом, оличен у филозофији егзистенцијализма.

Теорија превођења развијала се „од нормативних ка дескриптивним студијама, од лингвистичке перспективе ка макронивоу проучавања...“ (Карбонел 2009 , 91). Макрониво чине студије културе које се баве „односом између услова продукције знања у одређеној култури и начином на који се знање...премешта и изнова тумачи“ (Карбонел 2009 , 91) у другој култури, на шта неминовно утичу чиниоци политике, идеологије, као и стереотипи циљне културе. Међу најзначајнијим проучаваоцима који су допринели развоју студија превођења у овом смеру су Итамар Евен-Зохар и Гидион Тури, који су растућу пажњу посвећену функционалној еквиваленцији између превода усмерили и артикулисали у претпоставци „да су књижевни преводи чињенице циљног система“ и посматрали „књижевност као „полисистем“ међусобно повезаних форми и канона који образују „норме“ које ограничавају изборе и стратегије преводиоца“ (Venuti 2004 , 123). ПоТуријевој теорији, превођење је обликовано социо-културолошким ограничењима који се по интензитету могу поређати на скали на којој су „општа, прилично апсолутна правила, с једне стране, и пуке идиосинкразије с друге. Између ова два пола је велико средишње подручје, у којем су смештени интерсубјективни фактори који се углавном сматрају нормама“ (Toury 2004, 199). Утицај на превод је директно сразмеран месту норме на скали интензитета, што ће рећи њеној улози у датом друштву. Евен-Зохар је посматрао уклопљеност превода у књижевни „полисистем“, оцењујући да је она одређена „начином на који је циљна књижевност изабрала изворни текст јер је принцип избора увек повезан са одговарајућим домаћим системом циљне књижевности, и начином на који преведена дела усвајају специфичне норме, понашања и стратегије који проистичу из њихових односа с другим повезаним системима“ (Евен Зохар 2007, 5).

На основу ових и сличних закључака, долази се до идеје да студије превођења проучавају „јединствене проблеме комуникације међу културама“ (Venuti 2004, 215), јер друштвене, идеолошке и економске прилике на јединствен начин утичу на ту комуникацију. С обзиром да текст превода функционише по засебним законитостима у односу на друге текстове културе, успоставља се теоријски постулат о његовој релативној аутономији. Овај увид ослобађа превод непрестаног структуралног поређења са изворним текстом, док се методологије које се развијају у сврху његове анализе често преплићу са лингвистиком, књижевном теоријом и критиком. Код неких проучавалаца свест о аутономији превода води „дубљем функционализму, како се теорије и стратегије повезују са специфичним утицајима на културу, комерцијалном употребом и политичким агендама“ (Venuti 2004, 216), што се може сматрати тачком додира између ове дисциплине и студија културе. У овом смеру „дубљег функционализма“, Ханс Фермер и Андре Лефевер проширују утицајне теорије Гидиона Турија и Итамара Евен-Зохара. Фермер постулира да је сваки превод рађен са неким циљем, односно скопосом, који преводилац, као актер циљне културе, сам поставља или му је задат, и који пресудно утиче на проналажење преводилачких решења. Скопос може представљати разне тежње, од конотативне или денотативне доследности изворнику до синтаксичког или семантичког прилагођавања изворног текста циљној култури (Vermeer 2004, 231). Теорија превођења коју је успоставио Андре Лефевер послужила је као методолошки темељ за анализу критичких текстова и превода који се тичу овог рада. У Лефеверовој теорији, „рефракција“ је слика о аутору и његовом делу у циљној средини, формирана под утицајем политичких, идеолошких и економских фактора који доминирају у тој средини. Рефракцијом се сматра свака слика, било да настаје у критици, историографији или у облику превода. Она се уклапа у књижевност која је систем унутар културе, систем који се састоји „од уједно објеката (текстова), и људи који пишу, рефрактују, дистрибуирају, читају те текстове“ (Lefevere 2004, 235). Утицај културолошких фактора на књижевни систем остварује се преко „регулаторног тела“: „особе, особа, институција које му пружају покровитељство. Најмање три компоненте сачињавају покровитељство: идеолошка, економска и статусна. Покровитељи ретко директно утичу на књижевни систем; критичари ће то урадити уместо њих, као писци есеја, наставници, чланови академија...“ (Lefevere 2004, 236). По Лефеверу, ово покровитељство може бити неиздиференцирано, када га пружа једна институција или више али у оквиру исте идеологије, или издиференцирано, када различите институције представљају опречне идеје, најчешће услед разилажења идеолошког и економског интереса.

Додатни фактори који утичу на, у овом случају преводну, рефракцију су прагматични аспект језика, „начин на који језик одражава културу“, поводом чега Лефевеер закључује: „С обзиром да различити језици одражавају различите културе, у превођењу ће скоро увек постојати тежња да се „натурализује“ друга култура, да се прилагоди ономе на шта је читалац превода навикао“ (Lefevere 2004, 237). Ова појава је нарочито уочљива код првог превода неког дела, што је случај и са *Мучнином*. Степен прилагођавања зависи и од репутације коју писац ужива у циљном систему (Lefevere 2004, 237), што се временом мења; утицај и овог фактора можемо приметити у одређеним разликама између првог и другог превода Сартровог романа. Важан фактор у обликовању превода је и „код понашања“ у књижевном систему, односно његова поетика, која се састоји „уједно од инвентарске компоненте (жанр, одређени симболи, карактери, прототипске ситуације) и „функционалне“ компоненте, идеје о томе како књижевност мора, или јој може бити дозвољено, да функционише у друштву“ (Lefevere 2004, 236), при чему у друштвима са неиздиференцираним покровитељством књижевна критика има значајну улогу у обликовању те поетике. Јасно је да је то био случај и кад је у питању рецепција *Мучнине* у комунистичкој Југославији, чија је критика тежила да различитим средствима инкорпорира нови роман у свој књижевни систем.

Када тежи да помири поетичке и идеолошке разлике између изворног и циљног књижевног система, критика, по Лефевееру, прибегава одређеним стратегијама. Може високо да вреднује само дело, „не уважавајући поетику по себи“, или да поетику сматра за пуку рационализацију суштински ирационалних психичких фактора који заправо обликују дело, може и да интегрише нову поетику у свој систем „преводећи његове концепте у познатију терминологију старе поетике“, и коначно, да објасни нову поетику и покаже да она може ући у књижевни систем, „у инвентарску и функционалну компоненту његове поетике“, без да озбиљно угрози заснованост и функционисање тог система (Lefevere 2004, 239). У свом раду о рецепцији дела Бертолта Брехта у Америци, Лефевеер је на основу пишчеве ауто-поетике оцењивао степен искривљења у америчким рефракцијама Брехтових дела. Као референтна тачка за анализу рефракција, у Југославији, Сартровог виђења односа егзистенцијализма и марксизма, узет је пишчев есеј „Егзистенцијализам и марксизам.“

Јасно је да „помоћу превођења у комбинацији са критичким рефракцијама (предговори, белешке, коментари уз превод, чланци о њему) књижевно дело произведено изван датог система заузима своје место у том „новом“ систему“ (Лефевеер 2000, 246). Стога, у овом раду су анализирани критички текстови који су југословенској публици представљали *Мучнину*, као и они ангажованости Жан-Пол Сартра,

који могу да расветле рефракцију његове поетике у тадашњој критици.⁹ Елаборирани су и цитирани они текстови за које је очигледно да неком новином доприносе расправи о Сартру, и дат је проблемски осврт на поједине идеолошки обојене постулате. С обзиром да се сам Сартр у свом чувеном есеју изјаснио о односу између егзистенцијализма и марксизма, за очекивати је да на његову преводну рецепцију као ангажованог писца утицаће, поред биографских и књижевних чинилаца, његова јавно саопштена филозофска и политичка опредељења.

У Француској Сартрова слава расте у другој половини четрдесетих година, док се у Југославији први текстови о њему појављују почетком педесетих. Објављивање првог превода Сартровог првог романа, *Мучнине*, временски се скоро сасвим подудара са почетком рецепције Сартра у југословенском простору уопште. Пре тога појавила се само концизна рецензија једне драме и неколико кратких текстова о писцу у оквиру основних идеја егзистенцијализма. У оваквом контексту објављен је превод *Мучнине* песника Тина Ујевића, са поговором Иве Хергешића, наслова „Jean-Paul Sartre i egzistencijalizam.“ Хергешић образлаже југословенско интересовање за писца тиме што је „...последњих десет година средишња појава књижевнога живота у Француској... Не устручава се он да изравно захвати у дневну политику и не плаши се одговорности као јавни радник и грађанин“ (Хергешић 1952, 201). Ово објашњење заинтересованости за Сартра добија своју пуну тежину тек ако имамо у виду богату југословенску традицију превођења са француског језика, који после Другог светског рата „још задржава првенство у књижевности...показује се жив интерес за нове тежње, као што су егзистенцијализам...“ (Шамић 1965, 167).

Хергешић тврди да је предмет егзистенцијализма „живот појединца, који је функционално везан са својом околином...јер човјек о себи није ништа, будући да увијек тендира према будућности“ (Хергешић 1952, 205). Слободу избора коју егзистенцијализам пропагира овај критичар анализира са колективистичког становишта, закључујући да „моралне и политичке последице...могу бити кобне...Очита је опасност да такав индивидуум испадне тако речи из људске заједнице“ (Хергешић 1952, 206). Међутим, образлаже да Сартрови „напредни“ ставови и политички активизам (борба у Покрету отпора) коригују песимизам који се може замерити његовој филозофији. Хергешић потом износи тврдњу да се егзистенцијализам појавио као последица Другог светског рата и да су „неке негативне појаве буржоаског поретка, а не сталне и опће

⁹За комплетне библиографске податке в. Wilcocks, R. 1975. *Jean-Paul Sartre: A Bibliography of International Criticism*. Edmonton: The University of Alberta Press.

значајке људске кондиције“ (Хергешић 1952, 206). Критичар овде примењује тактику превођења категорија изворне поетике у познатије термине циљног књижевног система. Супротно Хергешићевим закључцима, у тексту *Мучнине* је јасно да Рокантен не пати због припадања буржоаском поретку, него управо услед вакуума смисла који је у њему, као појединцу, настао пошто је изгубио осећај повезаности са својом класом, на шта нам указују Рокантенова размишљања током посете локалном музеју чија је стална поставка омаж буржоаској култури.

Поводом Ујевићеве *Мучнине* објављен је и приказ „Мучно је без есенције“, у којем аутор Анђелко Хабазин појаву мучнине смешта једино у контекст Сартровог *Бића и ништавила*, као стање болести, и пита се „није ли можда Сартрова метафизика сублимирана транскрипција његове психозе?“ (Хабазин 1952, 172). На овај начин Хабазин прибегава методи коју теорија рефракција препознаје као психолошку анализу пишевог дела или његове поетике ради уклапања у систем циљне културе. Хабазин сматра да је есенцијалиста „понајпре буржуј“, и да је самим тим, „парадоксално (управо са Сартровог стајалишта), да је наш симпатични негатор есенције нашао своје спасење управо у есенцији“ (Хабазин 1952, 174), у идеји да створи књижевноуметничко дело које ће бити вредно по себи. Аутор се пита да ли је то фиктивно спасење, и да ли човек може макар у привилегованим тренуцима постати бог и бити довољан сам себи. Хабазин дакле изражава скепсу према Рокантеновом спасењу спрам колективистичких вредности доминантних у циљном систему.

Те 1952. године, такође поводом Ујевићевог превода, објављен је чланак „Сартров егзистенцијализам у пракси“, проучаваоца књижевности Миодрага Шијаковића, у *Летопису Матице српске*, који почиње коментаром на дотадашњу рецепцију Сартра у Југославији:

Код нас је до сада преведено више ствари од главног представника атеистичког егзистенцијализма Жана-Пола Сартра, ма да то нису његова најрепрезентативнија дела...¹⁰ (Сартра издају углавном загребачка издавачка удружења, а београдска се и не интересују за њега). Али и поред тога наша публика је сасвим мало упозната са Сартром и егзистенцијализмом уопште. Наша литерарна и филозофска критика још није дала једну генералну интерпретацију егзистенцијалистичке филозофије, није указала на суштину Сартрових филозофских концепција, већ Сартра или напада и сврстава у фашисте (против којих се он у Покрету отпора борио), или даје неку површну и нетачну, а и скроз плагијаторску анализу, или- најзад- неке сасвим апстрактне констатације...а без предговора се појавио и роман

¹⁰ Аутор наводи новелу *Зид*, драме *Несахрањени мртваци* и *Обзирна блудница*, и роман *Мучнина*.

Мучнина, иако је он био неопходан, јер би требао да послужи као оријентација приликом читања ове доста сугестивне књиге. Уместо предговора дошао је поговор Ива Хергешића којим се покушава одбранити Сартр од напада критичара. Али тај поговор је само препричавање већ познатих фраза о егзистенцијализму и очито говори о ауторовој неспремности. Писац само набраја Сартрова дела, дајући притом врло кратак али и неуспео коментар... (Шијаковић 1952, 253). Попут Хергешића и Хабазина, Шијаковић тескобу својствену мучнини приписује људима из „буржујског међуслоја“, јер „немају довољно снаге да се придруже напредним елементима и народу, ма да су и они огорчени на само друштвено стање...то су људи инертни, без икакве воље за неки посао, немају смелости...“ (Шијаковић 1952, 255). Критичар тврди да је Рокантен дневник започео „да би...контролисао свој напредак у раду“ (Шијаковић 1952, 256). Притом је на почетку романа врло јасно наведено да дневник настаје како би протагониста открио порекло своје мучнине. По Шијаковићу „њу је проузроковало осећање...ништавила и неспособности, једно стање потпуне инакције.“ Заправо, Сартр представља мучнину као последицу ситуација које се косе са новим спознајама о постојању протагонисте, као што је разговор са Аутодидактом о хуманизму, а не као резултат инакције. Шијаковић закључује да „страх се најзад код Сартра дефинише и као потреба за слободом, тако да се на крају идентификује и са самом слободом“ (Шијаковић 1952, 258-59), и да су Сартрове „личности преоптерећене филозофским медитацијама“ (Шијаковић 1952, 259). Намеће се закључак да је Шијаковић учитао у текст значења која се уклапају у идеолошки оквир његовог разматрања, тако прибегавајући екстремном облику критичке стратегије прилагођавања категорија циљном систему, што је већ уочено код Хергешића у мањој мери. Поводом „интересантног“ краја романа, Шијаковић каже да Рокантен „решио је да престане са писањем, јер увиђа своју неспособност. Али он не зна шта ће са остатком свог живота“ (Шијаковић 1952, 258). Сартр даје до знања да Рокантен не престаје рад из неспособности, већ из осећања да је Ролебон маргинална личност о којој ипак не вреди писати. Шијаковић пропушта да јасно опише сам крај романа у којем Рокантен будући смисао свог живота види у уметничком писању којим би „откупио“ своје постојање. То је тренутак у којем он није у потпуности инактиван, и на којем се базира претходно анализирани приказ „Мучно је без есенције.“ Шијаковић је најексплицитније артикулисао став марксистичког идеолошког покровитељства, у чији се књижевни систем нису уклапале идеје присутне у Сартровој *Мучнини*, на крају свог текста:

Најзад, добро је преводити разна дела из стране књижевности, али би ипак требало више повести рачуна о самом избору њиховом. *Мучнина*

је роман који не заслужује баш много да се преведе, али кад је већ преведен (а превод је- мора се признати- врло коректан и добар), онда је био ред и да се напише нешто поводом њега (Шијаковић 1952, 259). Године 1957. Сартр у Француској објављује есеј „Егзистенцијализам и марксизам“, у којем образлаже да за њега марксизам није крајњи циљ, већ актуелно средство еманципације појединца, роба буржоаског, капиталистичког система. Закључује: „Кад буде постојала, за све, маргина истинске слободе изван производње живота, биће да је марксизам завршио свој живот; једна филозофија слободе ће га заменити” (Sartre 1974, 32). Овим индивидуализмом он остаје веран егзистенцијализму инспирисаном Кјеркегором и Хајдегером. Учешће у заједници је само предуслов човекове личне слободе, с тим што Сартр жели ту слободу *свима*. У Југославији је објављен веома кратак одломак овог есеја већ 1958. године, у којем су цитирани Сартрови искази о марксизму као неприкосновеној филозофији нашег доба, али је изостављена проблематизација њене практичне примене, као и разматрање егзистенцијализма. У Југославији је 1961. објављен приказ *Критике дијалектичког ума*, док је 1970. године објављено дело у целости.¹¹ Јасно је дакле, да су током шездесетих година југословенски критичари морали доносити закључке о Сартровом мишљењу о односу егзистенцијализма и марксизма и из других извора, од којих ће се показати као можда најважније *Ситуације*, збирка есеја који су периодично објављивани у часопису *Модерна времена (Les Temps modernes)*.

У тексту Вељка Кораћа „Сартрова свест о одговорности“, аутортврђу да је одговорност у сржи Сартрове филозофије илуструје цитатима из *Ситуација* у којима Сартр позива француске писце на друштвену одговорност, јер је човек одређен личном слободом колико и социјалним контекстом, чему Кораћ додаје следеће тумачење:

Нико не може порећи да је ова одредба слободе савршено конкретна, иако је у самој својој суштини прожета трагиком ирационализма и егзистенцијализма. Кад Сартр слободу објашњава као срећу и проклетство у исти мах, онда је то уствари трагедија беспућа у коме се нашао историјски превазиђени либерализам Француске... целокупна Сартрова делатност (је) усмерена против грађанског комформизма као и против сваке обамрлости, сваке немоћи и клонулости... А та чињеница има пресудан значај за Сартрово позитивно опредељење према радничкој класи и према марксизму, које је пуно противречности, али које је до данас увек било прогресивно... (Кораћ 1958).

¹¹ Библиографски подаци преузети из Цобисс е-каталога: <https://plus.sr.cobiss.net/opac7/bib/search/advanced?ax&ti=Egzistencijalizam+i+marksizam&kw&db=cobib&mat=allmaterials&start=0> (приступљено 19.05.2020.)

Примећује се да Сартрово филозофско одређење човекове слободе, које претендује на општост, и из које потом следе практичне импликације по човека у различитим друштвеним околностима, бива у Кораћевом тексту приписано искључиво буржујском стању, а активни елемент превазилажења тог парадокса једини који се уважава, и који Кораћ потом шири на целокупну дефиницију слободе. Тако се филозофски закључак о природи људске слободе у рефракцији југословенске књижевне критике уско везује за марксистичко политичко опредељење. Слично томе, у тексту „Жан-Пол Сартр, ангажирани књижевник“, из 1961, ауторка Соња Задровић-Поповић тврди да ангажованост коју Сартр од грађанских писаца очекује у *Ситуацијама* имплицира промену циљне публике и обраћање радничкој класи.

На јесен 1964. излази вест да је Сартру додељена Нобелова награда. Затим, објављен је текст „Сјај и биједа ријечи или како је неугледни Жан-Пол постао угледни Сартр“ теоретичара и критичара Влатка Павлетића, поводом Сартрове аутобиографије *Речи*, из 1963. С обзиром на тему, приступа се Сартру са психоаналитичког становишта, па Павлетић саопштава да „сазнавши истину о његову дјетињству, постало нам је јасно откуда његово изразито осјећање прелазности и пролазности, његово филозофско откриће психолошког стања *између*...егзистенције и есенције, кад је човјек лаки плијен тјескобе, мучнине пред апсурдом“ (Павлетић 1964, 32). Павлетић дакле посеже за стратегијом објашњавања пишчеве поетике чињеницама из његовог психичког живота, потом уклапајући етапе његовог развоја у категорије прихватљиве циљном систему, јер Сартр кроз *Речи* шаље поруку о особитом дијалектичком развоју: „од ништавила кроз тјескобу до дјела“ (Павлетић 1964, 63).

Такође 1964. године издаје се у Београду нови превод *Мучнине* који потписује Вук Драговић, сада под насловом *Мука*. Ретрадукцију испратио је приказом поново Миодраг Шијаковић, овог пута у сасвим другачијем тону. За Сартра каже да „после егзистенцијалистичке авантуре он је скоро дефинитивно...постао један од великих поборника дијалектичке методе, о чему најбоље сведочи његова последња књига *Критика дијалектичког ума*“ (Шијаковић 1964, 200-201). Повлачењем оштре границе између егзистенцијализма и марксизма, Шијаковић прећуткује комплексну везу коју Сартр увиђа између те две филозофије, објашњену управо у *Критици*. Такође прећуткује Сартрову критику примењеног марксизма као догматског и поједностављеног. У вези са југословенском рецепцијом Сартра уопште, Шијаковић каже да је антиколонијалистички став „један од разлога што је Сартр толико превођен код нас...“ (Шијаковић 1964, 201). Што се тиче саме *Мучнине*, роман се „појављује други пут на

нашем језику, јер је његово прво издање одавно исцрпено“, став који критичар даље не елаборира. У анализи *Муке* Шијаковић се позива на ставове које је изнео у свом приказу првог превода, 1952. године, с тим што, рекло би се ретроактивно, додаје компоненту одговорности у Рокантенов лик: „имајући у виду... одговорност (он), осећа страх, апатију, несигурност, што прожима читаво његово биће.“ (Шијаковић 1964, 202). Аутор такође ретроактивно изводи порекло егзистенцијалистичког песимизма *Бића и ништавила*, осликаног у *Мучнини*, ратним стањем и окупацијом Француске, став који није изнео 1952. године. Идејом да *Мука*, „као литература, одиста спада у ред бољих литерарних остварења и представља нам Сартра писца, романсијера, који је у последње време сав предан политичким акцијама и полемикама“ (Шијаковић 1964, 202), критичар прибегава стратегији по којој циљни систем одбацује страну поетику у целини али признаје вредност поједином делу. Из његовог текста се изводи закључак да је Сартрова друштвена ангажованост разлог за поновно превођење *Мучнине* у Југославији. Ваља имати на уму и то да је Сартр већ увелико био изградио свој списатељски углед у Француској и да је у Југославији „политика дугорочног улагања, и то државног, пружала... могућност да се у читалаштву опште представе појединих националних књижевности формирају на основу канонизованих дела. Томе су особито доприносиле посебне едиције у тим кућама, посвећене класицима или „врховима“ светске књижевности...“ (Веселиновић 2014, 59).

Може се рећи да је први превод *Мучнине* у Југославији објављен и потом испраћен искључиво у контексту индивидуалистичког егзистенцијализма. Током педесетих година приметна је стратегија објашњавања и „оправдавања“ Сартрове поетике психоанализом, и прилагођавања категоријама циљног система. Приметно је и првобитно веће интересовање за Сартра у Загребу него у Београду. Тин Ујевић се ослонио на дугу југословенску традицију превода са француског језика у свом избору материјала. Није реткост истовремено срести три врсте супротстављених преводачких норми у друштву: „они који су доминантни у центру система, и самим тим управљају преводачким понашањем такозваног мејнстрима, поред остатака претходних норми и обриса нових који лебде на периферији“ (Тошгу 2004, 205). Може се протумачити да је Ујевић био представник претходних норми у превођењу; није случајно што је Шијаковић замерао што се превод појавио тек са „слабим“ поговором а не са опширним предговором тој „сугестивној“ књизи. Такав предговор би наговештавао идеолошки утицај на превод, у духу марксизма свакако, и осигурао идеолошки утицај на читаоца. Насупрот томе, Ујевића можемо сврстати у „повремене преводиоце“, из реда писаца и академика „који су више у могућности да наметну своје изборе и своје

норме, залажући или своју компетенцију или симболички капитал“ (Sapiro 2008, 205). Ретрадукција *Мучнине* настаје у атмосфери доделе и Сартровог одбијања Нобелове награде, рецепције *Критике дијалектичког ума* и свести о пишчевим експлицираним марксистичким склоностима. Током шездесетих година, однос према Сартру постаје и благо-наклонији и сложенји. Неки критичарису неповерљиви према спајању егзистенцијализма и марксизма, неки виде велики рез између две филозофије и такав „прекид“ објашњавају психичким чиниоци-ма, док други подржавају органски спој и надовезивање, осећајући да циљни књижевни систем може такву појаву да прими. Међутим, сви углавном доживљавају Сартра као посредника између класа и култура, и сасвим је могуће да је у таквој атмосфери настао други превод *Мучнине*, што је Шијаковић и инсинуирао.

За разлику од Ујевића, Вук Драговић је био занатски преводилац и за разне куће преводио са француског, енглеског и руског. Ујевићев превод *Мучнине* био је популарнији у Југославији, доживевши бројна реиздања током осамдесетих година, (чему је можда допринесио и песников углед), иако је тај превод, с обзиром да је први, по тону и стилу удаљенији од Сартрове поетике, услед прилагођавања циљној култури. Драговићев превод издаће поново кућа Верзалпрес тек 1999. и 2000. године. У краткој предговорној речи издању из 1964. Сретен Марић похвалама Сартру додаје идеолошку ноту, потенцирајући културолошко ограничење егзистенцијализма: „идући за интелектуалном, конструисаном филозофском схемом, Сартр ипак даје незаборавни лик савременог грађанина и интелектуалца западне Европе“ (Марић 1964, 3). Он наводи да је кључ Сартровог значаја у Француској „у том убеђењу да је увек носилац апсолутних истина, тој жустрој готовости да као писац учествује у преображају света“ (Марић 1964, 3), у чему видимо да се Сартрови пређашњи егзистенцијалистички ставови не сматрају апсолутним истинама иако је писац у том периоду трагао за таквим истинама о субјекту у филозофији, већ се за такве истине узимају његови потоњи ставови који подразумевају друштвени контекст и активизам.

Роман *Мучнина* обухвата кратак период у животу историчара Антоана Рокантена, који је дошао у француски градић Бувил да прикупља грађу за монографију о Адемару де Ролебону, француском племићу с почетка 19. века. Рокантен започиње дневник након што почне осећати чудну мучнину у додиру са предметима и свакодневним животним ситуацијама. Његов дневник сведочи о искуству те мучнине и постепеном откривању да је она узрокована егзистенцијом, постојањем у својој огољености. Рокантен осећа да је сваки циљ постојања наметнут од стране друштва пука варка, да постојање по себи нема циља, јер је све што постоји плод случајности. Из таквог угла

Рокантену постојање делује неоправдано, осећа мучнину због његове *сувишности*. Његови субјективни доживљаји су, дакле, одговор на свет и његову рационално засновану социјалну структуру, у којој је Рокантен као историчар до тад имао своје место. Током романа се и романтична љубав одбацује као могуће оправдање егзистенције кроз приказ Рокантенове пропале везе са Ани. Потенцијално оправдавање постојања протагониста на крају проналази у могућности да створи врхунско књижевно дело, које би изражавало једно „чисто“, дакле неслучајно, постојање. Иако форма дневника омогућава интензивну психологизацију лика, стил у којем је написан Сартров роман одржава чврсту везу са филозофским дискурсом и углавном не запада у лиризам. За анализу идеолошког уплива у преводе, поред епизода критике грађанске класе и Рокантенових субјективних искустава мучнине и „искупљења“ у уметности, важни су и коментари и дијалози о актуелним идеологијама и филозофијама, као што су социјализам и хуманизам.

За разлику од Ујевића који је ово дело превео у позним годинама живота, Сартр га је написао на почетку своје интелектуалне делатности чији ће неизоставни део постати и политичко ангажовање. У описима грађанске класе, код Ујевића се осећа већа строгаћа и очигледна интерполација ироније, што ограничава могућност да је читалац сам конструише. Тако у опису кипа Густава Емпетраза поред којег пролазе (мало)грађанке Бувила, Ујевић наводи „у служби њихових малих ускогрудих и тврдокорних назора он је уложио свој углед, и бескрајну ерудицију...“ (Sartre 1952, 36). Гомилањем епитета истиче ограниченост грађанки и речима „углед“ и „бескрајну“ руга се Емпетразу кроз додатни контраст. Драговић бира неутралнији превод: „у службу њиховим малим и узаним идејама он је ставио свој ауторитет и огромну ерудицију...“ (Sartre 1964, 43).¹² На тргу где је статуа је „танана једна трунчица ужаса... долази од тога човека, горе, на његовом подножју“, (Sartre 1964, 44) што код Ујевића постаје да поседује „неку жаоку ужаса, због тог добричине горе, који се шепири на својем подножју“ (Sartre 1952, 37). Већи степен ироније и контраста у опису грађанске класе присутан је код Ујевића и у преводу Рокантенових запажања на локалном шеталишту. Од могућих превода глагола „embrasser“, Ујевић се опредељује за онај који указује на највећи степен блискости, што у овој ситуацији доприноси иронији: „Људи се грле“ (Sartre 1964, 168), код њега је „Људи се цјеливају“ (Sartre 1952, 141). Даље, „un prêtre“, „један свештеник“, постаје „неки поп.“ Ако је неки грађанин живео „само за себе“ (Sartre 1964, 114), код Ујевића он живи „потпуно себично“ (Sartre

¹²Реченице се у оригиналу налазе на следећим страницама; цитати наведени редоследом као у тексту рада: (Sartre 1938, 35; 36; 147; 99; 147;99;6; 67; 133; 135; 137; 138; 101; 5; 150; 185; 204; 204; 210).

1952, 96). Рокантен закључује да људи, јер су људи, гледају се „са изразом саучесништва“ (Sartre 1964, 168), а у старијем преводу „благонаклоно“ (Sartre 1952, 141), што појачава контраст у Рокантеновој претпоставци да ако би од неког од њих тражио помоћ, рекли би, по новијем преводу „шта хоће овај рак?“ а по старијем „какав је то рак?“ И у овом случају старији превод се показује као драматичнији јер укида „раку“ димензију било каквог хтења, додатно га удаљавајући од људи.

Анализирајући портрете бувилских буржуја у локалном музеју, Рокантен закључује да сви су „лагано склизнули у смрт да захтевају свој део вечног живота“ (Sartre 1964, 114) што Ујевић преводи са појачаном иронијом, јер они „благо су уснули у господу, да затраже учешће у вјечитом животу...“ (Sartre 1952, 96). Сартрову „*élite bourgeoise*“ Ујевић преводи као „двјијет грађанства“, док Драговић остаје на ауоровој линији са преводом „буржоаска елита“ (Sartre 1964, 121). Ови примери, као и један са самог почетка књиге када се Драговић опредељује за превод „сасвим буржоаски у свету“ (Sartre 1964, 10) а Ујевић за „осјећам се удобно у свијету“ (Sartre 1952, 8), јасно показују да Ујевићева повећана емоционалност и иронија у критици грађанске класе не полазе са марксистичке тачке гледишта колико са модернистичке, авангардне, која у „грађанству“ види еквивалент француској „буржоазии“, и порекло неједнакости као подлоге за сукобе. Могуће је да је посредни и додатни естетизација текста, први пут представљеног југословенској јавности. Посматрајући епизоду у музеју у оригиналу и каснијем преводу, немогуће је не запазити Рокантену наклоност према буржоаском друштву; питање њеног значења у контексту дела остаје отворено, али свакако не иде у прилог тези да је Сартрова критика грађанства апсолутна, као што би хтели доказати марксистички књижевни критичари. Антоан Рокантен ставља у глобалну перспективу свој субјективни осећај неприпадања, и између осталог спомиње борбе комуниста и нациста, као и појаву да „...незапослени обијају плочник Њујорка...“ (Sartre 1952, 66), што код Драговића постаје „...незапослени тумарају калдрмом Њујорка...“ (Sartre 1964, 78). Семантичка разлика је очигледна; свака могућност борбености радничке класе на Западу се у потоњем преводу чини угашеном, што се уклапа у слику капиталистичких друштава коју ствара комунистичка идеологија.

Важно место у анализи функције идеологије у преводима овог дела заузима и разговор са Аутодидактом, човеком кога је Рокантен упознао у библиотеци и са којим одлази на ручак. Убеђујући саговорника у постојање смисла живота, Аутодидакт изјављује да „постоји сврха... то су људи“ (Sartre 1952, 128), што Драговић преводи као „постоји један циљ... постоје људи“ (Sartre 1964, 153). Ујевић користи упадљиво сложенији и неодређенији појам од „циља“, и то „једног.“ Такође, овде се губи нијанса која би у дословном преводу с француског гласила „има

људи.“ Аутодидакт је током рата научио да верује у људе. Претпостављајући зашто, Рокантен је упитао: „Они су храбро подносили своју судбину?“ (Sartre 1952, 135), док је то у новијем преводу „Да ли су храбро подносили своју судбину?“ (Sartre 1964, 155). Чини се да други упитни облик суптилно поручује да би ово био једини разлог да се током рата верује у људе, величајући тако ратну храброст која се веома ценила током народноослободилачке борбе у Другом светском рату и тако постала саставни део југословенске комунистичке идеологије.

Рокантенов саговорник признаје да је социјалиста. Због свог опредељења Аутодидакт „блиста од гордости. Гледа ме забачене главе, очију напола затворених, напола отворених уста, има изглед мученика за веру“ (Sartre 1964, 157-58). Ујевић нуди благонаклонију интерпретацију понашања још једног опадника буржоаског друштва: „он се свијетли од поноса. Гледа ме забацивши главу натраг, с полузатвореним очима, мало отвореним устима, те изгледа као мученик“ (Sartre 1952, 132). Изостављена је верска компонента јасно присутна у француском „martyr“ и тако се смањује Сартрова иронија на рачун овог лика, и Ујевић бира реч „понос“ уместо речи „гордост.“ Рокантен износи закључак да комунистички писци умеју да наговесте опору и благу страст за своју браћу иза грубих речи „justicier“, „извршиоца правде“ (Sartre 1952, 133), што је код Драговића „осветник“ (Sartre 1964, 159). Потоњи превод даје афективну и емотивну вредност поступцима комунистичког писца јер је морао бити увређен да би се осветио, док Ујевићев директан превод иронизује такав самозадовољни положај.

Рокантен закључује да се осећај „права на живот“ заснива на припадности одређеној заједници, континуитету њене традиције. Не осећајући да припада игде, Рокантенов живот се понекад своди на „неко брујање без последица“ (Sartre 1964, 117), што код Ујевића постаје „зујање без икаквог значења“ (Sartre 1952, 98), у чему се испољава већа огорченост спољним светом него у претходном преводилачком решењу. За своје постојање протагониста каже да почиње „озбиљно (ме) запањивати“, а у новијем преводу „озбиљно да ме забрињује“, чиме преводилац сугестивно негативно семантизује Рокантенов доживљај себе спрема остатка друштва.

Када Рокантен описује свој први доживљај Мучнине, на плажи, код њега настаје, по Ујевићу „нека врста гађења у рукама“, а у новијем преводу „нека врста муке у рукама.“ Постоје значајне семантичке разлике између наслова старијег превода, који означава последицу физиолошког процеса, „гађења“ као емоције која то искуство чини апстрактнијим и „муке“ која истовремено означава физичку сензацију али и носи највећи конотативни потенцијал. Могло би се предложити да управо двосмисленост речи „мука“ даје највише простора да се

Рокантеново искуство отпише као мучан субјективан психички процес, а не осећај мучнине или гађења *на нешто*.

Да би до у детаље документовао догађаје обележене новом сензацијом, Рокантен одлучује да води дневник: „писати дневник, да би се јасно прозрело све“ (Sartre 1952, 7), а код Драговића Рокантен је започео дневник „да се у њему јасно види“ (Sartre 1964, 9), с тим што није експлицитно шта. Подсетимо да је у приказу *Мучнине* Миодрага Шијаковића наведено да је Рокантен дневник започео „да би пратио свој напредак у раду.“ С обзиром да Ујевић тежи естетизацији Рокантеновог искуства док Драговић испољава тенденцију ка хиперболизацији, није необично што је изјава поводом спознаје о постојању код Драговића недвосмислено пренета као „то ме смрви“ (Sartre 1964, 172) а код Ујевића „то ме ломи“ (Sartre 1952, 144), што наговештава неизвесност и могућност опоравка.

Новији превод испољава тенденцију хиперболисања стања мучнине кроз појачано отуђење. Уместо превода „овај парк“, „овај град“, преводилац се опредељује за показну заменицу која означава већу удаљеност између субјекта и објекта. Рокантен тад примећује да, код Ујевића „све почне лебдјети“, док код Драговића „све стане да плива.“ На овај начин се уводи додатна конотација кретања кроз нешто што спутава и што је уједно непријатно, чиме се појачава ефекат мучнине. Даље, Драговић задржава директан превод у изјави „какве ли јадне лажи“ (да човек има право на било шта). Ујевић ублажава ово искуство негативне спознаје преводећи то као „каква лаж.“ И упркос овој лажи, буржуји „не успевају не осећати се сувишним“, док се Ујевић опредељује за блаже искуство Мучнине; они „не стижу дотле, да се не би осјећали сувишни“, тако да у овом случају два превода посредују два супротна значења. За своју опчињеност феноменом контингенције, Рокантен пита: „combien de temps dura cette fascination?“ Последња реч је код Ујевића преведена као „чарање“, док је у новијем преводу то „опсена.“ Ово је још један пример негативног семантизовања Рокантенових спознаја, које су у оригиналу извор опчињености, очараности, а код Драговића опсена, пука превара. Негативна семантизација се простире дакле и на његово искуство и на рефлексije о том искуству.

Одуставши од писања монографије о господину де Ролебону, Рокантен увиђа да „више ми не остаје ни један разлог да живим; сви они, које сам прокушао, пропали су, а ја не могу више замислити неке нове“ (Sartre 1952, 177), док код Драговића: „нема више никаквог разлога да живим, сви разлози које сам опробао изневерили су, а ја не могу да измислим друге“(Sartre 1964,211). Старији превод је у исповедном тону, док Драговић поново хиперболише Рокантеново субјективно искуство: наводно *објективно* не постоји више разлога да он живи. Његови разлози нису само пропали, него су *изневерили*, дакле нарушили његова

очекивања, а он више не може да *измисли* друге, јер су и ови до сад били фикција, за разлику од старијег превода где он не може да *замисли* друге, такође осећа да није у могућности да постави себи нове циљеве. Он закључује: „Сутра ћу напустити овај град...у којему сам тако дуго живио. Он ће бити још само име, здепасто, грађанско, чисто француско име у мојем памћењу..“(Sartre 1952, 177). Драговић и овде појачава утисак отуђења и деперсонализације: „Сутра нећу бити у овом граду...“ уместо оригиналног „живео“: „где сам тако дуго боравио“, и даље „Он ће бити још само једно име, здепасто, буржоаско, сасвим француско, једно име у моме памћењу..“(Sartre 1964, 211). Бувил се дакле неће претворити само у име, него ће од њега *остати само једно* име. Овде је опет приметно Ујевићево изостављање епитета буржоаско, које остаје код Драговића. У формирању мишљења о томе шта ће даље у животу радити, за Рокантена је важна истина „да ја не могу испустити своје перо: вјерујем, да ће ме спопасти Мучнина...“ (Sartre 1952, 195) што код Драговића постаје да је истина „у томе, да ја не могу да одбацам своје перо: чини ми се да ће ме опет спопасти Мука...“ (Sartre 1964, 233). Глагол „одбацити“, за разлику од неутралнијег „испустити“, овде означава да перо треба одбацити али да лик није у могућности то да учини. Такође, француско „је стоис“ постаје у новијем преводу „чини ми се“, потенцирајући тако елемент привида и опсене у Рокантеновом искуству, за шта се и на другим местима преводилац већ одређивао. Може се рећи да Рокантеново субјективно искуство достиже свој крајњи домет у тренутку када само себе надилази, и јунак има доживљај да се претвара у бестелесну свест. Он има утисак да „мали пролазни опстанци станују у њој.“ Мењајући значење, код Драговића је то „мале пролазне свести насељавају је“, дакле насељавају ту већу, нечију, свест, појачавајући утисак психичког растројства. Сећајући се, наратор казује: „Споља су биле улице које говоре, с познатим бојама и мирисима“(Sartre 1964, 229), док је код Ујевића промењен тон реченице и додати елементи непожељне буке и прозаичних, непријатних мириса: „Вани је било жаморних улица с познатим бојама и воњевима“(Sartre 1952, 191), што се уклапа у досад уопштену тенденцију овог преводиоца да чини Рокантенове доживљаје пријемчивијим ублажавајући их, и појачавајући негативне одлике стварносних околности које су их могле узроковати.

Након овог необичног искуства, Рокантеново јаство се консолидује поново- на новим основама. Рокантенова жеља је да његово време буде испуњено смислом и суштином, „да бих напокон дао јасни и точни звук једне саксофонске ноте“ (Sartre 1952,197), а Драговић: „да бих коначно постао чист и тачан звук једне ноте саксофона...“ (Sartre 1964, 235). У идеји да Рокантен *постане* саксофонска нота чита је Драговићева тежња да хиперболише његова несвакидашња психичка стања. Одлучивши да ће дело које ће искупити његово постојање бити роман,

Рокантен изјављује поводом његове приче и њене чврстине: „Требало би, да буде лијепа и тврда као челик“ (Sartre 1952, 200), док Драговић у опис додаје негативну и оптерећујући конотацију: „Требало би да буде лепа и тешка као челик“ (Sartre 1964, 239). Рокантен полази из кафане, помисливши „је me sens vague“, дословно пренето у новијем преводу као „осећам се неодређен“, док нам Ујевић поново приближава лика користећи исповедни тон: „...не знам што ћу радити.“ Уметничко стварање Антоану Рокантену даје наду да ће моћи да прихвати себе.

Атмосфера настанка и рецепције преводаилачких и критичких рефракција дела Жан-Пол Сартра у Југославији мењала су се у периоду од 1952. до 1964. године. Иницијално интересовање за превођење *Мучнине* настало је код независног књижевног преводиоца, у складу са богатом југословенском традицијом превођења са француског језика, и интересовања за тековине француске културе. У првом преводу приметна је тенденција хиперболисања критике грађанског друштва кроз повећану емоционалност да би се оправдала реакција протагонисте на такво друштво, и ублажавање чудноватости егзистенцијалистичке мучнине протагонисте, чинећи је разумљивијом, све у циљу прилагођавања превода новој публици. Егзистенцијалистичке идеје присутне у роману покренуле су одређене механизме у критичким рефракцијама, које су тежиле да помире актуелне преводачке тенденције и марксистичко идеолошко покровитељство циљног система. У ту сврху примењивани су механизми, које је елаборирао теоретичар Андре Лефевр, као што су прилагођавање појмова циљном систему, одбацавање поетике писца у корист „једног квалитетног дела“, као и психологизација његовог стваралаштва. У периоду појаве ретрадукције *Мучнине*, Сартр је већ био значајно име у француској књижевности, добитник Нобелове награде и позитивно се изјашњавао о марксизму. Његово спајање егзистенцијализма и марксизма, међутим, наилазило је на неповерење југословенске критике. Ретрадукција верније преноси тон и стил Сартрове прозе, сем у случају приповедања о мучнини, где је приметна тенденција хиперболисања са циљем да се појединац који је проживљава учини што одбојнијим југословенском читаоцу. Док је у првој преводачкој рефракцији Антоан Рокантен жртва лажних идеала грађанског друштва које критикује и којем се супротставља, у другој се стиче утисак да он проживљава мучнину као изоловану, субјективну реакцију на живот у таквом друштву. У таквој рефракцији, протагониста постаје канал за критику оних елемената егзистенцијализма који су директно супротстављени марксизму као доминантој идеологији циљног система. Увиди о оваквим интеркултуралним чиниоцима од помоћи су при сагледавању превода са којима се неминовно сусрећемо.

Литература

Анон. 1964. „Нобелова награда за књижевност додељена Жан-Пол Сартру.“ *Политика*, Београд. 23. октобар.

Веселиновић, Соња. 2014. „Превођење, рецепција и канон.“ *Аспекти идентитета и њихово обликовање у српској књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет. стр. 55-63.

Евен-Зохар, Итамар. 2007. „Положај преводне књижевности унутар књижевног полисистема.“ *Мостови*. Београд : Удружење књижевних преводаца Србије. br. 139-140, str. 5-10.

Bassnett, Susan. 2002. *Translation Studies*. London: Routledge.

Venuti, Lawrence. 2004. *The Translation Studies Reader*. London: Routledge. Vermeer, Hans J. 2004. Skopos and Commission in Translational Action Venuti, L (yp). *The Translation Studies Reader*. London: Routledge.

Karbonel, Ovidio. 2009. „Egzotični prostorkulturnog prevođenja“ у *Поља*. Novi Sad: br. 460, str. 91-106.

Korać, Veljko. 1958. „Sartrova svest o odgovornosti.“ *Borba*. Beograd. vol.23, no. 143, 1. јун.

Lefevere, André. 2004. Mother Courage's Cucumbers: Text, system and refraction in a theory of literature Venuti, L (yp). *The Translation Studies Reader*. London: Routledge.

Pavletic, Vlatko. 1964. „Sjaj i bijeda riječi ili kako je neugledni Jean-Paul postao ugledni

Sartre.“ *Kolo*. Zagreb: Matica hrvatska. vol.2, br.3, str.318-338.

Popović-Zadrović, Sonja. 1961. „Jean-Paul Sartre, angažirani književnik.“ *Republika*. Zagreb: Nakladni zavod Hrvatske. vol.18, br.6, str.24-25.

Sapiro, Gisèle. 2008. Normes de traduction et contraintes sociales у Pym, A. Shlesinger, M. Simeoni, D (yp). *Beyond Descriptive Translation Studies*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Sartre, Jean-Paul. 1938. *La Nausée*. Paris: Éditions Gallimard.

Sartre, Jean-Paul. 1952. *Mučnina : roman*. Zagreb: Zora.

Sartr, Žan-Pol. 1964. *Muka: roman*. Beograd: Kultura.

Sartre, Jean-Paul. 1974. *Critique de la raison dialectique*. Paris: Éditions Gallimard.

Toury, Gideon. 2004. The Nature and Role of Norms in Translation у Venuti, L (yp). *The Translation Studies Reader*. London: Routledge.

Habazin, Anđelko. 1952. „Mučno je bez esencije.“ *Krugovi..* vol.1. br.2, str.171- 174.

Hergešić, Ivo. 1952. „Jean-Paul Sartre i egzistencijalizam.“ y Sartre, J.P. *Mučnina : roman.* Zagreb: Zora.

Šamić, Midhat. 1965. „Kratak osvrt na srpskohrvatske prevode francuskih pisaca i djela u razdoblju 1945-1963.“ *Putevi.* Banja Luka: Glas. br 2, str. 166-178.

Šijakovic, Miodrag. 1952. „Sartrov egzistencijalizam u praksi.“ *Letopis Matice srpske.* Novi Sad: Matica srpska. vol.380, br.4, str.253-259.

Šijakovic, Miodrag. 1965. „Jean-Paul Sartre: Muka. Beograd. 1964.“ *Stremljenja.* Priština: Jedinstvo.vol.6, br.2, str.200-202.

Wilcocks, Robert. 1975. *Jean-Paul Sartre: A Bibliography of International Criticism.* Edmonton:The University of Alberta Press.

Silvia Ilić

Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija

silvija@pzv.org.rs

INTERKULTURALNOST I SAVREMENA NASTAVA POMOĆU IKT RESURSA

Predmet istraživanja ovog rada obuhvata analizu mogućnosti i potrebe za uvođenjem informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT) i Interneta u nastavni proces kao i stavove i mišljenja nastavnika o korišćenju IKT, multimedijalnih tehnologija i Interneta u nastavi. Istraživanje je sprovedeno tokom 2014/15, 2015/16. školske godine u 66 osnovnih škola širom autonomne pokrajine Vojvodine. Trenutno se u Vojvodini pored srpskog jezika koristi 5 službenih jezika nacionalnih manjina (mađarski, rusinski, rumunski, slovački i hrvatski). U istraživanju su učestvovalе jednojezične, dvojezične i trejezične škole. Škole su izabrane tako da se stekne uvid o korišćenju IKT resursa na svim jezicima nacionalnih manjina kao i na srpskom jeziku. U istraživanju o primeni IKT u nastavi u osnovnim školama učestvovalo je 876 nastavnika. Shodno cilju istraživanja, nastavnici su podeljeni u dve grupe prema nastavnim predmetima koje predaju: IT (nastavnici informatike i nastavnici tehničko-informatičkog predmeta) i NIT (nastavnici drugih predmeta). Cilj ovog istraživanja obuhvata prikaz trenutnog stanja u korišćenju IKT u školama u Vojvodini na svim zvaničnim jezicima nacionalnih manjina, i težnju da se ukaže na postojeće probleme i nedostatke, kao i adekvatan predlog rešenja za poboljšanje postojećeg stanja i prevazilaženje uočenih problema.

Ključne reči: IKT, nastava, interkulturalnost, višejezičnost, inovacija

INTERCULTURALITY AND MODERN TEACHING WITH ICT RESOURCES

The main aim of this paper is to analyze the possibilities and the necessity for Information and communications technology (ICT), by using the Internet in the teaching process, as well as the attitudes and opinions of teachers about the ICT multimedia technologies. The research was conducted during the 2014-15 and 2015-16 school years, in 66 primary schools in the Autonomous Province of Vojvodina. Currently, in addition to Serbian language, 5 official languages of national minorities are used in Vojvodina (Hungarian, Ruthenian, Romanian, Slovak and Croatian). Monolingual, bilingual and trilingual schools participated in the research. Schools are selected in order to gain insight by using ICT resources, in all languages of national minorities, as well as in Serbian language. It is important to note that 876 teachers participated in the research through the use of ICT in teaching process in primary schools. Moreover, according to research objectives, teachers are divided into two groups, depending on the subjects they teach: IT (computer science teachers and teachers of technical and informatics subjects) and NIT (teachers of other subjects). The aim of this research is to present the current situation by using of ICT in schools in Vojvodina, in all official languages of national minorities, to point out the existing problems and shortcomings, as well as an adequate solution proposal to improve the existing situation and overcome the identified problems.

UVOD

Savremeni razvoj tehnologije uslovio je potrebu za celoživotnim učenjem i konstantnim ličnim razvojem. Danas je evidentno da je Internet prisutan u svim domenima ljudskih života. Internetu se pristupa pomoću računara, mobilnih telefona, tableta i prenosivih računara, pa čak i kuhinjskih aparata. U toku poslednjih pedeset godina formalni sistem obrazovanja je doživeo mnogo promena. Jedan od uspešnijih načina unapređenja kvalitetatradicionalne nastave je osavremenjivanje nastave pomoću informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT), multimedijalnih sadržaja i Interneta. Primenom informaciono-komunikacionih i multimedijalnih tehnologija, uz dodatak Interneta, nastavni sadržaji koje je potrebno obraditi se mogu prilagoditi različitim nivoima znanja učenika, pa ih iz tog razloga svi učenici mogu mnogo uspešnije. Nastavnici imaju značajnu ulogu u tom procesu, jer od njih najviše zavisi koliko će učenici usvojiti znanja. Samim tim, postaje izuzetno važno i aktuelno pitanje konkretnih oblasti stručnog usavršavanja nastavnika u IKT području. Nastava uz pomoć IKT, multimedijalnih tehnologija i Interneta mora se posmatrati kao savremeni nastavni sistem koji ima velike potencijale i perspektivu u budućnosti. Ovaj rad je obuhvatio istraživanja realizovana u osnovnim školama, sa ciljem da se pokaže da se korišćenjem IKT i multimedijalnih tehnologija u nastavi nastavni materijal može uspešno prezentovati učenicima.

Očekivani efekti intenzivnijeg uvođenja IKT u nastavu obuhvataju uspešniju prezentacijunastavnog sadržaja učenicima i poboljšanje kvaliteta nastave. Nivo motivacije nastavnika za novi vid nastave mora biti povećan. Nastavnicima koji realizuju stručnu podršku usmerenu ka unapređivanju i održavanju *online* kurseva i korišćenju IKT okruženja, potrebno je da škole priznaju ovo angažovanje kao deo radnih obaveza u okviru 40-časovne nedelje. Tako se promoviše hibridni model nastave koji postepeno uvodi nastavnika u oblast *online* učenja, Interneta, multimedije i IKT okruženja. Potrebno je takođe uvrstiti i vebinare i druge oblike *online* usavršavanja na listu zvaničnih oblika usavršavanja nastavnika koja je propisana Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju znanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. Potrebno je takođe istaći da je vrlo važno obezbediti kontinuirano eksterno vrednovanje obrazovnih dostignuća učenika i kvaliteta rada nastavnika i obrazovnih ustanova radi praćenja stanja obrazovnog sistema i otvaranja mogućnosti preduzimanja adekvatnih mera za njegovo unapređivanje.

Cilj ovog istraživanja obuhvata saznanja o korišćenju informaciono-komunikacionih i multimedijalnih tehnologija i Interneta u nastavi u osnovnim školama, kao i ispitivanja koliko navedene tehnologije mogu poboljšati nastavu. Takođe, ispitani su stavovi i mišljenja nastavnika i učenika o korišćenju informaciono-komunikacionih i multimedijalnih

tehnologija i Interneta u nastavi. U cilju sakupljanja mišljenja i stavova nastavnika i učenika o korišćenju IKT u nastavi pripremljeni su posebno dizajnirani upitnici koji su distribuirani u osnovnim školama širom Vojvodine. Istraživanja su rađena u školama Vojvodine među nastavnicima, stručnim saradnicima i učenicima, kako bi se moglo ukazati na postojeće probleme i nedostatke, i predložiti adekvatno rešenje za njihovo prevazilaženje. Istraživanje se može opisati kao potreba za definisanjem neophodnih promena za poboljšanje postojećeg stanja i otklanjanje nedostataka u uvođenju IKT i Interneta u nastavni proces.

Praktičan zaključak koji iz navedenih naučnih ciljeva prozire je da je pored adekvatne tehničke opreme potrebno obezbediti i osposobljenost nastavnika za njeno korišćenje. Ta osposobljenost se veoma razlikuje od tradicionalnog pristupa. Nastavnike je potrebno motivisati da u većoj meri koriste IKT, multimedijalne tehnologije i Internet ne samo u školi, nego i kod kuće, tokom pripreme nastavnog materijala. Potrebno je osavremeniti metodički sistem obrazovanja, kao i izmeniti plan i program u skladu sa savremenim oblicima rada. Taj mehanizam mora da se prilagodi novom sistemu korišćenja računarskih, multimedijalnih i IKT metoda.

Savremeno obrazovanje nalaže izmene u tradicionalnom obrazovnom sistemu i zbog toga je veoma važno obezbediti uslove za aktivno učenje učenika, kao i adekvatno usavršavanje nastavnika. Rezultati dobijeni istraživanjem sprovedenim u ovoj doktorskoj disertaciji u velikoj meri mogu pomoći poboljšanju kvaliteta nastave korišćenjem informaciono-komunikacionih tehnologija, multimedije i Interneta. Veoma je važno proces usvajanja znanja prilagoditi učeniku, a ne zahtevati od učenika da se prilagođava tom procesu. Primena IKT omogućavaprilagođavanje planiranih sadržaja realnoj situaciji, odnosno različitim nivoima znanja učenika, što pojednostavljuje i usvajanje novog gradiva od strane učenika. Ovakav pristup zahteva i angažovanje odgovarajućih nadležnih institucija u cilju poboljšanja uslova u kojima se stiče novo znanje učenika. Na nastavu pomoću IKT treba zbog toga gledati kao na jedan od savremenih pristupa koji ima svoju adekvatnu ulogu u obrazovnom sistemu.

Metodologija istraživanja

Predmet istraživanja

Predmet istraživanja ovog istraživanja obuhvata analizu mogućnosti i potrebe za uvođenjem informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT) i Interneta u nastavni proces kao i stavove i mišljenja nastavnika, stručnih saradnika i učenika o korišćenju IKT, multimedijalnih tehnologija i Interneta u nastavi. Cilj ovog istraživanja obuhvata prikaz trenutnog stanja u korišćenju IKT u školama u Vojvodini, težnju da se ukaže na postojeće probleme i nedostatke, kao i adekvatan predlog rešenja za poboljšanje postojećeg stanja i prevazilaženje uočenih problema.

Plan istraživanja

Da bismo ispitali ciljeve, istraživanje se sastojalo iz tri celine. Tačnije, tri različite ankete su bile sprovedene po školama u Vojvodini. Cilj istraživanja je bio da ispitamo stavove i mišljenja učenika i nastavnika o korišćenju IT resursa u nastavi i da steknemo uvid o opremljenosti škola.

Istraživanje je sprovedeno tokom 2015/16 školske godine u 66 osnovnih škola širom autonomne pokrajine Vojvodine. Trenutno se u Vojvodini pored srpskog jezika koristi 5 službenih jezika nacionalnih manjina (mađarski, rusinski, rumunski, slovački i hrvatski). U istraživanju su učestvovala jednojezične, dvojezične i trojezične škole. Škole su izabrane tako da se stekne uvid o korišćenju IT resursa na svim jezicima nacionalnih manjina kao i na srpskom jeziku. Istraživanje se vršilo anketnim listićima, tradicionalnom metodom. Tehnike i instrumenti istraživanja su bili upitnici. Upitnikom za nastavnike smo ispitali stavove nastavnika o korišćenju IT resursa u nastavi, u pripremanju za takvu vrstu nastave, o Planu i programu koji koriste trenutno kao i koje programe koriste na svojim časovima. Bilo je dosta povezanih pitanja kojima je proširen osnovni skup pitanja. Vojvodina je multietnička sredina u kojoj živi mnoštvo nacionalnih manjina, među njima pet zvaničnih nacionalnih zajednica (Mađari, Rumuni, Rusini, Slovaci i Hrvati) na koje je istraživanje prošireno kako bi se istražilo celokupno stanje u primeni informaciono-komunikacionih tehnologija u Vojvodini.

Anketa je bila namenjena nastavnicima. Anketirani su nastavnici informatike, nastavnici tehničko-informatičkog obrazovanja, nastavnici drugih predmeta, učitelji i stručni saradnici. Cilj ovog dela istraživanja obuhvata procenu primene IKT u nastavi i u vannastavnim aktivnostima od strane nastavnika. Upitnik je sadržao 29 pitanja.

Statističke metode

Varijable, odnosno obeležja, koje smo dobili iz upitnika su pretežno kategorijalne tj. ordinalne ili nominalne. Za ispitivanje kategorijalnog tipa promenljivih idealne su neparametarske statističke metode koje ne podrazumevaju pretpostavke o raspodeli.

Za utvrđivanje veze između obeležja korišćen je koeficijent korelacije. Konkretno, prilikom testiranja hipoteza korišćen je Spirmanov koeficijent korelacije rangova .

Spirmanov koeficijent korelacije se koristi upravo u situacijama kada se raspolože sa obeležjima kategorijalne prirode. Vrednost koeficijenta korelacije je u intervalu od -1 do 1. Ukoliko koeficijent korelacije ima negativnu vrednost, to ukazuje da postoji negativna linearna veza između dve varijable, odnosno ukazuje da rast jedne od varijabli dovodi do pada druge varijable i obrnuto. Ukoliko je vrednost koeficijenta korelacije pozitivna, to ukazuje da ukoliko dolazi do rasta jedne od varijabli i druga

varijabla će rasti i obrnuto. Koeficijent korelacije jednak 0 ukazuje da ne postoji veza između dve slučajne varijable. Gruba kategorizacija vrednosti koeficijenta korelacije ρ :

- od 0 do 0,1 ukazuje da ne postoji korelaciona veza;
- od 0,1 do 0,29 ukazuje na postojanje pozitivne korelacione veze male jačine;
- od 0,3 do 0,6 ukazuje na postojanje pozitivne korelacione veze srednje jačine;
- od 0,6 do 1 ukazuje na jaku pozitivnu vezu između dve slučajne varijable.

Pored jačine veze između varijabli, neophodno je utvrditi i statističku značajnost veze. Nulta hipoteza u ovom slučaju znači da ne postoji veza između varijabli. Da bi veza između dve varijable bila statistički značajna, dobijena p vrednost prilikom testiranja nulte hipoteze treba da bude manja od 0,05.

Tabela 1. Zavisnost obeležja X i Y sa registrovanim frekvencijama O_{ij}

OBELEŽJE X						
OBELEŽJE Y		K1	K2	...	Ks	Ukupno
	K1	O_{11}	O_{12}	...	O_{1s}	R_1
	K2	O_{21}	O_{22}	...	O_{2s}	R_2

	Kr	O_{r1}	O_{r2}	...	O_{rs}	R_r
Ukupno	S_1	S_2	...	S_s	n	

Za utvrđivanje ispunjenosti hipoteza korišćen je i statistički Hi kvadrat test

Ovo je jedan od najstarijih statističkih testova koji se koristi kada su obeležja kategorijalna, odnosno kada se mogu koristiti samo frekvencije koje imaju različita obeležja. Nulta hipoteza testa je da ne postoji statistički značajna veza između kategorija dve varijable odnosno da su varijable nezavisne. Alternativna hipoteza tvrdi da su varijable zavisne. Preciznije, ako posmatramo obeležje X i obeležje Y iz Tabele 3.4.1, sa registrovanim frekvencijama O_{ij}

HO (događaj element uzorka u vrsti i nezavisan je od događaja element uzorka u vrsti j , za sve i, j)

HA (događaji su zavisni bar za jedno i i j). Test statistika je:

$$T = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}},$$

gde je $E_{ij} = \frac{R_i S_j}{n}$ očekivana frekvencija, a za raspodelu test statistike se uzima *Hi* kvadrat raspodela sa $(r - 1)(s - 1)$ [59].

Pored navedenih statističkih procedura za ispitivanje i analiziranje postojanja veze između promenljivih, u disertaciji koristiće se i logistička regresija. Logistička regresija predstavlja statističku metodu za modeliranje ishoda zavisne promenljive koja je kategorijalnog tipa.

Najjednostavniji model logističke regresije je binarna logistička regresija koja se koristi za modeliranje odnosa između zavisne promenljive koja je binarna. Odnosno, za modeliranje zavisne promenljive koja ima Bernulijevu raspodelu.

U tom slučaju, zavisna promenljiva prima samo dve vrednosti 0 ili 1 u zavisnosti od toga da li je ispunjen određeni kriterijum. Verovatnoća da će Y primiti vrednost 1 u zavisnosti od nezavisnih promenljivih uključenih u regresijski model definiše se sa $p = P(Y = 1 \vee X = x)$, a verovatnoća da Y primi vrednost 1 sa $1 - p = P(Y = 0 \vee X = x)$. Količnik ovih verovatnoća definiše se na sledeći način:

$$\text{odds}(x) = \frac{P(Y = 1 \vee X = x)}{P(Y = 0 \vee X = x)} = \frac{p}{1 - p}.$$

Osnovna jednačina binarne logističke regresije dobija se logaritmovanjem prethodne jednačine i predstavlja funkciju nezavisnih promenljivih $X_i, i = 1, \dots, n$: [59]

$$\ln(\text{odds}) = \ln\left(\frac{p}{1 - p}\right) = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_n X_n$$

Drugim rečima, verovatnoća da Y primi vrednost 1 određena je sa:

$$p = \frac{e^{\beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_n X_n}}{1 + e^{\beta_0 + \beta_1 X_1 + \dots + \beta_n X_n}}$$

Nezavisne promenljive $X_i, i = 1, \dots, n$ mogu biti kategorijalne ili numeričke ili mogu obe vrste biti uključene u istom modelu. Sprovođenje logističke regresije zahteva da budu zadovoljene sledeće pretpostavke. Prva je da nezavisna promenljiva ima binarnu raspodelu, druga da ne postoji statistički značajna korelacija između nezavisnih promenljivih. Model ne zahteva određenu raspodelu nezavisnih promenljivih. U slučaju kada zavisna promenljiva ima više od dva ishoda, koristi se multinominalna logistička regresija. Multinominalna logistička regresija predstavlja samo proširenje gore opisanog modela binarne logističke regresije i koristi se kada zavisna promenljiva ima više od dve kategorije.

Model poredi verovatnoće pripadanja svakoj od kategorija zavisne promenljive u odnosu na baznu kategoriju. Recimo, ako zavisna promenljiva može da primi m različitih vrednosti, multinominalnu logističku regresiju možemo shvatiti kao sprovođenje m-1 binarne logističke regresije gde poredimo sve kategorije sa baznom. Takođe, model ne pretpostavlja ni normalnost, ni linearnost kao ni homoskedastičnost. Oba modela, za ocenjivanje verovatnoća koriste metod maksimalne verodostojnosti.

Model multinominalne logističke regresije je korišćen kako bi se determinisali faktori koji utiču na upotrebu i integraciju IKT u učionicama. Drugim rečima, model multinominalne logističke regresije je upotrebljen kako bi se odredili najznačajniji faktori koji determinišu koliko često nastavnik koristi IKT u učionici. Zavisna varijabla je izvedena iz pitanja u kojoj meri nastavnici koriste računare u nastavi čiji su odgovori kategorisani u 3 grupe. Stoga, model multinominalne logističke regresije je sa metodološkog stanovišta najpogodniji.

Pregled rezultata dobijenih anketiranjem nastavnika

Istraživanje je izvršeno 2015/16. školske godine u 66 osnovnih škola u Vojvodini, u jedno-dvojezičnim školama. Bili su anketirani nastavnici informatike, nastavnici tehničko-informatičkog obrazovanja, nastavnici drugih predmeta. Istraživanje se vršilo anketnim listićima u štampanoj formi. Vojvodina je multietnička sredina u kojoj živi mnoštvo nacionalnih manjina. Među njima je pet zvaničnih nacionalnih zajednica (Mađari, Rumuni, Rusini, Slovaci i Hrvati). Istraživanje je zato prošireno i na nacionalne zajednice, kako bi se obuhvatilo celokupno stanje u korišćenju informaciono komunikacionih tehnologija u Vojvodini.

U istraživanju o primeni informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi u osnovnim školama učestvovalo je 876 nastavnika iz ukupno 66 škola širom Autonomne Pokrajine Vojvodine. Shodno cilju istraživanja, nastavnici su podeljeni u dve grupe prema nastavnim predmetima koje predaju:

- IT (nastavnici informatike i nastavnici tehničko-informatičkog predmeta)
- NIT (nastavnici drugih predmeta).

Polna struktura analiziranog uzorka prikazana je u Tabeli 4.3.1. Postoji statistički značajna zavisnost između pola i grupe nastavnika ($\chi^2(1) = 96.931, p=0.000$). Prema našem uzorku, nastavnici informatičkih predmeta u osnovnim školama Vojvodine su u najvećem broju muškog pola.

Tabela 2 Polna struktura anketiranih nastavnika

Nastavnici	Broj	Pol	
		Muški	Ženski
IT	121	64%	36%
NIT	755	21%	79%

Radni staž ispitanih nastavnika prikazan je u Tabeli 3.3.2. Uzorak je tako konstruisan da su podjednako uključeni nastavnici svih kategorija radnog staža. Najveći broj ispitanika ipak ima radni staž u intervalu od 6 do 20 godina. Takođe postoji statistički značajna zavisnost između grupa nastavnika i radnog staža izraženog u godinama ($\chi^2(3) = 12.922, p=0.005$).

Tabela 3 Prikaz radnog staža anketiranih nastavnika

Nastavnici	Broj	Radni staž u godinama			
		1-5	6-10	11-20	20+
IT	121	15%	35%	32%	18%
NIT	755	22%	22%	30%	26%

Rezultati analize starosne strukture uzorka prikazani su u Tabeli 4.3.3. Najviše ispitanih nastavnika ima između 36-45 godina, a najmanje preko 56 godina (Tabela 4.3.3).

Tabela 4 Prikaz starosne strukture

Nastavnici	Broj	Starost			
		25-35	36-45	46-55	56+
IT	121	26%	34%	29%	12%
NIT	755	31%	36%	24%	9%

Kako bi se adresiralo pitanje primene informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi, svi nastavnici su upitani koliko često koriste računar u svom nastavničkom radu tokom nastave (Tabela 4.3.4.).

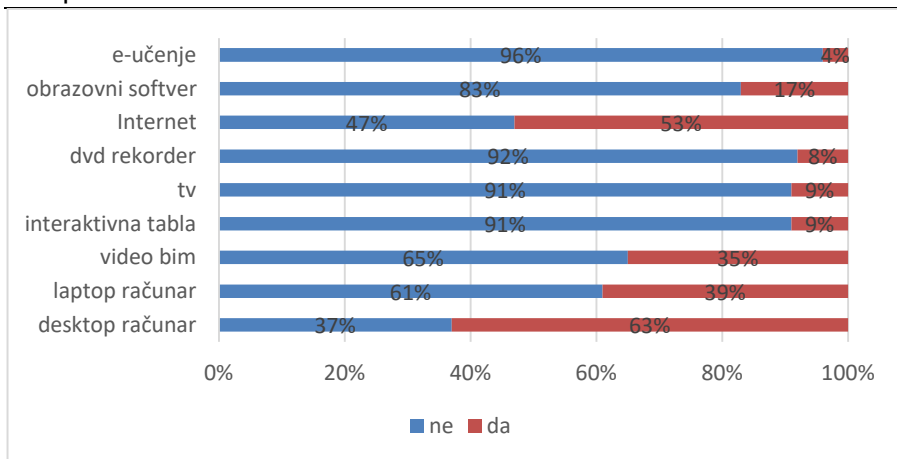
Tabela 5 Koliko često nastavnici koriste računar u svom nastavničkom radu u toku nastave?

Nastavnici	Koliko često koristite računar u učionici?	Frekvencija	Procentat
IT	Uvek	77	64%
	Ponekad	44	36%
	Total	121	
NIT	Uvek	145	19%
	Ponekad	468	62%
	Nikad	138	18%
	Total	751	

Kada je reč o korišćenju računara u toku nastave nastavnici informatike i nastavnici tehničko-informatičkog predmeta u velikom procentu koriste računar u učionici uvek (64%), a 36% ponekad. Kod nastavnika koji ne predaju informatičke predmete situacija je sledeća: 19% nastavnika koristi računar svakog časa, 62% ponekad dok 18% nikad ne koristi računar u nastavi.

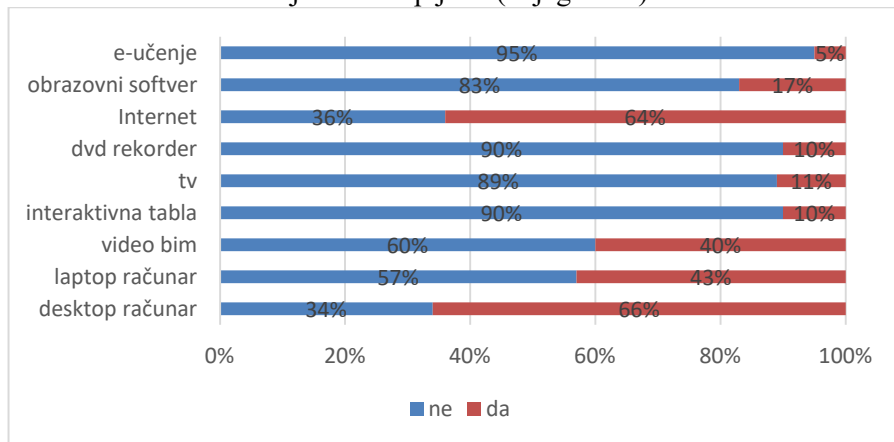
Nastavnike smo pitali u kojoj meri koriste računare za pripremu nastave. Pokazalo se da postoji statistički značajna razlika između grupe nastavnika i upotrebe računara za pripremu nastavnog materijala ($\chi^2(2) = 34.928, p = 0.000$). Približno 52% nastavnika neinformatičkih predmeta koristi računar i Internet pri svakoj pripremi nastavnog materijala, 42% ponekad, dok 6% nikad. Za razliku od ove grupe, nastavnici informatičkih predmeta u mnogo većoj meri koriste IKT kod kuće za pripremu nastavnog materijala: 79% uvek i 21% ponekad.

Kada je reč o opremi, softveru i alatima koje nastavnici koriste na časovima informatike dobijeni su sledeći rezultati: nastavnici u najvećoj meri koriste desktop i laptop računare kao i Internet. Svega 4% nastavnika koristi elektronsko učenje (Dijagram 1).



Dijagram 1 Pregled opreme, softvera i alata koje nastavnici koriste na času informatike

U daljem testiranju smo pitali nastavnike neinformatičkih predmeta koju opreme koriste u svom nastavničkom radu. Rezultati su dosta slični. Računari i internet su najviše zastupljeni. (Dijagram 2).

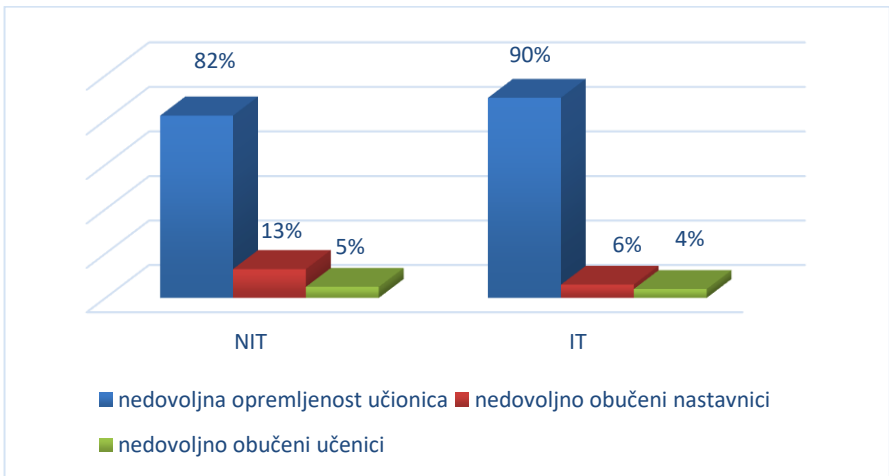


Dijagram 2 Pregled opreme koju koriste nastavnici na neinformatičkim predmetima

Nastavnici su bili upitani o tome da li zadaju svojim đacima domaće zadatke koji zahtevaju upotrebu računara, kao na primer izrade seminarskih radova. Uključenje računara u obrazovni put deteta je veoma bitan faktor. Veštine za izradu seminarskih radova su bitan faktor u razvoju učenika, kao i u usvajanju novih znanja i veština. Učenici moraju razviti kompetencije za samostalan rad, koji je temelj njihovog daljeg obrazovanja. A poznata nam je činjenica da celog života moramo da učimo i da se usavršavamo ako želimo lični napredak. Iz tih razloga nam je bilo veoma važno da

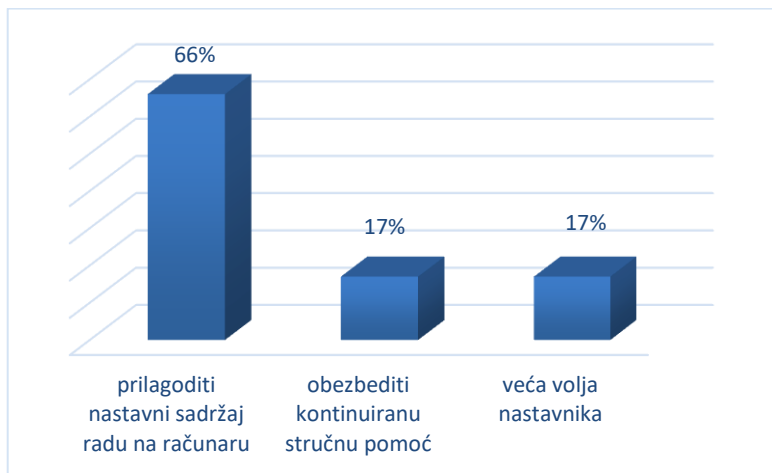
steknemo uvid kako je stanje kada je u pitanju samostalan rad učenika. Prema rezultatima koje smo dobili, nastavnici informatičkih predmeta mnogo češće zadaju takav tip zadataka svojim đacima. Preciznije, 72% nastavnika informatike i 51% nastavnika neinformatičkih predmeta redovno zadaje pisanje seminarskih radova kao domaći zadatak.

Nastavnici su takođe bili upitani koje su po njima najveće barijere u praktičnoj implementaciji računara u nastavi. Najveći broj nastavnika iz obe grupe se složio da je trenutno najveća barijera opremljenost učionica. Interesantno je spomenuti da nastavnici neinformatičkih predmeta takođe ističu da je nedostatak obuka za nastavnike barijera u implementaciji IKT u učionicama.



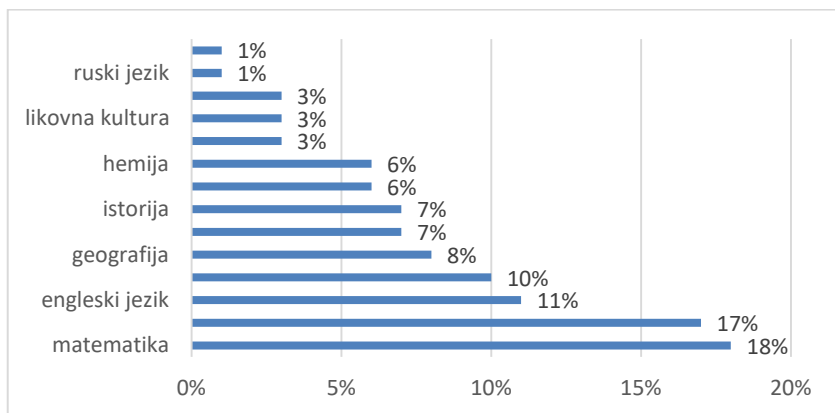
Dijagram 3 Ograničenja i nedostaci u pripremi za praktičnu primenu računara u nastavi

Činjenica je da obrazovanje treba da prati promene koje se dešavaju u društvu, jer proces informatizacije obrazovanja podržava prednosti individualizaciju nastave, koji je veoma bitan faktor u usavršavanju. Priprema nastave pomoću računara zahteva mnogo više vremena i truda u odnosu na tradicionalnu nastavu. Nastavnici treba da prilagode nastavnu jedinicu učenicima i njihovim potrebama, ujedno da se vremenski uklope da pomoću računara predaju adekvatno znanje učenicima. S toga smo hteli ispitati stavove nastavnika o primeni računara kada je u pitanju realizacija informatičkih sadržaja, i to po završetku pripremne faze. Znamo, da mnogo uslova diktira kvalitet rada: opremljenost škole i učionica, stručna pomoć, saradnja sa drugim nastavnicima, nastavna sredstva kao i volja nastavnika za takav vid nastave. Stoga smo nastavnike neinformatičkih predmeta pitali koji su to neophodni uslovi za primenu računara u realizaciji informatičkih sadržaja, po završetku pripremne faze. 66% ispitanih nastavnika misli da najvažnije prilagoditi nastavne sadržaje radu na računaru (Dijagram 3).



Dijagram 4 Neophodni uslovi za primenu računara u realizaciji informatičkih sadržaja, po završetku pripremne faze

Analiza koja sledi odnosi se samo na grupu nastavnika koji ne predaju informatičke predmete. Kako nam je cilj da ispitamo koji faktori utiču na frekvenciju upotrebe računara u učionici, imajući u vidu da su nastavnici informatičkih predmeta zbog sadržaja nastavnog materijala obavezni da koriste IKT, odlučili smo da se odgovori tih nastavnika isključe iz dalje analize. Raspodela po predmetima je data na grafikonu 4.



Dijagram 5 Raspodela nastavnika prema predmetima koji drže

Ispitali smo da li socio-demografske karakteristike utiču na upotrebu računara u nastavi. U Tabeli 4.3.5 su dati rezultati analize prema polu. Hi kvadrat test je pokazao da postoje statistički značajne razlike u frekvenciji upotrebe IKT u nastavi prema polu ($\chi^2(2) = 12.368, p=0.001$).

Prema rezultatima nastavnici ženskog pola više koriste računare nego nastavnici muškog pola.

Tabela 6 Upotreba računara u svom nastavničkom radu u toku nastave prema polu

	Uvek	Ponekad	Nikad
Muško	22%	18%	32%
Žensko	78%	82%	68%

HIPOTEZA 6. Postoje statistički značajne razlike u upotrebi računara u nastavi prema radnom stažu nastavnika

Takođe smo ispitali da li postoje statistički značajne razlike u upotrebi računara u učionici prema radnom stažu nastavnika (Tabela 4.3.6). Postoje statistički značajne razlike u upotrebi računara prema radnom stažu (chi-square (6) = 13.708, p=0.033). Nastavnici koji najčešće koriste IKT tokom nastave su u kategoriji nastavnika sa radnim stažom od 6 do 20 godina.

Tabela 7 Upotreba računara u svom nastavničkom radu u toku nastave prema radnom stažu

	Uvek	Ponekad	Nikad
1-5	20%	21%	26%
5-10	25%	22%	16%
10-20	37%	30%	25%
20+	18%	27%	33%

HIPOTEZA 7: Postoje statistički značajne razlike u upotrebi računara u nastavi prema godinama nastavnika

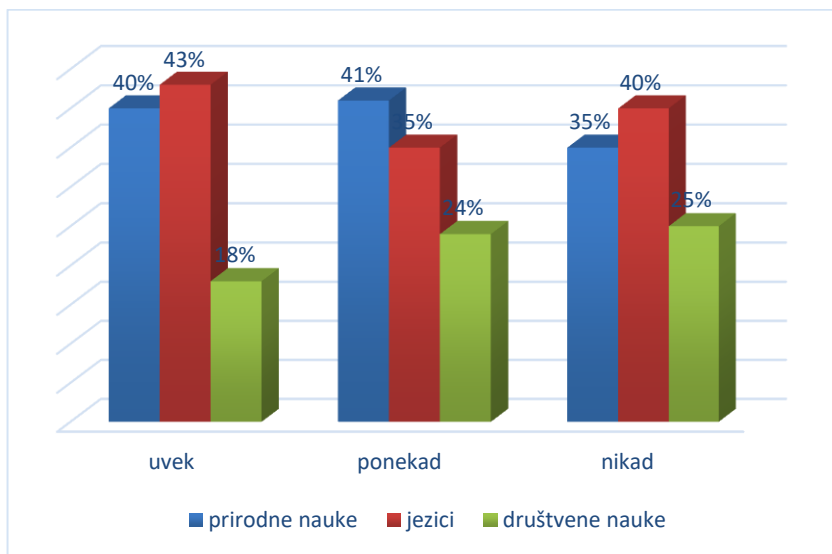
U skladu sa prethodnom hipotezom, potvrđeno je i postojanje statistički značajnih razlika u upotrebi računara u nastavi prema starosti nastavnika (Tabela 4.3.7) prema hi kvadrat testu (chi-square (6) = 24.132, p=0.000). Nastavnici u starosnoj kategoriji 36-45 najčešće koriste IKT u učionici.

Tabela 8: Upotreba računara u svom nastavničkom radu u toku nastave prema starosti

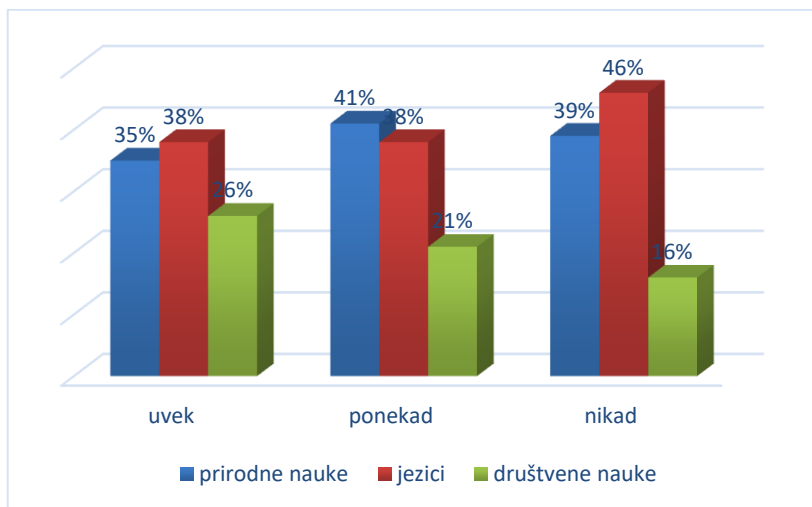
	Uvek	Ponekad	Nikad
25-35	32%	30%	22%
36-45	42%	37%	22%
46-55	21%	25%	30%
56+	4%	8%	26%

Potom smo nastavnike neinformatičkih predmeta podelili u 3 grupe prema

predmetima koje predaju: prirodne nauke, jezici, društvene nauke. Zanimalo nas je da li postoje statistički značajne razlike u upotrebi IKT za pripremu nastavnog materijala kako i za izvoženje nastavnih jedinica i oblasti nastavnog predmeta. U grupi nastavnika koji koriste IKT za pripremu nastavnog materijala najbrojniji su nastavnici jezika kao i u grupi koja nikad ne koristi. Slična raspodela dobijena je i u slučaju upotrebe IKT u izvođenju nastave (Dijagram 46 i Dijagram 7).



Dijagram 6 Upotreba računara za pripremu nastavnog materijala

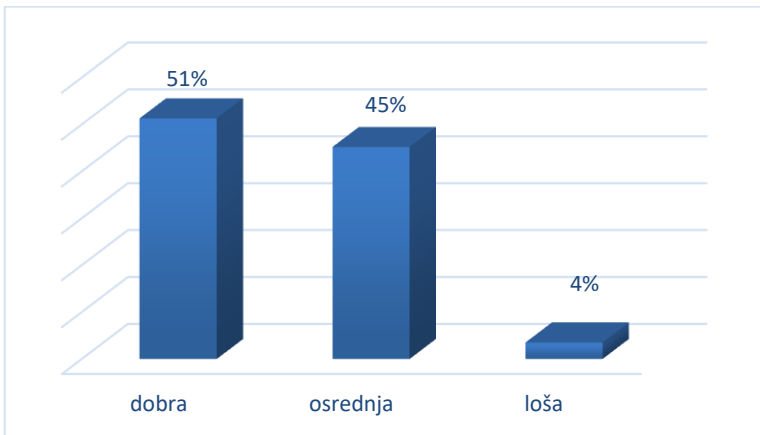


Dijagram 7 Upotreba računara u učionici

Da bi nastava bila kvalitetna treba uvesti inovacije u obrazovni sistem. Te

inovacije podrazumevaju korišćenje raznih informacionih tehnologija: dobre informatičke kabinete, savremenu tehniku kao što je elektronska tabla, obrazovni softver, razne aplikacije i programi koji imaju funkciju podizanja kvaliteta nastave za lakši i efikasniji način usvajanja znanja kod učenika. Prvi preduslov za kvalitetan rad je da nastavnici imaju pristup dobro opremljenim informatičkim kabinetima. Iz tih razloga smo analizirali stavove nastavnika o opremljenosti škole u kojoj rade.

Polovina ispitanih nastavnika smatra da je opremljenost informatičkih kabineta dobra, 51% njih je to potvrdilo, odnosno na zadovoljavajućem nivou 45% nastavnika smatra da je opremljenost osrednja, dok samo 4% smatra da su kabineti loše opremljeni (Dijagram 8).



Dijagram 8 Ocena računarske opremljenosti informatičkih kabineta

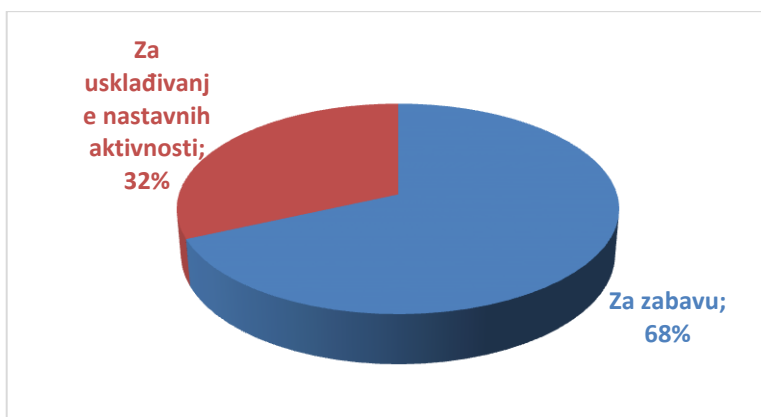
Glavni cilj istraživanja nam je bio da utvrdimo koji faktori utiču najviše na to da nastavnici koriste IKT u nastavi što češće. Određivanje najznačajnijih faktora sproveli smo putem multinominalne logističke regresije. Zavisna varijabla je izvedena iz pitanja u kojoj meri nastavnici koriste računare u nastavi i čiji su odgovori svrstani u 3 kategorije (uvek, ponekad, nikad). Poslednja kategorija odabrana je za baznu. Ukupno 7 nezavisnih varijabli je uključeno u model. Varijable koje imaju statistički značajan uticaj na klasifikaciju nastavnika koji će koristiti IKT uvek ili nikad na svojim časovima su: redovno zadavanje domaćih zadataka koji uključuju rad na računaru, dobra opremljenost učionice, i redovna upotreba IKT za formiranje nastavnog materijala. Varijable koje imaju statistički značajan uticaj za klasifikaciju između nastavnika koji ponekad i koji nikad ne koriste računare u učionici na svojim časovima su sledeće: zadavanje domaćih zadataka koji uključuju rad na računaru, dobra i osrednja opremljenost učionice, kao i redovna i povremena upotreba IKT za formiranje nastavnog materijala. Zaključci su sledeći:

- Nastavnici koji motivišu đake da koriste IKT kod kuće u svrhu

izrade domaćih zadataka, u smislu da pišu seminarske radove i budu nezavisniji u upotrebi IKT će verovatnije da povremeno na svojim časovima koriste IKT od onih koji ne daju đacima takve zadatke.

- Nastavnici koji su ocenili opremljenost učionica kao dobru ili čak osrednju će verovatnije da povremeno na svojim časovima koriste IKT od onih nastavnika koji smatraju da je opremljenost loša.
- Nastavnici koji koriste IKT svakodnevno za unapređenje nastavnog materijala će verovatnije da povremeno na svojim časovima koriste IKT od onih koji nikad ne koriste IKT za formiranje nastavnog materijala.
- Interesantno je napomenuti da je u ovom slučaju varijabla starost nastavnika bila na rubu značajnosti.

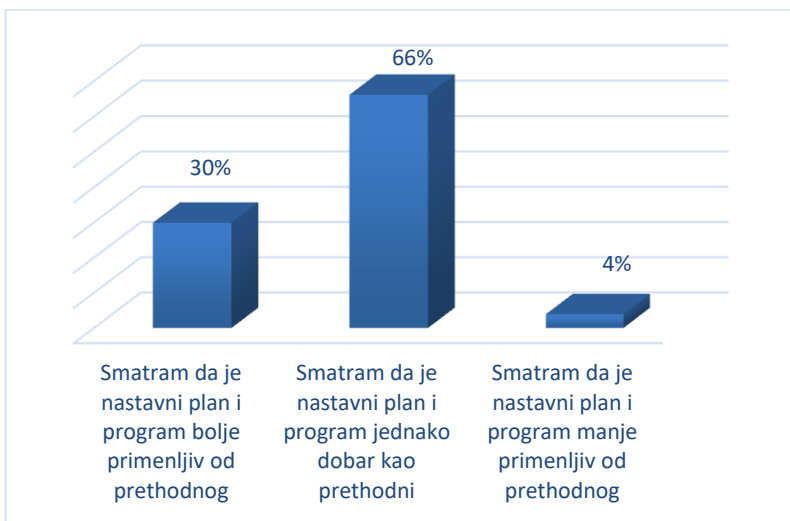
U današnje vreme je teško zamisliti život bez računara i Interneta. Informatička pismenost je postala podrazumevana potreba svakog pojedinca, bez obzira da li su u pitanju deca u osnovnoj školi, srednjoj školi, na fakultetu ili odrasle osobe koje su u radnom odnosu. Skoro svi koriste društvene mreže. Pitanje je samo u koje svrhe se koriste mreže, i da li ih uopšte svaki pojedinac koristi na pravilan način. Sledećim pitanjem smo hteli ispitati stavove nastavnika o tome u koje svrhe koriste društvene mreže. Da li je u pitanju lični razvoj ili je razlog samo zabava. Važno je steći uvid u to da li nastavnicima korišćenje društvenih mreža omogućava da kritički procenjuju, ocenjuju, sortiraju i razumeju raznovrsne poruke i saznanja do kojih su došli.



Dijagram 9 U koje svrhe nastavnici koriste Facebook i Twitter u školi?

Društvene mreže se prema ispitanim nastavnicima najčešće koriste za zabavu (68,3 %). Samo 31,7% nastavnika koristi društvene mreže za usklađivanje nastavnih aktivnosti (Dijagram 9).

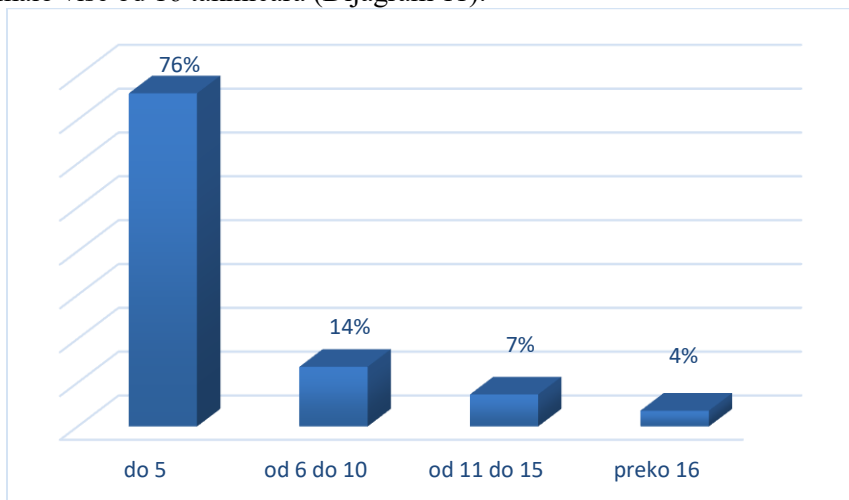
Nastavni Plan i program je pretrpeo mnogobrojne promene u proteklim decenijama. Uvedene su mnoge inovativne metode ali još uvek nisu potpuno prilagođene učenicima i njihovim potrebama. U Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine ("Sl. glasnik RS", br. 107/2012) su navedene mnogobrojne izmene za poboljšanje obrazovno-vaspitnog rada u Srbiji. Strategija se bavi utvrđivanjem ciljeva, svrhe instrumenta i mehanizama razvoja sistema obrazovanja tokom narednih desetak godina u Srbiji. Potreba za strategijom razvoja je nastala u cilju oblikovanja razvoja obrazovnog sistema u Republici Srbiji i da bi se poboljšao obrazovni sistem, koji se odnosi na celokupno obrazovanje što čini: Društvena briga o deci i predškolsko vaspitanje i obrazovanje; Osnovno obrazovanje i vaspitanje; Opšte i umetničko srednje obrazovanje i vaspitanje; Srednje stručno obrazovanje i vaspitanje; Osnovne i master akademske studije; Doktorske studije; Strukovne studije; Obrazovanje nastavnika; Obrazovanje odraslih. Stoga je veoma teško odrediti kakav je tačno trenutni sistem. Bez obzira na to, mi smo želeli ispitati stavove nastavnika, koja su njihova mišljenja kada je reč o Nastavnom Planu i programu vezano za predmet informatika. 66% ispitanih nastavnika smatra da je nastavni plan i program jednako dobar kao prethodni, dok 30% smatra da je nastavni plan i program bolje primenljiv od prethodnog. Samo 4% ispitanih nastavnika smatra da je nastavni plan i program manje primenljiv od prethodnog (Dijagram 10).



Dijagram 10 Procene izmena Nastavnog plana i programa vezane za predmet informatika

U svakom odeljenju postoje napredni učenici, koji osim nastave idu i na

vannastavne aktivnosti. Ti učenici svoje znanje pokazuju na raznim takmičenjima. Analizirali smo koliko ima učenika iz predmeta informatika koji su učestvovali na takmičenjima. 75.5% škola je imalo od 1-5 takmičara iz predmeta računarstvo i informatika u školskoj 2015/2016. godini. Od 6-10 takmičara imalo je 13,6% škola, dok je samo 3,6% škola imalo više od 16 takmičara (Dijagram 11).



Dijagram 11. Koliko je škola imala takmičara iz predmeta računarstvo i informatika u 2015/2016. školske godine?

Zaključak

Globalni trend razvoja novih tehnologija podstakao je pojavu novih kategorija poslova i zanimanja, za koje možemo očekivati da će delimično, ili u potpunosti zameniti postojeće. Potrebna znanja i veštine će se, takođe, značajno menjati. Na izazove novog doba se mora brzo reagovati kako bi se izbegli ogromni ekonomski i socijalni troškovi za pojedince, preduzeća i privredu. Informaciono-komunikacione tehnologije daju dobre temelje za kreativnu i delotvornu upotrebu znanja. Osposobljavanje i školovanje u obrazovnim institucijama danas ne sme da izostavi IKT iz procesa obrazovanja. Primena tehnologija dovela je društvo u takav stadijum da se IKT veštine uz znanje čitanja, pisanja i računanja počinju smatrati elementarnom pismenošću. U radu je ukazano da je neophodno integrisanje novih tehnologija u sve aspekte obrazovnog procesa, sa ciljem efektivnijeg i efikasnijeg obrazovanja. Smatramo da će dobijeni rezultati u velikoj meri pomoći poboljšanju kvaliteta nastave korišćenjem informaciono-komunikacionih tehnologija. Primenom IKT postićemo mogućnost prilagođavanja planiranih sadržaja različitim nivoima znanja učenika, što uslovljava jednostavnije usvajanje novog gradiva. Nastavu pomoću IKT

potrebno je posmatrati kao jedan od savremenih pristupa koji ima svoju adekvatnu ulogu u obrazovnom sistemu. Stoga je veoma važno da se nastavnicima obezbede kvalitetna stručna usavršavanja.

Očekivani efekti intenzivnijeg uvođenja IKT u nastavu podrazumevaju da se nastavni sadržaji uspješnije prezentuju učenicima i time poboljša kvalitet nastave. Uloga IKT u nastavi je od neprocenjivog značaja za učenike. Nivo motivacije nastavnika za novi vid nastave mora biti viši, što podrazumeva i podršku institucija, u cilju obuke nastavnika za korišćenje IKT u nastavi.

Ako se posmatraju mogućnosti primene rezultata u nastavnom planu i programu može se zaključiti da će promene planova i programa kao i pristupa obrazovanju biti korisna transformacija. Veoma je važno uvesti odgovarajuću računarsku opremu u škole, a u skladu sa tim, potrebno je adekvatno obučiti nastavnike. Korisno bi bilo uvođenje obavezne metodičke pripreme za nastavnike koji bi trebalo da ovladaju radom u okruženju IKT i organizacije tehničke podrške za aktivnosti, poput školskog elektronskog servisa. Potrebno je angažovati stručne saradnike na polju IKT kako bi nastavnicima pomogli da realizuju nastavu u početku, dok ne steknu veštine potrebne da samostalno realizuju ovu vrstu aktivnosti u učionici. Ovo bi bila sjajna motivacija za nastavnike, umanjivanje njihovog straha od korišćenja IKT. Pored usvajanja relevantnih koncepata, potrebno je proći kroz iskustvo efikasnog rešavanja različitih zadataka uz pomoć IKT. Stoga bi se različite vrste obuke o upotrebi IKT alata trebale sprovoditi teorijskom i praktičnom nastavom u skladu sa vrstama alata koje nastavnici koriste. U okviru stručnog usavršavanja, potrebno je edukovati nastavnike o bezbednosti i etičkim aspektima upotrebe IKT u nastavi. Programi za stručno usavršavanje nastavnika iz oblasti IKT, multimedije i Interneta treba da budu predstavljeni kao posebna oblast u programu profesionalnog usavršavanja i uvedeni kao deo obaveznog stručnog usavršavanja.

Takođe je potrebno povećati standarde kvaliteta udžbenika i nastavnih materijala i prilagoditi ih standardima za digitalno gradivo za učenje. Važno je stvoriti uslove tako da upotreba IKT okruženja postane sastavni deo nastavne prakse u svim predmetima. Upotreba IKT treba da bude jasno definisana nastavnim planom i delom zasnovana na načinu primene programa, koji treba da naglasi potrebu korišćenja IKT, multimedije i Interneta u kursevima. Pored toga, neophodno je da se školski bibliotekari obuče da pruže stručnu pomoć nastavnicima da pronađu, pripreme, organizuju, koriste i kreiraju digitalne nastavne materijale.

Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju znanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika neophodno je definisati standarde i kriterijume za upotrebu vebinara i njihovo dosledno promovisanje. Poželjno je uključiti digitalni materijal u zvanično priznate nastavne materijale i promovisati savremene metode rada sa učenicima u delovima lekcija koji se odnose na primenu kurikuluma.

Pored toga, potrebno je promovisati i podstaći razvoj aplikacija za pristup mrežnom sadržaju putem tableta, laptop računara ili pametnih telefona tokom nastave.

Osim navedenog, veoma je važno tehnički opremiti škole: računarima, elektronskim tablama i bežičnim mrežama. Portali bi trebalo da budu postavljeni u hodnicima, bibliotekama i čitaonicama što bi omogućilo nesmetan pristup Internetu nastavnicima i učenicima. Svakako, pomenuti predlozi bi poboljšali kvalitet nastave na celoj teritoriji Vojvodine.

Ovaj pristup iziskuje veliku transformaciju svih uloga u obrazovnom procesu, a cilj ovog istraživanja je bio da ukaže na potrebu za tim izmenama.

REFERENCES

Afrić, V. (2014) Tehnologije e-obrazovanja i njihov društveni utjecaj. U: Lasić Lazić, J., ur., *Informacijska tehnologija u obrazovanju*. Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske i komunikacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta, 5-25.

Al-Bataineh, A., Anderson, S., Toledo, C., Wellinski, S., A study of technology integration in the classroom, *Int'l Journal of Instructional Media*, 2008, vol. 35, pp. 381-887.]

Almekhlafi A.G., Almeqdadi F.A., Teacher's perceptions of technology integration in the United Arab Emirates school classrooms, *Educational Technology and Society*, vol. 12., pp. 165-175.];

Bezić, K. (2000) Tehnologija obrazovanja i školovanje učitelja. U: Rosić, V., ur., *Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija: zbornik radova*. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 19-26.

Bognar., L. i Matijević, M. (2002) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Branović, Žarko, Eksperiment s računarom kao novim načinom učenja matematike, *Nastava i vaspitanje*, Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“, Zrenjanin, (1990)

Brisette, I., Cohen, S., & Seeman, T. E. (2000). Measuring social integration and social networks.

Buabeng-Andoh, Chalres, Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature, *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, (2012), vol.8(1), pp. 136-155.

Christensson, P. (2006). IT Definition. Preuzeto 29. oktobra 2019. <https://techterms.com>

Collis, B., & Moonen, J. (2008). Web 2.0 tools and processes in higher education: Quality perspectives. *Educational Media International*, 45(2), 93-106.

Copriady, J., Self-motivation as a Mediator for Teachers' Readiness in Applying ICT in Teaching and Learning, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 176, 699-708. (2015).

CSTA: A Model Curriculum for K12 Computer Science: Final Report created by educators and released at the *CSTA Annual Conference* in July 2017.

Denić, S. Obezbeđenje kvaliteta i sistemi za upravljanje učenjem. *Tehnika i informatika*, Master za elektronsko učenje, 2014/2015.

Deore, K. V. (2012). The educational advantages of using internet. *International educational E-journal*, 1(2), 111-112.

Dertouzos, Michael L., Moses, Joel: *The Computer Age: A Twenty-Year View-Part II*, The MIT Press Cambridge, Massachusetts and London, England. (1980)

Dorić, G.; Ishodi učenja, Univerzitet u Nišu (http://projects.tempus.ac.rs/attachments/project_resource/760/1014_M%20Chapter%204%20%20ishodi%20ucenja%20G_Djoric.pdf posećeno 9.2018.).

Ertmer, P. A., Otterbreit-Leftwich, A. T., Teacher technology change: How knowledge confidence, beliefs, and culture intersect, *Journal of Research on Technology in Education*, 2010., vol. 42., pp. 255-284.];

Ertmer, P.A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*. 47(4), 47-61]

Frederick, Schweizer i Love 2006); Frederick, G. R., Schweizer, H., Lowe, R., After the inservice course: Challenges of technology integration, 2006, *Computers in the Schools*, vol.23.,pp.73-84.]

Gal, K. (2007). Uporaba PowerPoint prezentacija za postizanje bolje motivacije na satu engleskoga jezika s učenicima 2. razreda gimnazije. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 53 (17).

Gallagher, E., & Reder, M. (2004). PowerPoint: Possibilities and problems. *Essays on Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy*, 16(3).

Glasser, W. (1986). Control theory in the classroom. *Control theory in the classroom*.

Goktas, Y., Yildirim S., Yildirim Z., Main barriers and possible enablers into pre-service teacher education programs, *Educational Technology and Society*, 2009.,vol. 12., pp. 193-204.];

Honan, E., Barriers to teachers using digital texts in literacy classrooms, *Literacy*, 2008., vol. 42., pp. 36-43.];

<https://web2tools-technologies.wikispaces.com/Moodle+osnove>, preuzeto 21.10.2019.

Hutchison A., Reinking D., Teachers' perceptions of integration information and communication technologies into literacy instruction: a national survey in the United States, *Reading Research Quarterly*, 2011., vol. 46., pp. 312-333.]

Ibrahim Mohamed Al-Faki, Abdelmoneim Hassan Adam Khamis, Difficulties Facing Teachers in Using Interactive Whiteboards in Their Classes, *American International Journal of Social Science*, Vol. 3, No. 2, 1-23., (2014).

Jamieson-Proctor, Romina, Finger Glenn, ACT to Improve ICT Use for Learning: A synthesis of studies of Teacher Confidence in Using ICT in two Queensland schooling systems, *Computers & Education*, University of Chile, Department of Computer Science, Center of Computing and Communication for the Construction of Knowledge, (2006), vol 23.

Jo Shan, Fu, ICT in Education, A Critical Literature Review and Its Implications, *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology(IJEDICT)*, Vol. 9, Issue 1, pp. 112-125, (2013)

Kafai, Yasmin B., Sharon Sutton, J., Educational computing research, Elementary school students computer and Internet use at home: current trends and issue, Vol. 21(3) 345-362, (1999)

Komenci, Bertalan, A tanulási környezet mezővilág modellje, New York, PA, (2003)

Lavrnja, I. (2000) Obrazovna tehnologija i mijenjanje uloge nastavnika. U: Rosić, V., ur., *Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija: zbornik radova*. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 27-32.

Lim, C.P., Effective integration of ICT in Singapore schools: Pedagogical and policy implications, *Education Technology Research Development*, 2007, vol. 55., pp. 83-116.];

Liu Z., Szabo Z., Teachers' attitudes toward technology integration in schools: A four-year study, *Teacher and Teaching: Theory and Practise*, 2009, vol. 15., pp.5-23.]

Maksimović, J.: Digital technology and teachers competence for application in the classroom, UDK, University of Niš, Faculty of Philosophy, Creative Commons, Belgrade, (2016)

Mandić, M., Konjović, Z., Viđikant, P.: The Profile of Secondary School Informatics Teachers in the Autonomous Province of Vojvodina, *Croatian Journal of Education*, Vol.16; No.3, 779-814 (2014)

Marković, M. G., Koch, M. R., & Frančić, M. (2012, May). Use of Web 2.0 tools in teaching. In *2012 Proceedings of the 35th International Convention MIPRO* (pp. 1279-1283). IEEE.

Mićanović, V., Računar u početnoj nastavi matematike, *Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu 2*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, (2007)

Mićanović, V., Savremeni pristup realizaciji matematičkih sadržaja, *Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu 2*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, (2007)

Milin, V. D., Vujačić, M.B.: Program stručnog usavršavanja nastavnika: procena korisnost i obrazovni efekti, *Inovacije u nastavi*, XXIX, 46-59, Beograd, (2016).

Miseviciene, R., Ambraziene, D., Tuminauskas, R., & Pažereckas, N. (2012). Educational Infrastructure Using Virtualization Technologies: Experience at Kaunas University of Technology. *Informatics in Education*, 11(2), 227-240.

Mužić, V., *Kompjuter u nastavi*, Školska knjiga, Zagreb, (1973)

Orehovački, T., Konecki, M., & Radošević, D. (2017). Alati za e-obrazovanje 2.0. *CUC* <http://cuc.carnet.hr/cuc2007/program/radovi/pdf/g2-6-rad>, Preuzeto, 28.11. 2019.

Pallant, Julie. (2010). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. Maidenhead :Open University Press/McGraw-Hill

Paulsen, M. F. (2002). Online education systems: Discussion and definition of terms. *NKI distance education*, 202, 1-8.

Pečiuliauskienė, P., Barkauskaitė, M. (2013). Would-be teachers' competence in applying ICT: exposition and preconditions for development. *Informatics in Education*, 6(2), 397–410]

Pešikan, A. Ž.: Najčešće zablude o informaciono-komunikacionim tehnologijama u obrazovanju, *UDK, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Pregledni rad*, LXV 1, (2016)

Petrović, M. S.: Uticaj e-modela “5 koraka” na nastavničko modelovanje aktivne nastave uz primenu multimedije, *Stručni rad, UDK, Pedagoški fakultet u Somboru, Univerzitet u Novom Sadu*, LXV 3, (2016)

Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja od 26.6.2017.godine

Sánchez, J., Salinas, A. (2008). ICT & learning in Chilean schools: Lessons learned. Computers & Education. University of Chile. Department of Computer Science. Center of Computing and Communication for the Construction of Knowledge, Chile.]

Sipilä, K. Educational use of information and communications technology: teachers' perspective, Technology, Pedagogy and Education, London, Volume 23, 225-241. (2014).

Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 6/2009, 3/2011 - dr. pravilnik, 8/2013, 11/2016 i 12/2018

Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 2/2010, 3/2011 - dr. pravilnik, 8/2013, 5/2014, 11/2016, 7/2017 i 12/2018)

Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 5/2008, 3/2011 - dr. pravilnik, 1/2013, 5/2014, 11/2016, 3/2018 i 12/2018

Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 2/2010 i 7/2010

Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 6/2017 i 8/2017

Smernice za unapređivanje uloge informaciono-komunikacionih tehnologija u obrazovanju, Ministarstvo Prosvete, Javna rasprava, Beograd, (2013)

Sotirović, Velimir, Metodika Informatike, Zrenjanin, (2000)

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics. Boston: Pearson/Allyn & Bacon

Tezci E., Factors that influence preservice teachers' ICT usage in education, European Journal of Teacher Education, 2011., vol. 34., pp. 483-499.];

Top 50 LMS Report for 2016, Preuzeto 10.12.2019. <https://www.elearninglearning.com/webct/>

Whelan, R., Use of ICT in education in the South Pacific: findings of the Pacific eLearning Observatory, Distance Education, 2008, vol. 29., pp. 53-70]

Yildirim S., Current utilization of ICT in Turkish basic education schools: A review of teachers' ICT use and barriers to integration, International Journal of Instructional Media, 2007, vol. 34, pp. 171-186.]

YIP, C. W. M. (2004). Using WebCT to teach courses online. *British Journal of Educational Technology*, 35(4), 497-501.

Anna Makišová

Filozofická fakulta, Univerzita v Novom Sade, Srbsko
makisova@ff.uns.ac.rs

UČEBNICE ZO SLOVENČINY S PRVKAMI NÁRODNEJ KULTÚRY PRE 1. A 2. ROČNÍK ZÁKLADNEJ ŠKOLY¹³

In schools in Serbia, Slovak language is studied as a mother tongue, and as a language with elements of national culture. Students study Slovak language with elements of national culture in communities, where Slovak population is found in smaller percent (for example in BačkaPalanka, Novi Sad, Šid). Sometimes these classes are also attended by students, whose mother tongue is not Slovak.

The theme of our study are going to be new students' books for studying Slovak with elements of natural culture for the 1st and 2nd grade of elementary school, which have been written according to the new national curriculum. There are three of these students' books: Textbook of Slovak language with elements of national culture for the 1st and 2nd grade of elementary school prepared by Svetlana Zolňan and Tatiana Naď, We are learning Slovak - picture textbook with activity book for learning Slovak with the elements of national culture for the 1st grade of elementary school prepared by Svetlana Zolňan and We are learning slovak - picture textbook with activity book for learning Slovak with the elements of national culture for the 2nd grade of elementary school prepared by Svetlana Zolňan. In addition, there is also Audio-textbook available prepared by authors Milina Florian a Svetlana Zolňan, which includes audio recordings.

In our paper, we are going to analyze contents of student's book, illustrations, participation of authors and theme of educational texts. When analyzing CD, we will observe pronunciation and prosodic characteristics (accent, emphasis, melody, intonation, pause, pace and similar).

Key words: Slovak language, serbian language, student's book, curriculum, interculturalism.

Predmet a ciele výskumu

Slovenský jazyk v Srbsku sa vyučuje ako materinský jazyk a ako jazyk s prvkami národnej kultúry. Vyučovanie slovenčiny s prvkami národnej kultúry prebieha v prostrediach, kde žije menšie percento slovenského obyvateľstva (napr. Báčska Palanka, Nový Sad, Šíd) a vyučovanie v škole prebieha po srbsky. Niekedy hodiny slovenského jazyka navštevujú aj žiaci, ktorým slovenčina nie je materinský jazyk.

Predmetom nášho výskumu budú nové učebnice zo slovenčiny s prvkami národnej kultúry pre 1. a 2. ročník základnej školy, ktoré sú pripravené podľa nových učebných osnov. Sú to tri učebnice: Čítanka slovenský jazyk s prvkami národnej kultúry pre 1. a 2. ročník základnej školy autoriek Svetlany Zolňanovej a Tatiány Naďovej, Učíme sa po slovensky – Obrázková učebnica s pracovným zošitom zo slovenského jazyka s prvkami národnej kultúry pre 1. ročník základnej školy autorky Svetlany Zolňanovej a Učíme sa po slovensky – Obrázková učebnica s pracovným zošitom zo slovenského jazyka s prvkami národnej kultúry pre 2. ročník základnej školy

¹³Tento príspevok je parciálnym výsledkom v rámci republikového projektu Diskurzy menšinových jazykov, literatúr a kultúr v juhovýchodnej a strednej Európe (178017), ktorý financuje Ministerstvo osvetly, vedy a technologického rozvoja Republiky Srbsko.

autorok Svetlany Zolňanovej. K Čítanke žiaci majú k dispozícii Zvukovú čítanku autoriek Miliny Florianovej a Svetlany Zolňanovej, ktorá obsahuje audionahrávky. K Čítanke na webovej stránke Ústavu pre vydávanie učebníc žiaci si môžu otvoriť aj multimediálny dodatok.

V práci budeme analyzovať obsah učebníc, ilustrácie, zastúpenosť autorov a tematiku učebných textov. Pri analýze cédečka si budeme všimáť výslovnosť a prozodické vlastnosti (prízvuk, dôraz, melódiu, intonáciu, prestávku, tempo a pod.).

Vyučovanie slovenčiny vo Vojvodine má dlhodobú tradíciu. V príspevku sa zameriame na vyučovanie slovenčiny v súčasnosti s prvkami národnej kultúry podľa najnovších učebných osnov a učebníc, ktoré sú podľa nich napísané. Zatiaľ sú schválené učebné osnovy pre prvý a druhý ročník základnej školy. Program vyučovania obsahuje dve vzdelávacie oblasti literatúru a jazykovú kultúru. V učebných osnovách sa uvádza, že „na každej hodine by sa mala venovať náležitá pozornosť kultúre vyjadrovania žiakov, národnej tradícii, zvykom, obyčajam a kultúre Slovákov v Srbsku. Obe oblasti sa navzájom integrujú a ani jedna sa nemôže vyučovať oddelene a bez vzájomnej spätosti.“

Vyučovanie slovenčiny s prvkami národnej kultúry v Srbsku

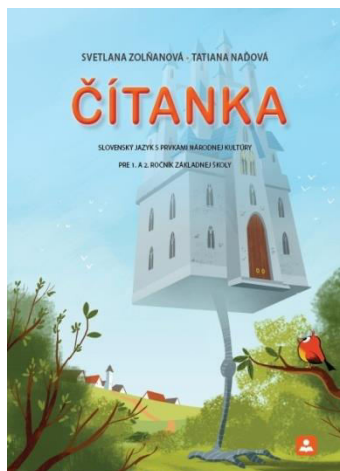
Vyučovanie slovenčiny s prvkami národnej kultúry prebieha v školách so srbskou vyučovacou rečou. Je to v prostrediach, kde neexistujú triedy, v ktorých sa vyučuje po slovensky a na tom území žijú príslušníci slovenského jazykového spoločenstva. Triedy s vyučovacou rečou slovenskou sa neotvárajú, lebo neexistuje dostatočný počet žiakov alebo len jedna časť predmetov sa vyučuje po slovensky. Slovenčina sa tu učí ako voliteľný predmet – druhý jazyk vedľa srbského jazyka. Občas tieto hodiny slovenského jazyka navštevujú nielen deti zo slovenských rodín, ale aj deti zo zmiešaných manželstiev, zo srbských rodín alebo deti iných národností. Sú aj také možnosti, keď sa v slovenskom prostredí srbské deti učia slovenčinu. Vyučovanie slovenčiny s prvkami národnej kultúry sa realizuje od prvého po ôsmy ročník základnej školy.

Od učiteľov sa očakáva, že naučia žiakov správne rozprávať po slovensky a tak získajú zručnosti jazykovej správnosti. Okrem toho by mali zoznámiť deti s kultúrou slovenskej menšiny v Srbsku a vypestovať vzťah k tradícii, kultúre, obyčajam a zvykom slovenskej menšiny (folklór, ľudová slovesnosť, divadlo, literatúra, hudba, tradičné detské hry a pod.). Hlavný dôraz by mal byť na obohacovaní slovnej zásoby a možnosti využívať jednotlivé kultúrne podujatia a sviatky, ktoré sa ponúkajú v daných prostrediach, s cieľom formovania predstáv o živote Slovákov v minulosti, o tradíciách a kultúre, ktoré slovenskú menšinu na týchto priestoroch charakterizuje.

Školy – kde sa vyučuje slovenčina s prvkami národnej kultúry

Slovenský jazyk s prvkami národnej kultúry sa vyučuje dva razy do týždňa, ročný fond hodín je 72. Slovenský jazyk s prvkami národnej kultúry podľa údajov Pokrajinského sekretariátu pre vzdelávanie, predpisy, správu a národnostné menšiny – národnostné spoločenstvá (s. 51) sa vyučuje v 35 základných školách, v 12 lokálnych samosprávach (Báč, Báčska Palanka, Báčsky Petrovec, Vrbas, Zreňanin, Kovačica, Nový Sad, Odžakoch, Pančevo, Plandište, Stará Pazova a Šíd). Žiaľ, bližšie údaje v ktorých školách prebieha vyučovanie slovenského jazyka s prvkami národnej kultúry z Národnostnej rady slovenskej národnostnej menšiny nás informovali, že nemajú uvedené údaje. V správe Pokrajinského sekretariátu sa píše, že vyučovanie tohto predmetu navštevuje 896 žiakov. V porovnaní s predchádzajúcim školským rokom 2018/2019 v školskom roku 2019/2020 výučba neprebíhala v dvoch školách (v ktorých – údaje nie sú uvedené). Počet žiakov, ktorý navštevovali hodiny slovenského jazyka s prvkami národnej kultúry sa zvýšil o 19, alebo o 2,17 %. Považujeme, že by bol zaujímavý údaj o počte žiakov v jednotlivých ročníkoch. Žiaľ, ani ten údaj sa nám nepodarilo získať. Veľká nevýhoda je tá, že žiaci spomenuté hodiny navštevujú v medzi zmenami vo vyučovaní, buďto po bežnom vyučovaní, alebo pred vyučovaním. V niektorých školách sa spája viac ročníkov do jednej vyučovacej skupiny. Takýto spôsob neumožňuje spracovať učivo pre konkrétny ročník a naplno sa venovať každému žiakovi zvlášť. Učitelia vynakladajú veľké úsilie aby čo najlepšie zorganizovali vyučovanie. Aj napriek uvedeným ťažkostiam a prekážkam, žiaci majú záujem navštevovať hodiny slovenského jazyka s prvkami národnej kultúry.

Čítanka slovenský jazyk s prvkami národnej kultúry pre 1. a 2. ročník základnej školy



Autorky učebnice sú Svetlana Zolňanová a Tatiana Naďová. Čítanka má 160 strán a rozdelená je do 16 častí: I. Úvod; II. Škola; III. Týždeň, mesiac,

rok; IV. Spoznávame rodinu; V. Čistota je pol zdravia; VI. Chráňme si prírodu; VII. Jeseň; VIII. Zima; IX. Jar; X. Leto; XI. Veselo so zvieratkami; XII. Mikuláš a Lucia; XIII. Mama; XIV. Veľká noc; XV. Vo svete rozprávok; XVI. Detské hry. Názvy tematických celkov sú koncipované podľa tém spracovania. Učivo nie je zoradené podľa ročníkov. Učitelia podľa učebného plánu a programu si volia texty na spracovanie. Rozdelenie textov do tematických celkov je podľa spracovaných tém. Tematické celky nie sú systematizované časovo. Napríklad 12. tematický celok Mikuláš a Lucia by lepšie zapadol po 7. tematickom celku Jeseň. Rovnako tak tematické celky 13. a 14. Mama a Veľká noc chronologicky a časovo by zapadli po tematickom celku Zima. Čo do rozsahu tematické celky sú rozličné. Na začiatku učebnice sú rôzne úlohy nakresliť, vyfarbiť, pospájať, zalepiť, a keď už zvládnú písmená, potom čítajú kratšie texty. Na začiatku Čítanky sú kratučké básničky, pod nimi obrázky, ktoré majú žiaci vyfarbiť, nájsť správnu cestu do školy, vystrihnúť a zalepiť na vhodné miesto a pod. Podľa obrázkov sa od žiakov očakáva, aby tvorili vety, rozmyšľali a vyjadrovali sa po slovensky a tak si obohacovali slovnú zásobu. Takto sa žiak učí získavať vedomosti, rozmyšľať a hľadať súvislosti medzi zobrazenými pojmami a javmi. Do Čítanky je zaradených najviac básnických textov (80), sú to krátke básničky, ktoré najčastejšie pozostávajú zo štyroch veršov. Ostatné žánre sú zastúpené oveľa menej: 24 prozaických textov, 3 dramatické texty, maľované čítanie (4), ľudové piesne (8), Ezopove bájky (3), ľudové bájky, ľudové vinše, riekanky (2), slovenské ľudové rozprávky (5), detské hry (4), ľudové vyčítanky (4).

Podľa autorov je to nasledovne: najviac autorov je zo Slovenska Dagmar Wagnerová (2), Daniel Hevier (2), Viktor Hujík, Magda Ašverusová, Krista Bendová (7), Jana Šimulčíková, Elena Čepčeková (5), Mária Štefánková, Mária Ďuríčková (2), Ján Čápka, Jozef Pavlovič (4), Viera Dobiášová (2), Hana Zelinová (2), Jana Pavlíková (3), Martin Braxatoris-Sládkovičov, Daniela Reichstädterová (4), Ľubica Kepštová (3), Vilma Šimková, Ján Anđel, Mária Haštová, Viliam Klimáček, Sibyla Mislovičová, Iveta Bognárová, Ján Turan, Libuša Friedová (3), Jana Belašičová, Jozef Sabol, Mária Benčaťová (2), Ľubomír Feldek, Štefan Moravčík, Ján Bodenek, Pavol Štefánik, František Hrubín, Alojz Čobej, českí autori: Miloš Macourek, Nataša Tanská, Marie Tetourová (5), ruskí autori: Valentína Osejevová, Vladimír Sutejev, slovenskí autori z Vojvodiny: Miroslav Demák (3), Pavel Mučaji (2), Zoroslav Spevák, Pavel Grňa, Juraj Tušiak, Tomáš Čelovský, z internetu: Rozprávko, a preklady srbských autorov: Ljubivoje Ršumović, Dušan Radović, ľudové texty (17). Ak porovnáme učebné osnovy a Čítanku, môžeme konštatovať, že niektoré texty, ktoré sú naplánované podľa učebných osnov nie sú zaradené do Čítanky (K. Bendová: Hruška; M. Ďuga: Chytačka; E. Čepčeková: Žart; J. Tušiak: V apríli; J. Navrátil: Mamine ruky). V Čítanke sú aj texty

vojvodinských autorov. Inojazyční autori sú minimálne zastúpení a všetky texty inojazyčných autorov sú preložené do slovenčiny.

Texty sú priliehavé veku. Zvolené básnické texty sú rýmovo a rytmicky viazané a žiaci sa ich ľahko naučia a zapamätajú. A to čo je najpodstatnejšie, sú páčivé. Prozaické texty sú kratšie, priliehavé veku. V prvom a hlavne v druhom ročníku základnej školy sa plánuje čítať texty v skupine. Pri čítaní hlavný dôraz učiteľ by mal klásť na správnu výslovnosť jednotlivých hlások charakteristických pre slovenský jazyk (h, ch zmäkčovanie spoluhlások d', t', l', ň). V Čítanke sú zastúpené krátke básničky, ktoré sú vhodné na krátky umelecký prednes. Súčasne žiaci nacvičujú aj správnu výslovnosť, dikciu, prízvuk, intonáciu. Vhodným materiálom na ortoepické cvičenia sú aj riekanky, rečňovanky a ďalšie texty. Niektoré úlohy na začiatkových stranách učebnice, pre žiakov, ktorí sa slovenčinu učia ako jazyk s prvkami národnej kultúry považujeme za náročné (s. 15, 16 spojiť obrázok so začiatkovým písmenom, dopísať písmená, napísať názov knihy, ktorú si prečítal...). Považujeme, že na začiatku školského roka a na samotnom začiatku v prvom ročníku sa pre žiakov hodí vyfarbovanie, rozprávanie podľa obrázkov, vystrihnúť a nalepiť predmety na vhodné miesto, všímať si detaily okolo seba a pod.

V Čítanke sa striedajú krátke prozaické texty, básničky, pesničky. Literárne texty sú poprepletané vhodnými porekadlami, prísloviami, hádankami, žartíkmi, tajničkami, vyčítankami, pranostikami, riekankami, osemsmernkami. Po každom texte sa uvádza slovníček, v ktorom sú menej známe slovenské slová preložené do srbčiny. V didakticko-metodickom bloku úlohy sú vyznačené ikonkami – je ich spolu osem, ktoré pomôžu žiakom pri vypracovaní úloh. Pomocou otázok autorky učia žiakov prakticky si osvojiť pojmy bájka, verš, strofa. V didaktickej časti prostredníctvom otázok a cvičení žiaci sa naučia rozmýšľať a zaradiť udalosť, miesto a čas deja, charakterizovať nielen zovňajšok, ale aj kladné a záporné vlastnosti literárnych postáv. Žiakom sa ponúkajú úlohy typu prerozprávať podľa obrázkov a o svojich zážitkoch. Na tento spôsob u žiakov sa rozvíja schopnosť samostatne uplatniť osvojené rečové zručnosti a neustále si obohacovať slovnú zásobu. Sú aj také úlohy, keď žiaci majú za úlohu pospájať slovenský názov so srbským pomenovaním. Pre žiakov, ktorí nepoznajú slovenskú kultúru, tradície a zvyky, v tematických celkoch Mikuláš a Lucia; Vianoce; Veľká noc majú príležitosť zoznámiť sa so slovenskými zvykmi a tradíciami. Ľudové rozprávky tvoria osobitný tematický celok. Autorky žiakom ponúkajú aj dva dramatické texty (Červená čiapočka a Kohút, pes a líška) a jeden prozaický text (Kuriatko a káčatko), ktorý navrhujú zahrať si ako divadielko. Na takýto spôsob autorky pestujú u žiakov záujem o divadlo a ponúkajú, aby niektoré texty aj zahráli. Detské hry sú súčasťou slovenskej tradície a tvoria osobitnú časť v Čítanke. Súčasťou detských

hier sú vyčítanky. Tie sú vhodné na nacvičovanie správnej artikulácie. Na samotnom konci učebnice sú štyri strany, ktoré sú určené na vystrihovanie a lepenie. Učebnica je priliehavo farebne ilustrovaná. Veríme, že sa bude páčiť žiakom a pripúta ich pozornosť, so záujmom budú čítať texty v nej, zveľaďovať ústne vyjadrovanie, podnietia žiakov rozprávať a neustále obohacovať slovnú zásobu.

Učíme sa po slovensky – obrázková učebnica s pracovným zošitom zo slovenského jazyka s prvkami národnej kultúry pre 1. ročník základnej školy



Autorka uvedenej učebnice je Svetlana Zolňanová. Do učebnice sú zaradené metodické jednotky z oblasti jazyka a jazykovej kultúry. Učebnica má 59 strán a podelená je do trinástich tematických celkov: I. Škola; II. Na farme; III. Ročné obdobia; IV. Farby; V. V lese; VI. Čas – hodiny; VII. Moja izba; VIII. Doprava; IX. Od slova po vetu; X. O priateľstve; XI. Narodeniny; XII. Zo sveta rozprávok; XIII. Zopakujme si. Tematické celky čo do rozsahu nie sú všetky rovnaké. Väčšina z nich sú kratšie, dvojstranové, dva celky štvorstranové a tri sú o niečo rozsiahlejšie. Každý tematický celok obsahuje obrázky, ktoré sú podkladom pre vyjadrovanie žiakov, opisovanie, prerozprávanie obsahu obrázka. Do každého tematického celku sú zaradené kratučké básničky, ktoré sú páčivé. Autormi básničiek sú spisovatelia zo Slovenska (B. Trilecová, E. Čepčeková, J. Domasta, J. Turan, J. Pavlovič, P. Štefánik, B. Buntová, J. Pavlíková, B. Nágelová), niektoré sú prebrané z internetu, z časopisu Včielka zo Slovenska. V učebnici sú aj dve obrázkové rozprávky Mlád'atá; Od jesene do jari. Sú vekovo priliehavé. Do učebnice pre prvý ročník sú zaradené aj kratšie prozaické texty, príbehy (Výborný nápad;

Prasiatko a nová kamarátka; Martinkine narodeniny; Kamarátky) po ktorých autorka učebnice neuvádza autorov. Keď ide o zastúpenosť autorov môžeme poznamenať, že v učebnici svoje miesto si mohli nájsť aj kratšie veršičky z pera niektorýchvojvodinských autorov (napr. P. Mučajiho, J. Tušiaka, M. Demáka, Z. Speváka a pod.). Na základe obrázkov v učebnici žiaci, ktorí sa učia slovenčinu s prvkami národnej kultúry, po ukončení prvého ročníka budú vedieť správne po slovensky porozprávať o svojej škole, o predmetoch, ktoré sa učia v prvom ročníku, opísať svoju izbu, budú vedieť pomenovať domáce zvieratá a zvieratá, ktoré žijú v lese. Budú vedieť po slovensky pomenovať zeleninu a ovocie, určiť akú má chuť. Ďalej pomenovať ročné obdobia a dať do súvisu rozličné práce a činnosti, ktoré patria ku každému ročnému obdobiu. Budú sa vedieť zorientovať v čase a priestore. Slovníček slovenských slov s ekvivalentom v srbčine je súčasťou každej metodickéj jednotky. Celkom dolu na každú stranu autorka zaradila didakticko-metodickú aparaturu v ktorej pomocou jabĺk, orechov, jahôd, včielok a motýľov (podľa ročných období) uvádza rozličné úlohy, ktoré sú koncipované v súlade s vekom (prerozprávanie udalosti podľa obrázkov, kreslenie, rozprávanie na zadanú tému, vystrihovanie a lepenie na vhodné miesto, spievanie, lúštenie krížoviek a doplnovačiek, vyfarbovanie a pod.). Žiaci podľa obrázkov majú prerozprávať udalosť a na ten spôsob nacvičovať správnu artikuláciu slovenských hlások, slabík a slov. Najmä treba prihliadať na výslovnosť hlások *dz*, *dž*, *h*, *ch*, *l'*, pri ktorých sú odlišnosti na relácii slovenčina – srbčina. Zvlášť treba prihliadať na artikuláciu hlásky *h*, ktorá sa v srbčine nevyskytuje a môže spôsobiť ťažkosti u žiakov. Na základe fotografií v učebnici a v prostredí žiaci si všimajú tvary, farby, vzťahy, pohyby, mimiku, gestá, skryté detaily a potom všetko to by mali aj verbálne podať. Prostredníctvom tejto učebnice žiaci, ktorí sa učia slovenský jazyk s prvkami jazykovej kultúry, by mali rozvíjať jazykovú kultúru. Kratšie texty a rozličné ilustrácie a fotografie v učebnici majú podnietiť žiakov k zvyšovaniu kultúry ústneho vyjadrovania. Žiaci tejto vekovej kategórie by sa mali vedieť zorientovať a poznať terminológiu z oblasti školy, rodiny, príbuzenských vzťahov, ročných období, zvierat, rastlín, významných sviatkov, dopravy a voľného času. Ďalej opísať obrázok a dej na zobrazených obrázkoch tromi až piatimi jednoduchými vetami. Okrem obrázkov žiaci prvého ročníka svoje ústne vyjadrovanie môžu realizovať aj prostredníctvom rozličných hier a aktivít. Pritom vždy treba prihliadať na správnu výslovnosť, správnu artikuláciu hlások. Ľudové riekanky sú veľmi vhodné na nácvik správnej výslovnosti. V učebnici nechýbajú ani porekadlá a hádanky. Sú tu aj pokyny pre rozličné a rôznorodé hry, prostredníctvom ktorých sa deti naučia nové slová a budú rozvíjať komunikačné zručnosti. Pozitívne oceňujeme aj úlohy, podľa ktorých si žiaci majú zaspievať niektoré slovenské pesničky a prípadne aj zatancovať. Aj na takýto spôsob učiteľ pozitívne zapôsobí na žiakov, spestrí svoje hodiny a zaujme pozornosť žiakov. V učebnici je aj niekoľko notových príloh.

V učebných osnovách sa uvádza, aby sa žiaci zapájali do kultúrno-umeleckých podujatí. V didaktickej aparatúre navrhuje, aby žiaci zaspievali slovenskú pesničku na programe ku Dňu školy. Ďalej v učebných osnovách sa uvádza, že v prvom ročníku žiaci by sa mali rozprávať o ľudovom odevu, poznať charakteristiky slovenského ľudového odevu, poznať tradičné jedlá a tradičné ľudové zvyky. Metodická jednotka s uvedeným obsahom a témou v obrázkovej učebnici sa nevyskytuje. Iba na 20. strane je úloha v ktorej sa od žiaka očakáva aby nakreslil svoju starú mamu ako miesi buchty. Žiadny iný sprievodný text alebo fotografia k tradičným jedlám alebo odevu sa nevyskytuje. Mienime, že kultúrne podujatia a sviatky, ktoré sa ponúkajú v daných prostrediach kde prebieha vyučovanie slovenčiny, môžu u žiakov formovať predstavy o živote Slovákov v minulosti, o tradíciách a kultúre, ktoré slovenskú menšinu na týchto priestoroch charakterizuje. Predpokladáme, že učitelia a učiteľky si vyhľadajú priliehavé texty a ilustrácie prostredníctvom ktorých žiakom predstavia slovenský ľudový odev, tradičné ľudové zvyky a tradičné jedlá. Považujeme, že uvedená tematika zaujme pozornosť žiakov a prispeje k rozvíjaniu, zvelaďovaniu a pestovaniu kultúry ústneho vyjadrovania. V poslednej časti učebnice sú kratšie prozaické texty, ktoré sú vekuprimerané žiakom prvého ročníka základnej školy.

Učíme sa po slovensky – obrázková učebnica s pracovným zošitom zo slovenského jazyka s prvkami národnej kultúry pre 2. ročník základnej školy



Autorkou tejto učebnice je Svetlana Zolňanová. Učebnica obsahuje metodické jednotky z jazyka – začiatočného písania a jazykovej kultúry. Učivo je obsiahnuté na 70 stranách a rozdelené do 17 tematických

celkov:I. To už vieme; II. O čom sa v škole učíme;III. Ideme do školy v prírode; IV. Jeseň; V. V detskej izbe; VI. Slová môžu mať opačný význam; VII. Farby a tvary; VIII. Zima; IX. Dni v týždni; X. Povolania; XI. Jar; XII. Čo je zdravé, to mám rád; XIII. Chránme si prírodu; XIV. Leto; XV. Domáce čítanie; XVI. Hlásky slovenskej abecedy; XVII. Precvič si. Začiatok školského roka je zobrazený v úvodnej básni Rodná reč.Do každého tematického celkusú zaradené kratšie básničky. Autori textov sú prevažne zo Slovenska (M. Tetourová, J. Balašičová, V. Dobiášová, J. Pavlovič, J. Šimulčíková, L. Šimková, F. Rojček, L. Friedová, M. Topoľská, M. Rázusová-Martáková, J. Smrek, A. Čobej), jedenpreklad srbského autora do slovenčiny (D. Radović,), z internetu, ľudové vinše, ľudové riekanky. V porovnaní s prváčkou učebnicou v tejto učebnici sú zastúpení aj dvaja slovenskí vojvodinskí autori Juraj Tušiak a Svetlana Zolňanová.K básni Zvieracia abeceda nie je uvedený autor veršikov. V didakticko-metodicom bloku žiakom sa ponúkajú rozličné úlohy, ktoré sú koncipované v súlade s vekom (vyfarbiť, pospájať, dopísať, dokresliť, prerozprávať, odpovedať na položené otázky, zalepiť obrázky, krížovky, osemsmernky). V učebnici nechýbajú ani žartíky, rozličné hry, vyčítanky, ľudové riekanky. Do každého tematického celku zaradený je malý slovníček menej známych slovenských slov s ekvivalentom v srbčine. Tak sa žiaci naučia nové slová a obohacujú si svoju slovnú zásobu. Na 47. stranésú tlačené a písané veľké a malé písmená slovenskej abecedy a na ďalších stranách písmená, ktoré sa buďto nevyskytujú v srbskom jazyku alebo sa odlišne zapisujú v týchto dvoch jazykoch. Podľa učebných osnov v druhom ročníku žiaci, ktorí sa učia slovenský jazyk s prvkami národnej kultúry, by mali zvládnuť začiatkové čítanie a písanie. Začiatkové čítanie a písanie závisí od mnohých činiteľov, z ktorých najdôležitejší sú predbežné vedomosti žiakov. Preto čítanie a písanie učiteľia musia prispôbiť schopnostiam a potrebám žiakov. V učebnici sa ponúkajú rozličné úlohy na precvičovanie písania tlačených a písaných písmen a slov.V druhom ročníku je naplánované podľa učebných osnov aby žiaci čítali kratšie texty, správne vyslovovali všetky hlásky (s dôrazom na odlišné hlásky na relácii slovenčina – srbčina), dávali správny prízvuk v slovách a správny dôraz na slová vo vetách. U žiakov mladšieho veku zdokonaľovanie čítania sa odporúča na textoch, ktoré sú krátke, dynamické, zaujímavé a vekuprimované. Autorka si zvolila práve také texty a zaradila ich do učebnice.S čítaním súvisí aj porozumenie prečítaného, prečítaných slov, viet a kratších textov. Na to sú úlohy, ktoré sú v didakticko-metodickej časti. V procese nácviku čítania vhodné sú úlohy hry s hláskami a so slovami, rozličné jazykové hry. Tak žiaci spoznajú nové obsahy, situácie, budú motivovaní a atmosféra na hodine bude príjemná a uvoľnená.

Podľa učebných osnov v druhom ročníku je naplánované aby sa žiak zoznámil s tradičnou slovenskou ľudovou kultúrou, bližšie poznal tradičné

slovenské zvyky a obyčaje, tradičné slovenské jedlá. Do učebnice pre druhý ročník sú zaradené tradičné slovenské jedlá, vinše, ktoré súvisia s vianočnými zvykmi a oblievačkou. Uvedenú oblasť možno obohatiť a zveľaďiť aj na ten spôsob, ak sa žiaci zapoja do kultúrnych podujatí, ktoré sa usporiadajú k jednotlivým sviatkom a na ten spôsob si obohatia predstavy o živote Slovákov nielen v súčasnosti ale aj v minulosti, o tradíciách a kultúre, ktorá slovenské jazykové spoločenstvo na týchto priestoroch charakterizuje.

Vedľa každej úlohy v učebnici sú ikonky, ktoré deťom napovedajú, čo majú za úlohu. Učebnica je bohato a pestro ilustrovaná, čo určite prispeje, aby žiakov prilákala a bola pútavou pomôckou.

Zvuková čítanka (CD) k Čítanke zo slovenského jazyka s prvkami národnej kultúry pre 1. a 2. ročník základnej školy



Zvuková čítanka obsahuje audio zápisy literárnych diel. Autorkami Zvukovej čítanky 1. – 2. sú Milina Florianová a Svetlana Zolňanová. Na cédečku je zaznamenaných 44 literárnych diel. Keďže ide o CD k Čítanke pre 1. a 2. ročník, sú tam texty kratšie a dlhšie. Keď porovnáme texty v Čítanke a na CD-čku konštatujeme, že nie všetky sú aj v Čítanke. Zo 44 textov, 14 textov nie sú zaradené do Čítanky (Maľovaná abeceda; Uch, ale je škola skvelá; Prvácke zuby; O prváčke Janke a sedemhlavom drakovi; Čarovné slovičko; Dobré rady pre žiakov; Tak, tak, tak sejú mak; Biela zima; Oblej ma, šuhajko; Potôčik a kačky; Zatúlané húsa; Keď narastiem; Jar je šam-pión!; O dvanástich mesiačikoch). Dva texty z týchto sú v obrázkovej učebnici pre 2. ročník (Oblej ma, šuhajko; Zatúlané húsa). Na

CD sú obsiahnuté autorské texty a ľudové, poézia a próza. Okrem slovenských autorov zo Slovenska zaradení sú aj vojvodinskí spisovatelia (J. Tušiak, A. Majerová, P. Mučaji, P. Grňa, T. Čelovský a Z. Jesenský), jeden preklad zo srbčiny do slovenčiny (Lj. Ršumović). Z ľudovej slovesnosti zastúpená je ľudová báseň, riekanky, slovenské ľudové rozprávky, ezopské bájky a ruská ľudová rozprávka. Poradie textov na cédečku je v súlade s poradím metodických jednotiek v učebnici. Audio zápis je podľa obsahu a objemu zosúladený s učebnými osnovami z tohto predmetu. Texty čítali osvedčení pedagógovia, recitátori a herci, ktorí majú bohatú skúsenosť pri prednese umeleckej reči: MilínaFlorianová, Miroslav Gašpar, Katarína Melegová-Melichová, Malvína Zolňanová, Hana Tanciková, Alena Pešková, Ondrej Brna, Lýdia Gedeľovská, MiluškaAnušjaková-Majerová a Mária Kotvášová-Jonášová. Zvuková čítanka umožňuje žiakom, ktorí sa učia slovenčinu s prvkami národnej kultúry počuť živé slovo, všímať si výslovnosť jednotlivých hlások, slov, sledovať prízvuk, intonáciu a melódiu a tak porovnať s vlastnou živou rečou a výslovnosťou. Tiež môžu sledovať texty v Čítanke. Je veľkou pomôckou vo vyučovaní každého predmetu a najmä pri vyučovaní jazykov s prvkami národnej kultúry.

Multimediálny dodatokk Čítankeslovenský jazyk s prvkami národnej kultúry pre 1. a 2. ročník základnej školy.

Na webovej stránke Ústavu pre vydávanie učebníc žiaci si môžu otvoriť multimediálny dodatok. Autorkami dodatku sú Svetlana Zolňanová a Tatiana Naďová. Sú tam úlohy, na ktoré po vypracovaní dostanú odpoveď o správnosti, resp. nesprávnosti odpovede. Ide o úlohy, ktoré sú zaradené aj v Čítanke. Žiak keď klikne na ikonku, počuje hlas, ktorý mu zadá úlohu. Žiak má len vypracovať podľa pokynov: dopísať, spojiť, presunúť, vyznačiť správne odpovede. Žiaci si môžu vypočúť texty básničiek a próz, ktoré sú zaznamenané aj na CD. Klikom na link môžu si vypočúť a naučiť sa zaspievať aj niektoré pesničky z YouTube (Maličká som; Kohútik jarabý; Pokapala na salaši slanina; Červené jablčko). Keď sme si pozorne prezreli Multimediálny dodatok k Čítanke všimli sme si, že všetky úlohy, ktoré sú v Čítanke, sú aj v dodatku. Má to svoje prednosti v tom smere, že si žiaci môžu overiť svoje vedomosti, čiže odpovede. Mienime, že by dodatok mal vyššiu kvalitu, ak by tam boli zaradené aj niektoré úlohy, ktoré nie sú v Čítanke. Mohli tam byť úlohy, ktoré súvisia a vyplývajú z textov, ale koncipované na iný spôsob. Opakujú sa aj texty, ktoré sú na CD. Návum predstavujú pesničky, ktoré si žiaci môžu vypočúť kliknutím na link YouTube.V každom ohľade multimediálny dodatok k Čítanke prispieva k skvalitneniu vyučovacieho procesu nielen v škole, ale aj v domácom prostredí.

Učebnice Čítanku a obrázkové učebnice pre prvý a druhý ročník vydal Ústav pre učebnice v Belehrade. Redaktorkami učebníc sú Alena Pešková

a Mariena Korošová. CD vyšlo v náklade Ústavu pre učebnice v Belehrade a v spolupráci s Rádio-televíziou Vojvodiny a Národnostnou radou slovenskej národnostnej menšiny. Multimediálny dodatok tiež vydal Ústav pre učebnice v Belehrade.

Záver

Keď ide o predmet slovenský jazyk s prvkami národnej kultúry musí sa mať na zreteli podstatná úloha: naučiť žiakov pekne rozprávať po slovensky a získať zručnosti v jazykovej správnosti. Musia sa mať vždy na zreteli predvedomosti žiakov a na ne sa musí vždy sústavné nadväzovať. Na každej hodine si má učiteľ zvoliť diferencovaný prístup, lebo sú žiaci vekovo zmiešaní a prichádzajú s rozličnými jazykovými kompetenciami.

Z oblasti literatúry texty učiteľ so žiakmi spracúva počas celého školského roka z čítanky a CD k čítanke. Texty učiteľ volí podľa individuálnych možností žiakov. Výber diel si učiteľ volí na základe vekovej kategórie vzhľadom na to, že je čítanka adresovaná žiakom prvého a druhého ročníka. Podľa učebných osnov naplánované sú rozličné literárne žánre – rozprávky, bájky, básne, slovenské ľudové piesne, vyčítanky, hádanky a riekanky, rečňovanky. Všetky spomenuté literárne žánre sú v čítanke zastúpené. Trefne sú zaradené do čítanky žartíky, ktoré podnietia žiakov na rozmýšľanie a zapamätajú si prostredníctvom žartíkov nové slová a tak obohatia slovnú zásobu. Texty, ktoré sú do učebnice zaradené, sú to témy blízke deťom v najmladšom veku: škola, rodina, priateľstvo, zvieratka a pod. Dôraz je na obohacovaní slovnej zásoby žiakov a rozvíjaní komunikačných zručností. Keď ide o Čítanku, tu by sme odporučili, rozvrhnúť učivo podľa ročníkov. Niekedy to učitelia nemajú ľahké, lebo vyučovať slovenský jazyk s prvkami národnej kultúry v mnohom závisí od individuálnych charakteristík žiakov, prostredia, ako aj možnosťami celého kolektívu. Učiteľ musí program vyučovania prispôbiť potrebám konkrétnej triedy a pritom musí brať do ohľadu poznávaciu úroveň slovenského jazyka, zloženie triedy (v úvode sme písali, že tieto hodiny navštevuje aj niekoľko ročníkov spolu) a charakteristiky triedy. Aj napriek tomu vieme, že učebnica je len vyučovacím prostriedkom a preto k obsahu treba pristupovať selektívne. Preto učebnica a tak aj uvedená Čítanka, je len jedným z možných prameňov vedomostí.

Obrázkové učebnice pre prvý a druhý ročník obsahujú kratšie veršičky a úlohy rozličného typu, ktoré sú primerané veku žiakov. Sú vhodnou pomôckou aby sa žiaci naučili slovenskú abecedu a spoznali slovenské tradičné zvyky a obyčaje.

Veľmi dôležité je poukazovať na správnu výslovnosť, ktorá sa upevňuje prostredníctvom ortoepických cvičení. Ortoepické cvičenia by sa nemali realizovať ako osobitné vyučovacie jednotky, ale by sa na hodinách malo nadväzovať na kultúru vyjadrovania, nácvik prednesu básne a pod. Prihliadať na správnu výslovnosť, melodicnosť, prízvuk, dikciu, intonáciu,

prestávku, používať rozličné nahrávky (aj žiakov) a tak poukazovať na správnu výslovnosť hlások, slov a viet. V tomto smere vhodnou pomôckou vo vyučovaní je CD ale aj multimediálny dodatok.

Keď ide o predmet slovenský jazyk s prvkami národnej kultúry podstatná úloha je naučiť žiakov správne rozprávať po slovensky a získať zručnosti v jazykovej správnosti. Mienime, že analyzované učebnice a učebné pomôcky poskytnú a splnia predpokladanú úlohu.

Literatúra

Florianová, Milina a Zolňanová, Svetlana. 2020. *Zvuková čítanka 1. – 2. k Čítanke zo slovenského jazyka s prvkami národnej kultúry pre 1. a 2. ročník základnej školy*. Beograd: Zavod za udžbenike, Novi Sad: Rádio-televízia Vojvodiny, Národnostná rada slovenskej národnostnej menšiny.

Informacija o predškolskom, osnovnom i srednjem obrazovanju i vaspitanju dece i učenika, s posebnim osvrtom na obrazovanje i vaspitanje na jezicima nacionalnih manjina – nacionalnih zajednica u Autonomnoj pokrajini Vojvodini u školskoj 2019/2020. godini Novi Sad, april 2020. godine, Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, propise, upravu i nacionalne manjine – nacionalne zajednice.

Zolňanová, Svetlana a Naďová, Tatiana. 2020. *Čítanka slovenský jazyk s prvkami národnej kultúry pre 1. a 2. ročník základnej školy*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Zolňanová, Svetlana. 2020. *Učíme sa po slovensky. Obrázková učebnica s pracovným zošitom zo slovenského jazyka s prvkami národnej kultúry pre 1. ročník základnej školy*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Zolňanová, Svetlana. 2020. *Učíme sa po slovensky. Obrázková učebnica s pracovným zošitom zo slovenského jazyka s prvkami národnej kultúry pre 2. ročník základnej školy*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Milica Andevski

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia / Filozofski fakultet,
Univerzitet Novi Sad, Srbija
andevski@ff.uns.ac.rs

Branislav Banić

FFKMS, University of Singidunum, Beograd, Serbia / FFKMS, Univerzitet
Singidunum, Beograd, Srbija
banicjudo@gmail.com

Gordana Budimir Ninković

Faculty of foreign languages, Alfa BK University Beograd, Serbia /
Fakultet za strane jezike, Alfa BK Univerzitet, Beograd, Srbija

Perspectives of intercultural approach to education / Perspektive interkulturalnog pristupa obrazovanju

Interculturalism, intercultural education and intercultural pedagogy are terms that in the context of the system of upbringing and education reflect the intentions of Western democracies, associated with the acceptance, respect for other people's cultures, customs, values. Indigenous ethnic communities, in restoring group consciousness, have imposed new demands for different behaviors and relations between people, as well as the obligation to form norms and patterns of common life in such communities, in which everyone will be guaranteed conditions for preserving national and cultural identity, mother tongue, culture, traditions and religion. In accordance with this, the system of upbringing and education is exposed to a whole series of tensions, since it must show respect for individual and group differences, while expressing the principle of homogeneity, which is implied in the need to adhere to common rules. In contrast to traditional forms of education, modern intercultural pedagogy has been given a very important role in preparing young people for the coexistence of new European citizens.

The paper will analyze the role of the process of education in accepting the complicated task of transforming diversity into a constructive factor of mutual understanding between an individual and a group, where humanity, friendship, nonviolence, suppression of extremism and prejudice, acceptance of individual spiritual and cultural characteristics and differences are only part outcomes and principles of intercultural relations.

Key words: education, intercultural education, perspectives

Uvod

Interkulturalizam, interkulturalno obrazovanje i interkulturalna pedagogija pojmovi su koje povezujemo s prihvatanjem, uvažavanjem tuđih kultura, običaja, vrednosti. U kontekst sistema vaspitanja i obrazovanja ovi pojmovi su ušli još početkom osamdesetih godina prošlog veka reflektujući intencije zapadnih demokratija (Andevski, Budimir Ninković, Banić 2017). Kulturna raznolikost u pojedinim evropskim zemljama gotovo da je endemska pojava. Istorijski razvoj nacija – država otkriva i objašnjava postojanje „manjina“. Danas samo u Zapadnoj Evropi ove manjine broje desetina miliona ljudi. Zapadnoevropske zemlje, svaka za sebe, uglavnom su prošle razdoblje

nacionalnih homogenizacija i marginalizacija manjinskih grupa, pa su se okrenule prema kulturnoj i etničkoj pluralnosti. Autohtone etničke zajednice koje obnavljaju svoju grupnu svest nametnule su nove zahteve za drugačijim, humanijim ponašanjima i odnosima među ljudima i obavezu da se u takvim zajednicama stvore norme i obrasci zajedničkog života, u kojima će biti svima zagarantovani uslovi za očuvanje nacionalnog i kulturnog identiteta, pre svega maternjeg jezika, kulture, tradicije i religije.

U skladu sa ovim, sistem vaspitanja i obrazovanja izložen je čitavom nizu napetosti s obzirom da mora ukazati poštovanje prema pojedinačnim i grupnim različitostima, a pri tom izražavati načelo homogenosti koje se podrazumeva u potrebi za pridržavanjem zajedničkih pravila. Proces obrazovanja i vaspitanja prihvata teški zadatak pretvaranja raznolikosti u konstruktivni činilac koji će doprineti uzajamnom razumevanju između pojedinca i grupe (Andevski i sar. 2018).

Za takav pristup sistemu vaspitanja i obrazovanja (školskom sistemu) bilo je potrebno stvoriti političke zakonodavne, institucionalne pretpostavke. Stoga je Veće Evrope početkom osamdesetih godina počelo sa realizacijom interkulturalnog projekta i definisalo temeljne zadatke. Humanost, prijateljstvo, nenasilje, potiskivanje ekstremizma i predrasuda, prihvatanje individualnih duhovnih i kulturnih osobenosti i razlika samo su deo ishoda i načela interkulturalnih odnosa. Nasuprot tradicionalnih oblika obrazovanja, savremena interkulturalna pedagogija dobila je vrlo značajnu ulogu u pripremi mladih na su-život u kontekstu novih Evropskih građana sa plediranjem potrebe da evropski i svetski narodi nauče da žive zajedno u poštovanju i razumevanju, bez obzira da li to žele ili ne žele. Kada se ovo prihvati kao činjenica, u skladu sa njom oblikuje se i način obrazovanja i vaspitanja budućih građana.

U skladu sa ovim intencijama, jačaju, neguju se i oblikuju interkulturalizam, interkulturalno obrazovanje i interkulturalna pedagogija - pojmovi koji u kontekstu sistema vaspitanja i obrazovanja reflektuju intencije zapadnih demokratija, povezano s prihvatanjem, uvažavanjem tuđih kultura, običaja, vrednosti. Autohtone etničke zajednice, u obnavljanju grupne svesti nametnule su nove zahteve za drugačijim ponašanjima i odnosima među ljudima kao i obavezu da se u takvim zajednicama oblikuju norme i obrasci zajedničkog života, u kojima će biti svima zagarantovani uslovi za očuvanje nacionalnog i kulturnog identiteta, maternjeg jezika, kulture, tradicije i religije. U skladu sa ovim, sistem vaspitanja i obrazovanja izložen je čitavom nizu napetosti s obzirom da mora ukazati poštovanje prema pojedinačnim i grupnim različitostima, a pri tom izražavati načelo homogenosti koja se podrazumeva u potrebi za pridržavanjem zajedničkih pravila. Nasuprot tradicionalnim oblicima obrazovanja, savremena interkulturalna pedagogija dobila je vrlo značajnu ulogu u pripremi mladih na su-život novih Evropskih građana (Spajić-Vrkaš 2014).

U radu će se analizirati uloga procesa obrazovanja i vaspitanja u prihvatanju

komplikovanog zadatka pretvaranja raznolikosti u konstruktivni činilac uzajamnog razumevanja između pojedinca i grupe, pri čemu su humanost, prijateljstvo, nenasilje, potiskivanje ekstremizma i predrasuda, prihvatanje individualnih duhovnih i kulturnih osobenosti i razlika samo deo ishoda i načela interkulturalnih odnosa.

Exkurs u shvatanju kulture, kulturnih diferencija, identiteta i njihova refleksija na interkulturalno vaspitanje

Sociološke i antropološke analize, posmatraju kulturu iz teorije diskursa, što znači da ih razumeju kao diskursno polje. Tako se prevazilazi esencijalističko, predmetno, statično shvatanje kulture, a istovremeno se zadržava pretpostavka kulturnih specifičnosti. Iako uslovno, nisu oslobođeni vođstva, diskursi slede svoja sopstvena pravila, generišu specifične teme, ali su, takođe otvoreni i za njihove promene (Hasse 2006). Stoga se oblikuju i protiv-diskursi, koji ističu borbu za „kulturnu hegemoniju“. Kultura je u svojoj suštini, diskutabilno polje raznih značenja i ovaj momenat leži u njenom simboličnom karakteru, pri čemu simboli reflektuju višeznačni, otvoreni prostor za tumačenja (u tom smislu, može se navesti npr. mnoštvo primera za muziku). Dobra i sada već poznata definicija kulture potiče iz engleske studije kulture koja pledira „*geografske karte značenja*“, odnosno, definisanje kulture kao mreže značenja, u kojima ljudi interpretiraju svoja iskustva i na osnovu kojih usmeravaju svoja delanja. Kulturu definiše i vlastiti repertoar reprezentacionih i komunikacionih sredstava pojedinca. Bez zaliha simbola vlastite kulture, ne samo da se ne bi mogli međusobno razumevati, nego ne bi mogli sebi stvoriti sliku (reprezentaciju) o našem svetu i nama samima. Pri tome je važna diferencija između društvenog značenja i ličnog smisla kulturnih obrazaca. Intersubjektivno značenje, koje pojedincu stavlja na raspolaganje vlastita kultura, dobija, na temelju individualnih iskustava, lični smisao (Šnel 2008).

Kultura posreduje naša opažanja sveta, fingira kao sistem orijentacije ali upravo stoga ima i sposobnost transformacije. Od orijentacione funkcije mogla bi da se razlikuje identifikaciona funkcija kulture koju je moguće posredovati. Putem posrednika, kao npr. kulturnih sredstava izražavanja, pojedinac može sebi da odgovori na duboko složena, (s)misaona pitanja - ko želi(m) da bude(m) i kako da se socijalno pozicionira(m). Sa sociološkog stanovišta sa ovim je povezana distinkciona funkcija kulturnih praktika, a funkciji identifikacije možemo da zahvalimo na velikom značenju kulturnih diferencija u globalizovanom svetu. Naivna uključenost u kulturu postaje sve ređe, a kulturne specifičnosti postaju sve prisutnije, naročito u imigracionim društvima, gde se one posebno manifestuju kao element razumevanja samog sebe i vlastitog stila života (Spajić-Vrkaš 2014).

Ako se kulture ne posmatraju kao zatvoreni sistem, onda su njihove granice fluidne, a njihove razlike – makar i jedan njihov deo – otvorene za procese dogovora. To je stoga što konsenzus najpre zavisi od slike koju imamo o sebi

i slike koju imamo o drugima. Stalno reflektovanje sopstvenog gledišta uključuje postojeću konstelaciju moći, te bi, u tom smislu, trebalo izbeći diskriminaciju i odbacivanja zbog kojih je često prisutan strah, posebno kod tematizovanja diferencija. Pri tome, ne smemo zaboraviti, da će, ukoliko se diferencije - razlike zapostave ili čak poriču, međusobno razumevanje biti otežano ili čak sprečeno. Stoga centralna tačka interkulturalnog obrazovanja u multikulturalnoj situaciji postaje „kulturni identitet”, koji se sa stanovišta teorije identiteta, shvata kao specifična komponenta socijalnog i ličnog identiteta. Kakav odnos na primer imam prema svom jeziku porekla, prema istoriji moje grupe, prema sistemu vrednosti svoje porodice? Kako se ophodim prema socijalnim pripisivanjima od strane moje okoline? Čim kulturni varijeteti u jednom društvu postanu relevantni, (ako niko drugi) makar pripadnici manjine ne mogu da izbegnu ova pitanja i odluke. Priznanje subjektivnih značenja kulturnih stavova želi da smanji omalovažavanje individualnih ličnih nacрта.

Ova pitanja i dileme otvaraju široko polje promišljanja pojma, zahteva i procesa interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja vezano za koncepciju delovanja, organizovanje prostora, opreme, kvalitetne mreže stručnog kadra, za mogućnost napredovanja, udruživanja, razmene iskustava, za analizu pojedinačnih, uspešnih modela, kvalitetno učenje i poučavanje učenika. Uspeh interkulturalnog koncepta učenja uvek je rezultat istraživanja teorije i realnosti nastavnika praktičara koji na temelju vlastitog iskustva, sopstvenog profesionalnog identiteta, najbolje mogu da procene uspešnost postojećih modela didaktičkog rada, ali i da predlože promene i konkretne dopune (Gajić 2014).

Cilj svake škole je uspešno učenje. Kvalitet interkulturalnog učenja usko je povezan sa kvalitetom celokupnog vaspitno-obrazovnog procesa koji se realizuje u školi. Škole su danas usmerene prema učeniku, učenju i poučavanju, a interkulturalni programi odavno su pomakli fokus na učenje koje ohrabruje učenike u traženju znanja unutar i izvan formalnog kurikulumu. Osmišljavanje kreativnog interkulturalnog kurikulumu dobija novo mesto i ulogu u planiranju i programiranju rada školi, u vaspitanju i obrazovanju koje se temelji na drugačijem pristupu školi, nastavi, učenju, novoj kulturi škole koja pledira interkulturalnu zajednicu učenja. Koncepcija interkulturalnog kurikulumu polazi od naučnog pristupa, pedagoške kompetencije, a prema izbegavanju predrasuda, stereotipa, etnocentrizma, hijerarhije među različitim kulturama (Sablić 2011). On podrazumeva opsežno planiranje, organizovanje, proveravanje procesa rada i delovanja s obzirom na odgovarajuće detaljne ciljeve, sadržajne elemente, kontrolu postignuća prema globalno postavljenim ciljevima i prema pretpostavkama za odvijanje procesa. Interkulturalni kurikulum, usmeren jednim delom prema upoznavanju vlastite kulture i prošlosti kao jednakovredne dominantnoj kulturi, može uticati na razvoj grupnog (nacionalnog) ponosa, samopoštovanja, a posredno i na motivaciju i bolji školski uspeh (Jackson

2003).

Koncepcija celokupnog interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja u školi u velikoj meri će zavisiti od nastavnih sadržaja, modela, strategija „interkulturalnog kurikuluma, a prema kulturnoj integraciji, implementaciji u odgojno-obrazovnoj praksi i interkulturalnoj zajednici. Mogući pristupi interkulturalnom kurikulumu dominantno su usmjereni na sadržaj programa, učenike i društvene promjene“ (Hrvtić 2011,10). S obzirom da učenici koji dobro poznaju vrednosti i osobenosti svog nacionalnog i kulturnog identiteta mogu uspješnije da stupe u kontakt i komunikaciju s drugim kulturama, pri konstrukciji interkulturalnog kurikuluma treba voditi računa o odrednicama nacionalne kulture, uz uvažavanje doprinosa i posebnosti etničkih manjina (Ivanović 2006).

Realizovanje zahteva interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja u fokus stavlja i potrebu za novim kompetencijama na temelju razvoja društva i osposobljavanja pojedinca za život i rad u novim uslovima. To znači korak dalje u odnosu na postojeće prenošenje znanja u školama jer razvoj ključnih kompetencija predstavlja dominantan stav danas u Evropi i šire u svetu (Andevski i sar. 2020). Prihvatanje ovakvog pristupa pretpostavlja osmišljavanje i redefinisane ciljeva vaspitanja i obrazovanja na svim nivoima. Povezano sa ovim nastojanjima, interkulturalno obrazovanje predstavlja ključnu vezu ostvarivanja temeljnih kompetencija doživotnog učenja i međupredmetnih sadržaja u okviru školskog kurikuluma. (Bedečković 2011). Ono je informacijsko, medijsko, kulturno i komunikacijsko središte škole, mesto razvoja ličnog i kulturnog identiteta učenika, namenjeno svim učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa, koje osigurava stručnu osnovu redovnog nastavnog procesa, izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti. Kroz razne aktivnosti unutar postojećih programa podstiče učenike na samostalno istraživanje, traganje za svim izvorima znanja na različitim medijima (tradicionalnim i novim) i ima temeljnu ulogu u učenju učenja i osposobljavanju učenika za doživotno učenje.

Negovanje interkulturalnosti kroz dvojezične programe u predškolskim ustanovama

Jezik kojim pojedinac govori smatra se glavnim elementom očuvanja kulturnog identiteta ali i ostvarivanja jezičkih prava što je od posebnog značaja kada se radi o očuvanju manjinskih jezika a time i kulturnog nasleđa manjina. Važno je istaći, da jezik ne bi postojao da nema mogućnosti da se izrazi u formi govora, a isto tako i da bi govor nestao da ne proizilazi iz jezika (Miljković 2015). Jezik se, kao oruđe i instrument interakcije, komunikacije i sporazumevanja u svakodnevnom životu multikulturalne zajednice može izdvojiti kao manje ili više dominantan, pri čemu je važno da pripadnici multikulturalne zajednice nemaju strah od toga da poznavanje jednog jezika može da ugrozi poznavanje i razvoj drugog jezika. Autorka Mikeš smatra da na vitalnost jezika utiču statusni,

demografski, institucionalni i psihološki procesi, te da se perspektiva očuvanja jednog jezika ne može sagledati isključivo na osnovu statusa koji taj jezik ima u zajednici, odnosno na osnovu demografskih i institucionalnih aspekata, nego je najčešće potrebno ući i u srž psiholoških procesa (Mikeš 2001).

U multikulturalnoj sredini, kakva je Vojvodina, negovanje interkulturalnosti počinje programima razvijanja i negovanja dvojezičnosti na predškolskom nivou vaspitanja i obrazovanja. Ovi programi imaju određenu tradiciju, a krajem prošlog veka vojvođanski stručnjaci su se uključili u evropske makroprojekte koji su negovali aspekte biligvizma, odnosno razvijanje dvojezičnosti na predškolskom uzrastu kao temelja učenja jezika za evropsko državljanstvo. Na taj način, počelo se sa proverom i preispitivanjem vojvođanskih predškolskih dvojezičnih programa, odnosno njihova primena i usavršavanje kroz akciona istraživanja (Mikeš 2000; 2001; Göncz, Ivanović 2011).

Osnovu ovih nastojanja nalazimo u konceptu tzv. *maternjeg jezika* koji se određuje i definiše putem četiri osnovna kriterijuma: poreklo, kompetencija, funkcija i stavovi (Skutnab-Kangas 1991). Prema *poreklu*, maternji jezik dete usvaja od svojih roditelja, u ranom detinjstvu i ako roditelji govore različitim jezicima, dete može da postane izvorni, dvojezični govornik. Kriterijum *kompetencija* odlikuje osobe koje se dobro služe na dva jezika, jer potiču iz dvojezičnih porodica, a imaju i takvo obrazovanje. Prema *funkciji*, maternji jezik se određuje kao onaj kojim se pojedinac najčešće služi, dok kriterijum *stav* određuje maternji jezik kao jezik kojim osoba sebe identifikuje (Skutnab-Kangas 1991). Autorka Mikeš daje takođe određenja maternjeg jezika i smatra da je maternji jezik onaj koji dete usvaja najkasnije do svoje četvrte godine, jer do tog perioda, svako dete je, ukoliko ima priliku, u mogućnosti da u okviru porodice ili bliske okoline usvoji sve bitne elemente i pravila maternjeg jezika i tako postane izvorni dvojezični govornik (Mikeš 2000).

Rezultati savremenih psiholingvističkih istraživanja ukazuju na visok stepen pozitivne korelacije kod usvajanja maternjeg i nematernjeg jezika. Osnovna postavka je, da se razvijanjem nematernjeg jezika na uštrb maternjeg ne pospešuje brže usvajanje nematernjeg jezika. Naprotiv, pokazalo se da dete lakše i bez većih problema napreduje u nematernjem jeziku kada se taj jezik postepeno nadograđuje na maternji jezik deteta. Ovakvim pristupom podstiče se razvoj tzv. *aditivne dvojezičnosti*, koja se nadograđuje na maternji jezik kroz unapređivanje komunikativnih veština na nematernjem jeziku, čime se kod deteta razvija osećaj pripadnosti multikulturalnoj zajednici.

Negovanje maternjeg i nematernjeg jezika i interkulturalnosti na predškolskom uzrastu, kod dece u Vojvodini kroz razvijanje dvojezičnosti u vrtićima koje pohađaju, ima intenciju stvaranja preduslova za očuvanje jezika nacionalnih manjina i razvijanje interkulturalnosti i tolerancije kod

dece u ovoj sredini. Pri tome se kao važan uslov razvijanja interkulturalnosti postavlja *razvijanje dvosmerne dvojezičnosti*, koja podrazumeva da se u vaspitno-obrazovnim ustanovama ostvaruje kako razvijanje aktivne dvojezičnosti i komunikativne ravnopravnosti dece čiji je maternji jezik manjinski, tako i sticanje komunikativnih veština na jezicima nacionalnih manjina dece čiji je maternji jezik srpski. Pri tome se ciljevi i zadaci ovako osmišljenih aktivnosti ne formulišu uobičajenim kategorijama jezičkog razvoja, već je u prvom planu da deca uključena u aktivnosti koje se izvode na nematrnjem jeziku prihvate nematrnji jezik kao sredstvo kojim se mogu primati i slati poruke kao i na maternjem jeziku, potom da se učestvujući u aktivnostima koje se odvijaju na nematrnjem jeziku osećaju isto tako lagodno kao i kad se one odvijaju na njihovom maternjem jeziku, da ne izbegavaju kontakte sa osobama koje se služe drugim jezikom, već da budu motivisani da stupe u kontakt s njima, pogotovo ako su to njihovi vršnjaci, najzad da se nematrnjim jezikom služe kad oseću potrebu da to učine i da pokazuju interesovanje za tekovine duhovne kulture nacionalne zajednice na čijem jeziku stiču i razvijaju komunikativne veštine.

U cilju očuvanja tradicije i negovanja interkulturalnosti u vojvođanskim vrtićima važno je napomenuti da su vođene i aktivnosti na nemačkom jeziku kao jeziku tradicije kod dece pripadnika nemačke nacionalne manjine u Vojvodini. Budući da je proces asimilacije pripadnika nemačke nacionalne manjine u odmakloj fazi, deca veoma slabo ili nikako ne poznaju jezik svojih predaka. Nemački jezik se ne može smatrati njihovim maternjim jezikom već jezikom tradicije, kojim deca treba tek da ovladaju. Stoga se za decu pripadnike nemačke narodnosti ne predlaže obrazovanje na nemačkom jeziku, već organizovanje vaspitno-obrazovnog procesa koji će omogućiti toj deci da u prvom ciklusu obaveznog školovanja usvoje nemački jezik do te mere da u drugom ciklusu budu sposobna za praćenje nastave jednog ili dva predmeta na nemačkom jeziku, a u trećem i za praćenje kompletne dvojezične nastave na srpskom, hrvatskom i nemačkom jeziku ili na mađarskom i nemačkom jeziku. Pre polaska u prvi razred osnovne škole deca bi obavezno pohađala vrtiće u kojima bi imala mogućnost da steknu jezička iskustva i osnovne komunikativne veštine na nemačkom jeziku (Göncz, Ivanović 2011).

Da bi se vaspitno-obrazovni rad odvijao u funkciji razvijanja aditivne dvojezičnosti i otvaranja puta ka interkulturalnosti organizuje se, u saradnji sa zainteresovanim predškolskim ustanovama, *obuka vaspirača za primenu komunikativno-iskustvenog metodskog pristupa u izvođenju aktivnosti na srpskom kao nematrnjem jeziku i na jeziku nacionalne manjine kao nematrnjem jeziku*. U tom smislu, pripremljeni su i odgovarajući priručnici namenjeni vaspitačima i drugom prosvetnom kadru koji učestvuje u izvođenju *Osnova programa vaspitno-obrazovnog rada na jezicima nacionalnih manjina za decu predškolskog uzrasta*. Tako je 1996.

god. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva iz Beograda na srpskom objavio *Čuvare jezika*, autorke Melanije Mikeš. Tokom narednih nekoliko godina ovaj priručnik je dopunjen i prilagođen potrebama rada sa predškolskom decom na jezicima nacionalnih manjina: na mađarskom, na slovačkom, na rusinskom, na rumunskom. Ovim je obezbeđen osnovni materijal za uvođenje vaspitača u oblast razvijanja i negovanja maternjeg i nematernjeg jezika i interkulturalnosti. U skladu sa ovim programom otpočeo je i sistematski rad na obuci vaspitača za izvođenje aktivnosti na nematernjem jeziku i negovanju interkulturalnosti kod dece predškolskog uzrasta. Konstituisani su aktivni vaspitača koji rade na mađarskom, slovačkom, rusinskom i rumunskom jeziku za pojedine regione i veće predškolske ustanove.

Interkulturalnost u nastavi građanskog vaspitanja

Savet Evrope je 2005. godinu proglasio *godinom građanskog društva* koje će se oblikovati i razvijati kroz obrazovanje. Uslovi, specifični ciljevi i okolnosti u kojima su se obeležavale ove akcije razlikovali su se od zemlje do zemlje – zavisno od istorijskih, nacionalnih i obrazovno-političkih tradicija, društveno-ekonomske situacije i slično - ali bez obzira na osobenosti i razlike, zajednički je bio *demokratski* prefiks - obrazovanje za demokratiju, u duhu demokratije i za osnovne vrednosti demokratskog društva – slobodu, odgovornost, jednakost, različitost (European Commission 2005).

Obrazovne institucije, pre svih škola, imaju nezamenljivu ulogu u posredovanju ovih vrednosti, za promovisanje dijaloga, interaktivnog odnosa, komunikacije među pripadnicima različitih kultura, usvajanja normi međuljudskih, međuetničkih odnosa, uvažavanja različitosti. Ubrzo nakon političkih promena krajem 2000. godine, Ministarstvo prosvete i sporta donosi odluku o početku reforme obrazovanja u Srbiji koja podrazumeva i obrazovanje za aktivnog građanina demokratskog društva. Ubrzo zatim sačinjen je Program za predmet *Građansko vaspitanje* zasnovan na interakcionističkim teorijama razvoja, po uzoru na slične evropske programe za razvoj demokratskog i građanskog društva. Od školske 2001/02. godine Ministarstvo prosvete i sporta donosi odluku o uvođenju Građanskog vaspitanja kao fakultativnog predmeta u prvi razred osnovnih i srednjih škola. Sledeće školske godine izvršene su izmene i dopune Plana i programa građanskog vaspitanja i ono menja status u obavezni izborni predmet (Građansko vaspitanje za I razred srednje škole 2002).

Uvođenje predmeta Građansko vaspitanje u osnovne i srednje škole, u cilju pripreme mladih za aktivno učešće u javnom životu demokratski uređenog društva, bio je odgovor na potrebe kako osobenog, tako i globalnog socio-kulturnog, društvenog i istorijskog konteksta. Pošlo se od pretpostavke da će poznavanje ljudskih prava, demokratskih načela i vrednosti doprineti

usvajanju demokratskih stavova. Naime, poznavanje demokratskih procedura, učešće u njima, zatim principa demokratske komunikacije, dijaloga i debate trebalo bi da pripremi učenike za aktivan život u građanskom demokratskom društvu. Pretpostavlja se, takođe, da razvijanje kritičkog mišljenja, razbijanje stereotipa i predrasuda, učenje tolerisanju nesaglasnih stavova i ideja u odnosu na sopstvene, doprinosi razvijanju fleksibilnog, nedogmatskog mišljenja koje je jedna od centralnih pretpostavki demokratskog ponašanja.

U Pravilniku Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije o nastavnom planu i programu predmeta Građansko vaspitanje za I razred srednje škole (2001), definišu se opšti cilj, zadaci, sadržaji ovog nastavnog predmeta i daje se uputstvo za njegovu realizaciju. Isti Pravilnik propisuje i uslove za predavanje ovog predmeta, priručnike za nastavnike i učenike, kao i način ocenjivanja. Cilj građanskog vaspitanja za srednju školu, po ovom Pravilniku je „...da učenici srednjih škola steknu saznanja, razviju sposobnosti i veštine i usvoje vrednosti koje su pretpostavka za celovit razvoj ličnosti i za kompetentan, odgovoran i angažovan život u savremenom građanskom društvu u duhu poštovanja ljudskih prava i osnovnih sloboda, mira, tolerancije, ravnopravnosti polova, razumevanja i prijateljstva među narodima, etničkim, nacionalnim i verskim grupama“ (Pravilnik o nastavnom planu i programu 2001).

Školske 2002/03. godine predmet Građansko vaspitanje uveden je kao izborni u I razred srednje škole, a sam program razrađen je u dva nastavna predmeta: Građansko vaspitanje 1, za prvi razred srednje škole i Građansko vaspitanje 2, za drugi razred srednje škole. Program građanskog vaspitanja 1, bavi se pitanjima prirode i načina regulisanja odnosa u grupi/ zajednici, stavova koje imamo prema drugim ljudima i grupama, načinima izražavanja sopstvenog mišljenja i opštenja sa drugim ljudima i posebno obučava nenasilnoj komunikaciji i tehnikama miroljubivog rešavanja sukoba. Program građanskog vaspitanja 2, upoznaće učenike sa problematikom ljudskih prava i prava deteta, priprema ih i podstiče na poštovanje i zaštitu kako svojih tako i prava drugih. Nastavni program Građanskog vaspitanja 3 (treći razred srednje škole) upoznaće učenike sa bazičnim konceptima iz oblasti: demokratija, građansko društvo, politika i ljudska prava, pruža osnovna znanja o institucijama demokratskog društva i ulozi građana u demokratskom društvu, razvija sposobnost kritičkog rasuđivanja i odgovornog odlučivanja i delanja učenika, kako u školi, tako i u širem okruženju, podstiče usvajanje demokratskih vrednosti, itd.

U kontekstu novih reformi nastavnog plana i programa 2018. godine, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Srbije uvelo je šest novih izbornih modula: *jezik; mediji i komunikacija; pojedinac, grupa, društvo, zdravlje i sport; obrazovanje za održivi razvoj; primenjene nauke; umetnost i dizajn*, od kojih učenici mogu da biraju dva. U okviru ovih programa učenici će obrađivati i neke od tema kojima se bavi građansko

obrazovanje, tako da se ciljevi ovih modula preklapaju sa ciljevima nastave građanskog vaspitanja u odrednicama kao što su: sticanje kompetencija za celoživotno učenje, komunikacija, rad sa podacima i informacijama, rešavanje problema, saradnja, odgovorno učešće u demokratskom društvu, razumevanje društvenih pojava, uočavanje različitih vrsta interakcijskih procesa u društvu i međuzavisnosti pojedinaca, grupa i društva itd. U kontekstu interkulturalnih intencija kroz predmet građansko vaspitanje, učenicima su posebno značajni sadržaji vezani za jezik, medije i kulturu, a posebno modul *pojedinaac, grupa i društvo* pokriva teme koje su učenici ranije, po starom planu i programu, obrađivali u okviru prve godine nastave građanskog vaspitanja (<https://www.gradjanske.org/uvodjenje-novih-izbornih-modula-i-izmena-plana-i-programa-gradjanskog-vaspitanja-za-prve-razrede-gimnazija/>).

Ova reforma predstavlja korak napred za celokupnu nastavu i školski sistem u Srbiji a njome je obuhvaćeno i građansko vaspitanje kome je izmenjen nastavni plan i program u skladu sa potrebama učenika i savremenim društvenim problemima i temama. Novim programom predviđeno je 37 (umesto 35) časova godišnje. Izborni programi favorizuju problemsko učenje, odnosno učenje rešavanjem konkretnih problema kod kojih se sticanje znanja odvija spontano tokom istraživačke delatnosti i time stečena znanja dobijaju široku primenljivost. Za ove izborne module predviđen je jedan čas nedeljno, pri čemu su škole u obavezi da sa navedene liste novih programa učenicima ponude četiri, od kojih učenici biraju dva, pri čemu će učenici u okviru ovih modula biti ocenjivani i imaće mogućnost da promene izbor u narednoj godini. Nastavni program savremeniji je, fundamentalno je izmenjen a elementi interkulturalnih intencija najviše se reflektuju kroz dve tematske celine: *bezbednost mladih i globalizacija*.

Što se tiče celine o globalizaciji, u okviru nje učenici se upoznaju sa procesom globalizacije, njegovim nedostacima i prednostima, načinima na koje male države kao što je Srbija mogu da sačuvaju svoj identitet u globalnom društvu, problemima koncentracije novca i moći kod malog broja ljudi, ulogom medija u procesu globalizacije, potrošačkom društvu, ulogom međunarodnih organizacija u procesu globalizacije i argumentima antiglobalističkog pokreta ... nov program je prilagođeniji aktuelnim društvenim temama i problemima... Predviđeno je da se ciljevi nastave ostvaruju kroz istraživački i projektni rad učenika, što je slično radioničarskom pristupu koji se primenjivao u prethodnom programu. Takođe se navodi da bi oslonci za rad trebalo da budu ključna pitanja obrazovanja za demokratiju, odnosno ljudska prava, pravo i pravednost, odgovornost i građanska inicijativa. Ističe se i da u ovom novom programu pitanja komunikacije, saradnje i rešavanja konflikata ne predstavljaju posebne tematske celine kao ranije, ali da bi nastavnik trebalo sve vreme da vodi učenike kroz ove teme i povezuje ih sa gradivom. Takođe, slično

kao i u prethodnom nastavnom programu, predviđeno je korišćenje interaktivnih nastavnih metoda poput rada u grupi, anketiranja, intervjuisanja, debata i slično. U okviru ovih uputstava dati su i konkretni primeri tema koje bi nastavnici mogli da obrađuju na časovima (<https://www.gradjanske rg/uvodjenje-novih-izbornih-modula-i-izmena-plana-i-programa-gradjanskog-vaspitanja-za-prve-razrede-gimnazija>).

Analiza sadržaja reformisanog nastavnog plana i programa ukazuje da je on sada savremeniji, da je prilagođeniji interkulturalnim društvenim potrebama i pojavama, kao i potrebama samih učenika u primerenijem upoznavaju sa pretnjama i izazovima okruženja kao i mogućnostima zaštite, posebno kroz deo programa koji pledira razvijanje kompetencija za celoživotno učenje, odgovorno učešće u demokratskom društvu, komunikaciji, radu sa informacijama i podacima, sposobnosti rešavanja problema, aktivnoj saradnji i digitalnim kompetencijama. Program i promene koje se u njemu favorizuju, imaće još snažnije efekte ako se u budućnosti osigura da ishodi nastave građanskog vaspitanja budu obavezni za sve učenike, ako se poveća fond časova ovog predmeta i u skladu sa aktuelnim evaluacijama i istraživanjima, izmeni nastavni program i za ostale razrede gimnazija, kao i za stručne srednje škole.

Nastavnik u interkulturalnom prostoru učionice sa fokusom na zavičajnu istoriju

Škola je često mikrokosmos današnjeg čovečanstva, u njoj jedni pored drugih sede pripadnici različitih nacionalnosti, etničkih grupa, pa čak i rasa. Istorija Zapada i Istoka je u kontekstu učionice obeležena razmenom kulture i kulturnih tekovina naroda, susretom drugačijih identiteta i potrebom da oni budu ostvareni. U multikulturalnoj učionici stvaraju se i razvijaju brojna druženja, ostvaruje se saradnja, razumevanje, prijateljstvo. Uz učenje i stvaralaštvo oblikuje se u svesti učenika i nezaboravni trenutak pamćenja jednog od najvažnijih aktera vaspitnog i obrazovnog procesa vaspitača – učitelja – nastavnika. To je osoba, na državnom nivou zadužena za realizaciju nastavnih programa, ali još više, osoba koja i svojim vlastitim stavom, ubeđenjem, svešću podstiče mlade da razmišljaju o praktičnoj primeni, razvoju i izazovima interkulturalnog pristupa u nastavnom procesu. Zbog svoje nezamenljive uloge u širenju vidika, pogleda na svet i podizanja svesti o individualnim i kolektivnim identitetima i oblikovanju kritičkog pogleda na svet, nastavnik, u ukupnom obrazovanju mladih, zauzima važno mesto. On pruža veliki doprinos oblikovanju i razvijanju novog humanizma za koji se zalaže interkulturalna pedagogija. Kad mladi izađu iz školskih klupa stečeno interkulturalno obrazovanje i znanje treba da im bude vodič u svakodnevnom životnom delovanju i ponašanju u kome treba da usklade lične interese i prava sa ispunjavanjem obaveza, dužnosti, odgovornosti prema zajednici.

Realizovanjem sadržaja nastavnih predmeta (srpski, istorija, muzičko, geografija...) u učenicima se razvija radoznalost i istraživački duh, posebno primenom metoda otkrića u proučavanju nasleđa, kao područja koje naglašava međukulturne uticaje. U projekte istraživanja nastavnik može da uključi grupe učenika, ali i različite razrede i škole, kako bi se stvorili uslovi za dijalog i otvoreno, tolerantno upoređivanje mišljenja. Nastavni proces moguće je osnažiti inter- i kros- disciplinarnim pristupom, negovati povezanost sa drugim predmetima, uključujući književnost, filozofiju, umetnost, društvene sa prirodnim naukama. U fokusu su ljudi, njihove misli i odnosi, njihove radosti i patnje, vrednosti koje ih pokreću, mesto koje dobijaju u zajednici u kojoj žive. Interkulturalni pristup traži od učitelja/nastavnika nove oblike rada i nove nastavne metode. Nužan je pre svega timski rad u kojem bi nekoliko nastavnika s različitih područja, pedagog i psiholog zajednički delovali i dopunjavali se. Od njih se traži inicijativa, izrada kreativnih nastavnih materijala i osmišljavanje atraktivnih nastavnih metoda. Nastavnicima su ovde na raspolaganju različiti izvori: biblioteke, muzeji, izložbe, bioskopi, kulturni događaji, ali i sadržaji sa digitalnih platformi i interneta. Ti izvori uključuju mogućnost saradnje i razmene materijala među školama (Petrović 2016; Petrović, Jokić 2016).

S obzirom na to da je kulturna raznolikost danas gotovo endemska pojava, na mlađem uzrastu neophodno je poći od upoznavanja učenika sa zavičajnom istorijom. Zavičaj je mesto ili kraj u kome smo se rodili, kraj iz koga smo potekli ili u drugom slučaju kraj s kojim smo se životno i radno saživeli. U našem životnom okruženju, pre stotina godina većina stanovništva živela je na selu... Današnja demografska situacija našeg društva je sasvim obrnuta, seoskog stanovništva je sve manje jer se u potrazi za boljim životom, obrazovanjem i poslom, stanovništvo preselilo u gradove. Sve ove informacije važne su učenicima jer se odrastanjem pojedinci identifikuju sa svojim životnim krajolikom, i retko, gotovo nikada ne zaboravljaju kraj iz koga su potekli.

Za vaspitni i obrazovni proces izuzetno je važno poimanje zavičajne istorije koje se praktikuje u mestu izvođenja nastave, tako što oni koji poučavaju (nastavnici, učitelji) i oni koji uče (učenici), realizovanjem nastave u školi oblikuju i kontekst zavičajne istorije, nezavisno od ličnih zavičajnosti. Nema zavičajnog prostora koji se od ranijih perioda do danas, kulturološki ne bi mogao istraživati, a da se izostavi multi- i interkulturalna dimenzija. Savremena zavičajna istorija preusmerava istorijsko istraživanje s „velikih“ nacionalnih tema na teme ljudske svakodnevice i „običnih ljudi“, istorije žena, dece, starijih, marginalizovanih, isključenih iz društva i sl. Ljudi u zavičaju mogu pripadati istoj ili različitim kulturama (ovde se naziv kultura upotrebljava kao sinonim za „naciju“ ili „narod“). Ljudi u interakciji mogu biti vrlo različiti jedni spram drugih, a predmet ovih istraživanja je način na koji se odnosimo jedni prema drugima, onima sa

kojima isto razmišljamo ali i neistomišljenicima u vlastitoj zajednici ili prema pripadnicima susednih i drugih naroda.

Sam za sebe nacionalni identitet ne znači ništa. Istražujući zavičajnu istoriju uvek govorimo o nekoj familijarnosti, multikulturalnosti, samo je pitanje da li je ona iluzorna ili realna. Zavisno od pristupa, menja se i značenje zavičajne istorije od one u singularu do one u pluralu, duž granica različitih kultura, sećanja i pamćenja.

Zaključak

Interkulturalni pristup i dijalog predstavljaju imperativ današnjeg vremena jer je sve manje prisutan partikularan pogled na svet, a zajednički život nameće potrebu da tragamo za onim što nas spaja, što je zajedničko i univerzalno. Uspostavljanje jedinstva između duhovne i telesne prirode, ravnoteže između znanja i verovanja, očuvanje i razvijanje kulture i kulturnih obrazaca, moguće je samo u uslovima tolerancije, komunikacije i saradnje. Isključivanje i netolerantnost prema drugom i drugačijem društvenom, kulturnom, verskom, obrazovnom sistemu vodi u zatvaranje i siromaštvo. Pluralističko društvo donosi u učionice širok spektar obrazaca delovanja, a razvoj mostova između različitih kulturnih modela predstavlja istinski didaktički izazov. Oblikovanje, traganje i izgradnja sopstvenog, ličnog identiteta mladih u multikulturalnom i interkulturalnom kontekstu nužno je usmereno i interesovanjem za onim što je specifičnost drugih identiteta i sadržaja.

Osim uloge pedagoga kao uzora, modela, obrasca identifikovanja onih koji uče, uspeh interkulturalnog učenja u velikoj meri zavisi i od okvirnih uslova, najpre od konteksta (aranžmana) učenja, od osnovne orijentacije ili „philosophy“ date škole, određene socijalne atmosfere. Veliki pritisak konkurencije, socijalna ravnodušnost, malo transparentnosti, nedostatak poverenja i opšte izbegavanje konflikata dovodi do toga da nastojanja socijalnog i interkulturalnog učenja postaju farsa. Uči se suprotno od onoga šta pedagozi u suštini žele. Sociolog W. Heitmeyer je pre nekoliko godina napisao u jednom časopisu za nastavnike: „Poučavanja ne mogu da pobeđe iskustvo“. Time on nije hteo da umanju značaj poučavanja, nego je hteo da skrene pažnju na nadmoćnost iskustva koje se manifestuje kroz implicitno, neuhvatljivo a osobito snažno didaktičko delovanje. Možemo navesti primer otvorenosti za strane muzičke stilove i svetsku muziku, a da posebna fascinacija egzotičnog može uporedo da egzistira sa odbijanjem i odbacivanjem konkretno stranog (npr. džez muzika i odnos prema onima koji imaju crnu boju kože).

U tom smislu, školski sistem, sa mnogo selektivnih strategija, od velikog je značaja. Tajni (implicitni) nastavni plan rasizma uništava nastojanja interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja. Njima se pridružuju i političke mere i debate, koje zajedno sa medijskim diskursima gotovo isto toliko obrazuju svest koliko i obrazovne institucije. Okretanje ka konceptima

interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja i interkulturalnog učenja, koji nisu sasvim novi i koji su različitog intenziteta i ozbiljnosti u različitim evropskim regijama, morali bi još više da se intenziviraju.

Praktično sprovođenje interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja danas se još uvek suočava sa nedostatkom školskih udžbenika, nereguliranim školskim zakonima, planovima i programima, koji se još uvek osećaju obavezni nacionalno orijentisanom staromodnom pojmu kulture i stoga često podržavaju etnocentričko razmišljanje. Način na koji škola danas pristupa i neguje kulturnu raznovrsnost odražava se na opšte shvatanje društva, a evidentni nedostaci, zahtevaju da se koncept interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja dalje unapređuje. To opet ima pozitivni povratni efekat na društveno samo-razumevanje i ono što posebno naglašavamo – *interkulturalni dijalog* kao neophodni element integracije.

Danas u uslovima pluralizma, u prilici smo da promišljamo u kojoj meri sva ova nastojanja postaju svojevrstni stil života pojedinaca, koliko ovakvi načini međuljudskog ophođenja zasnovani na razvijanju dijaloga i tolerancije nude putokaze i težnju ka obnovi, neprestanom ličnom popravljanju i usavršavanju. Potreba da se spoznaju smisao i mogućnosti interkulturalnog učenja u procesa vaspitanja i obrazovanja pa time i u podsticanju kulturnog i opšteg razvoja civilizacije, je očigledna. Misao možemo pojačati i praktičnim potrebama kulturno pluralnog *multietničkog društva*, u kome bez uvažavanja kognitivnih, misaonih, ali i jednako vrednih duhovnih, humanističkih vrednosti, koje se posreduju interkulturalnim učenjem, teško možemo doprineti socijalnoj uključenosti, društvenoj koheziji, interkulturalnom dijalogu i oblikovanju osvešćenog, aktivnog građana.

Literatura:

Andevski, Milica, Budimir Ninković Gordana, Banić, Branislav. 2018. Mogućnosti interkulturalnog učenja. U: Spariosu, L, Ivanić, I, Petković, V. (ured.) *InterKult 2017, vol. 1.* str. 27-41. Novi Sad, Pedagoški zavod Vojvodine.

Andevski, Milica, Banić, Branislav, Budimir Ninković Gordana. 2019. Raznolikost kultura u diskursu raznolikosti obrazovanja. U: Ramač, J. Perković, V. Mudri, A., *InterKult 2018*, 315-333. Novi Sad, Pedagoški zavod Vojvodine.

Andevski, Milica, Banić, Branislav, Budimir Ninković Gordana. 2020. Kompetencije i interkulturalne kompetencije u nastavi. U: Ilić, S, Čužić, T, Czongar, K. *InterKult 2019*, str. 117-136. Novi Sad, Pedagoški zavod Vojvodine.

Beara, Mirjana, Bu, Ana, Savić, Svenka. 2018. Obuka interkulturalnog obrazovanja nastavnika u Srbiji – iskustva i rezultati (2013-2017). U:

Spariosu, L, Ivanić, I, Petković, V. (ured.) *InterKult 2017, vol. 1.* , str. 81-100. Novi Sad, Pedagoški zavod Vojvodine.

Bedeković, Vesna. 2011. Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika, *Pedagogijska istraživanja, znanstveni časopis*, 1, 2011, str. 139-151.

European Commission. 2005. *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Brussels.

Gajić, Olivera. 2014. Profesionalni identitet pedagoga u vertikali europskih vrijednosti, U: *Interkulturalno obrazovanje i Europske vrijednosti, Znanstvena monografija*. str. 18-30. U: Hrvatić, N. (ured.) Filozofski fakultet Zagreb, Visoka škola za menadžment i informatiku, Zagreb-Virovitica.

Göncz, Lajos, Ivanović, Josip. 2011. Linguistic Minorities in Serbia (with Special Emphasis to Education in Minority Languages). U: *Interkulturalno obrazovanje i Europske vrijednosti, Znanstvena monografija*. str. 71-102. U: Hrvatić, N. (ured.) Filozofski fakultet Zagreb, Visoka škola za menadžment i informatiku, Zagreb-Virovitica.

Građansko vaspitanje za I razred srednje škole. Vodič za nastavnike. 2002. Beograd. Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.

Hasse, Jürgen. 2006. Bildung für Nachhaltigkeit statt Umweltbildung? Starke Rhetorik – Schwache Perspektiven. In: Hiller, B., Lange, M. (Hrsg.) *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Perspektiven für die Umweltbildung*. Heft 16. S. 29-44. Münster.

Hrvatić, Neven. 2011. Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagogijska istraživanja, znanstveni časopis*, 1, 2011, str. 7-18.

Ivanović, Josip. 2006. Manjinsko obrazovanje u Republici Srbiji: stanje i perspektive. *Pedagogijska istraživanja, znanstveni časopis*, 2, 2006, str. 215-246.

Izborni moduli, izmena plana i programa građanskog vaspitanja <https://www.gradjanske.org/uvodjenje-novih-izbornih-modula-i-izmena-plana-i-programa-gradjanskog-vaspitanja-za-prve-razrede-gimnazija/>

Jackson, C. W. 2003. Crystallizing my multicultural education core. U: Gay, G. (ured.) *Becoming multicultural educatoraa, Personal Journey toward professional agency*. pp. 42-66. San Francisco: Jossey-Bass.

Mikeš, Melanija. 1996. *Čuvari jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Mikeš, Melanija. 2000. *Dete u svetu dvojezičnih čarolija: priručnik za roditelje i prosvetne radnike*. Veternik: LDIJ.

Mikeš, Melanija. 2001. *Kad su granice samo tarabe; istraživanje višejezičnosti u Vojvodini*. Novi Sad: Jugoslovensko društvo za primenjenu lingvistiku, Futura publikacije.

Miljković, Milan. 2015. Jezik i kultura. U: Minić, S. (ured.) (2015) *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić, 9*. Leposavić: Univerzitet u Prištini, Učiteljski fakultet. 153-164. Dostupno na: <https://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=1452-93431509153M> (Cyrillic)

Sablić, Marija. 2011. Interkulturalni kurikulum – osvrt i perspektive. *Pedagogijska istraživanja, znanstveni časopis*, 1, 2011. str. 125-138.

Petrović, Dragan. 2016. Pregled akreditovanih programa stručnog usavršavanja nastavnika u oblasti interkulturalnog obrazovanja u Srbiji. U: Petrović, D., i Jokić, T. (ured.) *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji: regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*. Beograd: Centar za obrazovne politike.

Petrović, Dragan, i Jokić, T. 2016. (ured.) *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji: regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*. Beograd: Centar za obrazovne politike.

Pravilnik o nastavnom planu i programu predmeta Građansko vaspitanje za I razred srednje škole. 2001. Službeni glasnik Republike Srbije i Prosvetni glasnik. 5.

Skutnab-Kangas, Tove. 1991. *Bilingvizam: da ili ne*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Spajić-Vrkaš, Vedrana. 2014. Kulturna različitost, građanstvo i obrazovanje. U: *Interkulturalno obrazovanje i Europske vrijednosti, Znanstvena monografija*. str. 3-17. U: Hrvatić, N. (ured.) Filozofski fakultet Zagreb, Visoka škola za menadžment i informatiku. Zagreb-Virovitica.

Šnel, Ralf priredio. 2008. *Leksikon savremene kulture. Teme i teorije, oblici i institucije od 1945. do danas*. Beograd: Plato Books.

Михајло Фејса

Филозофски факултет – Одсек за русинистику, Универзитет у Новом Саду, Србија
fejсам@gmail.com

ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ДИМЕНЗИЈА ОДСЕКА ЗА РУСИНИСТИКУ*

The education of high-skilled Ruthenian professors is carried out in accordance with established curriculum which, despite several changes, always included the basic scientific knowledge of the Ruthenian language, literature, history and folkloristics. Since the founding of the Study Group of the Ruthenian Language and Literature at the Institute of Pedagogy (1981) / Chair of the Ruthenian Language and Literature (1983) / Department of Ruthenian Studies (2008) the teachers have incorporated both multicultural and intercultural dimension in its curriculum. The author tries to describe the changes and the current status of the intercultural dimension of the Department of Ruthenian Studies. An appropriate questionnaire was conceived and it was given to former students of the Study Group / Chair / Department. The obtained results form the basis for strengthening intercultural communication among young people and for constructive changes in the implementation of the teaching process at the highest level of education of the Ruthenian national community in Vojvodina/Serbia.

Key words: multiculturalism, interculturalism, higher education, Department of Ruthenian Studies, Ruthenian minority

Увод

Аутономна Покрајина Војводина стекла је увећана самоуправна права према Уставу из 1974. године, који је Војводину дефинисао као један од субјеката југословенске федерације. Пет народа Војводине стекло је статус официјелних народности – Срби, Мађари, Румуни, Словаци и Русини. Русински језик је постао један од пет службених језика Аутономне Покрајине Војводине. Први пут постало је могуће користити русински језик у суду, у канцеларијама, на јавних натписима итд. Преводиоцима за русински језик обезбеђен је посао у општинама где је значајан број чланова русинске националне мањине (Фејса 2010а: 17).

Одељење Гимназије Жарко Зрењанин из Врбаса постало је Образовни центар Петро Кузмјак у Руском Крстуру 1977. године (Папуга 2000: 118; Бучко Рац 2009: 318). Настава свих предмета у једном разреду од три разреда једне школске године ове јединствене гимназије одржава се на русинском.

Поред редовне наставе (сви предмети) на русинском језику од 1. до 8. разреда у Руском Крстуру, као и у Куцури и Ђурђеву (где се налазе двојезичне основне школе), у другим русинским срединама (где због малог броја ученика нема могућности организовања редовне наставе на русинском језику) организује се изучавање русинског језика са елементима националне културе. Предмет је изборни и заступљен је у Бачкој Тополи, Госпођинцима, Кули, Новом Саду, Новом Орахову, Петроварадину, Савином Селу, Сремској Каменици, Сремској

Митровици, Суботици, Ветернику, Врбасу и у Шидусапосебним одељењима у Бачинцима, Беркасову и Бикич Дољу (Яким 2009: 27).

Да би се унапредило знање и коришћење русинског језика, 1972. године – Лекторат за русински језик, 1980. године – Студијска група за русински језик и књижевност, 1983. године – Катедра за русински језик и књижевност основана је на Универзитету у Новом Саду (Filozofski fakultet 1984: 69; Fejsa 2012b: 166; Фейса 2018б: 146). Студијски програм је међан неколико пута (Филозофски факултет 1998; 2000; 2006-2007), а акредитацијом новог студијског програма, базираног на Болоњској декларацији, Катедра за русински језик и књижевност је преименована у Одсек за русинистику 2008. године.

У истраживачком делу овог рада пажња је усредсређена на анализу акредитованог студијског програма Одсека за русинистику и литературе произашле из њега с обзиром на интеркултуралност. Тим поводом сви дипломирани студенти и студенткиње Катедре за русински језик и књижевност / Одсека за русинистику (44 дипломца по студијским програмима до 2008. године, а 18 дипломца-мастера по Болоњском програму) замољени су да испуне одговарајући упитник који је анализиран у Поглављу 3 (Фейса 2020). У раду смо трагали за конструктивним решењима помоћу којих би се могле створити могућности за унапређење квалитета интеркултуралне комуникације на Одсеку за русинистику.

Мултикултурализам и интеркултурализам

„Вишејезичност, вишекултуралност и слобода вероисповести представљају вредности од посебног значаја за АП Војводину. АП Војводина, у оквиру својих надлежности, подстиче и помаже очување и развијање вишејезичности и културне баштине националних мањина – националних заједница које у њој живе и посебним мерама и активностима помаже међусобно упознавање и уважавање језика, култура и вероисповести у АП Војводини” (Статут АПВ, чл. 7; Влада АПВ2014). У оквиру својих права и дужности АП Војводина „доприноси остваривању Уставом зајамчене потпуне равноправности Мађара, Словака, Хрвата, Црногораца, Румуна, Рома, Буњеваца, Русина, Македонаца и припадника других бројчано мањих националних мањина – националних заједница који у њој живе, са припадницима српског народа” (Статут АПВ, чл. 6; ибид.). Чланом 24 Статута АПВ истиче се да су у органима АП Војводине, поред српског језика и ћириличног писма, у равноправној службеној употреби мађарски, словачки, хрватски, румунски и русински језик и њихова писма, у складу са Законом (ибид.).

Меланија Микеш је у истраживања о дво- и вишејезичности на територији Војводине укључила и сараднице и сараднике из свих националних заједница, па је тако за русинску националну заједницу

укључила Хелену Међеши и Јулијана Рамача (Radović 2018: 3). Залажући се за то да се матерњи и нематерњи језици у вишекултурној војвођанској заједници морају неговати и развијати, Микеш се прва залагала и за интеркултуралност, поготово у оквиру пројекта *Развијање и неговање матерњег и нематерњег језика и интеркултуралности код деце у Војводини* 1998. године (ibid.: 4). У оквиру Друштва за русински језик, књижевност и културу била је руководилац вишегодишњег пројекта *Развијање, очување и унапређивање русинског језика код деце и омладине* (Микеш – Медеши 1992-1993; 1996-1997; 2000). Сарадници по одређеним областима били су Јулијан Рамач, Јаков Кишјухас, Михајло Фејса, Иштван Удвари, Владимир Бесермињи, Ирина Папуга, Јасна Варга-Бјелобрк, Љубомир Међеши, Хавријил Колесар, као и наставници и истраживачи у местима истраживања. Микеш је објавила и неколико радова у којима се бавила развојем русинско-српске двојезичности и очувањем русинског језика (Микеш 1997; 1998; 2006). Сажимајући резултате својих истраживања у вези са перспективама очувања русинског језика у вишејезичкој и вишекултурној војвођанској заједници Микеш долази до закључка да објективни фактори који негативно утичу на очување русинског језика нису непремостиви. Њима се могу, поред институционалних претпоставки за његово очување, супротставити субјективни фактори као што су: очување русинског језика у породичном кругу кроз генерације, уписивање деце у васпитне групе и школска одељења на русинском језику, развијање свести о праву на употребу матерњег језика, развијање свести о комуникативној функцији русинског језика, подстицање заинтересованости за духовну културу и традицију Русина (Микеш 2006: 237).

Српско-русинској двојезичности код Русина највише се посветила Хелена Међеши, која је магистрирала на теми *Српскохрватско-русински билингвизам и проблем интерференције* (Међеши 1985а) и објавила низ радова (Међеши 1985b; Медеши 1996-1997; 2019), поред наведених са Меланијом Микеш. Одређени допринос двојезичности и/или тројезичности код русинске деце у Војводини дао је и аутор ових редака (Fejsa 2010b; Фејса 2011b). Он, иначе, на домаћим и страним научним конференцијама редовно истиче и аргументује становиште да припадник русинске националне заједнице треба да уложи додатни напор и говори три језика: најдражи, матерњи језик – русински језик, језик средине – српски језик и први језик светске комуникације – енглески језик.

Констатујући да у Војводини не постоји посебан научноистраживачки дугорочно осмишљен пројекат посвећен сличностима и разликама различитих језичких појава у различитим језицима, Свенка Савић у серији зборника *Из ризнице мултијезичке Војводине* истражује сличности и разлике међу језицима у Војводини истом методологијом с циљем да афирмише одређене интердисциплинарне теоријске и

методолошке новине које могу бити од користи у практичном раду са ученицима у основним и средњим школама, као и у преводилачкој служби Скупштине АП Војводине (Savić 2014: 7-8). У 2011. години обрађени су системи мушких и женских личних имена (нешто мање презимена) у језицима у Војводини, у 2012. години обрађени су системи ословљавања и поздрављања у језицима у Војводини, а у 2013. години сагледане су употребе и значења термина за родбинске односе у језицима у Војводини (ibid.: 8). Сарадник Свенке Савић на овом пројекту за русинску националну заједницу био је Михајло Фејса (2011a; 2012a; 2014). Аутор ових редака је о русинској националној заједници у мултикултуралном контексту говорио и на научним скуповима у иностранству (Fejsa 2013).

У оквиру русинске националне заједнице не налазимо монографија на тему интеркултуралности, а научно-истраживачки радови се јављају тек у новије време и то као резултат учешћа на конференцијама ИнтерКулт Педагошког завода Војводине. Истоимени зборници са конференција ИнтерКулт објављују се од 2016. године.

Аутори у литератури настоје да што јасније истакну разлику између термина *мултикултуралност* и *интеркултуралност*. По Драгану Коковићу вишејезична и вишекултурна средина је предуслов развоја интеркултуралности. За разлику од мултикултурализма који афирмише права различитих друштвених групација уз задржавање културних специфичности, интеркултурализам се залаже за отвореност култура, подстицање сарадње и њихово међусобно прожимање (Koković 2011: 45). Префикс *интер* (лат. *између*) означава динамички суоднос између култура. Интеркултурализам подразумева суочавање с проблемима који се јављају у односима између носилаца различитих култура, њихово прихватање и поштовање. *Интер* не значи једноставно присутност или суживот, случајно мешање култура, нити замену једног облика мишљења другим, већ могућност упоређивања различитих мишљења, идеја и култура на једном простору. Интеркултурализам потиче на размишљање о разликама психо-спознајне, сексуалне, етничке, културне, религиозне итд. природе, о борби против предрасуда, о мирном суживоту међу народима, појединцима или групама различитог порекла, о једнаким могућностима образовања.

У литератури се наводе и негативне стране мултикултуралне коегзистенције. И поред тога што се често стиче утисак да се мултикултурална коегзистенција одвија једноставно и без проблема, Коковић нпр. истиче да таква визија може бити само визија декора, фолклора, егзотике, слика једне мултикултуралне идиле коју ствара реклама, медији и интелектуалци. Често се свесно пренебрегава или превиђа да је мултикултуралност сложен феномен који увек иде руку под руку поделама и који, опет, условљава напетост и сукобе између одговарајућих колективитета једног друштва (Koković 2011: 44). У раду

посвећеном односу преводаштва и интеркултурализма указали смо на могућност да мултикултуралност може да допринесе формирању неке врсте стакленог звона под којим се једна група може „учаурити” (Фејса 2016а: 55) и у случају русинске националне заједнице наставити да практикује идеологију прошлих времена (Хорњак 2006: 26-29). Групи наследника совјетске теорије и праксе омогућено је да и у 21. веку настави Русине третирати субетносом украјинског народа а њихов језик дијалектом украјинског језика пошто им створени изолационизам ствара погодне услове за то. Интеркултурализам, с друге стране, по својој природи онемогућава настајање сличног изолационизма и, у конкретном случају, појаву својеврсне гетоизације информисања и ускраћивања чињеница о Русинима Карпатског ареала после распада СССР-а. Уколико би се услови паралелног суживота уклонили, односно уколико би било омогућено преплитање култура и научних сазнања, до игнорисања славистичке науке и цензурисања релевантних информација не би могло доћи (Фејса 2010а: 21-24). Интеркултуралистичко прожимање је нова могућност и корак према зближавању и разумевању различитих људи и култура. Сам израз *интер* (лат. *између*) упућује на динамику и дијалог, док изрази *мултус/п.п.рес* (лат. *многа, многи, више њих*) имплицирају тек истовремено постојање више елемената, у овом контексту – више култура (Кокović 2011: 45). Досадашње погрешке огледале су се у тежњи за заједницом као најмањим заједничким садржиоцем у којем се разлике толеришу, и понекад зловољно прихватају, а не за заједницом највећег заједничког садржиоца у којем разлике обогашћују и воде разумевању универзалних истина (*ibid.*: 46).

У војвођанској мултикултуралној средини, поред Меланије Микеш и Свенке Савић, теми интеркултуралности пажњу посвећују и други аутори. Тако нпр. Оливера Кнежевић-Флорић, Светлана Костовић, Јелена Ђерманов, Мара Ђукић и Оливера Гајић су се бавиле интеркултуралним образовањем и интеркултуралним компетенцијама (Кнежевић-Флорић 2006; 2007; Kostović i dr. 2007; Гајић 2011), а Милица Андевски, Јасмина Арсенијевић, Мира Видаковић, Ивана Јањић, Родика Урсулеску-Миличић, Дејан Пралица и Владимир Баровић е-учењем и дигитализацијом наставног процеса (Andevski i dr. 2013; Јанјић – Ursulesku-Miličić 2014; Pralica – Barović 2013; Pralica 2015). Посебно је значајан рад групеаутора у оквиру пројекта *Модели стручног усавршавања наставника за интеркултурно васпитање и образовање*, који је обухватао проучавање интеркултуралних компетенција наставника као димензије њиховог професионалног развоја у оквиру кога се истиче да друштвени контекст у већини европских земаља данас карактерише мултиетничност, мултикултуралност и интеркултуралност. Интеркултуралне компетенције се ситуирају у шири оквир, у образовање за демократско грађанство (Олјаца 2006; 2007: 7).

Као темељне вредности интеркултурализма Весна Бедековић истиче:

смањење стереотипа и предрасуда, уклањање етноцентризма и национализма, неједнакости и дискриминације, сузбијање ксенофобичности и дискриминације, уважавање језика мањинских заједница, прихватање етничности, наглашавање толеранције, заједништва и суживота различитих култура, узajамно културно обогаћивање, развијање међусобне солидарности те заговарање и промицање ненасилног решавања сукоба (Bedeković 2018: 111).

Међународна комисија за образовање у 21. веку, у свом Извештају за УНЕСКО (Delors 1996: 37), идентификовала је следеће циљеве интеркултуралног образовања, који су представљени као четири стуба-ослонца образовања. То су: *Учити да знам; Учити да урадим; Учити да живим заједно са другима; Учити да будем*. Полазећи од ових циљева, смернице за интеркултурално образовање УНЕСКО-а дефинишу три основна принципа интеркултуралног образовања (Bears i dr. 2018: 82-83): 1. интеркултурално образовање поштује културни идентитет ученика кроз пружање културално одговарајућег и приступачног квалитетног образовања за све; 2. интеркултурално образовање пружа свим ученицима културална знања, вештине и ставове који су им неопходни да буду активни и одговорни грађани друштва; 3. интеркултурално образовање пружа свим ученицима културална знања, вештине и ставове који их оспособљавају да доприносе поштовању, разумевању и солидарности међу појединцима, етничким, социјалним и културним групама и нацијама.

Облици интеркултуралног образовања појавили су се у многим земљама као реакција на нове друштвене околности и све већу културну различитост ученика. Смисао интеркултуралног образовања није само поучавање о различитим културама, него и признавање и афирмисање различитих културних идентитета. Оливера Кнежевић-Флорић сматра да је у питању „облик образовања који би требало да омогући појединцима (младима) да се снађу у односима са другима и различитима, да прошире распон својих референци, да доживе другачија културна обележја свог окружења и да се оспособе за ненасилну и асертивну комуникацију” (Knežević-Florić 2006: 42).

Данашња реалност међусобног сусретања култура обележена је комплексним, на тренутке чак контрадикторним моментима сусре-тања, у којима се заговарају принципи аутентичности, различитости и особености, али се истовремено трага и за оним што је заједничко, опште, што се понавља и дели. Ова реалност снажно се шири, из ширег друштвеног контекста и у просторије школе, у област мулти-културалног али и интеркултуралног образовања од кога се очекује да негује динамичан однос различитих култура, уз интеракцију која је утемељена на принципима демократичности, еманципације, али и на уважавању националних приоритета (Andevski i dr. 2019: 316-317).

Резултати истраживања

Када смо конципирали питања упитника имали смо намеру да испитамо мишљење студената о интеркултурализму, њихова сазнања у вези са интеркултуралном димензијом која су стекли за време студирања (првенствено у вези са језиком и књижевношћу) и теме којима су наставници Катедре за русински језик и књижевност / Одсека за русинистику давали предност. Хтели смо и да стекнемо одређени увид у ниво интеркултуралних компетенција како наставника Катедре за русински језик и књижевност / Одсека за русинистику из времена студирања (који су својевремено дипломирали на студијским групама којима русинска филологија није била прва филологија него српска, руска, украјинска, енглеска и др.) тако и дипломираних професора русинског језика и књижевности, без обзира да ли раде у образовању или не. Сматрали смо да ће добијени резултати моћи створити основу за нова истраживања у погледу оснаживања интеркултуралне комуникације међу младима и за конструктивне промене у реализацији наставног процеса на највишем степену образовања русинске националне заједнице у Војводини/Србији. Упитник је дат свим дипломираним студентима (списак професорица и професора русинског језика и књижевности је доступан на:Фейса 2020). На питања Упитника одговорила су двадесет три дипломирана студента. Анкетирање је извршено у периоду од почетка јула до средине септембра 2020. године.

Одговори информаната указују на то да су информанти упознати са појмом интеркултуралност за време студија, али остаје отворено питање да ли је до тога дошло захваљујући наставницима на Катедри/Одсеку или наставницима са других одсека Филозофског факултета на курсевима чија се настава одржава на српском језику (на обавезним или изборним педагошко-психолошким-методичким курсевима). Претпостављамо, ипак, да је до сусретања са појмом интеркултуралност дошло на педагошким курсевима, било обавезним или изборним, пошто ниједан наставник запослен на Одсеку за русинистику у својим уџбеницима, приручницима или скриптама не посвећује пажњу интеркултуралности. Првипокушај дефинисања концепта интеркултуралности у односу на концепт мултикултуралности јављасе тек недавно (Фејса 2016а: 45).

Позитивну основу за развој интеркултуралних компетенција професорица и професора русинског језика и књижевности, као и за ширење свести о вредностима савременог демократског друштва, представља њихова заинтересованост за теме из овог подручја. Пошто су сви информанти на углавном задовољавајући начин дефинисали појам интеркултуралности, ми у томе видимо исказивање њиховог личног интереса за додатним садржајима на тему интеркултуралности.

Информанти су информације о интеркултуралности прикупили из различитих извора, најчешће путем медија (интернет, телевизија, друштвене мреже). Најчешће синтагме којима су они описали појам *интеркултуралност* јесу „однос између више различних култура” (дванаесторо), „активна сарадња две или више култура” (седморо) и „интеракција култура” (петоро). Треба, нажалост, нагласити да немамо увид у ставове оних професорица и професора русинског језика и књижевности који нису учествовали у анкетирању, а њих је чак и већи број од оних који су прихватили улогу да буду информанти. Надамо се да то не значи да већина дипломаца Катедре/Одсека нису заинтересовани за развој интеркултуралних односа у мултикултуралној средини.

Генерално гледано, иако студенти Катедре/Одсека у погледу интеркултуралности нису усвојили довољно информација, у погледу мултикултуралности то није случај. Информације о мултикултуралности, исказане преко сагледавања утицаја на русински језик и преко упознавања русинских и нерусинских писаца, су на високом нивоу. Сви информанти су указали на српски и мађарски утицај у русинском језику, а половина њих на немачки, енглески, словачки, украјински и пољски. Сви су свесни утицаја српске културе на русинску, а већина и утицаја мађарске, словачке, украјинске и пољске.

Наставници русинског језика као другог/страног језика знају каква треба да буде фонетска, граматичка и лексичка способност студената, али то се не може рећи за интеркултурну способност. Другим речима, они мало знају које би културолошке теме требало обрађивати, у којем обиму према другом градиву и на који начин. Литература о тој проблематици у русинистици не постоји. Као општу чињеницу можемо истаћи да наставници русинског језика као другог/страног језика нису образовани за поучавање интеркултурности.

У уџбенику-приручнику *Говоримо русински* (Фейса 2018а), који је намењен студентима русинског језика на четири курса прве и друге године, на пример, култура представља тек пропратни садржај, а његов основни садржај представљају граматичка, лексичка и фразеолошка обележја русинског језика. Теме су уобичајене за ту врсту уџбеника који је у својој основи конципиран још 1980-тих година када је започета међународна серија *Говоримо русински* од стране Пола Роберта Магочија до чега је дошло због таласа трагања за коренима који је запљуснуо Сједињене Америчке Државе у жељу обележавања 200-годишњице самосталности САД (Magosi 1976: IX). Уџбеник чине 25 поглавља а свако поглавље је састављено од одређеног броја израза на дату тему (нпр. прво поглавље „Поздрави”; друго поглавље „Представљање и посете” итд.); од шестог поглавља додају се допунски спискови речи који су усмерени на обезбеђивање помоћи читаоцу да прошири свој речник. Поред тога, формирана је и својеврсна поредбена русинско-српска граматика коју чине таблице основних деклинационих

и конјугационих модела, као и спискови најфреквентнијих придева, глагола, предлога и везника. У односу на три претходна енглеско-русинска издања (Magocsi 1976, 1979; Магочи – Фейса 1997), у русинско-српску верзију *Говоримо русински* унете су одређене измене како би се приручник приближио савременом кориснику (компјутерска, еколошка и савремена друштвена терминологија), али је приручник у суштини остао русински етноцентричан. Основни циљ да свако онај ко почиње да учи русински језик може и сам да се снађе и научи одређени фонд речи и израза, које може да користи у свакодневној комуникацији, остварен је, али о интеркултуралној димензији није вођено рачуна. С обзиром на то да се поред овог уџбеника-приручника на Одсеку за русинистику користе још и скрипте Јулијана Рамача, које су састављене од превода неколико десетина текстова са неколико словенских језика па у значајној мери дотичу и друге културе, оне би могле бити основа за нови, у пуном смислу речи интеркултурални уџбеник.

Помаци ка савременијем приступу неопходни су и у вези са уџбеницима који се баве русинском књижевношћу и русинском историјом. Њихова садржина је у суштини базирана на сазнањима 20. века и у великом је раскораку са сазнањима и новонасталим друштвеним околностима почетка 21. века. Отуд су, с једне стране, у курикулуму Одсека за русинистику заступљени писци који су углавном стварали у 20. веку, а, с друге стране, русински писци Карпатског ареала од средине 19. века до данас су у потпуности занемарени. То је разлог што су скоро сви информанти од русинских писаца навели Хавријила Костельника, Михајла Ковача, Ђуру Папхархаја, Николу Кочиша и Јулијана Тамаша, а од осталих русинских писаца неколико пута су навели и Хавријила Нађа, Мирослава Стрибера, Николу Скубана, Љубицу Фалц и Стевана Константиновића. То је и разлог што ниједан информант није поменуо ниједног писца од Русина у Словачкој, Украјини, Пољској, Мађарској или у САД, а сматрамо да то заслужују нпр. Александар Духнович, Александар Павлович, Андреј Карабелеш, Емилиј Кубек, Федор Потушњак, Володимир Фединишинец, Олена Дуц-Фајфер, Петро Трохановски, Марија Маљцовска и други. Актуелна се *Историја русинске књижевности* (Тамаш 1997) у својој основи базира на научним (совјетским) сазнањима из осамдесетих година прошлог века (Тамаш 1984). Курикулум Одсека за русинистику, преко два курса Украјинска књижевност са општом књижевношћу, студенте Одсека упознаје са великим бројем украјинских писаца од којих неки и нису значајни за формирање русинске књижевности, како књижевности за децу тако и књижевности за одрасле. Иначе, од нерусинских писаца нема неких који би се посебно истицали, а више од других помињу се српски писци Бранко Радичевић, Бранко Топић, Лаза Лазаревић, Иво Андрић, енглески писци Вилијем Шекспир, Чарлс Дикенс, Данијел Дефо, Радјард Киплинг, руски писци Лав Толстој, Сергеј Јесењин,

Максим Горки, француски Виктор Иго и Антоан де Сент Егзипери, украјински писац Тарас Шевченко, хрватски писац Марко Марулић и дански писац Ханс Кристијан Андерсен. Свест о разликама међу културама по разним основама произилази из дугогодишње позитивне праксе у Војводини, праксе у којој се међунационална толеранција живела по највишим стандардима од 1970-их година, што није био случај ни у развијенијим европским државама света (Фејса 2010а: 46-49). Да би се садржај постојећих курсева русинске књижевности значајно осавременио, неопходно је, с једне стране, проширити га писцима и делима из последње две деценије, и, с друге стране, инкорпорирати у њега и садржаје из књижевности карпатских Русина које Валериј Пањак преноси својим студентима на Универзитету у Прешову, у Словачкој (Пањак 2015).

Што се тиче основне литературе за историју Русина и начина на који се третира русинска историја и место Русина у њој илустративна је монографија *Русини у Јужној Угарској 1745-1918* (Рамач 2007; текст уџбеника-дисертације потиче из прве половине деведесетих година прошлог века пошто је дисертација одбрањена 1995. године на Универзитету у Ужгороду). У наведеној монографији Јанко Рамач сагледава историју Русина од пресељења из северних жупанија Угарске у Бачку средином 18. века до распада Аустро-Угарске 1918. године. Иако је историја базирана на примарним документима у којима се Русини у националном погледу третирају искључиво као Русини, то, међутим, аутору није било довољно да их таквима и третира пошто их у уводу своје књиге проглашава делом (субетносом) украјинског народа – не у складу са вековима коришћеном терминологијом (у Угарској, у Аустро-Угарској, у Краљевини СХС, у неколико Југославија и у Србији) него у складу са терминологијом која је завладала тек оснивањем Савеза Совјетских Социјалистичких Република и која је била неприкосновена до распада СССР-а 1989. године (тачније око 65 година, пошто је на Петом конгресу Коминтерне 1924. године укинута све русинско; Magocsi 1996: 31; Плишкова 2020: 2-3). Пласирање таквог становишта студентима и уопште припадницима русинске националне заједнице омогућило је управо паралелно егзистирање култура, а не њихово преплитање и међуутицај. Историја се овде поставља крајње изолационистички. Она није профилисана у интеракцији, него је искључиво заснована на циљевима утврђеним од стране политичких руководства државе Украјине, који су у 21. веку одбачени у свим осталим државама света. Имајући на уму да наведена монографија-уџбеник представља докторску дисертацију одбрањену у јединој земљи света која Русине не признаје за Русине, и да се у ширем контексту сусрећемо са историјским фалсификатима типа *Рус-Украјина* и *Украјина-Рус* (Белей 2015: 211-212), интенција претварања русинског идентитета у украјински је више него очигледна. Настава историје која

би била формирана на основу интеркултуралног модела обезбедила би изазов дијалога и излазак на агору. То, наравно, не би резултирало фаворизујућим приступом дотичног наставника, који се формирао напропалој идеологији. Наставник историје Русина, штавише, на мастерским студијама и 2020. године нуди курс Русинско питање у Средњој Европи у 20. веку као да је оно већ „разрешено” у складу са инфамним „Планом мера за решавање проблема Украјинци-Русини”, којим је Влада Украјине 1996. године наложила свим организацијама у иностранству, укључујући и његов Савез Русина(-)Украјинаца у Србији, да негирају Русине и њихов језик (Фејса 2010а: 176-178)па, у складу с тиме, нема ни потребе за ширењем курикулума на две деценије 21. века. Курикулум историје Русина би требало осавременисти првенствено чињеницама изнетим у делима историчара Пола Роберта Магочија (Магочи, 2009; Магочій – Поп 2010).

До сличног закључка дошао је и Стеван Константиновић који је анализирао уџбенике русинског језика са елементима националне културе: „Идентитетска питања у вези са националним именом Русина, именом језика којим се служе, конфесионалном припадношћу, аутентичном али архаичном лексиком коју деца усвајају у образовном систему, пореклом, непостојањем или порицањем постојања матичне државе, везом националног идентитета са сеоским срединама и производњом материјалних добара – стварају осећај конфузије и идентитетског комплекса код деце русинске националности” (Константиновић 2014: 107).

Овакав однос није карактеристичан за русинисте-лингвисте. Они су нпр. у курс Историјска граматика русинског језика са карпато-русинским језиком унели и варијанте русинског језика (прешовске у Словачкој, закарпатске у Украјини, Мађарској и Румунији, лемковске у Пољској, бачко-сремске у Србији и Хрватској), учествују и у нормирању тих варијанти, пишу научне радове о актуелним проблемима стандардизовања русинског језика у целини (Фејса 2015а, 2015б; Фејса 2016б; Медеши – Фејса 2007; Медеши 2008). Иако постоје препреке, па чак и покушаји онемогућавања објављивања чињеница о Русинима Карпатског ареала у Србији, те препреке и ти покушаји се превазилазе у објављивању у релевантним публикацијама у иностранству и постављању актуелних информација и научних сазнања на интернет, који није могуће цензурисати. И у овом случају излажење из гетоизиране средине, а посебно сусрет култура на међународном нивоу веома је продуктиван и користан, како за науку тако и за информисање свих Русина света, без обзира на којој тачки Земљине кугле живе. Томе у значајној мери доприноси и размена студената и наставног особља (в. „Програме мобилности” на Фило-зофски факултет 2020).

Генерално гледано, интеркултуралне компетенције наставника на Одсеку за русинистику су на прилично ниском нивоу. Наставници

немају јасну представу о томе каква би културолошка знања њихови студенти требали имати на крају појединачних курсева и студија русинистике у целини. Термин интеркултуралност се уопште не појављује у студијском програму Одсека за русинистику. Настава русинског језика, књижевности и историје представља значајан део темеља за утврђивање и изградњу властитог културног идентитета, као и за формирање позитивног става према интеркултуралној комуникацији. У уџбенике за русински језик, књижевност и историју, а посебно у уџбенике за учење русинског језика као страног и у уџбенике који за тему имају дечију књижевност, неопходно је унети текстове са тематиком универзалних људских вредности, попут доброте, племенитости, пријатељства, заједништва, солидарности и међусобног уважавања и помагања, како би се стимулисали позитивни ставови и тежње за прихватањем универзалних људских вредности и њиховим примењивањем у свакодневном животу.

Добар наставник русинског језика и књижевности мора добро познавати русинску, али и друге културе, поштовати различитости међу културама и подстицати на толеранцију и међусобно разумевање. Смисао интеркултуралног образовања није само поучавање о различитим културама, него и признавање и афирмисање различитих културних идентитета. Оливера Кнежевић-Флорић сматра да је интеркултурализам једна од важних тема која мора да прожима све школске активности и да утиче на модификовање читавог школског окружења. „Интеркултурално образовање није процес, нити резултат за коју су одговорне само образовне институције (школа). Оно захтева успостављање и развој односа у свим подручјима образовања, али и шире. То није питање идентификације, него прихватање 'других' (као појединачна или група), у њиховој разноликости и сложености односа” (Knežević-Florić 2006, 42-43). „Претпоставка остварења одговарајућег односа према разликама јесте успостављање сарадничког и партнерског обрасца између свих заинтересованих и одговорних фактора: родитеља, образовних институција, локалних власти, установа, удружења и других“ (ibid.: 43). Интеркултурално образовање треба да помогне свакоме да постане грађанин света у промени. Немогуће је разумети стварност без разумевања односа између људи и њихове друштвене стварности (Knežević-Florić 2007, 45).

Од интеркултуралног образовања се очекује да негује динамичан однос различитих култура, уз интеракцију која је утемељена на принципима демократичности, еманципације, али и на уважавању националног идентитета. Сматрамо да интеркултурално образовање може и Русинима као бездржавном народу помоћи око превазилажења и неутралисања ефеката Хердеровог концепта *једна држава, један језик, један народ*, који је вековима омогућавао субетносовање Русина и дијалектизовање њиховог језика – било као дијалекта руског језика,

украјинског или словачког (Фејса 2019: 390-391). У том контексту занимљив је закључак Ђурђице Гордић у раду о култури војвођанских Русина у миграцијама који закључује речима: „Сталне претње од нестанка мале народе условљавају на борбу образовањем, ширењем знања, но ипак, фали им нешто што би привукло људе. Да би семиосфера остала препуна различитих и интересантних семиосиса који својим дијалогом развијају људска бића, потребан је, и добар маркетинг. Добар, либералистички маркетинг који ће очувати културну разноликост. Русини су део те борбе, а њихови емигранти могли би постати део ње” (Гордић 2019: 190). Русини у Војводини/Србији и Русини у земљама у којима су признати заиста могу заједничким снагама ширити знање, и локално и глобално, и објаснити разлоге зашто Русини нису могли несметано развијати свој културни и етнички идентитет у СССР-у (ибид.: 177) и у крајњој инстанци довести до признавања њиховог идентитета у Украјини, јединој земљи где још није признат. Интернет и интеркултурално образовање на даљину то омогућавају. У новој Европи без граница Русини очекују да буду један од народа који би можда бројао и неколико стотина хиљада припадника. Контакти између карпатских Русина ће свакако имати позитиван ефекат на подизање свести о националном идентитету. Ти контакти ће бити веома корисни и за интелектуалне, културне, лингвистичке и емотивне везе (Фејса 2010: 52).

Закључак

Као део процеса европских интеграција у Србији, у фебруару 2017. године отворено је и Поглавље 26, које се тиче образовања, културе, спорта и омладине. Хармонизацијом прописа у области образовања и културе отварају се и могућности за интеграцију интеркултуралног образовања у образовни систем Србије (Веага i др. 2018: 83). Овај рад тежи да овој интеграцији да свој допринос. С обзиром да се у *Националној стратегији Русина до 2020. године* (Виславски и др. 2013) уопште не помиње интеркултуралност, у нову стратегију је свакако треба унети. Подсећамо и да 16. циљ образовања и васпитања у Закону о основама система образовања и васпитања гласи: „развијање личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности Републици Србији, поштовање и неговање српског језика и матерњег језика, традиције и културе српског народа и националних мањина, развијање интеркултуралности (подвукао Ф. М.), поштовање и очување националне и светске културне баштине” (Vlada Republike Srbije 2017).

И поред ограничења у истраживању као што су број испитаника или недостатак питања отвореног типа, главни циљ истраживања је остварен. Успели смо да стекнемо солидан увид у ставове студената о тематици интеркултурализма, у њихова сазнања која су стекли за време

студирања (првенствено у вези са језиком и књижевношћу) као и у теме којима су наставници Катедре за русински језик и књижевност / Одсека за русинистику давали предност. Резултати истраживања показују да наставници русинског језика, књижевности и историје за време основних или мастерских студија нису довољно припремљени за имплементацију интеркултуралног образовања, а концепт интеркултуралности и интеркултурално образовање, концепт људских права и система вредности нису довољно укључени у план и програм Одсека за русинистику. Преко плуралистичког курикулума студенти треба да се упознају са постигнућима различитих култура. У њега треба уградити резултате најновијих научних достигнућа и истраживања, релевантне чињенице и податке, као и отвореност према новим перспективама.

Што се тиче дипломираних професорица и професора русинског језика, односно информаната, њихови одговори указују на то да они поседују одређене интеркултуралне компетенције.

Надамо се да ће овај рад понудити научницима, стручњацима, студентима, али и доносиоцима одлука користан увид у курикулум Одсека за русинистику, односно указати на важност интеркултуралних компетенција у првенствено високом образовању, али и у образовању на другим степенима, те да ће их стимулисати на размишљање и квалитативне промене. Добијени резултати могу створити основу за нова истраживања у погледу оснаживања интеркултуралне комуникације међу младима. Ми ћемо се, конкретно, ангажовати на изради новог уџбеника за учење русинског језика као другог/страног језика, али овог пута ћемо посветити далеко већу пажњу заступљености интеркултуралне димензије.

Литература

Andevski, Milica, Jasmina Arsenijević, Mira Vidaković. 2013. Tipovi znanja na Web 2.0. U: D. Golubović ured. *Tehnologija, informatika i obrazovanje: stanje i problemi, ciljevi i mogućnosti, promjene i perspektiva: međunarodni simpozijum*. Banja Luka: Filozofski fakultet, 229-236.

Andevski, Milica, Branislav Banić, Gordana Budimir Ninković. 2019. Raznolikost kultura u diskursu raznolikosti obrazovanja. U: J. Ramač, V. Petković, A. Mudri ured. *InterKult 2018*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, Univerzitet u Novom Sadu – Filozofski fakultet – Odsek za rusinistiku, 297-314.

Beara, Mirjana, Ana Bu, Svenka Savić. 2018. Obuka interkulturalnog obrazovanja nastavnika u Srbiji – iskustva i rezultati (2013-2017). U: L. Spāriosu, I. Ivanić, V. Petković ured. *InterKult 2017, vol. 1*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, Filozofski fakultet, 81-100.

Bedeković, Vesna. 2011. Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja* 8 (1), 139-151.

Bedeković, Vesna. 2018. Poznavanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma u funkciji promicanja europskih vrijednosti. U: N. Hrvatić ur. *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb – Virovitica: Filozofski fakultet u Zagrebu – Odsjek za pedagogiju, Zavod za pedagogiju – Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, 105-112.

Белей, Любомир. 2015. Словиньскъ ѡзыкь: народження та життя мертвої мови. U: М. Milankov, J. Tamaš ured. *Međunarodna konferencija Uticaj porodice na formiranje kreativne ličnosti*, 187-308. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Бучко Рац, Тајјана. 2009. Основна школа и гимназија Петро Кузмјак. У: М. Фејса уред. *Русини / Руснаци / Ruthenians 1745-2005 I*, Нови Сад: ИК Прометеј, Филозофски факултет – Одсек за русинистику, КПД ДОК, 318.

Delors, Jacques. 1996. *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century*. Paris: UNESCO.

Фејса, Михајло. 2010а. *Нова Србија и њена русинска мањина / Нова Србија и њи руска меншина / The New Serbia and Its Ruthenian Minority*. Нови Сад: ИК Прометеј, КПД ДОК.

Fejsa, Mihajlo. 2010b. Dvojezičnost kod rusinske dece u Vojvodini. U: E. Toldi ured. *Zbornik radova Pedagoškog zavoda 6: Jezici otvaraju vrata različitih kultura*. Konferencija Unapređivanje dvojezičnosti i interkulturalnosti kod dece u Vojvodini, Pedagoški zavod Vojvodine, 15. decembra 2006. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 69-73.

Фејса, Михајло. 2011а. Имена, презимена и надимци у русинској националној заједници / Мена, презвиска и назвиска у рускеј националној заједници. U: D. Stanojević, S. Savić ured. *Iz riznice multijezičke Vojvodine: Zbornik Pedagoškog zavoda Vojvodine* 7. Konferencija povodom obeležavanja Međunarodnog dana jezika. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 104-124.

Фејса, Михајло. 2011б. *Елементи двојезичне и/или тројезичне наставе енглеског језика у одељењима са русинским наставним језиком*. Конференција поводом обележавања Европског дана језика и почетка имплементације Пројекта билингвалне наставе, 30. септембар 2010, Нови Сад, Покрајински секретаријат за образовање. Преузето са <www.obrazovanje.vojvodina.gov.rs> (02. 05. 2011)

Фејса, Михајло. 2012а. Ословљавање у русинском језику: ословљавање у двојезичној основној школи у Куцури. U: D. Stanojević, S.

Savić ured. *Iz riznice multijezičke Vojvodine: Zbornik Pedagoškog zavoda Vojvodine* 8. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 168-187.

Fejsa, Mihajlo. 2012b. Department of Ruthenian Studies. In: G. Rață, M. Palicica eds. *Academic Days of Timisoara: Social Sciences Today*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 166-172.

Fejsa, Mihajlo. 2013. Teaching Minority Languages, Histories and Cultures in a Multicultural Context: The Case of Ruthenian Education in Vojvodina (Serbia). In: H. Arslan, G. Rață eds. *Multicultural Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 423-433.

Фейса, Михайло. 2014. Употреба и значене терминов за родзински одношеня школярох VIII класох основней школи у Войводини: руски язык. U: S. Savić, D. Radović ured. *Iz riznice multijezičke Vojvodine: Jezik-kultura-društvo: sistem rodbinskih odnosa u jezicima nacionalnih zajednica u Vojvodini* 9. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, Filozofski fakultet, 93-128.

Фейса, Михайло. 2015а. Актуални процеси у русинским языку. *Русин* 3 (41), 67-78. Преузето са <www.rusyn.md>(08. 08. 2020)

Фейса, Михайло. 2015б. Русински язык и його варианти. *Studia Ruthenica* 20, 15-21.

Фейса, Михайло. 2016а. Интеркултуралност и преводилаштво. U: D. Radović, E. Toldiured. *Interkulturalnost u obrazovanju*. Novi Sad: PedagoškizavodVojvodine, 51-62.

Фейса, Михайло. 2016б. Русински језик и његове варијанте. U: С. Гудурић ред. *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* 5. Novi Sad: Filozofski fakultet, 613-623.

Фейса, Михайло. 2018а. *Бешедујме по руски / Говоримо русински*. Нови Сад: Дружтво за руски язык, литературу и културу.

Фейса, Михайло. 2018б. Розвиване и досягнуца Одзеленя за русинистику. В: К. Копороваед. *Studium Carpato-Ruthenorum 2018: Штудіїзкарпаторусиністікы*. Пряшів: Пряшівска універзіта в Пряшові – Центер языків і култур народностных меншын – Інштитут русиньского языка і културы, 144-157. Преузето са

https://www.academia.edu/38435511/Studium_Carpato-Ruthenorum_2018.pdf(08. 08. 2020)

Фейса, Михайло. 2019. Основа руского языка – контактологийни приступ. U: I. Živančević Sekeruš ured. *Deveti međunarodni interdisciplinarni simpozijum Susret kultura*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 389-405.

Фейса, Михайло. 2020. *Питальнік о интеркултуралносни за*

конференцију Педагошког завода ИнтерКулт 2020. Преузето са <https://drive.google.com/file/d/1pA194G5w_nj1_rHDljbUaAo-B7wwTv9/view?usp=sharing> (08. 08. 2020)

Filozofski fakultet. 1984. *Filozofski fakultet u Novom Sadu 1954-1984*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Филозофски факултет. 1998. Катедра за русински језик и књижевност. У: *Информатор*. Нови Сад: Филозофски факултет, 52-54.

Филозофски факултет. 2000. Студијски програми: Основне студије – русински језик и књижевност. Преузето са <<http://www.ff.uns.ac.rs/sr/studijски-programi/osnovne-studije/studijски-programi/rusinski-jezik-i-knjizevnost>> (08. 08. 2020)

Филозофски факултет. 2006-2007. *Наставни план и програм – Студијска група: Русинистика*. Нови Сад: Филозофски факултет.

Филозофски факултет. 2020. *Програми мобилности*. Нови Сад: Филозофски факултет. Преузето са <<http://www.ff.uns.ac.rs/sr/medjunarodna-saradnja>> (10. 10. 2020)

Gajić, Olivera. 2011. Interkulturalna dimenzija kurikuluma građanskog odgoja i demokratizacija obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja* 1(8), 103-116.

Гордић, Ђурђица. 2019. Култура војвођанских Русина у миграцији приказана семиотиком културе Лотмана на примеру дела Мирона Жироша. У: Ј. Рамаћ, В. Петковић, А. Мудри уред. *InterKult 2018*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, Filozofski fakultet, 175-192.

Хорњак, Михајло. 2006. Бачко-сремски Русини. У: М. Фејса уред. *Русини / Руснаци / Ruthenians (1745-2005) I*, Нови Сад: ИК Прометеј, Филозофски факултет – Одсек за русинистику, КПД ДОК, 23-73.

Janjić, Ivana, Rodika Ursulesku-Miličić. 2014. Cultural Dimensions In Learning Romanian As a Foreign Language: Technology In the Classroom. In: I. Roceanu ed. *eLearning and Software for Education, vol. 2*. Bucharest: “Carol I” National Defence University Publishing House, 271-276.

Јаким, Татјана ред. (2009). *Руснаци у Србији – Информатор*. Руски Керестур: Национални совет рускеј националнеј заедници, Завод за културу војвођанских Руснацох, НВУ Руске слово.

Knežević-Florić, Olivera. 2006. Obrazovanje za prihvatanje ili interkulturalno obrazovanje. У: М. Олјаћа уред. *Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za interkulturalno vaspitanje i obrazovanje*. Novi Sad: Filozofski fakultet – Одсек за педагогију, 30-50.

Knežević Florić, Olivera. 2007. Multiculturalism As the Base For

Intercultural Education. U: M. Oljača ured. *Multikulturalno obrazovanje / Multicultural Education, knjiga 2*. Novi Sad: Filozofski fakultet – Odsek za pedagogiju, 45-54.

Koković, Dragan. 2011. Multikulturalno ili interkulturalno obrazovanje. *Interkulturalnost 1*, 42-49.

Константиновић, Стеван. 2014. Особености одређивања русинског националног идентитета у уџбеницима русинског језика са елементима националне културе. U: M. Dudok ured. *Diskursi manjinskih jezika, književnosti i kultura u jugoistočnoj i srednjoj Evropi, knjiga 2*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 103-108.

Kostović, Svetlana, Jelena Đermanov, Mara Đukić. 2007. Interkulturalne kompetencije kao segment profesionalnog razvoja nastavnika. U: M. Oljača ured. *Multikulturalno obrazovanje / Multicultural Education, knjiga 2*. Novi Sad: Filozofski fakultet – Odsek za pedagogiju. 15-32.

Magocsi, Paul Robert. 1976. *Let's Speak Rusyn / Бісідуймено-руськы / Bisidujme po-rus'ki*. Prešov Region edition. Fairview, New Jersey: Carpatho-Rusyn Research Center.

Magocsi, Paul Robert. 1979. *Let's Speak Rusyn / Говоримпо-руськы / Hovorim po-rus'ki*. Transcarpathian edition. Fairview, New Jersey: Carpatho-Rusyn Research Center.

Magocsi, Paul Robert. 1996. The Rusyn Language Question Revisited. In: P. R. Magocsi ed. *A New Slavic Language Is Born*. Orwell, Vermont: Carpatho-Rusyn Research Center, 19-47.

Магочи, Павле Роберт, Михайло Фейса. 1997. *Let's Speak English And Rusyn / Бешедуйме по англійски и по руски*. Нови Сад: НВУ Руске слово.

Магочи, Павле Роберт. 2009. *Народ ніодкадз – илустрована история Карпатских Русинох*. Ужгород – Нови Сад: Видавательство Валерия Падяка, НВУ Руске слово.

Магочій, Павло Роберт, Іван Поп. 2010. *Енциклопедія історії та культури карпатських русинів*. Ужгород: Видавництво В. Падяка.

Микеш, Мелания, Гелена Медеши. 1992-1993. Розвиване двоязичности на предшколским возросту. *Studia Ruthenica 3*, 147-156.

Микеш, Мелания, Гелена Медеши. 1996-1997. Проект Розвиване и унапредзоване руского језика при дзецох и младежи. *Studia Ruthenica 5*, 236-240.

Микеш, Мелания. 1997. Руско-сербска двоязичност и зачуванe руского језика. *Шветлосц 4*, 192-197.

Микеш Мелания. 1998. Психолінгвистични и социолінгвистични

аспекти образования на руским язѣку. *Шветлосц* 1-2, 31-37.

Микеш, Меланија, Гелена Медешѣ. 2000. *Нашо пупчата. Приручник за розвиване и пестоване мацѣринского и нѣмацѣринского язѣка и интеркултурализма при предшколских дзецох*. Београд: Завод за учебники и наставни средства.

Микеш, Меланија. 2006. Психолѣнгвистички и социолѣнгвистички аспекти очуваня русинского язѣка у вишејезичкој војвођанској заједници. У: М. Фејса уред. *Русини / Руснаци / Ruthenians 1745-2005I*, Нови Сад: ИК Прометеј, Филозофски факултет – Одсек за русинистику, КПД ДОК, 235-238.

Међешѣ, Хелена. 1985а. *Русинско-српскохрватски билингвизам и проблем интерференције* (необјављен магистарски рад). Београд: Филолошки факултет.

Међеши, Хелена. 1985b. Interakcija међу jezičkim системима билингвалних особа и проблем jeziчке интерференције. *Prevodilac* 3, 22-26.

Медешѣ, Гелена. 1996-1997. Србско-руски словник у билингвалних условийох. *Studia Ruthenica* 5, 43-46.

Медешѣ, Гелена, Михайло Фејса. 2007. Правописни проблеми руского язѣка у Войводини. У: А. Plišková zost. *Jazyková kultúra a jaziková norma v rusínskom jazyku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove – Ústav regionálnih a národnostných štúdií, 59–65.

Медешѣ, Гелена. 2008. *Язык наш насущни*. Нови Сад: Дружтво за руски язык, литературу и культуру.

Медешѣ, Гелена. 2019. Двојазичносцурускејнационалнејзаедниці. *Studia Ruthenica* 24, 142-152.

Олјача, Милка ур. 2006. *Modeli стручног усавршаваня наставника за интеркултурално васпитане и образovanje*. Нови Сад: Филозофски факултет – Одсек за педагогiju.

Олјача, Милка ур. 2007. *Multikulturalno obrazovanje / Multicultural Education*, knjiga 2. Нови Сад: Филозофски факултет – Одсек за педагогiju, 125-142.

Падык, Валерий. 2015. *История карпаторусинської литературы и культуры* (Высокошколський учебник). Пряшів: Пряшівський университет у Пряшеві – Інститут русинського язѣка и культуры.

Папуга, Ирина. 2000. *Руска гимназия*. Руски Керестур – Нови Сад: Основна школа и Гимназия Петро Кузмяк, Дружтво за руски язык, литературу и культуру.

Плишкова, Анна. 2020. *Современное состояние русинского литературного языка в Словакии*. Прешов: Институт русинского

языка и культуры Прешовского Университета. Преузето са <<https://www.academia.edu/>> (08. 08. 2020)

Pralica, Dejan, Vladimir Barović. 2013. Moodle as a Platform for Distance Learning at the Department of Media Studies in Novi Sad. In: I. Roceanu edit. *eLearning and Software for Education*, Vol. 2, 374-379. Bucharest: "Carol I" National Defence University Publishing House.

Pralica, Dejan. 2015. Digital Media Technologies and the Perspectives of Virtual Education – Opinions of Students and Professors at the Department of Media Studies, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad. In: I. Roceanu edit. *eLearning and Software for Education*, Vol. 3, 137-141. Bucharest: "Carol I" National Defence University Publishing House.

Radović, Danijela. 2018. *Međujezički uticaji u procesu usvajanja trećeg jezika*. Novi Sad: Vojvođanska akademija nauka i umetnosti.

Рамач, Янко. 2007. *Руснаци у Южней Угорскей (1745-1918)*. Нови Сад: Войвођанска академия наукох и уметносцох.

Savić, Svenka. 2014. Predgovor. Jezik – kultura – društvo. U: S. Savić, D. Radović ured. *Iz riznice multijezičke Vojvodine: Jezik-kultura-društvo: sistem rodbinskih odnosa u jezicima nacionalnih zajednica u Vojvodini 9*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, Filozofski fakultet, 7-11.

Тамаш, Јулијан. 1984. *Русинска књижевност, историја и статус*. Нови Сад: Матица српска.

Тамаш, Юлијан. 1997. *История русской литературы*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Виславски, Богдан, Михайло Фейса, Яков Кишюгас и др. 2013. *Национална стратегија Руснацох / Национална стратегија Русина / The National Strategy of the Ruthenians*. Нови Сад: Национални совет рускей националней меншини, НВУ Руске слово.

Vlada Republike Srbije. 2017. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: Službeni glasnik RS, br. 88/2017.

Влада АП Војводине. 2014. *Статут АП Војводине*. Преузето са <<https://www.skupstinavojvodine.gov.rs/Strana.aspx?s=statut&j=SRL>> (08. 08. 2020)

*Рад је настао као резултат пројеката *Језици и културе у времену и простору* (који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, бр. 187002) и *Русинистичка истраживања као одговор на захтеве дигиталне ере* (који финансира Покрајински секретаријат за високо образовање и научноистраживачку делатност, бр. 142-451-2968/2020-01).

Major Lenke

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
lenkemajor@gmail.com

Horák Rita

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
horakrita83@gmail.com

Pintér Krekity Valéria

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
valeria.krekc@magister.uns.ac.rs

AZ EGÉSZSÉGFEJLESZTÉSRE HATÓ TÉNYEZŐK VIZSGÁLATA NEMZETISÉGI NYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐSÖK KÖRÉBEN

A pedagógus hivatás, mint a segítő pályák egyike, nagy érzelmi megterheléssel, fokozott stresszel jár. A segítő saját egyéni, családi életét érintő kihívások mellett szembeesül a tanulók, hozzátartozóik, a munkatársak, a szervezet problémáival is, ami kiegészhez vezethet. A munka és magánélet közötti egyensúly megtalálása, a határok kijelölése, valamint a nemet mondás képessége a legfontosabb tényezők a testi-lelki egészség megőrzése érdekében.

A pedagógusok körében elengedhetetlen az egészségtudatos tudatos életviteli szokások kialakítása. Az egészségtudatosság az egészségtudatos magatartás fejlesztése, az értékrend, az attitűd és az érzelmi viszonyulások, valamint a gondolkodás formálása mentén alakítható ki. A kutatás időszerezése abból a problémából adódik, hogy a krónikus munkahelyi stresszhatások által okozott károsodásokat és azok megelőzését vizsgáló kutatásoknak csak egy szűk tartománya foglalkozik az általános- vagy középiskolában tanítókat sújtó állandóan magas stresszterheléssel és annak hatásaival. A krónikus pedagógus stressz következményei többek között a kiegész, a fizikai és érzelmi kimerültség, valamint végső esetben a pályaelhagyás. Ezért elsődleges fontosságú lehet a tanítóképző intézmények hallgatóinak rendszeres vizsgálata a stresszt keltő életesemények kapcsán, valamint a stresszkezelés képessége terén.

Vizsgálatunk középpontjában kisebbségi, nemzetiségi nyelven tanuló tanító-és óvóképzős hallgatók állnak. A mintát képező pedagógus hallgatók a szerbiai Magyar Tannyelvű tanítóképző kar, a szlovákiai Selye János Egyetem, valamint a Magyarországon nemzetiségi szakirányú képzést nyújtó karok hallgatói közül kerültek ki.

Kulcsszavak: egészségtudatosság, attitűdfejlesztés, stresszkezelés, tanítóképzős hallgatók, többnyelvű környezet

The analysis of health development factors among students of teacher training programs in ethnic languages

The profession of teaching – as one of the helping professions – evolves a rather strong emotional burden and enhanced stress level. The “helper” – along their own personal, family-related challenges – regularly faces the problems of their pupils/students, their family members, colleagues and the organization itself, which can easily and quickly lead to the phenomenon of burn-out. Finding a balance between work and private life, the designating the barriers as well as the ability of saying no are one of the most important factors in the preservation of physical-mental health.

Among teachers, it is necessary to establish health-conscious lifestyle choices. The development of health-consciousness and health-conscious behavior can be achieved through teachers' value system, attitude and emotional relations as well as the formation of mentality.

The actuality of the research originates from the issue that the majority of research has focused only on a narrow segment of continuous high stress load and its effects on primary and secondary school teachers. The consequences of chronic stress among teachers are – among several others – burn-out, physical and mental exhaustion as well as final resignation. Therefore, it is of high importance to regularly survey teacher training students upon their stress-causing life events and their stress management skills.

Our research focuses on primary school and pre-school teacher training students who study in a minority or ethnic language. The research sample comprises of teacher training students from the Hungarian Language Teacher Training Faculty in Serbia, the J. Selye University in Slovakia and students of ethnic majors from Hungary.

Keywords: health consciousness, attitude development, stress management, teacher training students, multilingual environment

BEVEZETŐ

A modern orvoslás bio-, pszichoszociális szemlélete értelmében az egészség fogalma nem csupán a testi egészséget jelenti, hanem azt, hogy a három rend-szer, a szociális, a pszichológiai és az élettani állandó, folyamatos kölcsönhatásban van egymással (Kopp és Skrabski, 2000).

Hatékony megelőzés nem képzelhető el egészségnevelés nélkül. Napjainkban már nem egyes betegségek megelőzése a fő cél, hanem az egészségnek az egészséges életmóddal való megtartása. Az életmód formálása viszont elképzelhetetlen az egész életen át tartó tanulás, művelődés nélkül, amely a test és a szellem együttes, kiegyensúlyozott fejlesztése során teljesezhet ki (Kormos, 1980).

Vannak kutatók, akik az egészséget úgy határozzák meg, mint az ahhoz szükséges minőségek, valamint a testi-lelki betegségek hiányát. Az ilyenfajta szemléletmódot tükröző meghatározásokat negatív egészségdefinícióknak nevezzük. Mások azokat a tartalmi összetevőket próbálják megkeresni és megnevezni, melyek magára az egészségre vonatkoznak. Az előző megközelítésmóddal ellentétben, ahol valaminek a hiánya jelentette az egészséget, ezekben a definíciókban valaminek vagy valamiknek a megléte utal az egészségre. Az ilyenfajta pozitív egészségdefiníciók rendkívül széles skálán mozognak (Meleg, 2002).

Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) elfogadott, jelenleg érvényes meghatározása szerint, az egészséget nem csupán a betegség hiánya, hanem a testi, szellemi, társadalmi jólét jellemzi (Kormos, 1980).

Az egészség egy olyan dinamikusan változó állapotot, mely lehetővé teszi az egyén optimális társadalmi integrációját, a változó külső és belső környezeti feltételekhez való adaptációját az individuális önállóság megőrzésével (Segédlet: OM, 2004). A „pozitív” egészség fogalma tehát magába foglalja a fizikai, testi erőnlétet, a szellemi épséget, az egészséges

lelkivilágot, mely az egyént alkalmassá teszi, hogy saját életét boldogan élje, és a társadalom hasznára legyen (Kormos, 1980).

Az egészségtudatosság, az egészségtudatos magatartás fejlesztése, az értékrend, az attitűd és az érzelmi viszonyulások, valamint a gondolkodás formálása mentén alakítható ki.

A kutatás időszerűsége abból a problémából adódik, hogy a krónikus munkahelyi stresszhatások által okozott károsodásokat és azok megelőzését vizsgáló kutatásoknak csak egy szűk tartománya foglalkozik az általános- vagy középiskolában tanítókat sújtó állandóan magas stresszterheléssel és annak hatásaival. A krónikus pedagógus stressz következményei többek között a kiégés, a fizikai és érzelmi kimerültség, valamint végső esetben a pályaelhagyás (Mearns és Cain, 2003). Ezért elsődleges fontosságú lehet a tanítóképző intézmények hallgatóinak rendszeres vizsgálata a stresszkezelés és a megküzdési képességek terén.

A vizsgálatban a szerbiai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon mért eredmények összehasonlítására kerül sor más határon túli, illetve anyaországi tanítóképző intézmények hallgatóival készült mérések eredményeivel.

1. AZ EGÉSZSÉGFEJLESZTÉSRE HATÓ TÉNYEZŐK

Az egészség fenntartásában az egyéni erőforrásokon kívül jelentős szerepe van a támogató közösségeknek és társadalmi környezetnek is (Mikulán, 2015). Fontos a szűkebb és tágabb környezet megfelelő – az egészségkultúrát támogató, az egészséges választást reálisan lehetővé és elérhetővé tevő – átalakítása, amelyben az egyén az egészségesebb választást a napi életvitelébe ismétlődő módon beépítheti. Döntően tehát motivációkról, egyéni cselekvésekről, egészséget megalapozó szokások kialakításáról és fenntartásáról, valamint reálisan elérhető lehetőségekről, továbbá a szűkebb és tágabb környezet megfelelő megváltoztatásáról is szó van (Kraiciné, 2016).

1.1. A társadalmi közeg szerepe az egészségfejlesztésben

Az egészség fenntartásában az egyéni erőforrásokon kívül jelentős szerepe van a támogató közösségeknek és társadalmi környezetnek is (Mikulán, 2015). Fontos a szűkebb és tágabb környezet megfelelő – az egészségkultúrát támogató, az egészséges választást reálisan lehetővé és elérhetővé tevő – átalakítása, amelyben az egyén az egészségesebb választást a napi életvitelébe ismétlődő módon beépítheti. Döntően tehát motivációkról, egyéni cselekvésekről, egészséget megalapozó szokások kialakításáról és fenntartásáról, valamint reálisan elérhető lehetőségekről, továbbá a szűkebb és tágabb környezet megfelelő megváltoztatásáról is szó van (Kraiciné, 2016).

Az ember egyre inkább eltávolodik a természettől, ezért saját tapasztalatok nélkül, mesterséges közvetítők – média, internet – útján ismeri meg a világot. Az anyagi jólét, a javak megszerzésének öröme csak átmeneti, de hosszú távon hiányérzet társulhat a kényelemhez. A társadalmi jólét sem biztosíték arra, hogy az egyén jól érezheti magát a közösségben (Tompa, 2014).

A társas és közösségi kapcsolatok, az élet- és munkakörülmények, az általános társadalmi és gazdasági valamint környezeti feltételek az életmód befolyásolása révén fejtik ki hatásukat az egyén egészségére. E kölcsönhatások egyik megnyilvánulási formája az egyén egészségmagatartása, amely befolyásolhatja a külső és belső környezetből érkező információkra adott választ (Mikulán, 2015).

Beck (1992, idézi Pikó, 2010) kockázati társadalomnak hívja korunk életterét, amelyben a nyílt, elsöprő erejű fenyegetések helyett inkább apróbb, de alattomosan jelentkező kockázatokkal kell szembenéznünk. Ilyen kockázat például a zajszennyezés vagy az információdömping, amely egészségi állapotunkra és magatartási döntéseinkre mélyrehatóan kihat.

Ugyanilyen hatások a pszichés jelenségek szintjén is tetten érhetők. Látens, sokszor felismerhetetlen, mégis stresszként ható mikrotraumák és mikrokonfliktusok veszélyeztetik mindennapi életünket, amelyek adaptációs kapacitásunkat úgy kimerítik, hogy gyakran észre sem vesszük (Pikó, 2010).

A mai társadalomra jellemző megnövekedett kockázati helyzetek jelentősen igénybe veszik adaptációs kapacitásunkat, átformálják az egészség és betegség meghatározását, értelmezését. Ennek következtében számos olyan tünetet is betegségként határozzunk meg, amely a társadalom és a kultúra patogén természetéből fakad ugyan, de az egyéni viselkedés szintjén kerül diagnosztizálásra (Kovács, 2004). Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy elsősorban a kultúra, a modern társadalom sajátosságait kellene igazán megváltoztatni ahhoz, hogy egészségesebbek legyünk testileg és lelkileg. Ehhez természetesen ismernünk kell a kultúrát, amelyben élünk.

A társadalmi valóság leképeződése az egyének mindennapi viselkedésében nyilvánul meg, ami magán hordozza az adott kultúra lenyomatait. Ebből következően a prevenció és egészségfejlesztési programoknak fokozottabban kell fókuszálniuk a kulturális gyökerekre és sajátosságokra. Minden segítő és fejlesztő program csak akkor lehet hatékony, ha figyelembe veszi a társadalmi valóságot (Pikó, 2010).

A betegségek megelőzésének eszköztára a technika és az informatika nyújtotta lehetőségek révén évről évre szélesedik. Ide tartoznak az egészségügyi felvilágosító kiadványok, az egészségvédelemmel és az egészségneveléssel kapcsolatos kampányok, melyek széles körű társadalmi összefogást igényelnek (Tompa, 2014).

1.2. Szociális és személyiséggel összefüggő tényezők hatása az egészségre

A pszichoszociális (személyiséggel összefüggő és szociális) tényezők nagyban befolyásolhatják az egészségi állapotot. Ezek a mentális egészséghez köthető faktorok elsősorban a lelki egészségre hatnak, de rajta keresztül a fizikai egészséget is befolyásolják. Pszichoszociális rizikófaktornak számítanak a társadalmi egyenlőtlenségek, a munkanélküliség, a szociális depriváció, a munkahelyi és a családi stressz, a depresszió (Kopp és Kovács, 2006).

A társas környezetnek az egyénre gyakorolt hatását is számba kell venni az egészségfejlesztés során, mivel a minket körülvevő társas közeg támogatása vagy annak hiánya erőteljesen befolyásolja egészségi állapotunkat, egészségkockázati magatartásunkat (Veresné, 2010). A szociális készségek alapfeltétele a személyes működést biztosító készségek elsajátítása (Pikó, 2010). A megfelelő önbecsülés és énhatékonyság birtokában sokkal nagyobb a lehetőség harmonikus közösségi formációk megvalósítására, mint olyan csoportokban, ahol az egyének önértékelése és önbecsülése nem stabil, ezért folyamatosan védelemre szorul.

A posztmodern kor individualizált társadalmá sajnos nem kedvez az egyén és közösségek harmonikus kapcsolatának és a társas készségek hatékony alkalmazásának. *Annak ellenére, hogy az emberiség fejlődése során a tudomány és a technika vívmányainak segítségével megnőtt a várható élettartam, az elmagányosodás ellen nincs jól használható stratégia (Tompá, 2014).* A kapcsolatok jelentősége a társas támogatásban rejlik. A társas kapcsolatok támogató hatása és az egészségi állapot szoros összefüggésben van. Ha az egyén szoros kapcsolati hálót, és jól működő társas támogató rendszert képes kiépíteni, jelentős védőhatás igazolható az egészség vonatkozásában. A társas támogatás csökkenti a stresszortényezőket. A kapcsolatok léte, száma és minősége kulcsszerepet játszik a pszichológiai jóllétben (Pikó, 2003).

1.3. Az oktatás szerepe az egészségfejlesztésben

Az egészséges, a környezetet védő életmódra irányuló széleskörű, ugyanakkor pontosan körülhatárolható védő magatartást mielőbb, már kisgyerekkorban ki kell alakítani. A szülők és pedagógusok akkor tehetik a legtöbbet gyermekeink egészsége és környezetük megóvása érdekében, ha a jövő generációkból az egészséges életmóddal és a környezettel kapcsolatos kérdésekben tájékozott, a felmerülő problémákat kezelni képes és akaró felnőtteket nevel. Éppen ezért a tanítóképzés, tanárképzés fontos szerepet tölthet be az egészségtudatos magatartás kialakításában, a megfelelő egészségmagatartás iránti attitűdök pozitív irányba történő megváltoztatása által. Az attitűdök pozitív irányba való folyamatos változtatása a tanárok feladata, ők alakíthatják majd ki a modern, egészség-

és környezetbarát felelősségérzetet és hozzáállást a jövő generációkban.

Amikor egészségfejlesztésről beszélünk, a tanulók fejlesztése mellett elengedhetetlen, hogy a tanárok egészségét is figyelembe vegyük. A tanárok esetében is fontos a kiegyensúlyozottság, annak képessége, hogy a kudarcokat le tudják küzdeni, kezelni tudják a problémákat. Másik fontos tényező a tanárok egészségmagatartását illetően a magatartási-kulturális minta és értékrend, amelyet személyiségükkel a tanulók felé mutatnak (Benkő és Rékasi, 1993). A pedagógusok feladata, hogy felkészítsék a gyerekeket arra, hogy önálló, felnőtt életükben legyenek képesek életmódjukra vonatkozóan helyes döntéseket hozni, egészséges életvitelt kialakítani, konfliktusokat megoldani. Ebben a pedagógusok életvitelének is jelentős példaértékű szerepe van (Simonyi, 2012).

A nemzetközi kutatások azt igazolják, hogy a humán segítők között az ápolók, a pedagógusok, az orvosok és a börtönőrök vannak a leginkább kitéve krónikus stresszhatásnak (Veress, 2009). A krónikus munkahelyi stresszhatások által okozott károsodásokat és azok megelőzését vizsgáló kutatásoknak csak egy szűk tartománya foglalkozik az általános- vagy középiskolában tanítókat sújtó állandóan magas stresszterheléssel és annak hatásaival. A krónikus pedagógus stressz következményei többek között a kiégés, a fizikai és érzelmi kimerültség, valamint végső esetben a pályaelhagyás (Mearnsa és Cain, 2003). Ezért elsődleges fontosságú lehet a felsőoktatási egészségfejlesztő programok bevezetése a tanítóképző intézményekben.

A pedagógus legfőbb munkaeszköze a személyisége, annak harmóniája vagy diszharmóniája tanítványaira is kihathat. Minél inkább használja szívét, lelkét a pedagógus a munkája során, annál nagyobb az esélye, hogy sérül vagy elhasználódik. A pedagógus személyiségjegyeinek kapcsán egyre gyakrabban emlegetik a pszichológiai immunrendszer fogalmát, amely alatt olyan személyiségtényezők meglétét értjük, melyek a megküzdés hatékonyságát befolyásolhatják (Szelezsánné Egyed Dóra, 2016).

A tanítóképző intézmények hallgatóinak személyiségét, annak fejlődését, stresszkezelési jellemzőiket vizsgálva az egyik legfontosabb feladat azoknak a változásra érzékeny jegyeknek az erősítése, melyek a feszültségekkel teli helyzetekben is segítik a helytállást, a stabilitás megőrzését és a hatékony megoldások működésbe léptetését. A tényleges megküzdő viselkedésben egyrészt a problémaorientáltság erősítése a feladat, hogy igényük legyen a megoldható helyzetek rövidre zárására, másrészt a feszültségkezelés hatékonyságának fokozása, az önkontrollfunkciók fejlesztése javíthat aktuális és későbbi pszichés egyensúlyuk megőrzésében. Legfontosabb tudatosítani az erősségeket és a veszélyeztető faktorokat megfelelő önismereti munka facilitálásával, hogy kiaknázhatóak legyenek a meglévő erők, valamint meg kellene tanítani,

hogy a stresszes szituációkban tudatosabb önszabályozással legyenek képesek az adaptivitásra (Holecz, 2015).

2. A KIÉGÉS JELENSÉGE PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN

A segítő pálya nagy érzelmi megterheléssel, fokozott stresszel jár, a segítő saját egyéni, családi életét érintő kihívások mellett szembesül a kliensek, betegek, gondozottak, tanulók, és az ő hozzátartozóik, a munkatársak, s a szervezet problémáival is (Petróczi és mtsai, 1999) ami kiégéshez vezethet. A tanárok között, mivel hivatásuk az egyik legstresszesebb foglalkozás, a hazai és külföldi vizsgálatok alapján magas a kiégettek száma. Az európai pedagógusok 60–70%-a szenved tartós stressztől, és 30%-a már kiégés-szindrómában szenved (Lubinszki, 2013).

A kiégés (burnout) fogalmát először Herbert Freudenberger alkalmazta. A következőképpen definiálta a jelenséget (Mihálka, 2015): „*A szindróma krónikus, emocionális megterhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés állapota, mely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok elvesztésével jár, s melyet a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek.*”

Maslach és Jackson (idézi Mihálka, 2015) a kiégés jelenségének három dimenzióját tarták fel:

1. *emocionális kimerültség*: a kiégés vezető tünete, arra utal, hogy a személy érzelmi erőforrásai kiapadnak, úgy érzi, hogy nincs semmi, amit másoknak pszichés szempontból adhatna;
2. *deperszonalizáció*: a kliensekhez, a kollégákhoz és magához a munkához való negatív viszony;
3. *csökkent személyes eredményesség érzése*: az egyén teljesítménye némileg eltér attól, amit önmagától elvár és ehhez nagyfokú negatív önértékelés is társul.

Fontos megállapítás, hogy oksági viszonyt tételezhetünk fel a stressz és a kiégés között, hiszen a kiégéses tüneteket az elhúzódó stressz nyomán fellépő jelenségként tartják számon (Mihálka, 2015).

Holmes és Rahe (1967, idézi Vincze-Tiszay és Vincze, 2007) kutatók szerint minden olyan esemény, amely jelentős mértékű alkalmazkodást kíván, stresszkeltőnek tekinthető. Az életesemények hatásának felmérése céljából kidolgozták az életesemények skáláját, amely a stressz intenzitását, gyakoriságát és időben történő tartósságát méri. Mivel az adott életesemények stresszhatása nagymértékben különbözhet attól függően, hogy milyen korosztályra hat, Vincze-Tiszay és Vincze elkészítette az életesemények skálát életkorok alapján (*1. táblázat*).

1. táblázat: *Stresszt keltő életesemények hatása életkorok szerint* (Forrás: Vincze-Tiszay és Vincze, 2007)

életesemény	tanuló	alkalmazott	nyugdíjas
Házastárs halála	–	100	100
Börtön	–	98	100
Hajléktalan	–	98	99
Lakásvesztés	25	85	95
Családtag meggyilkolása	30	75	95
Válás	–	75	90
Baleset, marad. sérülés	90	85	80
Krónikus betegség	40	90	80
Anyagi, pénzügyi nehéz.	10	80	80
Bírósági per	–	75	85
Családtag halála	30	65	80
Munkanélküliség	–	65	–
Biztosítási csalás	–	65	70
Főnökkel való feszültség	–	65	–
Állás elvesztése	–	55	–
Megélhetési gond	–	50	55
Lopás, rablás	10	50	75
Házasság	–	50	50
Szakmai frusztráció	45	60	50
Nyugdíj	–	–	45
Pályázatok elkészítése	15	40	5
Rágalmazás	–	45	30

Számos hivatással együtt, az elmúlt évtizedek alatt a pedagógusok munkája is jelentősen átalakult. A követelmények egyre emelkednek, a pedagógusoktól elvárt magas hivatástudat és a gyakran kritikus társadalmi megítélés gyakran nem párosul a munkafeltételek és az életminőség javulásával, így ezt a társadalmi csoportot is jelentősen veszélyezteti a kiégés jelensége. Jóllehet a tanári munka nem tartozik a klasszikus segítő foglalkozások közé, mégis számos olyan jellemzője van, amely elősegíti a kiégés-szindróma kialakulását. Ezek közül is kiemelkedik a munka mennyisége által okozott mentális terhelés, hiszen az órákra való felkészülés és az azokon való részvétel sok munkát, folyamatos figyelmet, és állandó készenlélet igényel. A munkahelyi terhelést tovább növeli, ha magas tanulói létszámmal, illetve magas óraszámokkal kell dolgoznia a pedagógusoknak. A felsőoktatásban dolgozó oktatók kiégés-tüneteinek előfordulása szintén összefüggésben áll a kurzusaikon részt vevő hallgatók számával, valamint a felkészüléshez szükséges idővel (Szabó és Jagodics, 2016).

A tanári pálya igen megterhelő a sokrétű és szerteágazó feladatok miatt: tanítás, nevelés, értékelés, tanácsadás, segítségnyújtás, a saját, valamint a saját iskola fejlesztése. Az aktív pedagógusok körében az együttműködni nem tudó tanulók jelentik a legkomolyabb problémát. Második helyen áll annak feszültsége, hogy az időhiány miatt nem tudják belső igényeik szerint ápolni kapcsolataikat. Bekerült az első öt stresszforrás közé az is, hogy a túlterheltség miatt a munka és a magánélet összeegyeztetése sem zökkenőmentes, sőt egyre emelkedik a kollégákkal fenntartott kapcsolatban rejlő feszültség nagysága is (Holecz, 2015).

Megváltozott az iskolába járó gyerekek összetétele is. Az iskola nagyon sokféle gyereket nevel együtt és egy időben, így nehézséget jelent a pedagógusok számára a sokféle képzettség, sokféle háttértudás megjelenése. A társadalmi változások, az, hogy a család egyre inkább visszaszorul a nevelésben, a gyerekek egyre kevesebb tartalmas időt töltenek szüleikkel, illetve, hogy az együtt töltött idő mennyisége is csökken, megnöveli annak szükségességét, hogy a pedagógusok több felelősséget vállaljanak (Czike, 2006).

Szelezsánné Egyed Dóra (2016) a következő pontokban foglalta össze a pedagógusokat érő stressz okait: nehezen motiválható diákok, növekvő munkamennyiség, adminisztráció, pedagógusértékelés, nem megfelelő anyagi és erkölcsi elismerés, munkakörülmények, a szervezeti kultúra hiányosságai, a szülők elégedetlensége, szerepzavarok.

A pedagógusokra jellemző kiégés fázisait Lubinszki (2013) foglalta össze:

1. *Kezdeti lelkesedés:* fokozott energikusság, bizonyítási kényszer jellemzi, azonnali eredményt vár a személy a munkájától.
2. *Túlazonosulás:* összemosódnak a munka és magánéleti szerepek, melynek jó kimenetele esetén kialakul a realizmus fázisa. Ekkor a személy képes szelektálni, prioritást állítani, és határokat kijelölni. Amennyiben ez nem sikerül, a stagnálás szakasza lép fel.
3. *Stagnálás:* csökkennek az elvárások, a teljesítőképeség, az elkötelezettség és a nyitottság.
4. *Frusztráció:* a pedagógus gyakrabban büntet, szigorodik, visszahúzódik, kudarckerülővé válik.
5. *Apátia:* megjelennek a pszichoszomatikus betegségek, depresszió, szorongás, végső esetben akár önpusztítás is.

A kezdet kívülről mindenkinél pozitívnak tűnik: a kiégés veszélyeztetettek aktívak, dinamikusak, innovatívak, saját nélkülözhetetlenségüket érzik. A folyamatot az emberi kapcsolatok lassankénti beszűkülése kíséri. Csökken a motiváció, a kreativitás és az energia. Az eredetileg pozitív érzések átfordulnak negatívba: a kisebbségi érzés, bizonytalanság, szorongás és a depresszív hangulat válik jellemzővé (Lubinszki, 2013).

A pedagóguspálya igénybe vesz fiziológiailag, testileg, érzelmileg, kognitívan, viselkedésben, a hivatásban a pedagógusok egész élete benne van, ezért fontos, hogy életük legfontosabb alapterületein – karrier, család,

barátok, egészség, érzelmi harmónia, párkapcsolat, kikapcsolódás, hobbi, tanulás – a lehető legnagyobb kiegyensúlyozottságra tudjanak szert tenni, valamint annak tudatára, hogy a kontroll az ő kezükben van. A stresszel való megküzdés (coping) az alkalmazkodás speciális formája, alkalmazkodás fokozott megterhelés mellett, nehezített körülmények között. Dávid és mtsai (2014) a következőképpen definiálják a megküzdés fogalmát: „*A megküzdés célirányos, szándékos, akaratlagos erőfeszítés, egy olyan személy kognitív és viselkedéses erőfeszítése az alkalmazkodásra, aki úgy értékeli a helyzetét, hogy az meghaladja aktuális erőforrásait.*”

A pedagógus szakma már a munkába állás legelején igényli a prioritás és értékek letisztulását, valamint a saját teherbíró képesség reális ismeretét. A munka és magánélet közötti egyensúly megtalálása, a határok kijelölése, valamint a nemet mondás képessége a legfontosabb tényezők a testi-lelki egészség megőrzése érdekében (Lubinszki, 2013). A stressz kezelésének alapvető módszere, technikája lehet a stabil családi, baráti háttér kialakítása. Elengedhetetlen a tudatos életviteli szokások, a megfelelő időgazdálkodás, valamint a prioritások megtervezése. Törekedni kell a problémák megoldásközpontú megközelítésére, a csapatmunkára, illetve, hogy személyiségünkhöz, specifikációnkhoz illő feladatokat vállaljunk. Tudatosan kell felépíteni saját információs rendszerünket. Tudni kell átadni, cserélni az információkat, valamint differenciálni azokat (Szelezsánné Egyed, 2016).

3. AZ EGÉSZSÉGFEJLESZTÉSRE HATÓ TÉNYEZŐK VIZSGÁLATA NEMZETISÉGI NYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐSÖK KÖRÉBEN

3.1. A kutatás célja

A felsőoktatási évek a legtöbb hallgató életében tele vannak stresszorokkal, mint például az anyagiak, társas kapcsolatok, a kulturális széttöredezethez, a magány valamint a tanulási kompetenciák kérdése (Lazányi, 2012).

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar az Újvidéki Egyetem tizenegyedik, legfiatalabb kara, amely 2006-ban kezdte meg működését. A Kar az egyetlen olyan felsőoktatási intézmény Szerbiában, ahol teljes egészében magyar nyelven valósul meg az oktatás. Az MTTK-n okleveles tanító és okleveles óvodapedagógus képzés folyik, BA és MA szinten. Kutatásunkban egy empirikus kutatás keretein belül vizsgálom a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatóinak testi-lelki egészségi állapotát, a *Rahe-féle Rövidített Stressz és Megküzdés Kérdőív* segítségével.

A kutatás kiegészítéseként megvizsgáltuk a szlovákiai Selye János Egyetem magyar tannyelvű tanítóképzős hallgatóit, valamint Magyarországon, nemzetiségi nyelven tanuló tanárszakos, illetve tanító-és óvóképzős hallgatókegy csoportját is, és összehasonlítottam a kapott eredményeket.

3.2. Hipotézisek

A hipotézisek megfogalmazása során abból a feltevésből indultunk ki, hogy a hallgatók között ugyan előfordulnak olyanok, akik testi vagy lelki egészségügyi problémákkal küzdenek, jelentős stresszhatásnak vannak kitéve, illetve fejlesztésre szorulnak az egészségmagatartás és a megküzdési képességek terén. Ugyanakkor az említett problémák a hallgatók csak kis százalékánál fordulnak elő, ellentétben a megfelelő egészségmagatartással és pozitív megküzdési képességekkel rendelkező hallgatókkal.

H1: A vizsgálatban részt vevő hallgatók többségét alapvetően olyan életesemények jellemzik az elmúlt időszakban, amelyek pozitív stresszhatásnak számítanak.

H2: A vizsgálatban részt vevő hallgatók stressz-válaszai életkoruknak megfelelőek, kielégítőek.

H3: Az alapvizsgálatban és az összehasonlító vizsgálatban részt vevő hallgatók eredményei nem térnek el jelentősen a vizsgált tényezők tekintetében.

3.3. MÉRŐESZKÖZ

Az empirikus kutatás elvégzése során a rövidített Rahe-féle Rövidített Stressz és Megküzdés Kérdőív bizonyos szakaszait alkalmaztuk. A vizsgálatban részt vevő személyek online töltötték ki a kérdőívet.

Az eredeti kérdőív a Holmes-Rahe-féle Életesemény Lista, a Zung-féle Önjellemző Skála, valamint a Konfliktusmegoldó Kérdőív alapján került összeállításra (Rahe és Tolles, 2002). A kérdőív rövidített, az eredeti változat tételeinek nagyjából 25%-át tartalmazó eszközt abból a célból fejlesztették ki, hogy az eredeti, átlagosan 40 percnél is több kitöltési idővel rendelkező kérdőív gyakorlati használhatósága növekedjen (Purebl mtsai, 2006).

A mérőeszköz két fő részből vevődik össze:

1. A mérőeszköz első része a stresszt keltő életesemények feltárását célozza, amely az alábbi öt területre terjed ki: (1) gyermekkori traumák és szülői bánásmód, (2) életesemény lista, (3) testi tünetlista, (4) pszichológiai tünetlista, (5) magatartás és érzelmek.
 2. A mérőeszköz második részében a következő megküzdési jellemzők kerülnek felmérésre: (1) egészségmagatartás, (2) társas támogatottság, (3) stressz-válasz, (4) elégedettség az étellel, (5) életcél és kapcsolatok.
- A jelenlegi dolgozatban a mérőeszköz első szakaszából a 2-es, a kérdőív második szakaszából a 3-as skálák eredményei kerültek feldolgozásra.

3.4. A vizsgálatban részt vevők mintája

Az alapvizsgálatban az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának okleveles tanító és okleveles óvodapedagógus szakos

hallgatói vettek részt. Összesen 135 hallgató vállalta a Karon jelenleg 154 aktív hallgatói jogviszonyban lévő tanuló közül, hogy kitölti a kérdőívet a 2019. januárjában lezajló előzetes felmérés során.

Az összehasonlító vizsgálat során két ország intézményei közül választottuk ki a résztvevőket. A Szlovákiában, Komáromban működő Selye János Egyetem magyar tannyelvű oktatási intézmény. Hallgatói közül 35-en vállalták, hogy részt vesznek a vizsgálatban.

Magyarországon a felvi.hu adatai szerint 11 felsőoktatási intézményben, összesen 45 szakon folyik nemzetiségi szakirányú (német, cigány-roma, horvát, szerb, román, szlovák) továbbképzés.

A 11 intézmény közül 3 intézmény, összesen 60 hallgatója vállalta, hogy részt vesz a felmérésben:

1. Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar, Szarvas;
2. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar;
3. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Esztergom.

3.4.1. Az alapvizsgálatban részt vevő minta háttéradatai

A mintára jellemző egyes háttérváltozók közül a következő jellemzőket vettem figyelembe a jelenlegi kutatás során: intézmény, szak, évfolyam, életkor, nem.

(1) *Intézmény:*

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka: 135 résztvevő

(2) *Szak:*

1. *tanító:* a minta 59%-a (N=80);
2. *óvodapedagógus:* a minta 41%-a (N=55).

(3) *Évfolyam:*

1. *első:* a minta 28%-a (N=38);
2. *második:* a minta 20%-a (N=27);
3. *harmadik:* a minta 29%-a (N=39);
4. *negyedik:* a minta 19%-a (N=26);
5. *mester:* a minta 4%-a (N=5).

(4) *Kor:*

1. *18-20 év:* a minta 45%-a (N=59);
2. *21-23 év:* a minta 54%-a (N=73);
3. *24 éven felül:* a minta 1%-a (N=3).

(5) *Nem:*

1. *férfi:* a minta 16%-a (N=22);
2. *nő:* a minta 84%-a (N=113).

3.4.2. Az összehasonlító vizsgálatban részt vevő minta háttéradatai

Az összehasonlító vizsgálatban két ország (Magyarország és Szlovákia) összesen 95, nemzetiségi nyelven tanuló óvó-és tanítóképzős, illetve tanárképzős hallgatója vett részt.

(1) *Intézmény:*

- Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar, Szarvas: 20 résztvevő (21%)
- Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged: 31 résztvevő (33%)
- Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Esztergom: 9 résztvevő (9%)
- Selye János Egyetem Komárom: 35 résztvevő (37%)

(2) *Szak:*

1. *tanító:* a minta 10%-a (N=9);
2. *óvodapedagógus:* a minta 66%-a (N=63);
3. *tanár szak:* a minta 24%-a (N=23).

(3) *Évfolyam:*

1. *első:* a minta 40%-a (N=37);
2. *második:* a minta 27%-a (N=26);
3. *harmadik:* a minta 27%-a (N=26);
4. *negyedik:* a minta 2%-a (N=2);
5. *mester:* a minta 4%-a (N=4).

(4) *Kor:*

1. *18-20 év:* a minta 37%-a (N=35);
2. *21-23 év:* a minta 41%-a (N=39);
3. *24 éven felül:* a minta 22%-a (N=21).

(5) *Nem:*

1. *férfi:* a minta 12%-a (N=11);
2. *nő:* a minta 88%-a (N=84).

3.5. A vizsgálat eredményei

3.5.1. Stresszt keltő életesemények a közelmúltban

A közelmúltban történt, a hallgatók életét befolyásoló, megváltoztató események 4 csoportját vizsgáltuk. Az egészségben, tanulmányokban, otthoni és családi állapotban, valamint a személyes és szociális kapcsolatokban bekövetkező változásokra kérdeztünk rá. Az egészséggel és a tanulmányokkal kapcsolatos témakörökben 4-4 lehetőség közül választhattak a hallgatók, a családi állapotban és szociális kapcsolatokban bekövetkező változásokat pedig konkrétan jelölhették.

Az egészséget érintő változások esetében az alapvizsgálatban az enyhe változást jelölték meg legtöbben, 52%-ban. 27%-nak nem volt az egészségét érintő változása, 12%-nak közepes, 8%-nak pedig súlyos betegsége, sérülése volt a közelmúltban.

Az összehasonlító vizsgálatban részt vevő hallgatók 32%-ban enyhe, 32%-ban pedig súlyos betegséget éltek át a közelmúltban. Eredményeik tehát nagyban különböznek az alapvizsgálatban részt vevő hallgatók eredményeitől (2. táblázat).

2. táblázat: Egészséget érintő változások

változások	alapvizsgálat		összehasonlító vizsgálat	
	N	%	N	%
nem volt	37	27	22	24
enyhe változás	70	52	31	32
közepes változás	17	12	11	12
súlyos betegség vagy sérülés	11	8	31	32

A tanulmányokat érintő változásokat illetően az alapvizsgálatban részt vevők többségének, 54%-nak nem volt ilyen jellegű problémája. Összesen 2 hallgató volt, aki iskolát váltott, 37%-uk kezdett új tanulmányokba. Összesen 8% jelölte, hogy iskolai problémáik voltak. Az összehasonlító vizsgálatban részt vevő hallgatók 52%-a ugyancsak nem élt át jelentős változást a tanulmányait illetően. 41% kezdett új tanulmányokat. 4% küzd iskolai problémákkal, 3% váltott iskolát a közelmúltban (3. táblázat).

3. táblázat: Tanulmányokat érintő változások

változások	alapvizsgálat		összehasonlító vizsgálat	
	N	%	N	%
nem volt	73	54	49	52
iskolát váltott	2	1	3	3
új tanulmányokat kezdett	50	37	39	41
iskolai problémái voltak	10	8	4	4

Az otthoni, családban történő változásokat illetően az alapvizsgálatban részt vevők többsége, 24% pozitív változásokat élt át a közelmúltban párkapcsolata terén. 20%-uk költözött el nemrég. A családtagok változó egészségét 16% jelölte, 14-14% az életkörülményekben történő változást és a negatív párkapcsolati változást jelölte meg. A szülők válása 8% esetben jellemző, összesen 6 kitöltő pedig közvetlen hozzátartozója

elvesztését élte át. Az összehasonlító vizsgálatban részt vevő hallgatók hasonló válaszokat adtak. 23%-uk élt át pozitív párkapcsolati változást a közelmúltban. A költözés, a családtagok változó egészsége és a negatív párkapcsolati események 16-16%-ra jellemzőek. A hallgatók 15%-nak elváltak a szülei, 4-en pedig közeli hozzátartozó halálát élték meg az elmúlt időszakban (4. táblázat).

4. táblázat: Otthoni, családi változások

változások	alapvizsgálat		összehasonlító vizsgálat	
	N	%	N	%
elköltözött	26	20	14	15
változtak az életkörülményei	19	14	11	12
pozitív változás párkapcsolatban	33	24	22	23
negatív változás párkapcsolatban	19	14	15	16
családtagok változó egészsége	21	16	15	16
szülők elváltak	11	8	14	16
szülője/testvére meghalt	6	4	4	4

A személyes illetve szociális jellegű változások az alapvizsgálat tagjainál leggyakrabban a személyes kapcsolatok átalakulásában (19%), a szokások, a tanulmányok és a (személyes) gazdasági helyzet változásában (16-16%) nyilvánulnak meg. Sokan (11%) hoztak a közelmúltban nagy horderejű döntést. Az összehasonlító vizsgálat tagjai szintén a személyes kapcsolatok változását élték át legtöbbször (19%). Az egyéni gazdasági változás 17%-ot, a tanulmányokban beálló változások 15%-ot érintenek. 13-13% változó szokásokról illetve nagy horderejű döntésekről számolt be az elmúlt időszakot illetően (5. táblázat).

5. táblázat: Személyes, szociális változások

változások	alapvizsgálat		összehasonlító vizsgálat	
	N	%	N	%
változó szokások	21	16	12	13
elkezdett/befejezett tanulmányok	21	16	14	15
iskolaváltás	3	2	3	3
új személyes	25	19	18	19

kapcsolat				
eljegyzés	2	1	0	0
kapcsolati	9	7	7	7
problémák				
baleset	7	5	7	7
nagy horderejű	15	11	12	13
döntés				
nagy eredmény	10	7	5	6
gazdasági változás	21	16	16	17

A H1 hipotézisben foglalt állítás, amely szerint a vizsgálatban részt vevő hallgatók többségét alapvetően olyan életesemények jellemzik az elmúlt időszakban, amelyek pozitív stresszhatásnak számítanak, csak az alapvizsgálatban részt vevő hallgatók esetében tekinthető igazolnak. Az egészséget és a tanulmányokat illetően az alapvizsgálatban részt vevő hallgatók többségét nem érte változás a közelmúltban. Az összehasonlító vizsgálat tagjainak nagy része azonban súlyos, az egészséget érintő változásokat tapasztalt.

Az első csoport családi, szociális és személyes változásainak többsége (párkapcsolat, új szociális kapcsolatok kialakulása) alapvetően pozitív jellegű. A második csoport azonban főként a családi helyzetet illetően több negatív tapasztalatot szerzett.

3.5.2. Stressz-válasz jellemzők

A stressz-válaszokra adott megküzdési stratégiák vizsgálata során három fokozatú skálán kellett jelölniük a hallgatóknak, milyen mértékben jellemző rájuk az adott tulajdonság. A tíz itemből 6 esetében negatív stratégiát vizsgáltunk, a többi 4 item esetében pozitív megküzdési stratégiát (6. táblázat).

A pozitív stratégiák esetében azt az eredményt vártuk, hogy a tanulók a semleges, 1,5-ös érték felett teljesítenek. Mind a négy vizsgált kérdésben teljesült ez a feltétel mindkét csoport esetében.

Az elkerülő stratégiák esetében az 1,5-ös átlag alatti pontszámok jelentik a megfelelő stressztűrő magatartást. Ez a feltétel csak egyetlen item esetében teljesült mindkét csoportban. A „*Nem veszek tudomást a problémáról*” megoldást csak kevesen választják. A többi negatív stratégiát jelölő itemnél elért magas eredmény azt jelenti, hogy ezek a kedvezőtlen stratégiák erőteljesen jellemzik a válaszadó hallgatókat.

6. táblázat: A stressz-válaszok vizsgálata

stressz-válasz	alapvizsgálat		összehasonlító vizsgálat		kétmintás t-próba	
	átlag	szórás	átlag	szórás	t	p
pozitív stratégiák						
keresek valami jót az adott helyzetben	2,38	0,7	2,34	0,7	0,32	0,03
megtervezem, hogy mit tegyek jó irányba	2,46	0,7	2,52	0,6	-	0,5
változom vagy fejlődök	2,49	0,5	2,39	0,6	1,28	0,2
tanácsot kérek valakitől, akit tisztelek	2,41	0,7	2,25	0,7	1,56	0,1
negatív stratégiák						
magamat hibáztatom a problémáimért	2,42	0,9	2,37	0,7	0,47	0,6
azt kívánom, bárcsak elmúlna az egész	2,39	1,1	2,09	0,8	2,19	0,02
megpróbálom elfelejteni az egészet	2,29	1,1	1,99	0,7	2,34	0,02
kritizálok vagy kioktatom magam	2,42	0,9	2,19	0,7	1,94	0,05
nem veszek tudomást a problémámról	2,14	1,4	1,43	0,6	4,94	0,001
azt kívánom, bárcsak másként érezhetnék	2,26	1,2	1,96	0,8	2,13	0,03

A kapott eredmények nem igazolják teljes mértékben a H2-es hipotézisben foglalt állítást, amely szerint a vizsgálatban részt vevő hallgatók stressz-válaszai életkoruknak megfelelőek, kielégítőek. A pozitív stressz-válaszok esetében megfelelő eredményeket kaptunk, viszont a negatív stressz-válaszok sokkal gyakrabban fordulnak elő, mint amit a megfelelő, pozitív beállítottságú stressztűrő magatartás megenged.

3.5.3. A két csoport eredményeinek összehasonlítása

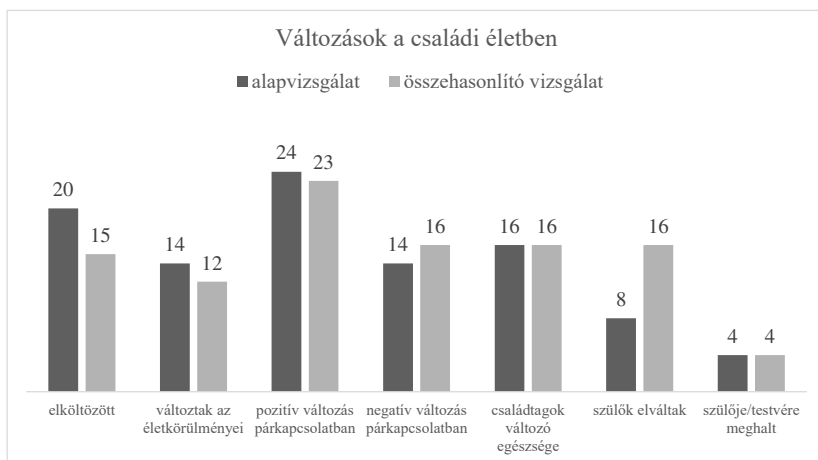
A kutatás során összehasonlításra került a Szerbiában, Szabadkán működő Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának hallgatóinak, valamint a Magyarországon, nemzetiségi nyelven tanuló óvó-, és tanítóképzős hallgatóknak a meghatározottmintája.

Az életeseeményekben bekövetkező változások összehasonlítása

Az egészséget érintő változások esetében az összehasonlító vizsgálat tagjai sokkal nagyobb arányban, 32%-ban jelölték, hogy a közelmúltban súlyos betegségen vagy sérülésen estek át, szemben az alapvizsgálatban történő, 8%-os jelöléssel.

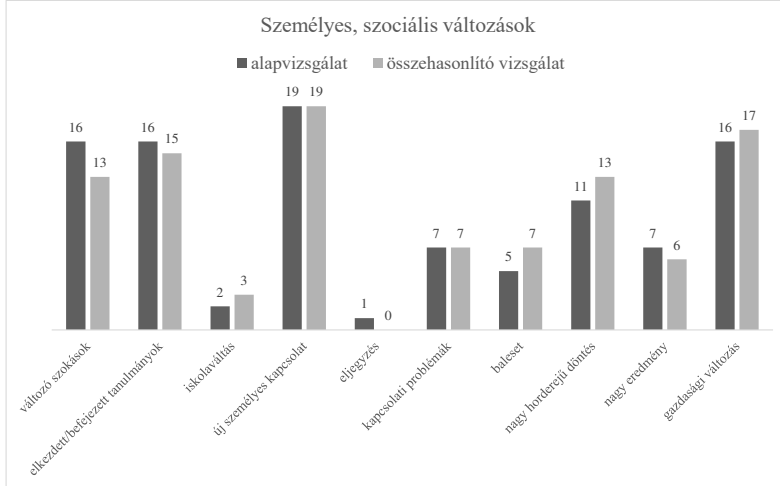
A tanulmányokat illető változások tekintetében nincs jelentős eltérés a két csoport eredményeiben.

A családi állapotot tekintve a legtöbb kérdés esetében mindkét csoport nagyjából hasonló arányú választ adott. Kiemelkedő kivételt képez a szülők válásának kérdése, ahol az összehasonlító vizsgálatban részt vevők sokkal több esetet jelöltek. A százalékban kifejezett eredményeket az *1. ábra* szemlélteti.



1. ábra: Változások a családi életben

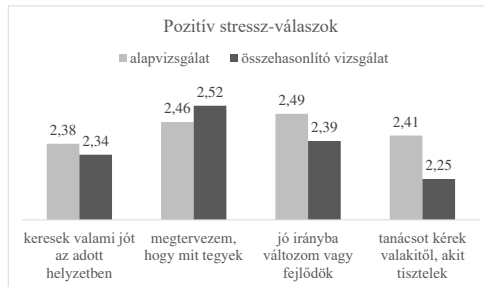
A személyes és szociális jellegű változások válaszainak arányában nincs kiemelkedő különbség. A százalékban kifejezett eredményeket a *2. ábra* szemlélteti.



2. ábra: Személyes, szociális változások

A stressz-válasz jellemzők összehasonlítása

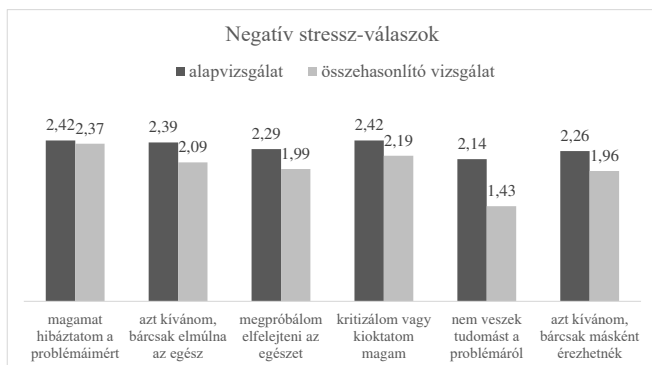
A pozitív stressz-válaszok esetében két csoport eredményei között csak az első pozitív stresszválasz-tem esetében („keresek valami jót az adott helyzetben”) mutatkozik szignifikáns eltérés. A kétmintás t-próba eredményei alapján az alapvizsgálatban részt vevő hallgatókra sokkal inkább jellemző, hogy jót keresnek a stresszes szituációban is (8. táblázat, 48. old.). A pozitív stressz-válaszok közötti eltéréseket a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra: A pozitív stressz-válaszok összehasonlítása

A negatív stressz-válaszokat illetően két tem kivételével („bárcsak elmúlna az egész” és „megpróbálok elfelejteni”) jelentősen eltérnek egymástól a két csoport eredményei. Az alapvizsgálat résztvevői esetében sokkal gyakoribbak a 2., 3., 5. és 6. itemben megjelölt negatív stresszválaszok („bárcsak elmúlna az egész”; „megpróbálok elfelejteni”; „nem veszek róla tudomást”; „bárcsak másként éreznék”), mint az

összehasonlító vizsgálatban részt vevő hallgatóknál. A negatív stressz-válaszok közötti eltéréseket a 4. ábra szemlélteti.



4. ábra: A negatív stressz-válaszok összehasonlítása

A két csoport eredményeinek összehasonlítása során kiderült, hogy nem sikerült teljes mértékben alátámasztani a H3-as hipotézisben foglalt állítást, amely szerint az alapvizsgálatban és az összehasonlító vizsgálatban részt vevő hallgatók eredményei nem térnek el jelentősen a vizsgált tényezők tekintetében. A nemrég bekövetkezett, stresszt keltő életesemények és a pozitív és negatív stressz-válaszok egyes megnyilvánulási formáit illetően is mutatkozott eltérés.

3.6. A vizsgálat eredményeinek összefoglalása

A kutatás során arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a szülőföldjükön, kisebbségi nyelven tanuló tanító-és óvóképzős hallgatókat milyen stresszt kiváltó helyzetek érik, illetve milyen mértékű a tanulók stressztűrő és megküzdési képességük.

Az eredményekből az derült ki, hogy a stresszt keltő életeseményeket illetően a vizsgálatban részt vevők többsége nem szenved jelentősebb traumától, de egyes esetekben előfordulnak olyan körülmények (pl. szülők válása), amelyeket nem hagyhatunk figyelmen kívül.

A hallgatók stresszre adott válaszaik alapján fejlesztésre szorulnak, annak ellenére, hogy az eredmények a pozitív stressz-válaszok tekintetében kielégítőek voltak. A stressztűrő magatartás tekintetében kedvezőtlen stresszválaszok jellemzik a hallgatókat.

4. DISZKUZZIÓ, TOVÁBBI KUTATÁSI TERVEK

A jelenlegi vizsgálat egy kutatássorozat részét képezi. Az eredmények további elemzését követően a kutatássorozat végső célja egy egészségfejlesztő pedagógiai program létrehozása, illetve a program eredményeinek hatékonyságvizsgálata. Komplex egészségfejlesztő

programok megvalósítására a felsőoktatási képzési rendszeren belül leginkább tanórán, tanterven kívüli, intenzív formában van lehetőség.

A tervezett pedagógiai program egy olyan állandó, a stressztűrő képesség és a megküzdési stratégiák fejlesztését célzó, testi-lelki egészségre egyaránt kedvezően ható, komplex tevékenység lenne, amely bekerülhet az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karának oktatási tervébe, vagy akár más pedagógusképző intézmények tevékenységi körébe is. A felsőoktatási intézmények társas kapcsolatainak fenntartása érdekében mindenképpen szükség lenne további intézményekkel való összefogásra a hasonló programok tervezése és megvalósítása során.

IRODALOM

Benkő Zsuzsanna, Rékasi János (1993): Az egészségnevelés helye és szerepe az iskolai nevelőmunkában. In: Benkő Zsuzsanna (szerk.): *Környezetvédelem és egészségnevelés*. JGYTF Kiadó, Szeged.

Czike Bernadett (2006): *A pedagógusszerep változása. Alternatív és nem alternatív iskolák összehasonlító elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Dávid Imre, Fülöp Márta, Pataky Nóra, Rudas János (2014): *Stressz, megküzdés, versengés, konfliktusok*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

Holecz Anita (2015): A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében. In: *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*. Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely.

Kopp Mária, Kovács Mónika (szerk.) (2006): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest.

Kopp Mária, Skrabski Árpád (2000): Pszichoszociális tényezők és egészségi állapot. *Demográfia*, 43 (2-3), 252-278.

Kormos Sándor (1980): *Egységnevelés és közművelődés*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.

Kovács József (2004): Pszichiátria és medikalizáció. A pszichiátrizálás okai. *Lege Artis Medicinae*, 14 (7), 520–524.

Kraiciné Szokoly Mária (2016): Egységfejlesztés a felsőoktatásban - Gondolatok egy felsőoktatást érintő projekt zárása kapcsán. *Opus et Educatio*, 3 (5), 511-528.

Lazányi Kornélia (2012): Stressz és társas támogatás a felsőoktatásban. In: Vállalkozásfejlesztés a XXI. században – Tanulmánykötet. Óbudai Egyetem, Budapest.

Lubinszki Mária (2013): A kiégés komplex értelmezése és prevenciósi lehetőségei a pedagóguspályán. *Bölcseztet- és társadalomtudományi tanulmányok a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára*. 263–276.

Mearnsa, J., Cain, J. E. (2003): Relationships between Teachers' Occupational Stress and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 16 (1), 71-82.

Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 102 (1), 11–28.

Mihálka Mária (2015): A kiégésről - nemzetközi és hazai kutatási kitekintés. *Acta Sana*, 10 (2), 7-18.

Mikulán Rita (2015): Serdülőkorú versenysportolók egészségének és egészségmagatartásának vizsgálata. *PhD értekezés*. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.

Petróczi Erzsébet, Fazekas Márta, Tombácz Zsuzsanna és Zimányi Mária (1999): A kiégés jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 54 (3), 429-441.

Pikó Bettina (2003): *Kultúra, társadalom és lélektan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Pikó Bettina (2010): Védőfaktorok nyomában: pozitív fordulat a magatartáskutatásokban? In: Pikó Bettina (szerk.) *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. L'Harmattan, Budapest.

Rahe, R. H., Tolles, R. L. (2002): Brief Stress and Coping Inventory: a useful stress management instrument. *International Journal of Stress Management*, 9 (2), 61-70.

Segédlet az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez. Oktatási Minisztérium, Budapest, 2004.

Simonyi István (2012): Az egészségfejlesztés helyzete a hazai nevelési-oktatási intézményekben. In: Darvai Sarolta (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témaköréből*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

Szabó Éva, Jagodics Balázs (2016): Erőforrások és követelmények: a tanári kiégés munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26 (11), 3-15.

Szelezsánné Egyed Dóra (2016): A pedagógusok körében megjelenő stressz, pszichoterror és kiégés jelensége; prevenció és kezelési lehetőségek a köznevelési intézményben. *Opus et Educatio*, 3 (5), 590-603.

Tompa Anna (2014): *Globalizáció és egészség*. SpringMed Kiadó, Budapest.

Veresné Balajti Ilona (2010): Egyetemi hallgatók egészségi állapota és egészségmagatartása. *Egyetemi doktori (Ph.D.) értekezés*. Debreceni Egyetem Egészségtudományok Doktori Iskola, Debrecen.

Veress Erzsébet (2009): A társadalmi szerepelvárások hatása a pedagógusok megküzdőképességére. *Diskurzus*. Szent István Egyetem Pedagógiai Kar, Szarvas.

Vincze-Tiszay Gabriella, Vincze János (2007): Az életesemények stressz skálája. In: *Biophysical Aspects of the Stress*. NDP Kiadó, Budapest.

Lela Vuković

Tehnička škola „Pavle Savić“, Novi Sad
lelavukovic@gmail.com

Dragana Glogovac

MPNTR, Školska uprava Novi Sad
beba.glogovac@gmail.com

KONCEPT BILINGVALNE NASTAVE KROZ PRIZMU INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE

Intercultural education enhances educational outcomes within the new paradigm based on active teaching and learning, methods and strategies fostering critical thinking, models of experiential and contextual based learning, integrated content and developing communicative competences. The aim of this paper is to present certain didactic models within intercultural education based on intercultural participative pedagogy. Intercultural education advocates start from the principle of equality and mutual respect within one's own cultural context and different cultural matrices among which cultural interaction develops. The principle of participation has been considered through understanding of learning process which is led into two dimensions. Namely, teachers offer various intercultural content modalities, whereas students acquire teaching contents interactively and participate in the process of intercultural learning. In this paper we will present a case study and bilingual teaching project within which secondary school students have studied and have been taught in different teaching contents in English language with the application of Inquiry based method and stimulation of intercultural competency development. Theoretical deductive content analysis has been applied in analyzing the results of exemplified bilingual teaching model, and it has shown that teaching different subject contents in English language as a second language stimulates students intercultural competence development.

Key words: bilingual teaching, intercultural education, intercultural competence, case study, interactive teaching

UVOD

U teorijskom delu rada interkulturalno obrazovanje se posmatra kroz prizmu bazičnih pojmova kao što su kulturni identitet, interkulturalnost i multikulturalnost. Negovanje koncepta interkulturalnog obrazovanja sagledano je kroz školski kontekst kao mesto kontakata i razgovora mladih ljudi. U tom smislu, posmatra se ostvarivanje obrazovnih ishoda u novoj obrazovnoj paradigmi koja se oslanja na postulate konstruktivističkih teorija učenja, koncepte aktivne nastave/učenja, metode i strategije podsticanja kritičkog mišljenja, modele iskustvenog i kontekstualnog učenja, integrisanog sadržaja i razvijanja komunikacijskih veština. Stoga, škola pored bazične zakonske uloge mesta za učenje i sticanje znanja, širi delokrug učenja i razvijanja jedne od neophodnih veština u savremenom svetu društvenih fluktuacija-interkulturalne kompetencije, ključnog umeća svih aktera obrazovnog procesa.

U okviru ovog rada, interkulturalno obrazovanje, se posmatra kao proces

koji od svakog pojedinca zahteva da spozna sopstvenu kulturu kako bi mogao da razume kulture drugih. Samo oni koji su ukorenjeni u sopstvenoj kulturi nemaju strah od različitosti i zauzimaju afirmativan stav prema kulturnoj razmeni, koja se doživljava kao kulturna interakcija koja obogaćuje, a ne deprivira bilo koji segment ličnog kulturološkog profila. Kao neophodan preduslov stvaranja pozitivnih sredinskih faktora za ostvarivanje ciljeva interkulturalnog obrazovanja, razmatra se pitanje interkulturalne osetljivosti i postepenog prelaska od etnocentrizma, usmerenosti na svoju kulturu i negativnog percepiranja svih ostalih, do etnorelativizma, prihvatanja i uvažavanja drugih kulturnih realnosti (Bennett, 1993).

Razvoj interkulturalne osetljivosti, rad percipira kao pripremu individue za uočavanje i prepoznavanje razlika među pojedincima i grupama, njihovo razumevanje i poštovanje, pri čemu svest o stereotipima i predrasudama, kako o sopstvenoj, tako i o kulturi drugih, predstavlja značajan stepen slabljenja njihovog uticaja na kontekst u kojem pojedinac percipira različite kulturološke obrasce individua ili grupa i kako se vlada unutar kulturnog pluralizma.

Interkulturalna participativna pedagogija ogleda se u primeni procesa učenja koje se odvija dvosmerno na način da nastavnici poučavaju modalitete interkulturalnih sadržaja, dok učenici interaktivno usvajaju nastavne sadržaje i participiraju u procesu interkulturalnog učenja.

U metodološkom delu radu će biti predstavljena studija slučaja i projekat bilingvalne nastave u kojoj su učenici srednjih stručnih škola učili i bili poučavani na engleskom jeziku različitim nastavnim sadržajima uz primenu istraživački utemeljenog metoda (eng. Inquiry based method) i stimulativnog razvoja interkulturalne kompetencije.

Nakon primenjene teorijske deduktivne analize sadržaja u pogledu analize rezultata prikazanog modela bilingvalne nastave autorke smatraju da se primenom različitih didaktičkih modaliteta, kao što su nastavni sadržaji određenih školskih predmeta na engleskom jeziku, kao stranom jeziku, stimuliše razvoj interkulturalne kompetencije učenika.

Refleksija na bazične pojmove interkulturalnog obrazovanja

U kontekstu socio-kulturne različitosti, pitanje kulturnog identiteta javlja se u suštinskoj kompleksnosti, a determinante mogućih odgovora zavise od višestrukih analiza. Prema autoru Perotiju „identitet označava način kako se pojedinci i skupine doživljavaju i određuju prema sličnostima i razlikama s drugim skupinama i pojedincima“ (Perotti, 1995:22). Iako se identitet prvenstveno vezuje za pojedinca, ne možemo ga posmatrati odvojeno od društvenih grupa. Iako se šira slika identiteta formira u okviru subjektivnih aspekata postojanja individua, ona se formira i u okviru kolektivnih percepcija – onoga kako nas drugi vide i prepoznaju u svim oblicima naše personalne identifikacije.

Ovaj deo ličnog identiteta, uz kulturno nasleđe pojedinca i društvenih grupa kojima pripada, objašnjava pojam kulturnog identiteta. „Kulturni identitet je proces u kojem se direktno sučeljavaju potrebe za univerzalizacijom pojedinih kultura i neminovnosti poštovanja svih posebnosti. Tim procesom utemeljuju se ključne kulturne vrednosti i istovremeno poriče njihova hijerarhizacija. Traženje kulturnog identiteta postaje funkcija kulture, pri čemu potvrđivanje osobnog identiteta zahteva međusobnu komunikaciju“ (Koković, 2005:298).

Multikulturalizam i interkulturalizam za premisu svog postojanja pretpostavljaju da sa nivoa kulturnog identiteta i razvijene samosvesti o kulturološkom pluralizmu, pojedinci i skupine prelaze na nivo promišljanja o širem društvenom realitetu i priznanju kulturološke raznolikosti modernog doba. Multikulturalizam stoga predstavlja oblik kulturne politike, koncept društva koje je multikulturalno i u kojem ravnopravno koegzistiraju raznolike kulture. S druge strane, interkulturalizam teži da izađe van okvira pasivne kulturološke koegzistencije i da se pozicionira putem interkulturalnog učenja u polje interaktivnog dijaloga i traganja za modalitetima održivog i razvojnog procesa kulturne interakcije (Koković, 2009; Neuner, 2012).

Interkulturalno obrazovanje podstiče ostvarivanje obrazovnih ciljeva u novoj obrazovnoj paradigmi koja se oslanja na koncepte aktivne nastave/učenja, metode i strategije podsticanja kritičkog mišljenja, modele iskustvenog i kontekstualnog učenja, integrisanog sadržaja i razvijanja komunikacijskih veština. Didaktički modeli u okviru interkulturalnog obrazovanja, počivaju na premisama interkulturalne participativne pedagogije. Naime, zagovornici interkulturalnog učenja polaze od principa jednakosti i uzajamnog uvažavanja unutar sopstvenog kulturnog konteksta i kulturološki različitih obrazaca između kojih se razvija kulturna interakcija. Participativni princip, ogleda se u razumevanju procesa učenja koji se odvija dvosmerno, naime nastavnici poučavaju modalitete interkulturalnih sadržaja, a učenici interaktivno usvajaju nastavne sadržaje i participiraju u procesu interkulturalnog učenja.

Kako navodi autor Peroti „interkulturalni pristup nije nov predmet; to je nova metodologija koja pokušava u traženju istine obuhvatiti psihološkijske, antropološkijske, društvene, gospodarske, povjesne, političke i kulturne čimbenike i osigurati da se poučavanje svakog pojedinog predmeta poveže s humanističkim znanostima“ (Perotti, 1995:85).

Usvajanje sadržaja interkulturalnog obrazovanja, kroz razvoj interkulturalne osetljivosti od etnocentrizma ka etnorelativizmu, dovodi do prožimanja nivoa konstrukcije znanja i informacija prvo unutar ličnog plana, a potom na nivou socijalnih kompetencija. U tom smislu, razvoj interkulturalne kompetencije kreće od primarnih nivoa informacija i znanja o vrednostima, običajima i normama drugih kultura preko učenja o mehanizmima nastajanja opresivnih i diskriminatorskih činjenja. Sa

osnovnog nivoa, ide se ka nivou ličnih kompetencija na kojem prosuđivanje u procesu kritičkog mišljenja i samospoznaja svog kulturološkog okruženja i interkulturalnog konteksta - kao realnosti bitisanja pojedinaca i skupina drugih kulturnih miljea, vode do razvijanja nivoa socijalnih kompetencija. Socijalna interakcija, podrazumeva razvijanje i usvajanje veština komunikacije i konstruktivnog rešavanja konflikata u interkulturalnom kontekstu, razvijanje strategija kooperativnog učenja i modela timskog rada uz uzajamno poštovanje i izraze empatije prema pripadnicima različitih kulturoloških okruženja.

U prilog neophodnosti razvoja interkulturalne kompetencije i doživljaja kulture kao aktivnog procesa, koji se akumulira i širi u interaktivnom bitisanju i kontaktima sa drugim kulturama, autor Koković ukazuje da kada je kultura „u pitanju uvek postoji svest o istorijskom dugovanju drugim društvima, kao i jedno razumevanje procesa enkulturacije i akulturacije“ (Koković, 2009:176).

Na planu obrazovnog procesa u kontekstu ovog rada, interkulturalna kompetencija u razredu odnosi se na dvostruke odnose nastavnik – učenik, u kojem nastavnici proširuju lična znanja i komunikacijske veštine u radu sa kulturno drugačijim učenicima i obrnuto, kao i odnose učenik – učenik u kojima se zagovara vršnjačka saradnja i komunikacija među kulturno drugačijim učenicima (Piršl, 2007).

Bilingvalna nastava kao didaktički scenario u kontekstu interkulturalne kompetencije

Projekat bilingvalne nastave nastaje kao jedan od projekata koje je pokrenulo Ministarstvo prosvete u 2000. godini, a koji su podržale mnoge međunarodne institucije poput Svetske banke i Saveta Evrope sa ciljem da se osavremeni opšti obrazovni sistem u zemlji. Koncept bilingvalne nastave podrazumeva upotrebu maternjeg jezika i makar jednog stranog jezika u procesu obrazovanja.

Pravilnik Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja („Službeni glasnik RS“ br.105/2015.god.), bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave zakonski definiše bilingvalnu nastavu, a u okviru Pravilnika ističu se tri uslova:

1. Nivo opšteg znanja i znanja jezika za upis učenika u dvojezičnu nastavu
2. Nastavni kadar (znanje jezika na nivou B2 prema Zajedničkom evropskom okviru za žive jezike sa obavezom da u toku narednih pet godina, kontinuiranim usavršavanjem dostignu očekivani nivo znanja C1)
3. Praćenje i vrednovanje kvaliteta realizacije bilingvalne nastave.

Značaj projekta bilingvalnog obrazovanja se ogleda u prepoznavanju veština 21. veka kao što su: kreativnost i inovativnost, kritičko mišljenje, komunikativnost i druge, a gledano šire i u ciljevima evropske jezičke

politike u okviru širenja višejezičnosti i interkulturalnosti u Evropi. Koncept bilinvalnog projektnog učenja podrazumeva odabir tema iz određenih predmeta koje se realizuju na stranom jeziku koristeći metod učenja u kome se strani jezik koristi za učenje nejezičkih sadržaja (eng. CLIL - Content and language integrated learning).

Autorke ističu da Vojvodina kao multinacionalna i multijezička sredina ima posebne interese da kroz pozitivan uticaj na kognitivan razvoj učenika u sadejstvu sa afektivnim i konativnim razvojem, razvija i osećaj interkulturalnosti kod učenika te stoga koncept bilingvalne nastave predstavljamo u radu kao jedan mogući didaktički scenario na tom putu.

Istraživački utemeljena metoda (eng. Inquiry based method) i projekat bilingvalne nastave

Vođeno istraživanje/ Istraživački utemeljena metoda je priprema za celoživotno učenje, a ne samo priprema za test ili ispit, jer podstiče učenika da razmišlja dublje i primenjuje u sopstvenom životu spoznaje do kojih je došao istraživanjem. Učenici su aktivni u procesu učenja i motivisani da postavljaju važna pitanja i kritički promišljaju sadržaje nastavnog procesa u kojem se nalaze. Sadržaj kurikuluma u kojem se pozicionira bilingvalna nastava, povezan je sa realnim svetom učenika kroz pažljivo planiranje i prilagođavanje. Nadalje i esencijalni koncepti informatičke pismenosti u 21. veku inkorporirani su u istraživački proces, tako da ih učenici ne savladavaju kao izolovane veštine, već ih koriste u procesu istraživanja u okviru odabranih sadržaja bilingvalne nastave. Učenici su takođe uključeni u sve faze procesa učenja, od odabira šta će istraživati u okviru nastavnog predmeta/ nastavnog sadržaja, formulisanja fokusa istraživanja do prezentovanja završnog rada.

Vođeno istraživanje ima čvrstu teoretsku osnovu u konstruktivističkom pristupu učenju, a kako se koncept bilingvalne nastave temelji na razvoju različitih dimenzija ličnosti učenika i to pored kognitivne, svakako i interkulturalne u smislu upoznavanja kulturnih obrazaca jezika zemlje i naroda čiji se jezik koristi u bilingvalnom konceptu, kao konstrukcija znanja ovde ima važnu ulogu. Prema konstruktivističkim teorijama učenja koje pronalazimo u radovima teoretičara i istraživača na polju obrazovanja kao što su Dewey, Bruner, Kelly, Vygotsky i Piaget, znanje se izgrađuje dovođenjem učenika u izazovne susrete sa informacijama i idejama. Učenici uče stvaranjem svog vlastitog razumevanja, gradeći nove spoznaje na onome što već znanju, stvarajući svoje vlastito viđenje sveta. Kako autorka Kuhlthau navodi, konstrukcija je aktivan, stalan proces učenja koji se nastavlja ceo život (Kuhlthau, 2007), a kako se poznavanje stranih jezika smatra kompetencijom učenika neophodnom za saznanje bitisanje i pismenost u 21. veku otuda veza bilingvalne nastave i istraživački utemeljenog metoda u učenju predstavlja teorijsku okosnicu ovog rada.

Nacrt i osnovne karakteristike egzempliranog modela bilingvalne nastave

Prema BIE (eng. The Buck Institute for Education, 2012) učenje zasnovano na projektnoj metodi potiče od iskustvenog učenja i filozofije Džona Djujija, a ovaj koncept nastave dolazi u fokus usled razvijanja teorije učenja u poslednjih dvadeset pet godina. Naime, istraživanja u neurologiji i psihologiji proširila su kognitivne i biheviornalne modele učenja-koje je podržavalo tradicionalno direktno poučavanje, na model u kojem trodimenzionalni aspekt ličnosti, kognitivni, afektivni i akcioni „uči“ u neraskidivoj vezi sa kontekstom u kojem se učenje odvija. BIE definiše projektnu metodu kao „sistemska nastavnikovo poučavanje koje angažuje učenike u usvajanju znanja i veština kroz širi proces proučavanja, strukturisan prema kompleksnim, autentičnim i pažljivo osmišljenim ishodima i zadacima“ (BIE, 2012).

Prethodno utemeljenje projektna metode, bilo je polazište u predlogu nacrtana modela bilingvalne nastave koji ćemo predstaviti u radu. U pogledu aktivnosti nastavnika i učenika definisani su sledeći koraci prema ulogama i odgovornostima u svim etapama projektnih zadataka prema određenoj vremenskoj artikulaciji.

Aktivnosti nastavnika definisane su u sledećim koracima: a) planira projektnu aktivnost i određuje cilj projekta, b) pomaže učenicima da postavljaju ciljeve i zadatke u okviru teme, c) pomaže učenicima u osmišljavanju i izradi nastavnih materijala na engleskom jeziku u okviru stručnih predmeta, d) prati, pruža podršku i usmerava tok celog procesa, e) podstiče stvaralačko istraživanje učenika i egzemplira učenje putem istraživački utemeljenog metoda, f) podstiče saradnju i timski rad učenika, g) pomaže u savladavanju prepreka tokom svih aktivnosti i h) zajedno sa učenicima vrednuje rezultate procesa učenja i projekta u celini.

Aktivnosti učenika definisane su u sledećim koracima: a) biraju nastavni predmet u okviru kojeg nastavne sadržaje uz podršku nastavnika mogu pripremati prema principima bilingvalne nastave, b) prave dizajn projekta/planiraju faze i uloge u timovima uz podršku nastavnika (nastavni dan, nastavni predmeti, nastavni materijali, izvori, i sl.), c) koriste istraživački utemeljenu metodu; prikupljaju nastavni materijal u okviru odabranih nastavnih jedinica i predmeta za bilingvalnu nastavu, organizuju i analiziraju podatke i informacije i koriste IKT, d) prezentuju rezultate rada u vidu power point prezentacija, postera, video zapisa, javnog izlaganja i dr. i e) učestvuju u samoocenjivanju i vrednovanju rezultata rada na projektu.

Vremenska artikulacija planiranih projektnih aktivnosti po nedeljama definisana je prema sledećoj dinamici. *Prva nedelja* posvećena je odabiru partnerske škole i odeljenja za uzorak u mini projektu bilingvalne nastave, definisanju nastavnih predmeta i nastavnih jedinica koje će se obrađivati, predstavljanju cilja projekta na nivou škole i menadžmenta i definisanju rokova za realizaciju svih projektnih aktivnosti. U prvoj nedelji formiraju se grupe učenika i vodi se računa o individualnim karakteristikama

učenika, interkulturalnom kontekstu, strukturi odeljenja kao celini, nivou znanja stranog jezika (L2) svih učenika, a uzimaju se u obzir i prednosti različitih maternjih jezika (L1) u višejezičnoj Vojvodini. Najzad u prvoj projektnoj nedelji nastavnici i uprava škole obaveštavaju roditelje učenika o svim projektnim zadacima. U *drugoj nedelji* učenici rade narelevantnim izvorima i koriste istraživački utemeljenu metodu i IKT u smislu pripreme power point prezentacija, postera, video zapisa, istraživačkog rada u okviru odabranih nastavnih jedinica za bilingvalnu nastavu, konsultativnog rada sa nastavnicima i/ili ekspertima. U ovoj nedelji učenici predstavljaju radne verzije učeničkih radova za pripremu i realizaciju nastavnih jedinica u bilingvalnoj nastavi uz konsultativni rad i podršku nastavnika. Učenici potom u grupama pripremaju svoje prezentacije ili druge odabrane načine prezentovanja svojih radova uz upotrebu IKT-a. U saradnji sa nastavnicima mentorima, učenici definišu svoje uloge u timovima učenika i vremensku artikulaciju časa i strukturu u skladu sa didaktičko-metodičkim principima realizacije određene nastavne jedinice. U *trećoj i četvrtoj nedelji* definišu se načini prezentacije istraživačkog rada na nivou individualnih zadataka, kao i grupnih produkata nastalih na osnovu odabranih sadržaja za koncept bilingvalne nastave kroz kooperativno i kolaborativno učenje. U ove dve nedelje potrebno je obezbediti prostor za prezentaciju projektnih aktivnosti, slobodne učionice, svečanu salu ili hol škole u zavisnosti od odabranih sadržaja i potrebne opreme IKT-a za realizaciju nastavnih jedinica. Zaduženi nastavnici najavljuju događaj u partnerskim školama u saradnji sa školskim menadžmentom i obaveštavaju zainteresovane nastavnike o projektnim aktivnostima u smislu horizontalnog učenja, nastavnici-nastavnicima. U ovim finalnim nedeljama projekta najintenzivnija je saradnja između nastavnčkih timova i to intradisciplinarnih timova (na primer, aktivni stranih jezika L2), kao i multidisciplinarnih timova nastavnika različitih struka. Najzad, učenici i nastavnici uključeni u projekat prema modelu bilingvalne nastave realizuju svoje časove i prezentuju nastavne jedinice na kojima su radili tokom pripreme svih projektnih zadataka u okviru stručnih i opšteobrazovnih predmeta.

Metodološka orijentacija rada

Cilj rada je predstaviti određene didaktičke modele u okviru interkulturalnog obrazovanja, koji počivaju na premisama interkulturalne participativne pedagogije. Zagovornici interkulturalnog učenja polaze od principa jednakosti i uzajamnog uvažavanja unutar sopstvenog kulturnog konteksta i kulturološki različitih obrazaca između kojih se razvija kulturna interakcija. Participativni princip, ogleda se u razumevanju procesa učenja koji se odvija dvosmerno, naime nastavnici poučavaju modalitete interkulturalnih sadržaja, a učenici interaktivno usvajaju nastavne sadržaje i participiraju u procesu interkulturalnog učenja.

Istraživački metod koji smo primenili u radu jestudija slučaja u kojoj smo

predstavili vezu interkulturalne kompetencije i koncepta bilingvalne nastave kao didaktičkog modela u poučavanju prema kojem su učenici srednjih stručnih škola učili i bili poučavani na engleskom jeziku različitim nastavnim sadržajima uz primenu istraživački utemeljenog metoda (eng. Inquiry based method) i stimulativnog razvoja interkulturalne kompetencije.

Uzorak u okviru studije slučaja koji opisujemo u okviru koncepta bilingvalne nastave predstavljaju učenici, dva odeljenja trećeg razreda iz dve srednje stručne škole u Novom Sadu (N=60) i to Tehničke škole „Pavle Savić“ i Poljoprivredne škole sa domom učenika u Futogu, kao i njihovi nastavnici (N=14). Projekat je realizovan u školskoj 2018/19. godini.

Istraživačka tehnika koja je primenjena u analizi rezultata prikazanog modela bilingvalne nastave je teorijska deduktivna analiza.

Deskripcija modela u okviru studije slučaja postavljena je kroz sagledavanje ostvarenih planiranih projektnih aktivnosti, potom kvalitativne provere ostvarenih ishoda kroz efekte samovrednovanja glavnih aktera u opisanom modelu, preciznije iz perspektive uključenih nastavnika i učenika. Nacrt modela projekta bilingvalne nastave uključio je odabir dve partnerske škole sa teritorije grada Novog Sada i dva odeljenja za realizaciju programskih aktivnosti. Formirani su nastavnički timovi i to intradisciplinarni (Aktiv stranih jezika L2) i multidisciplinarni (nastavnici različitih nastavnih predmeta/struke) i određeni su koordinatori za realizaciju projekta, po jedan u obe partnerske škole. U okviru opisanog modela realizovana su dva nastavna i radna dana na engleskom jeziku u trajanju od po šest časova u razredno časovnom sistemu u trajanju časa od četrdeset i pet minuta. Područja rada u dvema srednjim stručnim školama obuhvaćenim projektom odnosila su se na: hemiju, nemetale i grafičarstvo, kao i poljoprivredu, preradu i proizvodnju hrane.

Instrumenti istraživanja za vrednovanje i samovrednovanje iz perspektive učenika i nastavnika u prikazanom modelu bilingvalne nastave u studiji slučaja odnosili su se na: a) instrument za samovrednovanje rada grupe kojoj je učenik pripadao i b) nastavničke narative. Nastavnički narativi nastali su nakon intervjua koji su sprovele autorke rada, kroz otvorena polustrukturisana pitanja o efektima projekta bilingvalne nastave, kao didaktičkog modela u okviru interkulturalnog obrazovanja koji počivaju na premisama interkulturalne participativne pedagogije.

Instrument za samovrednovanje rada grupe kojoj je učenik pripadao



Slika 1. Instrument za samovrednovanje rada grupe kojoj je učenik pripadao

Instrument za samovrednovanje rada grupe kojoj je učenik pripadao kreiran je za potrebe provere dela efekata prikazanog modela bilingvalne nastave iz perspektive učenika. Naime, zamisao je bila da kroz ovaj instrument razvijemo kompetenciju samoprocene ličnog udela učenika u radu grupe, zatim darazvijemo samosvest učenika o različitim ulogama u timu i njihovu sposobnost samostalnog definisanja lične pozicije u odnosu na projektni zadatak i proces učenja kroz koji su iskustveno prošli. Opredeljenje učenika kroz iskaz tačno/netačno u okviru instrumenta koji smo koristili omogućilo im je da iskažu svoj stav u smislu prihvatanja/neprihvatanja rada na projektu u pogledu emocionalne komponente rada u grupi, kao i odnosa prema interkulturalnoj kompetenciji. Odnos učenika prema interkulturalnoj kompetenciji bio nam je posebno značajan u smislu da proverimo kako se učenici odnose i uvažavaju drugost, različitost, kako se odnose prema elementima sopstvenog kulturološkog miljea i jezika, kao i negovanju kulture zemlje i jezika na kojem se bilingvalna nastava razvijala tokom projektnih aktivnosti, što je u najkraćem i pozicionirano kao cilj opisanog projekta. Nastavnički narativi, nastali nakon intervjua kroz otvorena polustrukturisana pitanja u vezi sa efektima i procenama uspešnosti projekta bilingvalne nastave, kao didaktičkog modela u okviru interkulturalnog obrazovanja, analizirani su kroz tematsku deduktivnu analizu sadržaja i otvoreno kodiranje. Proveravali smo da li i u kojoj meri nastavnici ističu prednosti i/ili nedostatke u pogledu ovakvog načina poučavanja u odnosu na standardni način realizacije nastave u okviru nacionalnog obrazovnog kurikuluma. Pitanja u intervjuu bila su

formulisana na sledeći način: Da li i u kojoj meri projekat bilingvalne nastave ima prednosti u odnosu na tradicionalni koncept poučavanja učenika; da li i u kojoj meri smatrate da su učenici motivisaniji da uče u ovom modelu nastave; da li i u kojoj meri učenici podstiču interkulturalnu kompetenciju u bilingvalnom učenju i da li i u kojoj meri koncept bilingvalnog poučavanja doprinosi Vašem profesionalnom razvoju.

Rezultati i diskusija

Teorijska deduktivna analiza sadržaja primenjena je u analizi rezultata koje smo dobili nakon samovrednovanja rada grupe kojoj je učenik pripadao (Slika.1). Učenici koji su bili uključeni u projektne aktivnosti u najvećoj meri iskazali su svoju procenu da pripadaju *grupiuspešnog timskog rada* u smislu da su samostalno donosili odluke u grupi, da su pokazali zadovoljstvo u projektnom radu i da su ostali članovi grupe prema njima bili tolerantni, pružali pomoć i ohrabrenje da realizuju preuzete zadatke i obaveze. Mali broj učenika izražava da pripada *grupi strogo definisanih uloga* u smislu da samo jedan član rešava problem, da svi poštuju lidera i da strogo rade u svojoj ulozi. U analizi učeničkih odgovora nisu zabeleženi primeri stavova da bilo ko pripada *grupi dominantnog lika* u smislu da se učenik u grupi oseća zapostavljenim, da u grupi vlada disharmonija, neuvažavanje različitosti i da učenik ne shvata cilj i ideju ovog projekta.

U analizi sadržaja nastavničkih narativa i traganja za dominantnim obrascima u otvorenom kodiranju, uvideli smo da nastavnici u značajnoj meri uviđaju prednosti rada u bilingvalnom modelu nastave i to posebno u delu koji se odnosi na rad učenika kroz istraživački utemeljenu metodu (eng. Inquiry based method). U pogledu motivisanosti učenika da uče u ovakvom konceptu nastave, nastavnici u značajnoj meri ističu zapažanje da učenici rado prihvataju odgovornost i obaveze u izradi projektnih zadataka, da neretko preuzimaju ulogu lidera i/ili vršnjačkih edukatora, da u odnosu na tradicionalnu nastavu, žele da imaju istaknutiju ulogu u realizaciji nastavnih tema, da im je stalo da i nastavnicima koji im ne predaju strani jezik L2, pokažu svoje jezičke kompetencije na stranom jeziku, da im je važno da imaju mogućnost izbora nastavnih materijala, posebno u delu autentičnih materijala na stranom jeziku (naučni časopisi, novine, film, audio zapisi i dr.) a ne isključivo oslanjanje na udžbenik u obradi nastavnih sadržaja, kao u standardnom obrazovnom kurikulumu. Kada govorimo o proceni nastavnika da li i u kojoj meri smatraju da učenici podstiču interkulturalnu kompetenciju u okvirima učenja i poučavanja kroz bilingvalnu nastavu, istaći ćemo da nastavnici smatraju da se učenici u toku pripreme projektnih zadataka i načina prezentovanja projektnih rezultata, uvažavaju međusobno u smislu poštovanja i upotrebe svog maternjeg jezika L1, što je posebice važno u multijezičkoj i višenacionalnoj sredini, kao što je Vojvodina, a da u isto vreme, iskazuju visok stepen zadovoljstva rada u timu i na sadržajima na stranom jeziku L2 (engleski jezik) iako ne

pripadaju školama i obrazovnim profilima odobrenog/izabranog bilingvalnog nastavnog modela. Većina nastavnika izražava stav da u preseku ova dva prethodno pomenuta doživljaja rada učenika u modelu bilingvalne nastave, možemo zaključiti da ovakvi nastavni modeli dovode do podizanja nivoa interkulturalne osetljivosti učenika, a samim tim da ovakvi didaktički modeli podstiču razvoj interkulturalne kompetencije učenika i spremnosti za bitisanje u multikulturalnom društvu u 21. veku. Kroz nastavničke narative analizirali smo i stav nastavnika prema modelu bilingvalne nastave u kontekstu povezanosti profesionalnog razvoja nastavnika i učestvovanja u ovom nastavnom modelu/strategiji. Nastavnici u značajnoj meri ističu zadovoljstvo radom u bilingvalnom modelu nastave i stav da ih rad unutar intradisciplinarnog tima (L2) stranog jezika, kao i saradnja unutar multidisciplinarnog tima (sa nastavnicima različitih profila) kao i razmena prakse na horizontalnom nivou učenja, profesionalno ispunjava i daje priliku pored razmene iskustava da stiču i nova profesionalna znanja. Dakle, u modelu bilingvalnog učenja nastavnici vide i mogućnost svog ličnog profesionalnog razvoja.

U pogledu nedostataka egzempliranog modela projektne bilingvalne nastave, nastavnici u narativima ističu spoznaju da ako ne poseduju dovoljan nivo znanja stranog jezika na kojem se nastava izvodi, u ovom slučaju engleskog jezika na nivou B1 prema evropskom jezičkom okviru, posebno u delu stručne leksike, to zaista predstavlja poteškoću u pripremi i realizaciji nastavnih jedinica. Nastavnici, nadasve iskazuju i želju za učenjem stranog jezika do nivoa neophodnog prema zakonskom okviru u našoj zemlji (nivo B1/B2) prema Pravilniku Ministarstva prosvete nauke i tehnološkog razvoja („Službeni glasnik RS“ br.105/2015.god) za izvođenje dvojezične nastave. Takođe ćemo na ovom mestu istaći da nastavnici uočavaju da kod učenika postoji neujednačeni nivo znanja engleskog jezika, (a u trećem razredu srednje stručne škole, očekivani nivo znanja engleskog jezika je B1), i kako bi se to stoga moglo smatrati poteškoćom u realizaciji bilingvalne nastave, učenici su kroz grupni rad, kooperativno učenje i/ili kolaborativno učenje, i pažljivo podeljene uloge u timu u skladu sa kompetencijama koje poseduju lakše prevazilazili neujednačene sposobnosti na stranom jeziku L2, tako da je proces učenja u tom delu mogao uspešno da se realizuje. Učenici koji imaju izražene sposobnosti u IKT-u preuzimali su odgovornost za taj deo prezentovanja projektnih aktivnosti, učenici koji imaju izražene sposobnosti za rad na izvorima preuzeli su aktivnosti koje su obuhvaćene istraživački utemeljenim pretragama dodatnih materijala, učenici sa izuzetnim sposobnostima u L2 jeziku radili su na autentičnim tekstovima na engleskom jeziku u relevantnim oblastima koje su se obrađivale u projektnim zadacima (npr. u predmetima kao što su: Ekologija, Matematika, Zoologija, Organska hemija i dr.).

U radu smo se osvrnuli na bazične pojmove interkulturalnog obrazovanja, kao što su kulturni identitet, interkulturalizam i multikulturalizam. Pojam interkulturalnog obrazovanja doveli smo u vezu sa interkulturalnim pristupom primenjivim u nastavi različitih predmeta. Ukazali smo u radu na moguću korelaciju između stimulisanja razvoja interkulturalne kompetencije i koncepta učenja i poučavanja u bilingvalnom nastavnom modelu. Istraživački utemeljena metoda i egzemplirani projekat bilingvalne nastave, predstavljeni su kao konstruktivistički pristupi učenju, u smislu dovođenja učenika u izazovne i smislene susrete sa informacijama i idejama, koje im pružaju mogućnost konstruisanja sopstvenih kognitivnih miljea uz uvažavanje drugosti i različitosti svih učesnika obrazovnog procesa u „multikulturalnoj učionici“ 21. veka.

Rezultati istraživanja u okviru studije slučaja koju smo izabrali za metodološki pristup radu, ukazuju da srednjoškolci iz prigodnog uzorka pokazuju visok nivo interkulturalne osetljivosti u smislu poštovanja i uvažavanja rada u grupi kao i međusobnog uvažavanja i tolerancije između članova grupe kojoj su pripadali. Posebno ističemo i visok stepen poštovanja i uvažavanja upotrebe maternjeg jezika L1 u pripremi projektnih zadataka o kojem svedoče učenici u procesu samovrednovanja, kao i visok stepen zadovoljstva rada u timu i na nastavnim sadržajima na stranom jeziku L2 (engleskom jeziku) iako napominjemo, da škole iz uzorka ne pripadaju školama i profilima zakonski odobrenog/izabranog bilingvalnog nastavnog modela.

Rezultati koje smo zabeležili u analizi nastavnčkih narativa, dakako ukazuju da nastavnici neguju interkulturalni participativni princip, da rado poučavaju modalitete interkulturalnih sadržaja, a da učenici shodno tome interaktivno usvajaju nastavne sadržaje i participiraju u procesu interkulturalnog učenja. Nužnost posedovanja jezičkih kompetencija u poznavanju stranog (engleskog jezika u našem primeru), kao jezika L2 na nivou B1/B2 evropskog jezičkog okvira bila je jedna od spoznaja na koju su nam ukazali učenici, a posebno nastavnici i to u delu koji se odnosio na realizaciju nastave u okviru stručne tematike i/ili stručnih predmeta.

Predmet nekog budućeg istraživanja mogao bi se odnositi na analizu ponude stručnih seminara, obuka ili vebinara na stranom jeziku koji bi nastavnicima različitih struka/profila mogli biti korisni u usavršavanju jezičkih kompetencija barem jednog svetskog/stranog jezika L2, kako bi se model bilingvalne nastave mogao implementirati u većem broju škola u odnosu na obuhvat koji sada imamo u našem obrazovnom sistemu.

Literatura:

- Bennett, J. Milton. 1993. Towards ethnorelativism: A development model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press
- Buck Institute for Education (2012). *Project-based learning for the 21st century*. [12.12.2015.] <http://www.bie.org/about/what> is pbl.
- Koković, Dragan. 2005. *Pukotine kulture*. Novi Sad: Educa.
- Koković, Dragan. 2009. *Društvo i obrazovni kapital*. Novi Sad: Mediterran Publishing.
- Kuhlthau, C. Carol, , Maniotes, K. Leslie, K. i Caspari, K. Ann. 2007. *Guided Inquiry: Learning in the 21st century*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.
- Neuner, Gerhard. 2012. The dimensions of intercultural education. In J. Huber (Ed.), *Intercultural competence for all: Preparations for living in a heterogeneous world* (pp. 11-49). Council of Europe Pestalozzi Series, No.2, Council of Europe Publishing.
- Perotti, Antonio. 1995. *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Piršl, Elvi. 2007. Interkulturalna osetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U V. Previšić et al. (Ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 275-291). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Pravilnik Ministarstva prosvete nauke i tehnološkog razvoja („Službeni glasnik RS“ br.105/2015.god.).

Драгана Гавриловић-Обрадовић
 ОШ „Ђура Јакшић” Каћ, Србија
 gagaonn@gmail.com

Оданост интеркултуралном завичају у поемама Мирослава Антића / Loyalty to Intercultural Homeland in the Poems of Miroslav Antić

This paper analyzes the poems of Miroslav Antić: “Vojvodina”, “Your Christmas”, “Kikinda”, “Srem” and “Curses of Tenderness.” They hold an important place in his literary work, and share the characteristic of being, in a sense, geographical poems. Their subject is Antić’s homeland, a theme with more than one meaning. They tell of Mokrin, Kikinda... of Banat, Fruška gora and Srem... they tell of Vojvodina and its interculturality. Antić strived to show that his landscape of Pannonia, be it Banat or Srem, is not geographical, but one of mentality. But, another map intertwines with it, a map of bloodlines and inner pulse. The homeland, according to Antić, is identified by our existence - birth, childhood, but is also like a star, harboring the possibility of return, brilliant movement, indestructible and noble freedom. For Antić, many things are relative, and the very term ‘poem’ is relative as well. Sometimes he calls his spacious structures poems, and other times simply notes. Regardless of terminology, Antić was a chronicler in the place of generations and whole centuries whose power of memory withers and fades. In fact, he safeguards past torments to tell to our grandchildren, as dramatic wreaths of bitter confessions, last words and bequests that must not escape memory. Miroslav Antić is one of the last knights and spiritual leaders of the honorable, rural Vojvodina. In all of his poems about his homeland, his love for it is expressed as at the same time tender and harsh.

Key words: Poems, Homeland, Destiny, Truth, Feelings

УВОД

Поему, као једну врсту епске песме, увео је чувени енглески романтичарски песник Бајрон, почетком XIX века. По угледу на Бајрона и многи други романтичарски песници (Пушкин, Љермонтов, Мицкијевич, Иван Мажуранић, као и наш Бранко Радичевић) прихватили су ту врсту епске песме. Поема се одликовала низом слабо повезаних слика и многим лирским пасажима унетим у ток епског причања. Песник је ту често прекидао своје епско излагање уметањем својих личних размишљања и емоција.

Поема се, као лирско-епска врста, задржала до данас, а многи песници су испевали поједине догађаје из народноослободилачке борбе у облику поеме. У тим новијим поемама лирски елеменат преовлађује над епским елементом, а догађај који се описује само је повод за изражавање песникових јаких субјективних осећања.

Поему као књижевну, односно лирско-епску врсту, у свом књижевном раду користио је и Мирослав Антић. Као и у другим поемама новијег датума и у његовим је знатно преовладавао лирски елемент над епским. Антићеве поеме: *Војводина*, *Рождество твоје*, *Кикинда*, *Срем* и *Псовке нежности* заузимају значајно место у његовом књижевном стваралаштву.

Заједничко, за све њих, је да су оне, условно речено, географске поеме. Све певају о Антићевом завичају, у ужем и ширем смислу. Певају о Мокрину, Кикинди, ..., о Банату, о Фрушкој гори и Срему,... певају о Војводини.

Ипак, Антић је настојао да покаже да тај његов војвођански, панонски, да ли банатски или сремски атлас, није географија, већ менталитет. Али, се ту претапа и један други атлас, атлас крви, крвотока, унутрашњег била.

Један од највећих познавалаца Антићевог књижевног стваралаштва, др Драшко Ређеп, је рекао да није познавао ни једног нашег песника, после Мирослава Крлеже, који је памтио толико буна, штрајкова, устанака,... као Мирослав Антић.

За њега он каже: „Велики типик оданости завичају: *Војводина, Рождество твоје, Кикинда и Срем*, понајпре још говори о томе како је надахнуто, апсолутно инокосно овај песник столовао у језику, магичном, непоновљивом, издвојеном. Судбина или завичај?“ (Ређеп 1997, 378)

За Антића је много шта условно, па је и сам термин поема за њега услован. Негде је те простране структуре поема називао песмама, а негде и белешкама. Без обзира на терминологију, Антић је у ствари био хроничар уместо протеклог и посукнулог већ памћења генерација, столећа. Он, заправо, *памти муке за наше унуке*, и то памти у драматичним карнерима горких исповедања, последњих речи, завештања која не смеју да измакну памћењу.

Равница у Антићевој поезији подразумева драгоцену одредницу и становиште које се не издаје, коме се све признаје и истина која се не доказује (Ређеп 1982, 15).

Лутајући Банатом као симболом порекла и љубави, Антић је у тим вечитим панонским елементима блата и воде, неба и тмине, изналазио услове и мотиве за дијалог, па тако он каже:

Идем, па се сам са собом
шором свађам.

Идем, па се са вечношћу
блатом гађам.

Читав његов песнички атар је откривен једноставним исказом: *Пролеће било, пролеће у Мокрину*. Поимање завичајног тла изнутра исказао је својим, мокринским стиховима и ритмом који не дозвољава опуштање:

Ајд, издржи боже то што Мокрин може!

Међутим, завичај, по Антићу, личи и на наше постојање, рођење, детињство, али је завичај, такође, идентификован и са звездом, са могућношћу повратка, блиставог кретања, неуништине и племените слободе. У контексту завичајног окриља и повратка завичају, Антић каже:

Тамо где су ме родили
 Пастелна боја мог детињства
 Опет ће, изгледа, кише тамо код нас, на северу
 Ово је тај кич свитања с којим сам одрастао
 Кад сам се заклињао у пределе
 Бити заљубљен у страшно широка јутра.

За своју поему *Војводину*, а Војводина му је била подједнако драга и мрска, рекао је да ју је писао дуго (од осамнаесте до своје тридесет осме године). То је прва песма коју је написао одмах после прве књиге и скоро сваке године је додавао и мењао неке стихове, па чак и док је књига била у штампи. У књизи су илустрације које изгледају помало нелогично, шокантно и управо за те цртеже, то комешање, Антић каже да је то Војводина, а не као што се обично мисли да је тиха, учмала и монотона.

Мирослав Антић је један од последњих војвода и духовних вождова хлебне и гушчарске Војводине. Уз песму (поему) *Војводина* Мирослав Антић је објавио још десетак песама у којима пева о родној Војводини и у свим тим песмама исказана је његова љубав према завичају, нежна, али истовремено и груба.

ПОЕМЕ МИРОСЛАВА АНТИЋА

Антићева поема *Војводина* је бисер посебне врсте, непоновљива у том песничком жанру и певању. Она је најбољи лирски спев икад посвећен јединственој равници и животу у њој. Песнички случај Антићеве Војводине је јединствен код нас и због тога што ју је он постављао на различитим историјским и етичким раскршћима, али увек остајући на страни хуманизма и заједништва, као и у потрази за људском срећом.

О поеми је и сам песник рекао да се у нашој литератури много писало о Војводини, али да је о њој, ипак, мало речено. Многи су о старој Војводини забележили да је богата, неумивена, још препуна сланине и добростојећих домаћина са набреклим буђеларима, а песник је у том пределу, познатом по бескрајним пијанкама, открио и истинске сузе, које нико није био у стању да види. Познавао је људе, не теже од педесет килограма, који су на својим плећима теглили џакове двоструко веће тежине. У бирџузима је наилазио на људе и слушао њихова разудана подврискивања која су, заправо, били јецаји, изрази бола и горчине које су хтели да утопе у пићу (Фехер 1982).

Истицао је и да би му можда многи замерили што је војвођански предео осликао исувише тамном палетом, а да то све и није било баш толико тешко. Било је заступљено мишљење да се људи у Војводини, ако ничим другим, могу нахранити сланином и то до миле воље.

Међутим, у Антићу су живела сећања на тешка гладовања, а сам је био и сведок немаштине, безнађа и разних болести. Сматрао је да није

могао погрешити кад је писао о проливленом зноју, јер је и сам, радећи на селу, знојио се и знојио до бесвести.

У том контексту, једном приликом је и рекао: *У својој поеми хтео сам да опевам ову Војводину са безброј лица... Знам шта значи живети у Војводини, јер све оно о чему пишем, пишем на основу доживљеног. Ништа ту није измишљено* (Поповић 2000, 143).

„Антићева Војводина открива структуру једног предела, постављена далеко од туристичке информације, инсистирајући на вертикали бића, озарена изнутра изузетном ватром жестоких окршаја и битака, страсти, пламена који се, у зениту сунца, шири свуда унаоколо“ (Ређеп 1982, 13). *Војводина* – песма или здравица Војводини, састављена је из шест делова. Песмом је исказан песников интимни, лични став према Војводини. Кроз контрасте и супротности, шта јој верује, а шта не верује, песник говори о Војводини која је *благословена као причест и зрно априлске кише*, али и о Војводини *чији дах, љут као виле, може под грлом да коље*. Он је теши и обраћа јој се са *јао свевишња моја*, али јој и тепа говорећи: *ти, душо, ...*

Детињаста, али и лукава, позлаћена, али и плаћена, сасвим света, али и зликовачка, ломна и као небо ниска, али и као небо огромна, то је, за песника, Војводина.

Као да тим контрастима указује на то да у сваком добру има и нечег лошег, па тако и у *његовој* Војводини. Али, он је воли *од итала до олтарских двери и од блата до пиенице*, воли је целу и сматра да смо сви широки и обични као та равница, али смо и велики и проклети.

Песник говори о виноградима и пуним кацама у јесен, о јаким ветровима, Дунаву и равници коју упоређује са кртицом. Споминје и просјачења недељом пред црквама, сватове, вашаре и хармоникаше. Све је то његова Војводина.

Не заборавља ни историјску прошлост и говори о Војводини – солунској, крфској, шестоаприлској, логорашкој, партизанској и о октобру које је донело пролеће.

Антићева Војводина је и песма побуне. То је истина која не може да се измени и бира.

О сликама живота које су јединствене и које се не заустављају говоре и следећи стихови:

Ту Војводину богомољачку,
и безбожничку,
и винску, и бељу од јагањаца,
црњу од паљевина
Ту Војводину светониколску,
великогоспојинску, кад се лумповало
од Вршца до Темишвара,
Сомбора, Раче и Сегедина.
Па нико у брковима није имао густу песму

као тај народ робијашки и првомајски,
 разбијених темена и зуба
 Та Војводина ашова, бритви,
 молитви
 и шамара, зарасла у жеље,
 у лаж,
 у борбу,
 у издајство,
 у љубав.

Песник указује на то да је равница само привидно једнолична и ћудљива, она је, заправо, чудна лепота несразмерности између количине виђене земље и неба.

Фрушка гора над којом *лете паорски анђели без крила и ореола*, Фрушка гора са безброј торњева, узвишени је споменик Паноније, равнице, Војводине.

Војводина је, по песнику, са четири вере, пета је циганска, а шеста из тамбуре риче. Он је воли дивљу, просту и сирову, Војводину у којој се песма чује преко далеких њива, а и језици говоре многи: мађарски, тотски, влашки, македонски, лички и други *наши*.

Од стилских фигура, Антић је као и у многим другим својим песмама, па и у овој, најчешће користио: метафору (*Мучу стеони виногради*), контраст (*Волим је колико је зла и добра*) и поређење (*Лете са главом црвеном као распукнута лубеница*).

Тон здравице којим је опевана поема *Војводина* усклађен је са захтевима свеобухватности, химне. Ипак, у циклусу песама под насловом *Срем*, песник је имао на уму традицију сремачке винске песме, односно десетерца – бећарца. Иначе, стилска разноврсност стихова у поеми указује на богатство пејзажа и судбина, а вином и хлебом Антић освештава све своје мртве пријатеље и непознате претке. Поема *Војводина* штампана је 1976. године у 50 000 примерака и проглашена је за свечану песму ове покрајине. Компонувао ју је угледни композитор Рудолф Бручи, а објавио ју је *Дневник*. Књигу је илустровао Антићев пријатељ, сликар Мића Михајловић.

Поема *Рождество твоје* је даровито и поетски написана поема. Веома аутентично, Антић, доноси војвођанску тематику, а у тој аутентичности јесте и огледа се њена привлачност и вредност.

Поема је, реалистичкопоетски у осветљавању Војводине, истинита до те мере да се може сврстати у најаутентичнија књижевна тумачења од рата до данас.

Разочарано и болно, песник описује живот(е) људи (ратних инвалида) који су преживели рат, али да ли ће и „слободу“, па каже:

Као псету у зубима
недељама
испред цркве
клатила се стара капа:
уделите,
Бога ради.
И тако ће целог века
да се вуче док не цркне
херој Цера.

Антић тражи истину и она је најчвршћа кичма његових стихова. Поема је замишљена као „тропар о богу и човеку“. Њена подлога је социолошка, јер са много боје и интензитета изнесена је слика сиротиње у богатој Војводини. Са етиком, са хуманим акцентом на свему у том свету тамном, на свему лажном, на свему тужном, Антић је осликао предратну Војводину. Па, се он пита, да л` ће икад:

Свима исто бити стреха,
исто свима бити неба,
и једнако свима смеха,
и једнако свима хлеба?

Тематски је поема мање захватила у однос „бога и човека“, а много више у однос човека према земљи, човека према корену живота, човека према домовинској илузији, коју живот тако природно и неодољиво намеће. О тој суровој истини, Антић каже:

Желео је отац њиву
и скупљао сваку пару.
Стезао је свитњак гађа.
Посртао поред плуга.
И плунуо крв сељачку
једног марта на атару
кад су гуске клиновима
закивале небо с југа.

Предмет поеме је неколико посебних историја и судбина на широкој војвођанској равници, неколико слика, неколико песама. У ствари, *Рождество* је једна прича у стиховима о предратном селу Војводине.

Најлепша компонента поеме је њено достигнуће у фиксирању војвођанске атмосфере, а то је Антић постигао на основу аутентичног, истинитог податка и истинитог преживљавања тог податка. Он је одрастао код деде „паора“ и осетио је тамо земљу, њене тврде руке, доживео људе на тој земљи и занео се са том земљом.

У поеми има црнобелих слика које указују на Антићеву искреност. *Црно постоји у свету – па запишимо га! И бело постоји! А између те*

две истините хиперболе збивања у свету колико има тачака најразличитије боје!

О сиротињи која некад, а можда и само једном, дође у крчму, о њеном тренутном „пуњењу“ и „пражњењу“, песник каже:

А што уме сиротиња
да подивља кад јој дође!

...

Све што штеди,
овде проспе.
Све што скрпи,
овде прође.

Мирослав Антић се служи јасном, изванредно динамичном синтезом и читавим низом поетски вредних аналогја. Зато се за његов поетски метод и поступак може рећи да је мање аналитичан, а више дескриптиван.

Скоро је очигледно да је негде у подтексту Антићеве поеме сажета снага и постојаност земље, њен замах и њен отпор за све потресе које носи на плећима и из којих је изашао и сам песник. Он је воли и презире, али тај прекор, као и љубав, су нешто што иде једно уз друго. Управо на тим супротностима, он јој диже здравицу:

Честитам ти,
земљо родна,
баш си нека чудна љубав.
Једанпут се закикоћеш,
а сто пута бришеш сузе.
Очи су ти тако нежне,
а песница тако груба.
Само једном пружиш,
бациш,
а хиљаду пута узмеш.
Банче крчме.
Грца народ.
Сања газда сву ноћ бројке.
Цео Балкан ждере тоне
самлевоног нашег зноја.
Улицама разрок жандарм
намигује на девојке.
Па докле ће тако,
земљо,
Војводино, душо моја,
Војводино, снаго моја,
Војводино, туго моја,
Војводино, рако моја?

Рождество је у ствари поема Антићевог обрачуна са богом, са тешким питањима социјалне неправде и илузијама о љубави и породици, са питањима која се човеку немилосрдно намећу већ у раној младости... *о слободи златокосој, кад му дођу бољи дани и кад разбије стакло туге*, песник ће остварити своје снове, а они су:

Набавићу жени бунду.
 Куповаћу пет новина.
 Имаће ми ћерка пудер.
 И кишобран.
 И све друго.
 Набавићу рукавице,
 ја – мрцина,
 ја – живина!
 У фраку ћу мусти овце!
 Збогом бедо!
 Збогом туго!

Песник је написао поему социјалног револта, поему незадовољства и буне војвођанског сељака из времена пре револуције. Свој став према социјалној беди и неправди, илустративно је дочарао стиховима: *Газим по небу бос и спотичем се о срчу давно смрсканих звезда... А у мраку сви су исти, сви људи, просто - људи. Не виде се да л` су гладни, боси или подерани.*

Ова поема, у извесном смислу, личи и на бајку, и није случајно што у каденцама *Рождества* Антић рачуна и са Гримом и Андерсеном. За њега је Војводина, та непреболна завичајна земља, и душа и снага, али и туга и рана. Све у затвореном кругу интимног доживљаја, разнеженог осмеха, али исто тако и понора трагизма.

Поема *Кикинда*, још увек недовољно читана, а унапред је третирана као такозвана пригодна, успутна, анахронична лирска емисија, која је остварила идеју Антићевог завичаја у простору *језика* (Ређеп 1988, 117). Поемом *Кикинда* показао је каква је и колика љубав коју осећа према свом поднебљу и граду за који га везују успомене детињства и младости.

Мирослав Антић је остварио патетику. То је патетика која одговара немиру кикиндског паора кога су тукле свакојаке олује, а он је бивао све постојанији у хтењима и чекањима, у патњама и борбама. То је као да неки исконски немир испуњава песника док на дашан начин слика сиромашног кикиндског тежака, непомиреног с ропством и терором и навикнутог на устаничке ватре у равници (Граховац 1981, 5).

Уводна песма *Грб* је и увод за шире развијање радње и осећања у наредних тринаест песама. Она показује нити којима је Антић везан за

завичај, са изражајним сликама равнице и њене историје.
 Из ровитог мозга штрика коло око цркве
 Столећа од зла и злата.

Песник овим стиховима говори о великом банатском колу које се у Кикинди играло око цркве после литургије. Оно је значило вид отпора непријатељу. Уколико је коло било веће, већи су били отпор и пркос. У песми *Зуби Антић* је испевао химну блиставој историји Мокрина, селу најранијег детињства и велике љубави:

Не знаш ко ту кога прави:
 отац сина, ил син оца.
 Нема вина без Мокрина. До Накова-пет акова.
 Нема рана без Кумана. Ни Ђердана
 без пајвана обешених партизана.
 Ту су гајде што се гуше
 док из душе не јакну кад певуше.

Народу који је на пушчане одјеке навикнут, кога је тежачки и тужнички живот по идеалима узвисио, зближио и ујединио, коме су две колонизације убризгале свежу крв за вечан живот, том дођошком и аутохтоном становништву Руског Села, Антић је посветио песму *Крв*, у којој каже (Граховац 1981, 6):

Руско село у прозоре стало,
 низ друм гледа како бог изгледа:
 са икона петокраки колонисти,
 дођоши и октобраши.
 Од Неретве и од Кремља иде шором цела земља.
 ... Иду наши!

У песми *Бритва Антић* је дао слике бесправља народа израбљиваног кубикашким животом, навикнутог на послушност, али и на отвореност очију пред блеском бомби из ћутње и мржње. То је песма о народу који каже:

Једва да смо дочекали да векови у мрак оду.
 Једва да смо дочекали своју њиву и слободу.

И у *Криштеници* су дата сва карактеристична збивања у прошлости Кикинде која је никла на трњинама панонског благишта 1776. године. То је град који има криштеницу за понос, варош која је у оружаном устанку била ратни ослободилачки првенац, севернобанатски светионик за све време револуционарног хода у слободу:

Ти си светлост упалила нашу
 на црвеном Симића салашу.
 Ту смо себе борбом оплодили,

сами себе за себе родили.
 То је наша крштеница света
 пред ожилком овог белог света.

То је онај страшни квасац,
 оно брашно из ког буја,
 оно тесто из ког роде
 сто лебова и олуја од Кикинде до слободе.

Швигар је песма посвећена Иђошу. То је место у коме се револуционарни пламен распламсао већ првих дана оружане борбе и у коме никада није било времена тишини.

Чашиом песник наздравља заруменелим путницима који су возом (без возног реда) дошли из Дрвара и Грахова, Петровца и Крупе, и из других места Босне у Банатско Велико Село. Они су иза себе оставили разорене домове, а са собом су понели ожилке рата с надом да више неће бити таме. Та нада и жеља за лепшим животом, вера у бољу будућност, али ипак, са вечитом сетом на родни крај, исказана је следећим стиховима:

Певам. Водим из Баната снашу
 да ме сунце од рата окупа,
 да нам простре жита сред атара,
 да правимо на новом салашу
 нове кћери крупне као Крупа
 и сто браца – нових Петроваца,
 и сто нових Босни и Дрвара.

Судбина је продукт песниковог размишљања о немачком делничком живљу Накова, села крај Кикинде. У стиховима: *О, Наково, ко те је заково?* – указује на судбину овог места за време рата, сличну судбинама осталих места у околини Кикинде.

Барјак или застава! Песма о застави. То је застава која се виорила и била водич кикиндског подручја у свим походима.

О страхотама и пустоши рата на Козари говоре стихови у *Споменику*: *Нас два брата, а три ратујемо... Празне руке, а празне и јасле, само бриге у сан ти урасле.* Ипак, као споменик сећања на тешке ране, али још увек и велике жеље, сазидана од великих цигли, песник јој се обраћа:

Ој, Козаро, и кћери и сине,
 диго сам те овде из прашине.
 Од жеља те најлепших зидао
 док сам тешке ране извидао.

У песми *Левча* приказан је такав живот који је и с новим клицама

вечито у крв умакан, никад буђав и без идеала. Становници Башаида и Винцаида, села близу Кикинде, увек су били одани завичају и напредним идејама. Песма садржи и горку истину о српској свађи и неслози:

Где нам слога - да нам српског бога?!
Тек у смрти један до другог.
Тек ту слога, паорског нам бога!

У песми *Дизгини* су дате слике јединства и заједничког живота Мађара и Срба у Банатској Тополи:

Кад Босанци постану Мађари,
а Мађари постану Босанци,
нису важни дукати ни ланци,
ту се пије и пеку се јањци.

Поетске слике о том заједничком животу нас упућују на дане обнове, на радне акције и остале врсте радног ангажовања, али и на послератни занос којим је стварана и писана тадашња историја земље.

У песми *Иконостас* песник оживљава слике кикиндских бораца који су своје животе уградили у темеље слободе и бољег живота:

Ја сад живим да све вас оживим.
Ви сте били, да бисмо ми били.
Кикинда на ваше снове сад изгледа.

Песма *Печат* је симболично стављање печата на крај поеме, на крај слика о прошлости Кикинде. Стихови ове песме метафоричним сликама одражавају раскош данашњег живота на плодној равници, где кудрава трава асоцира на љубав. Овом песмом, песник тражи мир за свој измучени и поносни свет завичајни.

У поеми *Кикинда* је остварен мисаони континуитет између слика садашњости и прошлости, композициони склад између делова поеме и одређених догађаја у њој и верно је приказан менталитет човека тог дела панонске равнице.

Међутим, за разумевање поеме неопходна су и нека географско-историјска знања. Без објашњења која се налазе на крају поеме, у виду објашњења ликов, догађаја, места и других појединости, разумевање поеме би било тешко и некомплетно.

Предговор песме, *Јектаји и одсјаји Кикинде*, проф. др Спасоја Граховца, осветљава суштину и смисао Антићеве поеме. Граховац овде није само становник Кикинде, Антићевог „највећег“ града, већ и врсни познавалац књижевности. Зато је и могао успоставити тако добру корелацију између оног што се стварно догодило у прошлости свог завичаја (знајући историју и географију тог поднебља, али и менталитет људи) са оним што литература о њему говори. Антић је то урадио у

форми поеме, а Граховац у форми предговора и анализе.

Поемом *Кикинда*, обојица су се одужили свом завичају, уздигли га до астралних висина, а многе догађаје из прошлости су отргли од заборава. Поносни на своју Кикинду, а Кикинда, има разлога да буде, поносна на њих.

Поема *Срем* је тек после Антићеве смрти премијерно изведена на Спомен - гробљу у Сремској Митровици, 11. октобра 1986. године. Њено сценско извођење било је посвећено родољубима из Срема, жртвама фашистичког терора у току НОБ-а.

Први рецензент поеме *Срем* био је Љубивоје Ршумовић који је рецензију написао у стиху, под насловом: *Мирослав антеј војвођански* и том рецензијом је указао на песничку величину Мике Антића, на његову речитост и на то да све што он види, чује, осети и дотакне у поезију се претвара. Део текста рецензије гласи:

Све што он срцем дотакне
И све што се његовог срца тиче
У поезију се претвара

Није Мика из Мокрина само
И није само из Ердевика
Он је одаскуда

...

А шта је Срем
Него колено на коме Антић исписује
ИМА Л' СРЕМА АКО ЧУДА НЕМА
И шта је чудо
Него земља која Антеју војвођанском
Даје снагу
Кад је додирне речју
Кад је мишљу помилује

Антић је истину античку
И истину оовремену
Повезао стихом
Има и живих и преживелих
Да чују његове посланице
Биће и лудих и најсремскијих
Да ове посланице вином залију
Али само је једна земља-мајка
И само је једна земља-жена
И само је једна земља-судбина
И песникова и ратникова

О тој јединој
 Мирослав Антић је најумео да каже
 Најумнију реч

Све што он душом дотакне
 И све што његову душу такне
 У поезију се претвара

Мирослав Антић говори о Срему, онако како песник једино може говорити о нечему тако конкретном као што је завичај, претварајући га у симбол. И нико није знао о трагичноме говорити с хитром, горком и ослобађајућом ведрином, као што је то умео Антић. Његов Срем је љубавно рочиште мртвих и живих.

Ако су песме као сигнали за споразумевање, за прелазак на једну другу планету, онда о том преласку, баш речито говори *Срем*, опроштајан, безимен, али ипак, са поруком, да се никад, и ништа, не заборави, ни у овом свету, ни на некој другој планети.

Два његова глагола: *фрушкогоријашим*, *фрушкооријашим* – имају, пре свега, звук продора, крика и пустоловине. У поеми то звучи овако:

Чашим.

Флашим.

Фрушкогоријашим.

И бомбашим.

Историју плашим.

Небо плашим,

Фрушкогоријашим.

У циклусу песама, на самом почетку поеме, као и у делу *Посланица преживелих*, Антић је имао на уму традицију сремачке винске песме, десетерца, бећарца изнад свега:

Кад сремујем – ја векове чујем.

Кад сремујем – а ја цвеће кујем.

Што се цвеће за Сремцем окреће?

Намигује, а каже да неће.

Међутим, што се тиче десетерца, Антић га није користио у целој поеми него само у неким њеним деловима.

Као и претходним Антићевим поемама и у овој су споменути и стихом „описани“ неки историјски догађаји из прошлости, а и сам песник каже:

Од ратова и сватова

Нема земље пијаније.

Поему *Срем*, коју је Антић испевао последње године живота, многи

сматрају његовом макрокосмичком разгледницом. Такву мисао оснажује жестоки контрапункт живих и мртвих:

Зато нек` се живи за живота
страшно воле.
То им мртви, искежени,
поручују одоздоле.
Или
Живи морају да живе
Да би били живи.
Мртви - да би били живи,
Морају да памте.

С правом можемо рећи да се Срем у Антићевој уобразиљи јавља и као могућност опстанка, ината и побуне. Стиховима *Идем шором, идем Фрушком гором*, песник опомиње, стварајући од једне географије свој интиман атлас прелажења, хода, сокака, села завичајног.

Псовке нежности је човекољубиво чиста поезија, без претеривања и цифрања. Долази као плод инспирације на животним врелима, па се зато и различито доживљава, али је немогуће не доживети је, јер:

Ми смо звезде
што лудо у мрак се стрмоглаве
и због једног блеска
не жале да изгоре.

То је поема о нама, о човеку наших дана, о његовим преломима и комплексностима. Поема о ономе што јесмо и што нисмо, што смо хтели и што смо могли, о колима која смо заиграли и гробљима која смо сазидали, о ономе што смо створили и учинили, о болу и ранама на нама (и још више у нама), о ранама које смо очекивали и знали, примајући на млада плећа терет и обавезе зрелих година и изгарања (Јовановић 1959, 4).

У поеми је реч о младом човеку који је због рата прескочио најлепше године свога живота, па је од наивног дечака одједном постао зрео ратник кога је понео ратни вихор.

Човек у овој Антићевој поеми није одређен ни расно ни национално, већ је то човек уопште, стављен у оквире немирног и све неумирљивијег времена.

Псовке нежности доживљавају се и као песников обрачун с апсурдима модерне цивилизације и с атомским добом несигурности. Зато нам се песник подсмева, оштро и духовито, а понекад и жалећи.

Поема је писана у облику животног извештаја, тестаamenta и предсмртне изјаве, па се Антићу може замерити претерана речитост која је неспојива с појмом теме као књижевног рода.

Кад умрем,
 скотрљаће се са трепавицама две капи лепљиве
 таме
 на дно мог прозрачног вида.
 Слетеће најближа сијалица као гладна мува
 да ми посише ушећерене зенице
 радосна што се искрала од својих
 лакомих ројева.

Назив поеме *Псовке нежности* адекватан је низу најнежнијих псовки и заборава, псовки лаганог бунта и опраштања, а у песми се каже:

Прејели смо се давно
 и зубатог и нежног.
 Сад свако пружа шапе
 и нова чуда тражи.
 А све је смешно,
 и тужно,
 и све је неизбежно,
 и ове истине добре и ове
 добре лажи.

Песнику није било лако да у једном даху испева поему која има око 1200 стихова и мада постоји чврста веза међу стиховима, ипак свака страница представља целину и један вид живота. Оно што је, такође, за похвалу јесте чињеница да без обзира на дужину поеме нема изразитих лирских падова, а последње странице су испуњене најпоетичнијим стиховима.

ЗАКЉУЧАК

„Антић је сав један бујни и пенушави темперамент, који нема ничег рационалног у свом поетском поступку. Тај темперамент песников улио је у те стихове много чврстине, узавреле, а ипак постојане, разиграо много нерава и отворио много снажних замаха. Овај квалитет Антићеве поезије управо га издваја од других песника и стоји као посебна особина његовог поетско - синтетичног талента (Путник 1954, 6)“.

Због таквог песничког квалитета, анализиране поеме Мирослава Антића представљају посебан лирски спев посвећен јединственој равници и животу у њој, па као такве се могу сврстати у најаутентичнија књижевна тумачења ове врсте.

Антић, Мирослав. 1954. *Рождество твоје*. Нови Сад: Братство – јединство.

Антић, Мирослав. 1959. *Псовке нежности*. Нови Сад: Народна књига.

Антић, Мирослав. 1976. *Војводина*. Нови Сад: Дневник.

Антић, Мирослав. 1981. *Кикинда: велико банатско коло*. Кикинда: Графика.

Антић, Мирослав. 1986. *Срем*. Сремска Митровица: Дом омладине „1. новембар“.

Фехер, Ференц. 1982. *Најдража наша младост*. Нови Сад: *Дневник*, 25. марта.

Граховац, Спасоје. 1981. *Јектаји и одсјаји Кикинде*. Предговор у књизи: *Мирослав Антић: Кикинда*. Кикинда: Велико банатско коло.- Став, стр. 5-10.

Јовановић, Бранко. 1959. *Поема Мирослава Антића Псовке нежности*, Цетиње: Народна књига. Београд: Књижевне новине, 28. VIII 1959, 4.

Поповић, Радован. 2000. *Антић – њим самим*. Нови Сад: Прометеј.

Путник, Јован. 1954. *Песник припада земљи*. Предговор у књизи: *Мирослав Антић, Рождество твоје ... тропар о Богу и човеку*. Нови Сад: „Братство-јединство“.

Ређеџ, Драшко. 1959. *Псовке нежности*.-ЛСМ, 135, 384, 1, стр. 69-70.

Ређеџ, Драшко. 1961. Предговор у антологији *Равница – песме*. Дневник, Нови Сад, стр. 14.

Ређеџ, Драшко. 1974. *Панонија поново*, у књизи *Као путовање*. Зрењанин: Центар за културу, стр. 177-179.

Ређеџ, Драшко. 1982. *Чаролија обичног – оглед о песништву Мирослава Антића*. Нови Сад: Дневник.

Ређеџ, Драшко. 1997. *Судбина или завичај*. Поговор у књизи: Мирослав Антић, *Рождество твоје*. Нови Сад: Прометеј, стр. 353-378.

Ређеџ, Драшко. 1988. *Улепшавање невидљивог – хагиографија о Мирославу Антићу*. Сарајево: Издавачка дјелатност Нишро „Ослобођење“.

Ређеџ, Драшко. 1961. *Мирослав Антић – Фехер Фехер: Боје и речи*. – ЛМС, 137, 387, 1, стр. 69-70.

<https://balasevic.in.rs/miroslav-mika-antic-srem/>, објављено 21. 3. 2019.

Daniela Marčoková

Filozofická fakulta, Univerzita v Novom Sade, Srbsko
danielamarcokova@ff.uns.ac.rs

Janko Ramač

Filozofická fakulta, Univerzita v Novom Sade, Srbsko
janko.ramac@ff.uns.ac.rs

Jasna Uhláriková

Filozofická fakulta, Univerzita v Novom Sade, Srbsko
uhlarik@ff.uns.ac.rs

Písanie srbskej tlače o slovákoch v maďarsku v medzivojnovom období / Writing of the serbian press on slovaks in hungary in the interwar period¹⁴

Počas spolužitia v Uhorsku Srbi a Slováci si boli najbližší spomedzi všetkých nemaďarských národností azaznamenávali intenzívne vzájomné kultúrne a literárne styky. Preto neprekvapuje, že srbskí kultúrni dejatelia preukazovali valikonštantný záujem o život Slovákov v Uhorsku a srbská tlač o nich písala už v prvej polovici 19. storočia. Cieľom tohto výskumu bolo zistiť, v akej miere srbská tlač po rozpade Rakúsko-Uhorska sledovala spoločensko-politické a kultúrne snaženia Slovákov v Maďarsku a čo sa Srbi, ale aj iné národy a národnosti v Kráľovstve Srbov, Chorvátov a Slovincov (od roku 1929 v Kráľovstve Južoslávia) čítajúc srbskú tlač, mohli dozvedieť najmä o problémoch v zachovaní charakteru a národnostného rázu slovenskej národnostnej menšiny v novoutvorenom inojazyčnom štáte Maďarsku v medzivojnovom období. Skúmaná je srbská tlač, predovšetkým spoločensko-politický týždenník *Bpeme* (1921 – 1941) a spoločensko-politický denník *Zacmaša* (1866–1914; 1918–1929). Kvôli porovnaniu a dodatočným vysvetleniam niektorých udalostí konzultovaní boli aj vojvodinské slovenské spoločensko-politické noviny *Národná jednota* (1920–1941), zahraničná slovenská a česká tlač, ako i dostupná vedecká literatúra.

Kľúčové slová: slovenská menšina v Maďarsku, juhoslovanská tlač (1918–1941).

During their coexistence in Hungary, Serbs and Slovaks were the closest of all non-Hungarian nationalities and recorded intense cultural and literary relations. Therefore, it is not surprising that Serbian cultural figures showed a continuous interest in the life of Slovaks in Hungary, and the Serbian press also wrote about them already in the first half of the 19th century. The goal of this research was to find out to what extent the Serbian press after the disintegration of Austro-Hungary followed the socio-political and cultural efforts of Slovaks in Hungary, and what the Serbs, but also other nations and nationalities in the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes (since 1929 in the Kingdom of Yugoslavia), reading the Serbian press, could learn especially about the problems in preserving the character and national identity of the Slovak national minority in the newly created country with another state language, Hungary, in the interwar period. The Serbian press, namely the socio-political weekly *Bpeme* (1921 – 1941) and the socio-political daily *Zacmaša* (1866 – 1914;

¹⁴Príspevok vznikol v rámci projektu *Diskurz menšinových jazykov, literatúr a kultúr v juhovýchodnej a strednej Európe* (178017), ktorý financuje Ministerstvo osvety, vedy a technologického rozvoja Republiky Srbsko.

1918 – 1929) are examined. The Vojvodinian Slovak social-political newspaper *Národná jednota* (1920 – 1941), the foreign Slovak and Czech press, as well as the available scientific literature are also consulted for comparison and additional explanation of some events.

Keywords: Slovak minority in Hungary, Yugoslav press (1918 – 1941).

Už v prvej polovici 19. storočia *Сербскій Народній Листъ*, ktorý vychádzal v Pešť-Budíne hneď v prvom ročníku vychádzania preukázal záujem o Slovákov, ktorí žili v Uhorsku. V niekoľkých pokračovaniach autor Mihail Gorda uverejnil obsiahly článok o migračných pohyboch Slovákov v rámci Uhorska, o náboženskom živote, o významných predstaviteľoch kultúrneho života, ako i o zvykoch a obyčajach Slovákov (Горда 1835а, 1835б, 1835в).

Srbská tlač v medzivojnovom období zachytávala postavenie Slovákov v Maďarsku v širšom kontexte spolu so Srbmi a ostatnými nemaďarskými národnosťami.

Hoci Srbi a Slováci žili v tom istom štáte (v Maďarsku), aj jedni, aj druhí prevažne vo vidieckom prostredí zaoberajúc sa poľnohospodárstvom, neprichádzali často do kontaktu, lebo nesídlili v tých istých oblastiach.

Slováci osídľovali oblasti, ktoré vytvárali nasledovné (pomyslené) slovenské jazykové ostrovy: Novohradský, Kerepešský, Pilíšsky, Bakoňský, Centrálnomaďarský, Bukovský, Tirpácky, Békešský a Čanádsy. V nich sa nachádzalo asi 95 obcí, v ktorých Slováci tvorili najpočetnejšie etnikum (Filadelfi 2012, 32, 38–40). Srbi žili v niekoľkých stoliciach stredného a južného Maďarska (Peštianska, Čongrádska, Baranská, Báčsko-Malokumánska). V medzivojnovom období väčšinové srbské obyvateľstvo sa takmer celkom vysťahovalo z obcí Šarok (Sárok), Sirig (Szöreg), Novi St. Ivan (Újszentiván), Deske (Deszk) apo nich zostali iba pravoslávne kostoly a hroby. V pokračovaní autor prízvukuje, že srbské obyvateľstvo bolo finančne stabilné, no následkom neprajnej maďarskej národnostnej politiky sa veľký počet rozhodol pre využitie opčného práva a zanechal dedovské príbytky v Maďarsku.¹⁵ Hoci sa autor zaoberá otázkou

¹⁵ Asi 250 Srbov zostalo iba v Segedíne, kde mali svoju cirkevnú obec, kostol a kňaza a boli obchodníkmi alebo remeselníkmi. Tak predseda cirkevnej obce v Segedíne Radivoj Pavković pôvodom zo Subotice bol jedným z najväčších a najzornejších obchodníkov v Segedíne. Vlastnil módný podnik a vďaka jeho usilovnosti a inteligencii si ho vážili aj Maďari. Bol členom mestského predstaviteľstva a v jeho bohatom dome sa nielen hovorilo po srbsky, ale sa uctievali aj srbské obyčaje. Srbská cirkevná škola založená roku 1797 existovala už iba na papieri. Školopovinných detí bolo 40, ale učebnice v srbskom jazyku neexistovali, nedovoľovali ich zaobstarávanie z Kráľovstva SchS. Vo všetkých srbských štátnych školách sa náboženstvo prednášalo v srbskom jazyku a v rámci tohto predmetu srbský jazyk a pravopis.

Súčasný spôsob poľnohospodárskej výroby zanechal viditeľnú stopu vo vzťahu voči maďarským obyvateľom. „Kým medzi úradníkmi 90 percent bolo Maďarov, medzi majiteľmi pôdy nie je viac ako 40 percent Maďarov. Percento srbských majiteľov pôdy väčšie je ako percento srbských obyvateľov. Tak v dedine Sirig (niekdajšia dedina, dnes časť Segedína) zo 7949 jutár zeme Srbi vlastnia 3217 jutár a nie ich je viac ako 312 dúš

opcie a Srbov optantov, to by sa dalo zovšeobecniť aj na iné národnosti žijúce v Maďarsku, vrátane Slovákov.¹⁶ Považuje, že je zbabelosťou nemaďarských národností zutekať z pôdy, ktorú predkovia získali za hrdinské zásluhy a zanechať chrámy Božie. Nie je ľahko opustiť svoje domy a prostredie, na ktoré má jeden národ viacgeneračné spomienky, ako i hroby svojich najbližších a ako bezdomovec odísť do neznámych krajov. Najväčší problém vidí v neuctievaní Sent-žermenskej zmluvy, ktorú rešpektujú všetky zúčastnené štáty okrem Maďarska (Alfa 1921, 1 – 2).

V tom istom roku bol uverejnený článok kritizujúci maďarskú školskú politiku, konkrétne Apponyiho školský zákon, ktorého prioritu predstavovalo propagovanie maďarského jazyka a tým denacionalizácia národností Uhorska.¹⁷ Ťažisko maďarskej školskej

v 50 domoch. Sama cirkev v Sirigu vlastní 42 jutár.“ No aj napriek ekonomickej stabilite väčšia časť Srbov zo Sirigu sa rozhodla uplatniť opčné právo; lehota optovať do Kráľovstva SChS bola 26. júl 1926.

Batoňa bola srbská osada v blízkosti Aradu, mala 1900 dŕš a 400 srbských domov. Tu boli Srbi najbohatší a najkonzervatívnejší. Z 8930 jutár Srbi vlastnili 3000 jutár, mali tri základné školy (učitelia boli: Steva Vukadinović, Olga Vukadinović, Milica Jovičin), jeden kostol, srbské poľnohospodárske družstvo, faru a dva-tri srbské obchody. Hoci v osade bola založená čítareň (Srpska čitaonica), ženský spolok (Srpska ženska zadruha), spevokol (Srpsko pevačko društvo) a hudobná instrumentálna skupina (Tamburaško društvo), ich spoločenský život „spal“. Protá Mihailo Pandurović preukazoval apoštolskú námahu v udržiavaní svojho ľudu v bdelom národnom povedomí. Štátne vrchnosti prostredníctvom polície sledovali srbských obyvateľov Batone a práve kvôli dobrému finančnému stavu ich upodozrievali a obmedzovali im pohyb. S prísľubom poskytnutia pomoci KSChS väčšina z nich sa rozhodla kolonizovať Ovče Pole (náhorná rovina v severnom Macedónsku v údolí medzi riekami Pčinja, Bregalnica a Vardar s výrazným kontinentálnym podnebí, malým množstvom zrážok a silnými vetrami počas celého roka), no kvôli nedostatočne organizovanej akcii štátnych vrchností KSChS, veľká časť revoltovaného a nespokojného srbského obyvateľstva zutekala do Starého Futogu na majetok grófa Koteka. Poučení takýmito skúsenosťami a neochotou Ministerstva pre agrárnu reformu vyšš' optantom v ústrety pri kúpe pôdy, požadovali si Banát a Báčku za najvhodnejšie oblasti presťahovania. Autor uvádza podmienky, ktoré Mária Terézia ponúkala nemeckým kolonizátorom pri sťahovaní na tieto priestory a pripomína, že Srbi v tej situácii boli spokojný s kvalitnou úrodnou pôdou a iné požiadavky nemali (Поповић 1925, 4).

¹⁶O využití opčného práva Srbov z Maďarska po Prvej svetovej vojne bližšie pozri: Маловић 2000. O minulosti Srbov v Sentandreji viacej v knihe: Бикар 2003.

¹⁷Albert Apponyi (1846–1933) bol politik, člen Uhorského snemu. Od roku 1872 pôsobil v rôznych politických stranách. V rokoch 1906–1910 a 1917–1918 bol ministrom kultu a výučby. Ako zástanca politiky vytvorenia jednotného maďarského národa v Uhorsku zaviedol roku 1907 zákony o povinnom vyučovaní v maďarčine aj na základných školách (tzv. Apponyiho školské zákony), ktoré boli jedným z vrcholov snáh o asimiláciu nemaďarských národov v Uhorsku. Bol vedúcim maďarskej delegácie na mierovej konferencii v Paríži 1919, ktorej výsledkom bolo i. Trianonská zmluva. V medzivojnovom období sa snažil o jej revíziu a obnovu Uhorska v pôvodných hraniciach. Od roku 1923 pôsobil až do svojej smrti ako zástupca Maďarska v Spoločnosti národov (<https://beliana.sav.sk/heslo/aponiovc>).

politiky spočívalo v tom, aby sa v základných a stredných školách v myslí nedospelaj a nekritickej mládeže rozvíjala adorácia voči veľkej maďarskej štátnej kreácii a kultúre. Ani v jednom európskom štáte nebolo toľko vynaloženého úsilia, aby sa u príslušníkov národností miernou cestou alebo násilím vyvinula úcta a obdiv voči milénárnemu štátu. Aj napriek všetkej námahe, národnosti nepovažovali Uhorsko za svoju domovinu. Maďarsku ako nehomogénnemu štátu autor vytýka „exkluzivitu jedného plemena“, favorizovanie a podporovanie jedného národa na úkor iných národností, šovinizmus a megalomániu, ktoré dosahovali vrchol a stávali sa „delirickými“. Na konci článku autor konštatuje, že všetok politický a štátny život v Uhorsku bol koncentrovaný okolo maďarského „plemena“, vylučujúc zo štátnej správy všetky ostatné národnosti (Савковић 1921, 1). V článku Ako sa vychovávajú menšiny v Maďarsku v týždenníku *Време* z roku 1933 sa autor zameráva na školské učebnice v Maďarsku, ktoré boli v službách podporovania idey militarizmu, revanšu voči susedným štátom, či nenávisti medzi národmi. Tak nemecká čítanka pre druhý ročník základných škôl, písaná v maďarskom militaristickom duchu, obsahovala obrázok nemeckého dieťaťa so šablou v ruke a čiapkou násilnej maďarskej organizácie pre vojenský výcvik (Levente).¹⁸ V texte čítanky sa prízvukovalo, že tak má bojovať každý obyvateľ Maďarska. Okrem toho, nemecká učebnica pre IV – VI ročník základných škôl obsahovala článok s ilustráciami o podelení historického Uhorska s pripomienkou, že sa ono zase obnoví, čo sa demonštrovalo rôznymi mapami známymi z publikácií Revizionistickej ligy v Budapešti. Tak sa Nemci, Rumuni, Srbi a Slováci v Maďarsku vychovávali k nenávisti ku svojim súkmeňovcom zo susedných štátov. Popri tom, v Budapešti sa búrili proti učebniciam v susedných štátoch, v ktorých sa viacej nehovorilo o feudálnom chápaní dejín predvojnového Uhorska, či proti mierovým zmluvám, alebo proti tolerantnému spolužitiu medzi národmi. V Maďarsku bolo približne milión nemaďarských národností, ktorých práva regulovala Trianonská mierová zmluva spolu s radom maďarských nariadení. Školy týchto národností slúžili iba na odnárodňovanie (asimiláciu a maďarizáciu) tých menšín, o čom svedčila aj maďarská štatistika o ich počte (C.P. 1933, 2).

V roku 1926 v novinách *Време* bola postaveniu nemaďarských národov v Maďarsku venovaná celá titulná strana, čo svedčí o dôležitosti témy. Slováci sa spomínali v kontexte násilnej maďarizácie spolu s inými nemaďarskými národnosťami: Srbmi, Chorvátmi, Slovákmi, Rusínmi a Rumunmi.

V prvom článku sa rozoberala reakcia vlád krajín Malej Antanty¹⁹ na

¹⁸Táto mládežnícka paravojenská organizácia (maď. Leventeszervezetek) fungovala v rokoch 1921–1939 a do nej museli byť zapojení všetci chlapci vo veku 12 až 21 rokov.

¹⁹Malá dohoda bolovojensko-politické spoločenstvo rokov 1921 – 1939 zložené z Československa, Južoslávie a Rumunska, výraz nepodporované Francúzskom s cieľom spoločnej obrany proti maďarskému iredentizmu.

prejav maďarského predsedu vlády Ištvána Bethlena,²⁰ ktorý predviedol pri príležitosti odhalenia pomníka maďarskému Neznámemu hrdinovi v Budapešti. Prejav vyvolal rad negatívnych kritik v celej európskej verejnosti. Československý minister zahraničných vecí Edvard Beneš²¹ odovzdal peštianskej vláde protest proti tomu prejavu, ale i proti iným zjavom maďarskej iredentistickej agitácie. Rumunský minister zahraničných vecí Mironescu prejavil solidaritu s ministrom E. Benešom a telegramom splnomocnil kráľovského rumunského poslanca Grigorčiho v Budapešti, aby v mene rumunskej vlády podal maďarskej vláde sťažnosť kvôli iredentistickým prejavom v Budapešti. Spolu s ním sťažnosť mal podať juhoslovanský veľvyslanec v Pešti Radomir Luković, ktorý tiež dostal podobné splnomocnenie od juhoslovanského ministra zahraničných vecí V. Marinkovića. Autor mieni, že Maďarsko bolo jedným z porazených štátov, ktorý nijako nechcel akceptovať nový stav a hranice určené mierovými zmluvami. Maďarskí vedúci politici považovali za realitu iba „tisícročné hranice“ a krajiny Svätoštefanskej koruny boli podľa nich iba dočasne utratené. Z toho dôvodu bola podľa nich zbytočná akákoľvek námaha v usporiadaní života v tejto dočasnej realite. Nebrali do úvahy ekonomické vyčerpanie obyčajného maďarského ľudu (kam patrili aj ostatné nemaďarské národnosti), ktorý je podľa nich stvorený nosiť na svojich pleciach magnátov, „tisícročné panstvo“ a slúžiť ich ambíciám. Kvôli týmto psychologickým dôvodom maďarské vrchnosti vyvolávali militaristickú horúčku, z ľudu vytvárali poslušnú masu a celý štát menili na kasáreň. Národ by podľa nich mal snívať o tisícročnom Maďarsku Svätého Štefana a tak zabudnúť na svoju biedu a vnútorné otroctvo. Autor článku toto považuje za nebezpečnú hru, ktorá nie je iba vnútornou záležitosťou Maďarska, lebo v ňom žijú aj tisíc rokov utláčané slovanské národy, ktoré po svetovej vojne dostali nádej, že získajú práva a budú slobodne žiť a rozvíjať sa vo svojom vlastnom štáte (Anonim 1926, 1).

V nasledujúcom článku autor podotýka, že sa maďarskí šovinisti, ktorí riadia osudom maďarského ľudu ani po všetkých dovtedajších skúsenostiach ešte stále nepoučili. Práve v období, keď sa vo svete konali nové vážne pokusy o organizovanie mieru, keď predstavitelia Malej Antanty počas a po belehradskej konferencii dávali mierumilovné vyhlásy o ekonomickom zblížovaní sa strednej a juhovýchodnej Európy,

²⁰István Bethlen (1874 – 1946) bol maďarský politik a v 20. rokoch 20. storočia predseda vlády.

²¹Edvard Beneš (1884 – 1948) bol český politik, diplomat, právnik a filozof, ktorý zastával popredné miesto v prvom československom odboji a následne viaceré vrcholové štátne funkcie v Československu: funkciu ministra zahraničných vecí v rokoch 1918 – 1935, predsedu vlády v rokoch 1921 – 1922 a prezident v rokoch 1935 – 1938 a 1939 – 1948, pričom v rokoch 1939 – 1945 bol vedúcim predstaviteľom druhého československého odboja (od roku 1940 oficiálne titulovaný ako prezident). Počas prvej československej republiky bol členom Československej strany národne socialistickej. Patril k zástancom ideológie čechoslovakizmu.

podčiarkujúc najmä svoju žiadosť o spoluprácu s Maďarskom a Bulharskom, predseda maďarskej vlády mal jeden iredentistický a militaristický prejav, „aký sa ešte nepočul z úst jedného úradného predstaviteľa štátu“. Pri príležitosti odhaľovania pomníka Neznámemu hrdinovi 26. 5. 1929 I. Bethlen mal prejav, ktorý sa hovorí iba vojenským jednotkám posielaným na front. Zápalistými slovami vytýčil tisícročné hranice Maďarska ako ideál celého maďarského národa a to tie, v rámci ktorých Maďari ako menšina vládli nad väčšinou obyvateľstva iných národností. Vtedajšie hranice ocharakterizoval ako nespravodlivé a tak pre maďarský národ neakceptovateľné (Аноним 1929В, 1).

V pokračovaní sa uvádza celý prejav I. Bethlena s pripomienkou, že ním prekvapilsvetovú verejnosť, lebo dovtedajšie jeho prejavy zachovávali mieru zdržanlivosti. Vzápätí autor uvádza vlastnúpoznámku o iredentistickom pomníku v Maďarsku. Pomník hrdinomby mal byť analogický pomníkom Neznámych hrdinov v spojeneckých štátoch, no tento malcelkom inú funkciu: mal neustále podnecovať nenávisť maďarského národa voči susedným štátoma pripomínať budúcu odplatu a pomstu, po ktorej Maďari tak veľmi túžili. O úlohe pomníka najlepšie svedčili vytesané slová: „Pre tisícročné hranice“ ako i prejav ministerského predsedu Bethlena, ktorý vyhlásil, že Maďari vždy budú pracovať na revízií Trianonskej mierovej zmluvy, nikdy sa nevzdajú práva na celé teritórium bývalého Uhorska. Jeho slová: „Nie, nie, nikdy!“ následne zopakovala celá masa zoskupených ľudí a neskoršie sa stala akýmsi druhom vojnového výkriku/zvolania, ozvenou medzi maďarskými šovinistami.²² Autor ešte uviedol dodatočné informácie ohľadom tohto pomníka: vojsku, políciu, žandarmérii, finančnej stráži, riečnej polícii a všetkým uniformovaným organizáciám v Maďarsku bolo nariadené, aby podľa predpisov preukazovali poctu pri prechádzaní okolo pomníka. Predseda obce vydal oznámenie, v ktorom vyzýva civilné obyvateľstvo, aby ku pomníku pristupovalo holohlavé. Pred pomník je postavená čestná stráž, dvaja policajti v slávnostných uniformách na koňoch, ktorí mali upozorňovať okoloidúcich, aby si sňali klobúk. Toto záväzné oddávanie pocty iredentistickému pomníku platilo aj pre cudzincov (Аноним 1929Б, 1).

Srbský historik, akademik Jovan Radonić sa ako autor článku snažil vysvetliť začiatky a priebeh maďarizácie v Uhorsku. Maďarská aristokracia a úradníci mali úmysel od Karpát po Jadranské more vytvoriť

²²Išlo to až tak ďaleko, že aj do učebníc pre maďarských žiakov vsúvali túto vetu. Tak, napríklad, v učebnici pre štvrtý ročník bol obrázok s maďarskou zástavou na Karpátoch s pripomienkou: „Nezabúdajme, že sa hranice Maďarska rozprestierajú od Karpát k Jadraniu!“ V učebnici je aj veta, ktorá sa v Maďarsku všade odriekala a ktorá bola všade viditeľná: „Dnešné (okypťené) Maďarsko nie je štátom; predvojnové integrálne Maďarsko je raj!“. Túto vetu dodatočne ilustruje mapa predvojnového Uhorska porovnaná s povojnovým Maďarskom s textom idey revanšu: „Kedy sa s týmto uspokojíme? Nie, nie, nikdy!“ (Аноним 1933, 2).

štát s maďarským obyvateľstvom. Pritom robili krivdy aj Srbom, lebo nerešpektovali národnostný zákon z roku 1868, ktorý imgarantoval cirkevno-školskú autonómiu. Šľachta spolu s vojskom, kompletným štátnym aparátom a vysokými cirkevnými hodnosťami sa rozhodla cestou násilnej maďarizácie z malého národa vytvoriť veľkú náciu, najmä prostredníctvom premyslenej centralizácie, osvetovej politiky a dobre prichystaného úradníctva. Počas 40 rokov od rakúsko-uhorského vyrovnania v podarenej kolonizácii a maďarizácii najprv miest a potom i dedín Maďarom sa podarilo Báčke, Banátu a Barani nastoliť maďarský charakter. Do týchto krajov (ktoré maďarskí autori nazývali Rácorság) Maďari prišli v druhej polovici 18. storočia. Počas 19. storočia prebiehala plánovaná maďarizácia, takže väčšina obyvateľstva bola prevažne maďarská, či intenzívne presiaknutá maďarskou kultúrou. Aby predstava o tom, najmä pred cudzincami bola ešte krajšia, hungarizovali sa slovenské názvy miest, zvlášť na trati Subotica – Nový Sad. Aj dopravná politika intenzívne dopomáhala maďarizácii tak, že oddelila všetky dopravné spoje medzi Banátom a Báčkou a usmernila ich ku Pešti. Toto mesto (vystavané námahou maďarských sedliakov, ktorí húfne emigrovali do Zámoria, ako i utlačaných národností) sa veľmi rýchlo stalo veľkým a krásnym mestom s obrovským parlamentom podľa vzoru na ten anglický, s múzeami a divadlami a širokými bulvármi. Peštianska univerzita mala prilákať mladé generácie mnohopočetných národností a z nich spraviť dobrých Maďarov, čo sa podarilo najmä so Slovákami a Nemcami. V roku rakúsko-uhorského vyrovnania (1867) bolo 5,5 milióna Maďarov. Ďakujúc úplnému nezájmu Habsburgovcov o národnosti v Uhorsku, roku 1910 štatistiky zaznamenávajú takmer 10 miliónov Maďarov či takmer 12 miliónov tých, ktorí hovoria po maďarsky, čo predstavovalo asi 65 percent celkového obyvateľstva Uhorska. Pred vojnou takéto Uhorsko už malo značný vplyv na vonkajšiu politiku Franca Jozefa. Po Prvej svetovej vojne a nových hraniciach podľa Trianonskej dohody, Srbsku bola vrátená multinacionálna Vojvodina. V súvislosti s tým, autor článku upozorňuje, aby sa v Srbsku neurobili také isté chyby ako v Maďarsku: „Nám musia byť – v duchu našej demokratickej ústavy – všetky národnosti v našej krajine rovnaké, pretože spokojné národnosti sú najlepšia záruka mierneho a úspešného rozvoja štátu“ (Radonić 1928, 5).

Článok autora Ozrena Subotića bol veľmi citovo založený. Niekoľkokrát spomínal šovinizmus a megalomanstvo, ktoré sa vzťahovalo na maďarskú aristokraciu. Obyčajný maďarský ľud bol podľa neho stáročiami vychovávaný v duchu feudalizmu a otrockej pokory, bol pracovitý, poctivý a dobrého srdca. No vďaka svojmu zakrpatenému sociálnemu a politickému vedomiu súčasne bol ľahko prístupný fanatizovaniu v rukách nesvedomitých vodcov. Aj srbská Vojvodina bola násilne maďarizovaná, no vrátila sa do lona svojho vlastného národa, takisto ako aj rumunský Erdel a „slovenská časť bývalého Maďarska“ (Cybotiћ 1929, 3).

Aj československá tlač poukazovala na spoločný osud nemaďarských menšín v Maďarsku, čo publikovala slovenská vojvodinská tlač. V príspevku prebranom z „Ceps“²³ sa hovorilo o revizionistickom hnutí v Maďarsku, ktoré malo v úmysle obnoviť tzv. tisícročnú hranicu i so všetkými miliónmi inonárodného obyvateľstva, ktoré v bývalom Uhorsku bolo utláčané a maďarizované, no zabúdalo, že ani po Trianonskom mieri nebolo národnostne jednotným štátom. Maďarská iredenta neustále poukazovala na maďarskú menšinu na Slovensku, v Juhoslávii a v Rumunsku, no neuznávala, že i v Maďarsku žili menšiny, ktoré nemali ani približne tie práva, ktoré boli poskytnuté maďarskej menšine v susedných štátoch Malej Dohody (Anonym 1929, 1).

Za posledných desať rokov sa Maďarsko veľmi intenzívne zaoberalo otázkou národnostných menšín. V tom zvlášť vynikal gróf Albert Apponyi, ktorý chcel školským zákonom „cez noc“ pomaďarčiť mnohopočetné nemaďarské národnosti v predvojnovom Uhorsku. Politika násilného pomaďarčovania pochádzala ešte z vyrovnania s Rakúskom v roku 1867 a pevne sa jej držali aj súdobé politické maďarské vrchnosti. Podľa autora sa zaoberali otázkou národnostných menšín, nie preto, že mali starosti o svojich súkmeňovcov v krajinách Malej Antanty, ale preto, že týmto stále udržiavali aktuálnou otázku revízie Trianonskej zmluvy. Umelo vytvorenou predstavou o ťažkom postavení maďarskej menšiny v krajinách Malej Antanty Maďari ospravedlňovali intenzívne pomaďarčovanie menšín v Maďarsku. Ako odpoveď na takéto bezohľadné konanie slovenskí poslanci za podpory mnohých českých poslancov podali v československom parlamente interpeláciu na ministra Beneša o násilnej maďarizácii Slovákov v Maďarsku. Poslanec Ivanka veľmi dôkladne a dokumentovane odôvodnil túto interpeláciu. Na návrh Briana²⁴ o Paneurópe Maďari silne prízvukovali, že je spravodlivé riešenie národnostnej otázky prvou podmienkou miera v Európe. Aj napriek tomu, tá istá maďarská vláda zakazovala svojim menšinám účinkovať na kongrese menšín v Ženeve. Kým gróf I. Bethlen v maďarskom parlamente vyhlásil 6. júna t.r., že svet nemôže žiadať od Maďarov, aby zabudli na svojich súkmeňovcov v susedných štátoch, Slováci boli brutálne, násilnou cestou maďarizovaní, bez ohľadu na ustanovenia Trianonskej dohody, ktorá maďarské menšiny dávala pod medzinárodnú kontrolu. Podľa autora článku v Maďarsku bolo 150 000 Slovákov a nemali ani jednu základnú školu. Požiadavky Slovákov o vlastné školy boli konštantne odmietané a okrem toho sa v čisto slovenských obciach úradovalo v maďarskom jazyku. Kým Maďari v československom parlamente mohli hovoriť vo svojom materinskom jazyku, Slovákom v Maďarsku to nebolo dovolené.

²³Pravdepodobne ide o štátnu tlačovú agentúru so sídlom v Prahe.

²⁴Aristid Brian (1862 – 1932) bol francúzsky politik a štátnik. Bol jedným z najvplyvnejších francúzskych a európskych politikov v období medzi dvoma vojnami. Pre svoje mierové úsilie a úspešné pôsobenie v Lige národov roku 1926 získal Nobelovu cenu.

Prednedávnom minister vojska Gembeš vyzval všetkých ofíciov nemaďarského pôvodu, aby si pomadžarčili svoje mená a priezviská. Maďarská tlač následne vyzvala všetky ministerstvá, aby sa riadili týmto príkladom. Robil sa nátlak na školskú mládež, aby si pomadžarčovala mená a priezviská, čo gróf I. Bethlen otvorene podporil v parlamente a vyhlásil, že štátne vrchnosti maďarizáciu tohto druhu nebudú znemožňovať. Autor článku odporúča túto interpeláciu slovenských poslancov do pozornosti Spoločnosti národov a jej Rade (J.P. 1930, 1).

O postavení nemaďarských menšín a tým aj Slovákov bola európska verejnosť dobre oboznámená prostredníctvom médií, zvlášť v krajinách Malej Antanty. Otázkou však je, aké opatrenia bolo možné podniknúť v zmysle zlepšenia podmienok vo všetkých sférach ich života.²⁵

Československo, ako jedna z krajín Malej Antanty vo svojej tlači ešte v roku 1921 zaznamenávala ťažké postavenie Slovákov v Maďarsku. Tak autor S.V. konštatuje, že „my im máme pomáhať“, mysliac tým, že slovenská vláda má zakladať školy a ústavy v Maďarsku tak, ako to robili Česi vo Viedni. Tiež by mala zakladať časopisy a knižnice, banky a družstvá a tak zbierať roztrúsený slovenský kapitál. „Musíme pracovať – pomáhať – podporovať a v tej práci nikdy neustávať“ (S. V.1921, 2).

Niektorí poslanci na čele s Brabcom²⁶ podali členom vlády v parlamente žiadosť o vyšetrenie prenasledovania Slovákov v Maďarsku. Ohľadom tejto interpelácie minister zahraničných vecí Beneš potvrdil, že podľa spoľahlivých zdrojov sú Slováci v Maďarsku skutočne prenasledovaní a že sú im odopierané práva vyplývajúce z mierových zmlúv. No minister nemôže podľa svojej vôle vyslať do Maďarska medzinárodnú komisiu na vyšetrenie tejto situácie, lebo by sa to považovalo za zasahovanie do vnútorných záležitostí maďarského štátu (Anonym 1921, 3). Čas ukázal, že Československo sa aj napriek záujmu jednotlivcov a širokej verejnosti politicky nedostatočne angažovalo v riešení národnostnej otázky Slovákov v Maďarsku.

O situácii slovenskej menšiny v Maďarsku hovoril československý poslanec A. Uhlíř na poradách Medziparlamentnej Únie v Bazileji. Uviedol, že úradné sčítanie obyvateľstva v Maďarsku nezodpovedá

²⁵Pretrvávali veľké nádeje, že vláda Československej republiky bude všestranne chrániť československé vetvy v cudzine a bude im nápomocná v ich kultúrnych, hospodárskych a národno-organizačných snahách. Na Prvom zjazde zahraničných Čechov a Slovákov, ktorý bol uskutočnený 1. a 2. júla roku 1932 v Prahe konštatované bolo páchanie sústavného násillia nad Slovákmii v Maďarsku, no oficiálna československá politika nepodnikla žiadne konkrétne kroky k obrane záujmov slovenskej menšiny v Maďarsku (*1933, 4, 26, 54).

²⁶Jaroslav Brabec (1869 – 1930) bol český a československý právnik a politik, člen Staročeskej strany, poslanec Revolučného národného shromáždění za českej štátoprávenej demokracie, respektíve za z nej vzniknutej československej národnej demokracie. Funkciu senátora Národného zhromaždenia ČSR vykonával v rokoch 1920 – 1929.

objektívnej skutočnosti, že Slováci v Maďarsku nemajú ani jedného poslanca, ani jednej čisto slovenskej školy. Československo voči Maďarom na Slovensku splňalo ustanovenia mierovej zmluvy, kým v opačnom smere neplatilo pravidlo recipacity. Autor článku pri tejto príležitosti upozornil ešte na okolnosť, že sa Slováci v Amerike kriticky zmieňujú o všeobecných pomeroch na Slovensku (hoci je evidentný pokrok slovenského národa v samostatnom štáte) a vôbec „nepodávajú pomocnej ruky svojim bratom v Maďarsku a neoznamujú celý kultúrny svet so smutným a beznádejným postavením slovenských menšín v Maďarsku“ (Anonym 1923, 175).

Situácia sa vôbec nezmenila, keďže sa o rok znovu písalo to isté: „Slováci v Maďarsku sú úplne vydaní maďarizácii na pospas, sú úplne bezprávní“. Podľa štatistík sa počet Slovákov znižoval, neexistovali slovenské školy a časopisy, čo sa nedalo porovnať s postavením Maďarov na Slovensku, ktorým boli zabezpečené všetky práva (Anonym 1924a, 59).

Autor podpísaný ako Považan poukazuje na článok pod rovnomenným titulom „K smrti odsúdení“, ktorý vyšiel v novinách *Slovenský Východ* č. 231 a ktorý údajne publikoval akýsi agent samotného ministra E. Beneša z Budapešti. Tento údajný agent vlády opisuje, že Slovač v Maďarsku „vymiera smrťou národného ducha“, lebo niet nikoho, kto by ich organizoval a nemajú ani svojich novín. Považan odsudzuje v tomto článku neuvádzanie pravej príčiny nezávideniahodného postavenia slovenskej menšiny v Maďarsku. Konštatuje, že samotné vlády štátov Rumunska a Srbska sa zastali sedmohradských Rumunov a banátskych Srbov za krutovlády Tisu a Apponyiho. Keďže národné menšinové práva Slovákov v Maďarsku sú zabezpečené mierovými zmluvami „niet nič ľahšieho, ako zmeniť a polepšiť toto nesnesiteľné položenie našich bratov rúznym zakročením našej vlády a donútením vlády Horthyho a I. Bethlena, aby tento odstavec mierovej smlúvy dodržali, ako u nás je dodržaný“.²⁷ Autor vytyka ministrom zahraničia Benešovi, že je členom Rady Spoločnosti národov, ktorá bdie nad dodržiavaním zmlúv a predsa nič nepodniká. Ako dôvod uvádza, že by popri amerických Slovákoch i maďarskí Slováci tvorili silnú baštu a „ktorí by pomáhali búrať nie Česko-Slovenskú republiku, ktorá je ich jediná opora, ale zhubný centralistický režim niektorých samozvancov“ (Považan 1924, 1).

Národná jednota preberá článok Ochrana menšín v Maďarsku z *Lidových Novín* zo dňa 31. augusta (1928/441), ktorý im poskytol dopisovateľ „vd“ z Pešti. Na zasadnutí Medziparlamentnej únie v Berlíne vystupovali Maďari ako priekopníci boja za práva menšín. Na nastávajúcom kongrese menšín v Ženeve autor predpokladal, že budú vystupovať tak isto. Prítom sa stále sťažovali na vymyslené potláčanie maďarských menšín

²⁷ O tomto písali aj české noviny: ministrom E. Benešovi *Slovenská pravda* vytykala, že nič nepodnikal ohľadom postavenia Slovákov v Maďarsku. Ako možný dôvod autor článku uvádzal strach, že by týmto bolo posilnené autonomistické hnutie (Anonym 1924b, 6).

v nástupných štátoch, ktoré vznikli rozpadom Uhorska, alebo glorifikovali liberálnu a korektnú menšinovú politiku dnešného Maďarska. V Berlíne podal zástupca Rumunska správu o tom, ako sa Maďarsko stará o práva menšín, pričom prezentoval stav horší ako pred vojnou. Maďarskí zástupcovia Lukács, Szterenyi a Berzeviczy boli vyhláškou rumunského delegáta zaskočení a neschopní meritórnej odpovede. Bývalý minister Berzeviczy sa zmohol na krátku odpoveď, že menšiny v Maďarsku majú úplnú slobodu a dosiaľ sa vôbec nest'azovali. V prípade, že by nejaká s'ťažnosť prišla, maďarská vláda by ochotne dala súhlas k tomu, aby ju preskúmala Spoločnosť národov. Autor komentuje, že sa dá ľahko sľubovať, keď maďarská vláda vie, že sa ani jedna menšina neodváža podať žalobu Spoločnosti národov. Najmä Slováci nemôžu nič podniknúť, lebo vôbec nemajú svojich poslancov v parlamente, ani politických organizácií. V prípade, že by sa Slovák ako jednotlivec odvážil podniknúť nejakú akciu, bol by uväznený nielen on, ale i nič netušiaci všetci jeho príbuzní a známi a boli by obžalovaní z velezrady a vyzvedačstva. Keďže bolo zrejmé, že žaloba nebude podaná Spoločnosti národov, autor článku považoval, že aspoň československá verejnosť môže byť informovaná o postavení slovenskej menšiny v Maďarsku. Bola to svojrázna odpoveď na maďarskú poťomkinskú kampaň, ktorá po berlínskom kongrese prostredníctvom tlače uverejňovala vykonštruované informácie o výhodnom postavení slovenskej menšiny (Anonym 1928, 1 – 2).

Podľa anonymného autora sa veľkých protestných zborov na Slovensku kvôli 300 000 utláčaným Slovákom v Maďarsku²⁸ zúčastnilamasa národa, ktorá bola zoskupená z celého kraja, zložená bola z rôznych „vrstiev“, bez ohľadu na náboženskú príslušnosť a politické presvedčenie. Zvlášť boli významné dve posledné zoskupenia a to v Ružomberku, ktorý sa považuje za centrum katolíkov a v Turčianskom Martine, stredisku slovenských evanjelikov. Keď išlo o otázky súvisiace s Maďarskom, ako to povedal Hlinka,²⁹ všetci Slováci boli jednotní. Vo svojom temperamentnom príhovore v Ružomberku Hlinka dožadoval, aby československá vláda odoslala do Ženevy protest proti utláčaniu a prenasledovaniu Slovákov v Maďarsku. Pán Janček, predseda obce Ružomberok a poslanec Agrárnej strany pridal, že Slováci manifestujú nielen za práva slovenskej menšiny v Maďarsku, ale aj za úplnú slobodu všetkých maďarských vrstiev a najmä sedliakov, ktorí trpia „pod novým režimom inkvizície“(Аноним 1931, 5).

V diskusii o otázkach menšín v Ženeve roku 1929 sa Československo

²⁸Neúradná štatistika a najmä odhady autorov v novinových článkoch prinášali rôzne údaje o počte Slovákov v Maďarsku (od 150 000 – 300 000). Podľa J. Svetoňa v maďarských štatistických dátach participácia Slovákov na celkovom počte obyvateľstva bola každých 10 rokov umele znižovaná: roku 1910 bolo 163 323 Slovákov v Maďarsku, roku 1920 ich bolo 141 918 a roku 1930 sa ich počet znížil na 104 819 (1942: 111).

²⁹Andrej Hlinka (1864 – 1938) bol slovenský rímskokatolícky kňaz, politik, publicista, prekladateľ, vedúca osobnosť slovenského národného hnutia.

vyjadrilo, že sa ho táto otázka veľmi netýka, lebo sa jeho menšiny nest'ážovali v posledných rokoch Spoločnosti národov (Аноним 1929а, 1). Príčiny, pre ktoré sa menšiny nest'ážovali, vysvetľoval v týždenníku *Време* bývalý parlamentný poslanec a veľvyslanec Srbska vo Viedni Jovan Jovanović. Otázka menšín nebolanová, ale začala byť aktuálna po prvej svetovej vojne, keď veľmoci považovali, že treba do medzinárodných mierových zmlúv vsunúť články o uctievaní jazyka, viery a slobody národnostných menšín, ktoré by znemožnili ich denacionalizáciu. Mali sa tu na mysli predovšetkým veľké pohromy Židov v Poľsku, zahrotené vzťahy Rumunov a Maďarov, ako i ponemčovanie Poliakov vo Východnom Prusku a hungarizácia Slovákov v Maďarsku. Menšinám však nebolo dané právo, aby sa mohli bezprostredne s'ážovať Lige národov, ale to mohli vykonať prostredníctvom členských štátov Ligy národov. Podľa Jovanovića je otázka menšín veľmi komplexná, vyžaduje si najprv obsiahlu vedeckú analýzu a pochybuje, že sa niečo rieši aj na budúcom zasadnutí Ligy národov v Ženeve. Na tomto zasadnutí kanadský senátor Dandiran podal návrh o postupe podávania s'ážností samotnou menšinou, ktorá prostredníctvom vlády štátu, v ktorom žije, má podať s'ážnosť Rade Ligy národov. Odôvodňovalo sa to zrýchlením dovtedajšej komplikovanej a zdĺhavej procedúry (Будимир 1929, 5). Vzhľadom na postavenie menšín v medzivojnovom Maďarsku, v obavách o svoje vlastné životy a vzhľadom na dovtedajšie skúsenosti, Slováci v Maďarsku sa nemohli odvážiť na taký krok.

Záver

Srbská tlač sa snažila zohľadniť širší kontext, medzinárodné vzťahy a snaženia medzinárodných organizácií a inštitúcií v riešení národnostnej otázky v Maďarsku, predovšetkým v dodržiavaní mierových zmlúv. Menej sa zameriavala na konkrétne príklady neuctievania práv Slovákov, zväčša písala o postavení Srbov v Maďarsku, čo zovšeobecňovala aj na ostatné nemaďarské národnosti.

V niekoľkých článkoch srbskej medzivojnovovej tlače sa predsa hovorí výlučne o Slovákoch v Maďarsku. Hlavne sa poukazovalo na fakt, že Československo voči Maďarom na Slovensku spĺňalo ustanovenia mierovej zmluvy, kým v opačnom smere neplatilo pravidlo recipacity.

Autori sa väčšinou podpisovali pod svoje články a medzi nimi sa našli aj významní srbskí akademici či historici, ktorí boli znalcami skúmanej problematiky, čo išlo v prospech kvality publikovaných článkov.

Kým v slovenskej vojvodinskej tlači autori okrem objektívnych skutočností často vyjadrovali svoje subjektívne postoje nevyhýbajúc sa pritom vášnivým emocionálnym prejavom, srbská tlač v medzivojnovom období o postavení Slovákov v Maďarsku zväčša písala s kontrolovanou mierou vášnivosti a s nadhľadom, snažiac sa zachytiť postavenie Slovákov v širšom kontexte spolu s ostatnými nemaďarskými národnosťami.

Zdroje

(Historické časopisy)

Legionár (1921 – 1924)

Národná jednota (1920–1941)

Prúdy (1922 – 1938)

Slovenská pravda (1920 – 1933; 1934 – 1936)

Slovenské hlasy (1917 – 1920)

Време (1921–1941)

Застава (1866 – 1914; 1918 – 1929)

Сербскій Народній Листъ (1835 – 1848)

Literatúra

Anonym. 1921. Prenasledovanie Slovákov v Maďarsku. In: *Slovenské hlasy*, 1921/5, 3.

Anonym. 1923. Situácia slovenských menšín v Maďarsku. In: *Prúdy*, 1923/3, 175.

Anonym. 1924a. Slovenské menšiny v Maďarsku. In: *Prúdy*, 1924, 59.

Anonym. 1924b. Ministrudru Benešovi... In: *Čech*, 23.10.1924/49, 6.

Anonym. 1928. Ochrana menšín v Maďarsku. In: *Národná jednota*, 6.9.1928/36, 1–2.

Anonym. 1929. Maďarsko je i po trianonskom miere štátom národnostne miešaným. In: *Národná jednota*, 10.9.1929/100, 1.

Filadelfi, Samuel. 2012. Slovenská menšina v krajinách bývalého Uhorska v období 1711 – 1918. In: *Klaudyán: internetový časopis pro historickou geografii a environmentálnú dejiny*. 2012/ 8–9, 26–42. Dostupná: www.klaudyan.cz.

Považan. 1924. K smrti odsúdení. In: *Slovenská pravda* 1924/5, 1.

S. V. 1921. Slováci v Maďarsku. In: *Legionár*, 1921/9, 2.

Svetoň, Ján. 1942. *Slováci v Maďarsku: príspevky k otázke štatistickej maďarizácie*. Bratislava: Vedecká spoločnosť pre zahraničných Slovákov.

*. 1933. *První sjezd zahraničních Čechů a Slováků*. Praha: Nákladem Československého ústavu zahraničního.

Alfa. 1921. Једно савремено питање. Ин: *Застава*, 27.8.1921/192, 1 – 2.

Аноним. 1926. Протест Мале Антанте због говора графа Бетлена. Ин: *Време*, 11.6.1926/2680, 1.

Аноним. 1929а. Држање Мале Антанте у питању мањина. Ин: *Време*, 6.3. 1929/2587, 1.

Аноним. 1929б. Шта је рекао г. Бетлен при откривању иредентистичког споменика. Ин: *Време*, 11.6.1929/2680, 1.

Аноним. 1929в. Граф Бетлен тражи нову Мађарску са хиљадугодишњим границама. Ин: *Време*, 11.6.1929/2680, 1.

Аноним. 1931. Против угњетавања Словака у Мађарској. Ин: *Време*, 23. 4. 1931/3344, 5.

Аноним. 1933. Мађарска спрема омладину за скори рат. Ин: *Време*, 1.10.1933/3996, 2.

Бикар, Федора. 2003. *Сентандреја у огледалу прошлости*. Нови Сад: Ф. Бикар; Будимпешта: Српска самоуправа.

Будимир, Б. 1929. Јован Јовановић о питању мањина. Ин: *Време*, 6.3.1929/2587, 5.

Горда, Михаил. 1835а. Словацы у Мађарској. Ин: *Сербскій Народній Листъ*, 1835/23, 182 – 184.

Горда, Михаил. 1835б. Словацы у Мађарској. Ин: *Сербскій Народній Листъ*, 1835/25, 196 – 198.

Горда, Михаил. 1835в. Словацы у Мађарској. Ин: *Сербскій Народній Листъ*, 1835/26, 201 – 202.

Ј. Р. 1930. Насилно помађаривање Словака у Мађарској. Ин: *Време*, 20.9.1930/3135, 1.

Маловић, Гојко. 2000. Оптирање и иселјавање Срба у Мађарској 1920 – 1931. Ин: *Архив*, 1/2000. Београд: Архив Југославије, 215 – 232.

Поповић, Милан. 1925. Српске мањине у Мађарској. Ин: *Време*, 7.7.1925/1273, 4.

Радонић, Јован. 1928. Ми и Мађари. Ин: *Време*, 29.1.1928/2190, 5.

Савковић, Јован. 1921. Срби Војвођани у својој националној држави. Ин: *Застава*, 6.10.1921/226, 1.

С. Р. 1933. Како се васпитавају мањине у Мађарској. Ин: *Време*, 1.10.1933/3996, 2.

Суботић, Озрен. 1929. Мађарски проблем. Ин: *Време*, 21.7.1929/2718, 3.

Милана Поучки

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Република Србија
milanapoucki@gmail.com

Comparative analysis of fantastic elements in the songs „raven“ by E. A. Poe and „memorial of ruvarca“ by L. Kostić relied on the literary tradition and the form of the legendary story / Компаративна анализа фантастичних елемената у песмама „гавран“ Е. А. Поа и „спомен на руварца“ Л. Костића ослоњена на књижевну традицију и форму легендарне приче

In this paper, we will deal with a comparative analysis of fantastic elements in the songs „Raven“ by Poe and „Memory of Ruvarc“ by Kostić. We will connect the mentioned poems intertextually and interpret them comparatively, because it's known that intertextuality is a comparative method and a literary procedure that is more and more popular and frequent, especially since it allows us better and wider insights into a given topic. Through intertextual connection, we will connect newer literature (that is the mentioned poems that we will analyze in parallel) with the literary tradition and the form of the legendary story, all in order to prove that every work of art is a mosaic in which various influences and earlier achievements are woven. At the beginning we will explain the concept of intertextuality and list the relevant and most important theorists whose sentences, or parts of texts, we will quote and paraphrase to explain what intertextuality is and how it works. Then we will explain the concept of fiction and point to the works of Damjanov, Palavestra and Pavlović. At the end of the introductory part, more precisely before the analysis of the mentioned poems, we will say something about the form of the legendary story and point out the literary tradition, relying on the observations of Milošević Đorđević. The central part will deal with the analysis of the poems, the application of the intertextual method and the observation of the connection they have with the form of the legendary story.

Key words: intertextuality, poetry, fiction, literary tradition, legendary story

У овом раду бавићемо се компаративном анализом песме „Гавран“ Е. А. Поа и песме „Спомен на Руварца“ Л. Костића. Поменуће песме повезаћемо интертекстуално јер је то позната компаративна метода и књижевни поступак који је све популарнији и учесталији, те ћемо на тај начин упоредно посматрати новију књижевност (као што су поменуће песме које ћемо анализирати) и књижевну традицију (то јест дела која припадају старијој књижевности).

Најпре ћемо објаснити појам интертекстуалности и навести релевантне теоретичаре чије ћемо реченице, или делове текстова, цитирати и парафразирати како бисмо објаснили шта је заправо интертекстуалност и на који начин функционише, а затим ћемо се бавити појмом фантастике и указати на радове Саве Дамјанова, Предрага Палавестре и Миодрага Павловића. На самом крају увода, тачније пре анализе поменутих песама, рећи ћемо нешто о форми легендарне приче и указати на незаобилазно присуство књижевне традиције, позивајући се на закључке Наде Милошевић Ђорђевић.

Кључни део рада бавиће се анализом песама, применом интертекстуалне методе и уочавањем везе са формом легендарне приче.

Познато је да интертекстуалност почива на идеји понављања и ми ћемо указати на сличности и разлике између песме „Гавран“ и песме „Спомен на Руварца“, а потом ћемо их сагледавати преко форме легендарне приче. Позната је реченица Линде Хачион да онај ко оспорава традицију и залаже се за њено укидање, заправо не може да је уништи. Мишел Фуко такође увиђа да постоје извесни „чворови“ који у себи садрже сва постојећа дела и да ниједна књига нема јасно подвучене границе. Слично је мишљење Борхеса, који сматра да сви писци увек пишу једну исту књигу јер се „’сваки текст гради од мозаика цитата, сваки текст је упијање и трансформисање другог текста.“ (Ерор 2002, 239) и управо одатле потиче позната метафора писања виђена као представа предива и ткања. Због поменутих виђења и ставова значајних теоретичара, књижевна дела се данас све више посматрају и анализирају као плетива састављена од других текстова, чији су корени дубоко усађени у књижевну традицију и чији је ослонац у старој књижевности.

Уколико застанемо желећи да кажемо нешто о научним чињеницама везаним за интертекстуалност, прво што ћемо рећи јесте да је у науци о књижевности познато да је термине *интертекст* и *интертекстуалност* шездесетих година прошлог века увела Јулија Кристева. Гвозден Ерор оставља ове податке наглашавајући да се Кристева 1966–1968 у Француској позивала на радове Бахтина и његово схватање дијалогизма у књижевности (Исто, 236), те је попут многобројних аутора, говорила о додиру и дијалогу једног текста са другим и њиховом међусобном додиривању и трансформацији. Уочавањем интертекстуалних веза долази се до новог читања традиције и ми се базирамо на откривању тога да ли је настало дело реконструкција или деконструкција настала по угледу на претходно дело.

Тања Поповић у свом *Речнику књижевних термина* појам *интертекстуалност* објашњава као „особину текста засновану на његовој унутрашњој повезаности са другим текстовима“ (Поповић 2010, 295), стога закључујемо да је можда најисправније интертекстуалност означити и формулисати као тачку додира између два текста.

Да интертекстуалност представља тачку додира два различита текста сведочи и Гвозден Ерор у својој студији „Појам интертекста у књижевним студијама“, када говори о етимологији речи интертекст, указујући на то да она означава, када се преведе се латинског језика, „ткање“. (Ерор 2002, 235)

Поред Кристеве, Фукоа, Бахтина, Поповићеве и Ерора, навешћемо и Михаела Рифатера који наводи и образлаже одлике чак три типа интертекстуалности: „комплементарни“, „посредовани“ и „интратекстуални“. (Isto, 249)

Након што смо указали на најзначајније теоретичаре и цитирали њихова размишљања о интертекстуалности, бавићемо се појмом фантастичног. Када прочитамо песму „Гавран“ и песму „Спомен на Руварца“, чини нам се као да су оне настале на подлози народне традиције јер у њима учавамо бајковите елементе као што су: борба добра и зла, подвојеност ликова, опседнутост, демонске фигуре, преображавање јунака, фантастично продирање у реални свет, те мешање чудесног и фантастичног. Ипак, када се удубимо, видећемо да су ове песме ближе форми легендарне приче.

Оно што нас прво наведе да помислимо да су поменуте песме настале на подлози народне традиције, тачније да преузимају форму легендарне приче, јесу фантастични елементи који се у њима појављују. Под појмом *фантастика* Тања Поповић у *Речнику књижевних термина* објашњава да овим појмом означавамо представу или визију која је плод маште, а која у себе укључује нереалне елементе чије порекло потиче из мита. Она наглашава да је у основи фантастике амбивалентност у којој се крије човекова потреба и жеља за самоспознајом и откривањем стварности, али и немоћ за рационалним схватањем света који га окружује. (Поповић 2002, 210)

Објашњење оквира у којем ћемо се надаље кретати у раду значајно је јер – као што је већ речено, бавићемо се упоредном анализом песама у оквиру којих ћемо уочити фантастички дискурс, стога ћемо поменути проучаваоце и истраживаче фантастике (првенствено српске) – професора доктора Саву Дамјанова, угледног Предрага Палавестру и писца и песника Миодрага Павловића и базирати се на њиховим текстовима, радовима и књигама како бисмо, уз помоћ истраживања, сазнања и закључака до којих су дошли, најпре схватили шта подразумевамо под појмом фантастика, а потом и да бисмо је повезали са формом легендарне приче.

Оно што лако можемо закључити јесте да је поље фантастике у српској књижевности дуго било неправедно занемарено и да се налазило ван циљева књижевних истраживања. Поменути аутори се одупиру томе залажући се за откривање њених корена који се, како су закључили, налазе у најранијој књижевности. Ова тврдња сведочи у прилог томе да интертекстуалне везе постоје и да само врсни познаваоци књижевности и најразличитије литературе могу да увиде и пронађу везе међу делима која су настала веома давно и оних која настају данас или у неком ближе временском периоду.

Првог проучаваоца фантастике којег ћемо поменути јесте Сава Дамјанов. Повлашћено место добија с разлогом јер његова књига

Вртови нестварног представља како темељ и почетак за проучавање фантастике (првенствено српске) тако и суштину и свеобухватни поглед на ово поље књижевности. Дамјанов се у поменутој књизи исцрпно бави недоумицама везаним за фантастику и даје нам одговоре на њих.

У првом поглављу насловљеном „Корени модерне српске фантастике“, Дамјанов указује на дилеме и неусаглашености као и на неистраживања на пољу фантастике о чијем појму, жанру и књижевноисторијском статусу бележи да се она најчешће одређује у односу на реалистичку књижевност или пак на основу релација које повлачи у односу на „реалност“ имплицирајући да фантастички дискурс подразумева нарушавање природних закона и познатог поретка ствари и то тако што се супротставља логици, а приближава ономе што доживљавамо као чудесно, натприродно и необјашњиво. (Дамјанов 2011, 34)

Слично садржини, и форма фантастичне књижевности подлеже другачијим тј. неуобичајеним правилима. Што се тиче саме форме текста, Дамјанов указује на чињеницу да су „и наративна правила и језичко-семантичка поља фантастичке књижевности обрнута, потпуно изокренута у односу на стандардна“ (Исто, 36), стога се „најједноставније говорећи – фантастичко, у крајњој инстанци, може одредити као немиметичко.“ (Исто, 37)

Уколико је реч о жанровском одређењу, Дамјанов објашњава да је најоправданије мишљење оно по коме „фантастика може егзистирати у било ком наративном жанру“ (Исто, 39), а ово мишљење потврђује чињеница да постоје и романи и приповетке, али и песме написане фантастичким дискурсом.

Без дилеме – фантастика је одувек присутна у књижевности и из тог разлога Дамјанов наглашава да је „књижевна фантастика феномен који у литерарној традицији стваралаштва егзистира од самих почетака па до данас“ – наравно, уз извесне промене и мењања. (Исто) Ипак, није све тако једноставно. Оно што фантастику чини богатом и разноврсном јесу њени различити дискурси чијих типова има много, иако ћемо се овога пута задржати на ономе који се односи на хорор, чији се термин – како Дамјанов наводи – најчешће употребљава у филмској уметности. (Исто, 52).

Из поменуте књиге сазнајемо и то да је фантастика присутна у готово свим књижевноисторијским епохама и периодима. У другом делу насловљеном „Српска фантастика од средњег века до постмодерне“ аутор говори о књижевноисторијској перспективи: „Чини се да је ближе истини схватање по којем историја књижевне фантастике почиње онда када и историја саме књижевности“ (Исто, 249), но то нас не спречава да у историји српске фантастике уочимо чак четири периода. (Исто 250–251)

Други проучавалац фантастике и аутор текстова о истој којег ћемо поменути јесте Миодраг Павловић чији рад „Фантастика у антрополошком кључу“ започиње питањем о улози и месту фантастике у оквиру епоха, о чему је већ било речи. (Павловић 1989, 3) Павловић указује на то да фантастика углавном остаје затворена у оквиру сопствене нарације или представе у којој је присутан препознатљив симболички језик – који је недоречен и нелогичан, стога „фантастика мора да остане да лебди, и као форма нарације, и као склоп значења. Она је, како сам једном рекао – ’мост без обала’“ (Исто, 5–6), без обзира што се никада потпуно не одваја од реалности – напротив: на њу се позива и на њу алудира. Дакле, Павловић говори о симболици којом фантастика одише, о неизрецивим догађајима и осећајима, али и о посебној стварности фантастике која постоји само као таква и која се не може превести на логичан и свакодневни дискурс.

Поред поменутих аутора, и Предраг Палавестра бавио се и писао о фантастици у оквиру српске књижевности. Његов рад насловљен „Одлике српске фантастике“ почиње наглашавањем јаке фолклорне традиције код балканских народа и словенских култура у којима се фантастика „јавља као знак дубине и снаге духовне културе народа“. (Палавестра 1989, 9) Палавестра сматра да фантастика обогаћује и проширује књижевни текст, те да открива корене који су потиснути у магијску свест, чиме се ослобађа свест о другоме, буди машта и гради другачији свет у чијем је средишту човекова жеља да превазиђе сва физичка ограничења како би у једној слободној форми успоставио другачији модел живота. (Исто)

На питање зашто је фантастика све популарнија и ближа читаоцима Палавестра одговара: „Фантастика може сваком појединцу да надокнади осећање личног пораза, друштвену свест притиснуту терором историје, технолошког, економског или политичког насиља... Наше доба обузето је потрагом за алтернативама, тежњом да се нађу и установе друкчија решења за човека“ (Исто, 9–10), а фантастика нам нуди могућност да будемо у неком другом и лепшем свету, макар док маштамо, и због тога је Палавестра у праву када каже да се „фантастика опире свођењу човекове стварности само на једну могућност, на једну истину и једну димензију, на видљиву, спољашњу и опипљиву реалност.“ (Исто, 11)

Без сумње: фантастика омогућава везу две реалности и повезује два света. „Фантастика отвара дијалог између ове и оне стварности и хуманизује све што човеку бива доступно: небо и доњи свет, необична бића, чудесна збивања, чаролије, мистичне визије и страшна уображења“, чинећи да његов свет постане пространији и богатији и пружајући му пут до растерећења. (Исто, 30)

Фантастични елементи присутни су и у песмама „Гавран“ и „Спомен на Руварца“, а познаваоци народне књижевности препознаће у њиховим стиховима подлогу народне традиције. Како се ове песме не развијају кретајући се по функцијама бајке, које у науку о књижевности уводи Проп, ми схватамо да се оне ослањају на форму легендарне приче и покушаћемо да покажемо на који начин.

Када је реч о легендарној причи, Тања Поповић пише да је „легенда прича или усмено предање из живота светаца која описује фантастичне догађаје, пуне чуда и поуке [...] са обавезном поентом на крају.“ (Поповић 2002, 395)

Поред Тање Поповић и Нада Милошевић Ђорђевић увиђа да „легендарне приче, иако ближе бајци, по чудесном у себи, имају много самосталнију структуру од новеле“. (Милошевић Ђорђевић 2006, 43) Ова научница пише да легендарна прича „представља усмени приповедни облик религиозно-фантастичне садржине. Обиљем натприродних елемената и ситуација легендарна прича се приближава бајци, основним етичким интересовањем легенди.“ (Исто, 65) Легендарна прича у први план ставља човеков однос са вишим силама, али је њен првасходни циљ да забави читаоца који прати јунака чије се кретање одвија на релацији између овоземаљског и оноземаљског. (Исто, 166) По њеним речима – оно што разликује бајку, новелу и легендарну причу јесте то што је „мешање овоземаљског и оноземаљској у легендарној причи безболно као у бајци, док је у предању испуњено стравом.“ (Исто, 65)

Милошевић Ђорђевић надаље наглашава да „готово све легендарне приче почињу појавом више силе, човековим сусретом са вишом силом или њеним изаслаником“ (Исто, 43), а та чињеница нам пружа могућност да поменуте песме, с обзиром да се у њима појављује нека врста више силе, повежемо са легендарним причама.

Функције легендарне приче које поменута ауторка наводи јесу: „сусрет, искушавање, реаговање, кажњавање или награђивање, супротстављање, узалудност“ (Исто 45–51) и на страницама које следе ћемо се потрудити да покажемо да су управо ове функције, а самим тим и форма легендарне приче, укључене и проткане у поменутих песмама. Значи: наш акценат ће бити на упоредној анализи песама „Гавран“ и „Спомен на Руварца“.³⁰

³⁰ Оно што је занимљиво напоменути (мада то није тема овога рада) јесте то да Лаза Костић у песми „Спомен на Руварца“ уводи мотив „мртвог драгог“ који је интересантан уколико се бавимо честим и важним мотивом „мртве драге“ популарном у романтизму. Повезивање ова два мотива може бити тема неког другог истраживања које би се бавило интертекстуалним везама међу песмама које садрже поменути мотив, те бисмо на тај начин интертекстуално могли повезати песму „Спомен на Руварца“ Лазе Костића и песму „Можда спава“ Владислава Петковића Диса.

Костић песму „Спомен на Руварца“ започиње стиховима који говоре о времену уочи Нове године, уводећи нас, већ у првом стиху, у свечану атмосферу и празнично расположење. Оно што можемо закључити јесте да Костић помоћу празника покушава да повеже два времена и два света – свет живих и свет мртвих или натприродних. У првој строфи лирски субјект каже да се враћа са вечере на којој је био са друштвом. Оно што већ на први поглед увиђамо као сличност и подударност између поменутих песама јесте време ноћи (поноћ), призивук несвакидашњег и присуство оностраног.

*Уочи Нове године је било,
наканџ сам се дома подоцкан
од вечере из друштва весела;
са ближње цркве куцнуло је триред
под кључем кад ми шкрину капија;
на дванаест као да беше. (Костић 2009, 46)*

Иако је први стих и готово цела прва строфа успела да нас завара празничном и веселом атмосфером, већ у другој строфи јављају се тешки, мучни и невесели мотиви.

*Тишина је;
ал' не тишина блаженог санка,
већ као тишина око боника тешког;
подухује ветар, као
испрекидано грчевито
дискање болесниково.
Двориште тамно, само тек
уз опали прикућак као да се миче
нешто бело;
помислим да је неспокојни дух
покојна каква гласа
што се у Матици породи некад,
предлажућ да се пустош оправу,
па блуди сад, очекујући плод. (Исто)*

Лирском субјекту причињавају се бели духови и оживели мртви. Он помиње „неспокојни дух“. Занимљиво је нагласити да док се у песми „Спомен на Руварца“ појављује бели дух, у песми „Гавран“ присутан је црни гавран и, иако су бела и црна боја опоненти, у овом случају функционишу на исти начин – говорећи о нечему натприродном и чудесном.

Топла блага, наложена пећ,

*у њојзи тиња пањ,
ко старог лета мртво тело, испуцано, црно,
што спаљују да вампир не буде.
То старо лето, стара година! (Исто, 47)*

Осећај који се у лирском субјекту рађа је језа, страх и nelaгодност. Лирски субјект размишља о паганским обичајима спаљивања, о вампирима (што упућује и алудира на народну традицију и обичаје) и, желећи да се отргне таквим мислима, почиње да размишља шта би могао да чита. Мотив књиге такође је присутан и у песми „Гавран“ и то ћемо видети на конкретним стиховима на наредним страницама. Мотив књиге, на неки начин, можемо посматрати као другу функцију која се остварује у форми легендарне приче, тачније - као *искушавање* јунака од стране више силе. Она би требала да поучи човека, да му помогне да нађе спас, али јунак песме пада на том искушењу.

*Страхота! ратос таких мисли!
Разузури се, окренем пећи леђа
и мислим шта да читам,
да растерам те мутне видове
о оживелим гробовима
и умрлим животима? (Исто)*

Лирски субјект каже да му је *Јеванђеље* на столу и да би оно, по веровању и мишљењу цркве, требало да га утеши. Ипак, за њега то не важи. Њему је то „бадава“, он у *Јеванђељу* не проналази спас и утеху, већ га оно сећа:

*на онога јунака јагањастог
што умртли свој живот бесмртни
да њим оживи гроб. (Исто)*

Јасно је да Костић изражава сумњу у веру и моћ спасења и утехе путем начина на који Црква упућује људе. Читајући *Јеванђеље*, лирском субјекту се рађају страховите слике које га збуњују и плаше. У жени која му се причињава, види стару годину, а у аждаји њену душу која, када она умире, излази из ње. Јасно је да у овој песми имамо помен натприродног и чудесног, те да у њој не владају природни, логични и реални закони што – видели смо – јесте једна од основних одлика фантастике.

*Ти жено, ти си стара година;
а ти, аждахо, ти си душа јој,
издахнула те умирући сад,*

*па, блудница, у часу последњем
још има каде да се породи! (Исто, 48)*

На врата куца авет Коста Руварац. У овој строфи имамо остварену функцију *сусрета* са вишом силом која ову песму повезује са формом легендарне приче. Такође, у песми „Гавран“, доласком птице на врата оствариће се иста функција.

*На мојим вратима куцну неко,
збиља: куц, куц!
Ја нехотице дахнух: Улази!
Отворише се врата нечујно,
нечујно ступи једна бела сенка –
не, није сенка, мртвац. (Исто)*

Један од свакако најважнијих мотива и догађаја који повезује ове две песме јесте куцање које доноси преокрет за лирског субјекта и један непоновљив и необјашњив доживљај. Та епизода је свакако нешто што не припада природним и свакодневним стварима и дешавањима и нешто је што представља искорак из обичног. Овај сусрет можемо означити функцијом *сусрета* јунака са вишом силом или њеним изаслаником.

Лирски субјект се шали са белом сенком која долази касно, одбројавајући тренутке међу живима. Пуштајући авет у свој дом, остварује се функција *искушавања* више силе, али и функција *реаговања*.

*Добар вече! отпоздравим му ја,
и да ме види да се не плашим,
бајаги станем шалити се с њим:
Па откуд тако доцкан, богати,
зар и ти ноћник, и ти бекрија? (Исто, 49)*

Руварац и лирски субјект започињу причу о *Јеванђељу*. Ипак, Руварац не може и не жели да ода „званичне тајне“ и открије суштину свом саговорнику. У овим стиховима можемо препознати поновљену функцију *реаговања*, јер лирски субјект жели да открије тајне недоступне овоземаљским бићима – због чега ће бити кажњен.

*„Званичне тајне“, рећ'е коштани к
„не казују се површницима.“ (Исто, 50)*

Тада они прекидају разговор о *Јеванђељу* и разговарају о љубави Рувараца. Лирски субјект му говори да ће га драга памтити вечно.

*Душевна свест јој сва је његова,
а несвест тела даће другоме. (Исто)*

Видевши да је Руварац орасположен причом о љубави, лирски субјект изнова покушава госта да натера и одобровољи да му открије животне тајне. Сналажљиви Руварац говори да је тајна „алфа и омега“, те да лирски субјект треба да отвори књигу у којој ће му показати те важне стихове. Када су стихови пронађени, Рувараца више није било. Крај песме остварује четврту функцију легендарне приче – *кажњавање*, јер је лирски субјект кажњен због покушаја да изједначи овоземаљско и оноземаљско знање.

*Отвори књигу! Ја је отворим.
Ја преврће, ал' и он пажљиво
У главама уплетен и вреба стих.
'Ха! ево га! гле! Ја сам алга и –
Окренем се, ал' – нема госта мог.
Гле проклетника! преварио ме! (Исто, 51)*

На самом крају, дешава се преокрет. Песма се завршава тако што је лирски субјект награђен што је прошао задатак искушавања те, иако помало љут, ипак долази сам до одговора шта су „алфа и омега“.

*Алфа је глава, алфа то је ум,
почетак свега, душин неимар,
што у њој зида будућности сјај;
а омега, јест, омега је кук,
срамота, трбух, лакомот и блуд,
зидара умног вечни рушитруд —
то омега је свему, свему крај. (Исто)*

Оно што је значајно уочити у овој песми, како бисмо могли да пратимо сличности са песмом „Гавран“, јесте атмосфера ноћи, куцање, појава натприродних бића са којима се води нека врста дијалога, те њихово нестајање и напуштање лирског субјекта који је препуштен сам себи.

Едгар Алан По своју најпознатију песму „Гавран“ такође започиње уводећи нас у поноћну атмосферу. Ипак, овде се већ у првој строфи појављује мотив куцања и мотив незваног и неочекиваног посетиоца.

*Поноћ једну док пун брига, блед, уморан, бдех врх књига
чији наук тајанствени људи сви заборавише –
већ опуштах главу снену, кад ме нагло у том трену*

куцање на врата прему, на вратима моје нише.

*„Посетилац неки“, рекох, „што куца на врата нише,
само то и ништа више.“ (По 2006, 969)*

Овде имамо остварену прву функцију легендарне приче – *сусрет*. Као што смо рекли, време је опасно време – поноћ, и имамо појаву неочекиваног посетиоца страном лирском субјекту. У наредној строфи пак имамо мотив читања и мотив књиге (као и у песми „Спомен на Руварца“).

*„Жарко жуђах за свитањем; - залуд хтедох да читањем
одупрем се пред питањем – где Ленору моју скрише,
где анђели насмешену, једину Ленору скрипе?
Ту имена нема више. (Исто)*

Мотив љубави такође је присутан у обе песме. Док је у првој песми поменута љубав Руварца, у другој песми је као обожавано биће означена извесна Ленора.

Да лирском субјекту није свеједно и да осећа језу и страх од оностраног и непознатог, као што је случај и са лирском субјектом и у претходно помињаној песми Лазе Костића, видимо из треће строфе:

*„Посетићац то сигурно такну врата моје нише –
посетилац неки позни такну моја врата нише;
само то и ништа више.“ (Исто)*

Док у песми „Спомен на Руварца“ као посетиоца имамо белог духа, у песми „Гавран“ помиње се отмен и црн гавран. Необјашњиво, гавран улази у собу лирског субјекта и започиње неку врсту дијалога са њим. У овој строфи остварује се функција *искушавања* и *реаговања* и то када лирски субјект указује гостопримство некој врсти више силе, тј. гаврану.

*Склопих капке те уклете и кроз прозор тад улете
отмен Гавран светих дана што се завек погасише;
уђе сред мог неспокоја, не виде ме, не постоја,
већ, к’о Госпон ил’ Госпоја, спусти се врх врата нише –
спусти се на кип Паладин тик врх врата моје нише –
спусти, стаде, ништа више. (Исто, 970)*

Такође, као и лирски субјект из прве песме са Руварцем, овде лирски субјект ступа у извесну врсту дијалога са птицом. Оно што птица непрестано понавља, а што се узима као рефрен песме, јесте реченица: „Никад више“. Јасно је да се овде гавран појављује као

изасланик више силе која лирском субјекту поручује да његова драга Ленора више не припада овоземаљском свету и да је он више никада неће видети.

*Зачудих се крај свег жала што је птица зборит знала,
иако ми речи њене мало тога објаснише;
јер знам, нема тог човека, што у веку свом дочека
да види где птица нека сред његове стоји нише –
птица ил' звер што на кипу сред његове стоји нише –
с тим именом 'Никад више'. (Исто)*

Оно што је важно уочити јесте да лирском субјекту (у обе песме које смо поменули) као да прија дијалог и сусрет са натприродним посетиоцем којем поставља извесна питања која га муче.

*Ал' Гавран на кипу тешком испуни ми душу смешком,
те привукох наслоњачу поред врата моје нише;
и тонућ у меку свилу, напрегнух свог дуга силу,
да разазнам у бунилу шта та птица док се њише,
шта та црна и погубна, стара птица док се њише
мисли гракћућ 'Никад више'. (Исто, 971)*

Оно што је такође интересантно јесте то што се у обе песме лирски субјект осећа као да је изневерен и остављен. У строфи која следи имамо функцију поновног *реаговања* лирског субјекта на птицу:

*„Зли пророче, окрутнице! птицо или злослутнице!
ког Кушатељ нечастиви ил' олујне тамне кише
скрхана ал' неспутана, из далеких пустих страна
послаше до језног стана, - реци истину, што тише,
да л' Гилеад лек му спрема? – реци истину што тише!“
Рече Гавран: „Никад више“. (Исто, 972)*

Да су ове песме заиста добре за упоредну анализу сведочи и сам крај истих, јер су обе завршене са осећајем разочарања због напуштања лирског субјекта од стране више силе. Лирски субјект је препуштен себи и он мора сам доћи до решења и истине. Док лирски субјект у првој песми долази до решења загонетке и до одговора шта су „алфа и омега“, лирски субјект у песми „Гавран“ остављен је и после посете птице са истим одговором и истином – „Никад више“. Овде видимо да је лирски субјект у песми „Спомен на Руварца“ награђен, док се у песми „Гавран“ остварује десета функција легендарне приче – *узалудност*, јер је лирски субјект ове песме остао немоћан и са

знањем које је имао и пре посете гаврана. Песма „Гавран“ се завршава строфом:

*Тако Гавран, без покрета, још ту седи, не полета
с бледог кипа Паладиног поврх врата моје нише;
он има два ока жива као демон који снови,
а светиљка што га слива сенку му по поду пише;
душа ми се из те сенке коју светиљка тлом пише
подић неће – никад више! (Исто)*

Након упоредне анализе песме „Спомен на Руварца“ Л. Костића и песме „Гавран“ Е. А. Поа, о фантастичком дискурсу можемо створити јасну слику и извући нека од његових основних „правила“ и законитости. Оно што је важно нагласити јесте то да је фантастика у српској књижевности неправедно заборављена и занемарена и то смо покушали да докажемо указујући на најзначајније проучаваоце и њихове одличне текстове о истој. Кроз упоредну анализу две значајне и познате песме песника из различитих поднебља и крајева света, видели смо многе сличности које је било важно уочити и на које је требало скренути пажњу. Поље фантастике је, слободно можемо рећи, до данас недовољно истражено у српској књижевности која има и може свету да понуди праве руднике богатства, уколико се акценат стави на истраживање овога поља. Значајно је уочити да су српски песници успевали да напишу подједнако добра и вредна дела попут развијене Европе и далеке Америке. Верујем да смо у овом раду успели да докажемо да песма српског песника „Спомен на Руварца“ може и има право да стане уз песму „Гавран“ америчког писца и да смо увидели колико је драгоцен повезати дела са књижевном традицијом, што смо овога пута и урадили тако што смо указали на обресе функција и присутну форму легендарне приче у песмама које смо анализирали.

Оно што можемо истакнути као најзначајније у овом раду јесте указивање на велике могућности које би се отвориле када бисмо се фокусирали на питања о фантастици, књижевној традицији и интертекстуалности, јер – јасно је – интертекстуалност и компаративна метода нуде неисцрпно поље истраживања на којем можемо открити значајне, важне и драгоцене увиде неопходне за помно проучавање и тумачење целокупне светске литературе.

Оно што смо неоспорно видели у овом раду јесте и то да дела из корпуса српске књижевности могу да се повежу за вредном књижевном традицијом, али и да кореспондирају и да се компаративно сагледавају са самим врхом светских књижевних остварења, стога: у тренутку када једно дело повежемо са другим и тако га сагледамо са више аспеката, најбоље доживимо лепоту и

богатство књижевности. Везе међу уметничким делима дакако постоје и пажљивим читањем могуће их је открити, а увидети такве споне значи обогатити свој дух и знање и приуштити невероватне увиде у пуноћу књижевних остварења и њихових дубоких значења. Књижевност уз интертекстуални приступ и компаративну методу проучавања, пружа могућност да доживимо свет и да га сагледамо из најразличитијих углова. На нама је да вредно радимо и да се још више отиснемо у поље књижевних текстова како бисмо спојили коцкице које су просуте пред нама. Спајајући реалност и фантастику, прошлост, садашњост и будућност, далеко и блиско, отворићемо непрегледне хоризонте који ће нас трајно обогатити.

Литература

Дамјанов, Сава. 2011. *Вртови нестварног: огледи о српској фантастици*. Београд: Службени гласник.

Костић, Лаза. 2009. *Песме*. Сремски Карловци: Каирос.

Милошевић Ђорђевић, Нада. 2006. *Од бајке до изреке (обликовање и облици српске усмене прозе)*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије

Павловић, Миодраг. 1989. „Фантастика у антрополошком кључу“. У: *Српска фантастика: Неприродно и нестварно у српској књижевности*, уредник Предраг Палавестра. Београд: Српска академија наука и уметности.

Палавестра, Предраг. 1989. „Одлике српске фантастике“. У: *Српска фантастика: Неприродно и нестварно у српској књижевности*, уредник Предраг Палавестра. Београд: Српска академија наука и уметности.

Eror, Gvozden. 2002. *Genetički vidovi inter(literarnosti)*. Београд: Otkrovenje: Narodna knjiga.

Ро, Edgar Alan. 2006. *Sabrane priče i pesme*. Београд: Rad.

Popović, Tanja. 2010. *Rečnik književnih termina*. Београд: Logos Art.

Suzana Miljković

OŠ „Kralj Petar I“, Niš, Srbija

smiljkovi@gmail.com

Multikulturalizam u nastavi

For the proper development of emotional life and skills, it is necessary to develop the stability of the psyche from an early age, the formation of the constancy of the object. Students can get knowledge about this from their teacher. Love, gratitude, a positive attitude towards life and people are formed very early. Such a person is stable, independent, self-confident.

Key words: multicultural education, object constancy, (psyche stabilizer), gratitude, (self) respect.

Uvod

Cilj ovog rada je prikazati radionicu kojom bi učenici mlađih razreda osnovne škole razvili i usvojili zahvalnost kao način i mogućnost za prihvatanje i usvajanje multikulturalizma. Jedna od mogućnosti koja im to omogućuje je prihvatanje sebe u potpunosti a kroz takav način prihvatanja sebe moći će da prihvate i ostale članove multikulturalne zajednice. Ovakav jednostvan način, radioničarskog tipa koji je učenicima mlađeg školskog uzrasta blizak je početni korak u tome. Da bi prosvetni radnik radio na razvoju istog mora i on sebe oplemenjivati i razvijati i to sebi postaviti kao cilj za rad u multikulturalnoj učionici. Time razvija svoje i veštine svojih učenika.

Multikulturalizam se morao javiti kao posledica konstantnih migracija stanovništva u planetarnom smislu. Svet je odskora postao mali pa je zato postao lako dostižan za ljude koji imaju različite motive da migriraju u različite delove sveta. Oni sa sobom ne nose samo sebe već i ono što je sastavni deo njihovog odrastanja, njihovog načina života, vaspitanja, sistema vrednosti, moralnih normi, obrazovanja, nacionalne kulture. Oni se ne mogu odreći svog porekla i svoje jedinstvenosti. Ne mogu se stideti onoga čemu su ih roditelji naučili kao najvišim vrednostima. Okruženi su mnoštvom drugih kultura gde im se čini da je njihova zapostavljena, zabranjena, nepoznata. Ono što su oni svakako poneli u sebi je ljubav prema svome narodu, svome poreklu, svojoj nacionalnoj kulturi i njenim nacionalnim obeležjima.

Osvajanje drugih kultura svakom pojedincu koji živi van svog kulturnog okruženja je teška i mukotrpa borba. Svakoga dana on se sreće sa novim nepoznicama iz njemu malo poznatih kultura što ga dovodi u nedoumicu i nemir kako da se ophodni u odnosu na svoju kulturu. Takvi ljudi se osećaju posramljeni, neprilagođeni, otuđeni. I pored ogromne želje i ljubavi da uspeju da se asimiliraju u svoje trenutno okruženje njima to ne uspeva na način na koji bi to oni želeli. Tada nastaju problem koji ih vuku u duboke emocionalne i duševne krize iz koji izlaze veoma teško.

Multikulturalno obrazovanje

Ako se odrasla osoba teško snalazi u takvom okruženju, treba samo razmisliti kako je detetu koje ne poseduje veštine i umeća odrasle osobe. Multikulturalno obrazovanje se bavi ovom decom i pruža im podršku koja se sastoji u dodavanju nastavnih sadržaja koji nisu obuhvaćeni tradicionalnim materijalima. Skup strategija koje čine multikulturalno obrazovanje podrazumeva da se svakom učeniku obezbede:

1. jednake šanse za ostvarenje ciljeva,
2. normalno funkcionisanje u multikulturalnom društvu,
3. podjednaku pažnju nastavnika svim učenicima,
4. da škola bude aktivni učesnik u suzbijanju svih vrsta diskriminacija na kulturnoj osnovi,
5. da škola u potpunosti bude posvećena učeniku.

S obzirom na to da su sva društva multikulturalna i da se sve kulture unutar jednog društva tretiraju kao ravnopravne zadatak nas prosvetnih radnika je aktivno doprinosimo razvoju multikulturalnosti na časovima. Na području koje se tiče našeg profesionalnog moramo se stalno razvijati i usavršavati svoje kompetentnosti. Između ostalog one se tiču i razvoja naše kompetentnosti za područje multikulturalnosti koje su adekvatne odnosu prema kulturno različitim pojedincima u našem razredu.

Svaki prosvetni radnik treba da:

1. usvaja nova **znanja** o kulturalnim specifičnostima,
2. razvija svoje **veštine** kako bi intervenisao adekvatno kulturnim specifičnostima svakog učenika,
3. utiče na svoj **koncept organizacije** kako bi bio pristupačan učenicima različitog kulturološkog profila,
4. utiče na **profesionalnu zajednicu** kako bi se obezbedio kvalitet multikulturalnog obrazovanja u svim vidovima formalnog i neformalnog obrazovanja i radi na razvoju prakse prilagođene kulturnim specifičnostima,
5. utiče na **šire društveno okruženje** i promovise kulturno kompetentan pristup izvan svoje profesije.

Sposobnost konstantnost objekta ili stabilnost psihe

Jedan od načina na koji razredni starešina može raditi na razvoju veština dece u multikulturalnom okruženju se može odvijati na času odeljenjskog starešine.

Ljubav je ključna sposobnost za razvoj i u razvoju svakog pojedinca. Ona nas u raznim detinjstva gradimo pravilan odnos prema njoj i ljudima za koje je vezujemo. Značajna je karika u razvoju svakog pojedinca ali joj se često daje pogrešna konotacija i formira se pogrešan odnos i stav prema ljudima

davaocima ljubavi i ljudima primaocima ljubavi. Za zdrav emocionalni život, za stabilnost psihe, za ispravno formiranje konstantnosti objekta važno je da i od nas učitelja deca dobijaju instrukcije i informacije, tehnike, veštine koje prvo uz našu pomoć a kasnije i sami razvijati i bogatiti svoj život uz zdrav odnos prema ljudima koji ih okružuju. To postizemo na času odeljenjskog starešine, vežbama razvojnog tipa. Njima deca grade bazične sposobnosti za obradu emocija i sposobnost za ljubav. Time se stvara plodno tlo za formiranje pozitivnog stava prema životu, učenju, napredovanju. Takvo dete je sposobno da složene emocije, kao što je ljubav i sposobnost da prima i pruža ljubav, nadograđuje tokom života i svoj život i napredak čini kvalitetnim. Osoba je stabilna i nezavisna, sigurna u sebe.

Konstantnost objekta ili stabilizator psihe je sposobnost obrade emocija koja dete čini stabilnim i sigurnim sa jasnom granicom između sebe i drugog. Na njihovom uzrastu to su članovi uže i šire porodice, susedi, drugovi iz neposrednog životnog okruženja i škole.

Da bi se stabilizator psihe razvio tj. da zrelo vole drugu osobu potrebno je da:

- **Osposobiti učenike da nekog vide kao celovitu osobu**, osobu sa vrlinama i manama jer bez celovitosti objekat ne postoji, ne može se voleti, ne opažamo ga kao osobu;
- **Osposobiti učenike da održe stabilnu povezanost** sa drugima (konstantnost objekta);
- **Da razume unutrašnja stanja i motive drugih**, da misli trezveno. To ustvari znači stvaranje umeća da neutralizuje svoju emociju koja ga može natreati da reaguje nepromišljeno;
- **Da razvije sposobnost tolerancije na različita osećanja** prema drugoj osobi jer to doprinosi celovitom doživljaju druge osobe. Ako je konstantnost dobro razvijena tada može da razvija i ostale bazične sposobnosti za obradu emocija;
- **Da toleriše razne vrste frustracija** zbog potreba koje nisu zadovoljene. Mnoge frustracije potiču iz nezadovoljenih potreba nastalih iz formiranih odnosa sa drugima jer niko i ništa ne može zadovoljiti sve naše potrebe;
- **Da imaju sposobnost da formiraju stabilan izvor energije tj. volje** i njenom pravilnom usmeravanju. Volja je pokretač psihe, pa samim tim u detinjstvu utiče na razvoj pozitivne stvaralačke energije i napredovanja u ličnom i profesionalnom razvoju, podizanju nivoa ostvarenosti;
- **Da formiraju sposobnost za inicijativu** i pokretanje određenih aktivnosti koje vode ličnom razvoju i razvoju odnosa sa drugom osobom.

Na ovaj način se formiraju jasne granice između sebe i drugih, vrši se građenje „optimalne distance“ između sebe i drugih.

Nerazvijenost konstantnosti objekta vodi do sledećih problema:

- Osoba je kratkog daha,
- Ima prekomerni optimizam i fantaziju (živi u budućnosti ili u prošlosti)...sve bi bilo drugačije da se ovo nije desilo,
- Ne može sama da radi, živi i funkcioniše.

Razvijena sposobnost podrazumeva da se bude sam, da osoba ne zavisi i ne očekuje od drugih, da se oseća samodovoljno, sigurno i slobodno, da nema očajničku potrebu za drugima. Takva osoba se ne boji gubitka drugih osoba, ne boji se da ostane sama, sposobna je da prihvati nezavisnost, rizik, ima sposobnost za odlaganje zadovoljstva i ulaganje u dugoročne ciljeve što je ključna sposobnost kod učenja.

„ Celovitost objekta mogli bi smo nazvati „lepak psihe“. To je sposobnost održavanja različitih aspekata doživljaja (pozitivnih i negativnih) neke osobe, sebe, stvarnosti, kao jedne celine“ /Nebojša Jovanović/.

Radionica

Cilj vežbi za razvijanje konstantnosti je omogućiti deci da spoznaju kome su sve i na čemu zahvalni, da integrišu u sebe dobre uspomene kako bi im u situacijama kada moraju da budu sami i kada im je teško u životu našli snage u sebi da premoste trenutak i da izdrže, da uživaju u trenucima samoće na kreativan način, da „u sebi“ razgovaraju sa sebi značajnim osobama, da uvek mogu da „prizovu“ svoje roditelje i „obrate ima se za savet“ i kada oni nisu tu pored njih. Na taj način uče da podrže sebe postavljajući pitanja tipa: „ Šta bi moja mama sada rekla? Kako bi me tata ohrabrio?“. Time uče da ne moraju da čekaju podršku spolja. Uče da se oslone na svoje snage i izbegavaju fantazije da će jednog dana da se desi čudo, nezavisno od njihovog truda i izbegavaju optuživanje kroz jačanje unutrašnjih stanja.

Uvodni deo radionice

Album lepih sećanja

U uvodnom delu radionice učenike motivisati za rad vođenom fantazijom tako što ćemo im reći da se vrate u prošlost i prisete se nekog događaja koji im je ostao u lepoj uspomeni. Posle nekoliko trenutaka sugerisati da u glavi izlistaju slike koje su im ostale najupečatljivije i koje kod njih bude najlepše i najjače emocije vezane za taj događaj. Potom im skrenuti pažnju da se zadrže na jednoj slici koji su evocirali i na njoj uoče predmet, stvar koja im je tada privukla posebnu pažnju i bila im posebno draga na tom događaju.

Njihov sledeći zadatak je da ga nacrtaju i ako neko od njih želi, kaže šta je to posebno kod tog predmeta, zbog čega im je ostao u sećanju, šta je to lepo u njihovom sećanju vezano za taj predmet.

Na ovaj način kod učenika budimo pozitivne emocije koje već postoje kod njih ali koje su usmerene i na ljude i na stvari.

Zahvalnost – glavni deo radionice

Razvijanje zahvalnosti je vežba koja pomaže u prihvatanju odgovornosti za svoja osećanja. Projektovanje krivice na drugu decu (zato što mu ne ide dobro u školi), projektovanje krivice na druga ili drugaricu (kada sa njim neće niko da se druži), ili slično, ne može pomoći da razvijemo osećaj posedovanja svog života i svog razvoja. Negovanjem zahvalnosti prema drugima, roditeljima, drugovima, braći, sestrama, nastavnicima, rođacima, društvu, prirodi i najzad prema sebi, dete integriše u sebe sve dobre uspomene. Ovakvi sadržaji pomažu u kriznim i stresnim situacijama, u slučajevima konflikta i nesporazuma.

Razgovor započeti objašnjavanjem pojma zahvalnost.

Radionicu sam već uradila sa svojim učenicima pa ću je ovde predstaviti.

Pitam ih da li znaju šta je zahvalnost. Učenici znaju šta je i uspevaju da kroz primere objasne pojam. Pitam...kada smo zahvalni...kada osećamo zahvalnost...da li je isto osećanje kada mi nekome pomognemo ili kada neko nama pomogne...da li su to dva ista osećanja...Deca razlikuju strane na kojoj se nalaze kada pomažu ili kada njima neko pomaže. Shvataju da to nije isto i da osećanja nisu ista. Kažu da im je lepše kada oni pomažu nego kada je njima potrebna pomoć. Navode i osećanje ljubomore da će pomoć koja im je ukazana morati da uzvrate ili da očekuju da im neko kome su pomogli uzvрати ...ljubomora će se javiti ako ne dođe do uzvratnog procesa.

Kod pojedine dece a i osoba dolazi do pojave i osećaja straha. Oni se plaše da uzmu nešto od drugih iz straha da će im nešto za uzvrat biti traženo. To proizilazi iz nerazvijene sposobnosti davanja i primanja emocija. Plaše se da daju emocije, da pruže ljubav jer se plaše da im za njih same ništa neće ostati. Teže da zabrljaju kada rade, da upropaste posao, teško se uklapaju u timove jer neće tj. ne mogu da daju svoj potpuni doprinos. Najčešće žive na račun drugih, vezujući se za njih misleći da im svet nešto duguje.

Zbog moguće pojave ovakvog ponašanje koje se odvija na polju nesvesnog učenicima dajem savet da uvek kada pomažu nekom ne bi trebalo da misle da je taj neko u obavezi da im uzvрати na isti ili sličan način ili da im opšte uzvрати pomoć. Nekada se u životu desi da je to nemoguće jer će se desiti da pomognete osobama koje ne poznajete i koje možda nikada više neće te sresti. Treba biti siguran da će ta osoba u sebi gajiti veliku zahvalnost za ono što ste učinili za nju i biće vam zahvalna celim svojim bićem.

Na moje pitanje šta prethodi pomaganju drugoj osobi, šta se javlja pre nego što toj osobi pomognemo, jedna učenica odgovara da je to želja, naša potreba da nekome pomognemo.

Pitam ih dalje, šta sve u sebi krije osećanje zahvalnosti, koja osećanja se javljaju uz osećanje zahvalnosti. Deca navode da je to ljubav, uzbuđenje,

sreća, radost, veselost, verovanje, pomoć, dobrotu, mir, da više vredimo kada pomažemo. Zajedno zaključujemo da se lepo osećamo kada nekome pomažemo da tada raste naš osećaj vrednosti u nama o nama samima.

Sledeće pitanje koje im postavljam odnosi se na njih; da li možemo biti zahvalni sami sebi. Skoro jednoglasno potvrđuju i kažu da je to kao da su se nekada sami spasili neke loše situacije. Dodajem da je imati osećaj zahvalnosti prema samome sebi, znači verovati u samog sebe, oplemenjiva ti i bogatiti svoj duh.

Radionicu dalje razvijam pitanjem kome sve možemo pomoći i kome možemo biti zahvalni. Znaju da su to članovi porodice, mlađi i stariji od njih, društvu, ekolozima koji nam čuvaju prirodu. Zatim diskutujemo na temu da li možemo biti zahvalni osobama koje ne poznajemo. Deca navode primer basne Lav i miš, tj. govore o odnosu velikih i malih, silnih i nemoćnih.

Pitam ih dalje da li znaju šta znači gajiti zahvalnost. Odgovaraju da je to kao kada gajimo biljku da raste sve više i više i da nam daje plodove. Tako postajemo bogatiji i možemo i drugima da dajemo svoje plodove da i oni imaju osećaj zahvalnosti i da primaju zahvalnost zato što su nekome pomogli.

Posle ovakve radionice učenici sami zaključuju da je lepo pomagati i gajiti zahvalnost jer nas ona oplemenjuje i ulepšava nam život.

Sad učenike podstičem da se sete situacije kada su nekome pomogli i taj neko im je izrazio zahvalnost ili su oni bili u prilici da im neko pomogne a potom oni njemu upute izraz zahvalnosti. Skoro svaki učenik je imao svoj primer zahvalnosti.

Kao nastavak radionice sa zadatkom da i dalje razmišljaju o zahvalnosti učenici dobijaju domaći zadatak da napišu pismo zahvalnosti nekoj osobi po svom izboru.

Literatura:

Jovanović Nebojša, Kontić Aleksandar, Senić Renata i Jovanović Sandra. 2014. Sposobnost za ljubav i rad O. L. I.-integrativna psihodramska psihoterapija, Beograd: Beoknjiga

Kokerić Mirjana. Razvojna učionica-razvojna radionica (priručnik u pripremi)

Rejnvoter Džejn. 2003. Budite sebi psihoterapeut. Beograd: Naučna KMD

Patocskai Mária

Institute of Pedagogy, Eötvös József College, Hungary
patocskai.maria@ejf.hu

Gyórfi Tamás

Institute of Pedagogy, Eötvös József College, Hungary
gyorfi.tamas@ejf.hu

A zöld óvoda jelentősége a környezeti nevelésben

At present, humanity's attitude towards the environment is exploitative. Therefore, it is essential to form a positive environmental attitude from an early age. Preschool environmental education programs can play a big role in this. Especially when environmental education plays a key role in kindergarten. In Hungary, children's institutions with the Green Kindergarten trademark are the ones where all this is more likely to be fulfilled. The authors examined the effectiveness of environmental education work in Green Kindergartens compared to the work of kindergartens without such a brand. Studies show that the role of kindergartens focusing on environmental education is very important in shaping young people's positive environmental attitudes, but other impulses are also needed to make the next generation's environmental attitude more positive than the current generations.

Key words: nature conservation, environmental protection, environmental approach, environmental education program

A környezeti nevelés cél- és feladatrendszere

A „környezeti nevelés”terminusának első említéseigen régre nyúlik vissza. Nagy-Britanniában 1965-ben a straffordshire-i Keele Egyetem megtartott a táj természeti állapotának védelme és az oktatás kapcsolatával foglalkozó konferencián említették először (Palmer and Neal 1998, 24)³¹. Azóta a meghatározása kissé változott, komp-lexebbé vált. A fogalom tartalmi finomítása annak függvényében változott, ahogy egyre nyilvánvalóbbá váltak a Földet fenyegető súlyos problémák és az emberiség- természet kapcsolatrendszerének negatív hatásai a természetes rendszerre. A fogalom mai tartalmi elemeinek tisztázásához az elmúlt 50 év környezet, fejlődés, emberiség témákat felölelő nemzetközi konferenciák is nagyban hozzájárultak.

A környezeti nevelés célrendszere három egymásra épülő szinten keresztül valósul meg (Kovács 2008, 32-33)³².

Az első és egyben az alsó szint az *ismeretszerzés és tudatformálás*összetevőket jelenti.

³¹JoyPalmer and Philip Neal. 1998. *A környezeti nevelés kézikönyve*. Budapest: InfoGroup Körlánc.

³²Kovács András Donát. 2008. *A környezeti tudatosság fogalomköre és vizsgálata alföldi példakon*. PhD értekezés, Debrecen: Debreceni Egyetem.

Fontos, hogy a környezeti neveléssel kapcsolatos ismeretrendszer ökológiai szemléleten alapuló ismeretszerzéssel történjen. Az ismeretek bizonyos érettség után tudati szintre jutnak. A tudatosság először a lokális (helyi) majd a globális (a környezet egésze) szinten jelenik meg, mindez a gyermek kognitív fejlődésével halad párhuzamosan. A tudati szintmagában hordozza, hogy a közvetlen környezetünknek részesei vagyunk, közvetlen hatással vagyunk rá, közvetlen alakítói és felelősei is vagyunk. A tudati szint globális jellege magában hordozza a lokális szintet (részese vagyunk az egésznek) és a globális szintet, amely a holisztikus látásmódot is jelenti. Vagyis a világban nincs lényegtelen és felesleges elem és minden mindennel összefügg.

Összességében elmondható az ismeret szinttel kapcsolatban, hogy mindazt a környezettel, a környezetvédelemmel, a fenntartható élet-vitellel kapcsolatos tudást jelenti, amelyet nagyrészt egész életünkben megszerzünk. Fontos megjegyezni, hogy vizsgálatot végeztek a környezetről szerzett ismeret és a következő szintek létrejötte közötti korrelációról. Kiderült, hogy nem szükségszerű a kapcsolat (Varga 1999, 34-38)³³

A következő szint *akézségek, attitűdök, értékrend* kialakításának szintje. Van, aki röviden *érzelmi szintnek* nevezi ezt a szintet. Azt fejezi ki, hogy mennyire sikerül olyan jártasságokat, készségeket kialakítani, fejleszteni, amely azt mutatja meg, hogy mennyire sikerül fogékonyá tenni valakit a környezeti problémák felismerésére, megoldására. Sajnos nem mindenki éri el ezt a szintet, elég, ha a világ elsőszámú döntést hozó politikusaira gondolunk, akik az egyéni érdekeiket az országos/nemzeti érdekekkel leplezve mindenek fölé helyezik globális környezeti problémák megoldása esetén is és fiatal, elhivatott környezeti aktivisták sem tudnak rájuk hatni. Erre jó példa a klímaváltozással kapcsolatos klímasemlegesség megvétőzése olyan országok részéről, amelyek első helyen állnak széndioxid kibocsátásban.

A harmadik szint a *magatartás vagy aktivitás szintje*, amely a konkrét cselekvéseket jelenti. Ez az a szint, amelyet nem lehet „elmondás” alapján elsajátítani. Ennek a szintnek a létrejötte nagyban függ azelőző kettő összetevő érettségi szintjétől. Viszont nem szükségszerű következménye az előző két szint után ennek a létrejötte, mivel egy embert az élete során számos egyéb hatás ér. Pl. vannak, akiknek a lakhatási körülményei lehetővé tennék a komposztálást, mégsem teszik. Akár kényelmi okok vagy akár nemtörődomség lehetnek mögötte. Hasonló példa lehet a szelektív hulladékgyűjtés. Megfigyelhető, hogy lakótelepeken, ahol közös szelektív hulladékgyűjtő konténerekbe rakhatják az emberek a hulladékot, sokszor

³³Varga Attila. 1999. *Az eredményes környezeti nevelés lehetséges útja*. Összehasonlító vizsgálat a „Természettudományokkal Európán keresztül” program kapcsán. Új Pedagógiai Szemle, 49. 9.

összekeverve dobják ki őket, nem a megfelelő gyűjtőbe.

A harmadik szint a leglényegesebb mert, ennek létrejötte a feltétele az ökológiai, gazdasági és társadalmi fenntarthatóságnak mind egyéni, mind pedig társadalmi szinten (Kovács 2008, 38-41)³⁴.

Aki valóban környezettudatosan éli az életét, annak olyan erős a motivációja, hogy tevékenységei során hajlandó lemondani saját érdekeiről is azért, hogy minél kevésbé ártson a környezetének. Ha nem elég nagy a motiváció, de mégis külső erőknek való megfelelés miatt (pl. törvények) környezettudatosan viselkedik valaki, akkor ennek a cselekvésnek a hatékonysága megkérdőjelezhető. Mégis fontos, mert „kényszerítő” erő hatására is kialakulhat a belső meggyőződés, másrészt akár ilyen módon is, de teljesül a környezet védelme.

A környezeti nevelés óvodai megvalósítása a gyermek legfőbb tevékenységén, a játékon keresztül valósul meg. Ezért érdemes felkutatni az összes természetben végezhető, környezeti nevelés szempontjából értékes játékos tevékenységeket. A gyermek gondolkodása az észlelésben, tapasztalásban gyökerezik. Az ebben megtapasztalt összefüggései alapján gondolkodik, érti meg a helyzetet és képes az előtte álló feladatokat megoldani.

Az óvodapedagógus szerepét ebben a folyamatban Labanc Györgyi így fogalmazta: „A pedagógusok szerepe mindig is kiemelt volt. A gyerekkori fogékonyság, illetve a család mellett a csoport közösségi ereje által ők érhetik el a legnagyobb változást a felnövekvő generációk tagjainál. Ezért a munkájuk része kell, hogy legyen a megfelelő szokások és minták kialakítása és beépítése a mindennapi foglalkozásokba.”³⁵

A Zöld Óvoda cím létrejötte

Magyarországon a környezettudatos szemlélet kibontakozásnak fontos mérföldköve volt 1961, amikor létrejött az Országos Természetvédelmi Hivatal, ami megfogalmazta, hogy „gondoskodni kell arról, hogy az állampolgárok a környezetvédelmi feladatokat és követelményeket az oktatás, nevelés, közművelődés és tájékoztatás útján megismerjék” (<http://www.zoldovoda.hu/uploads/articles/203/Magyarorszag-Zold-Ovoda-Program-es-Halozat.pdf>)³⁶

Magyarország 2004-es Európai Unióhoz való csatlakozásával az oktatásügyben is sok változás következett be. Az uniós pályázatoknak köszönhetően több pénz jutott a környezetszemlélet fejlesztésének finanszírozására is.

³⁴Kovács András Donát. 2008. *A környezeti tudatosság fogalomköre és vizsgálata alföldi példákon*. PhD értekezés, Debrecen: Debreceni Egyetem.

³⁵Labanc Györgyi. <http://korkorosgazdasag.hu/arcok/kornyezeti-erzekenyites-kezdjuk-gyerekeknel/>

³⁶<http://www.zoldovoda.hu/uploads/articles/203/Magyarorszag-Zold-Ovoda-Program-es-Halozat.pdf>

A Zöld Óvoda cím létrejötte 2006-ra nyúlik vissza. Az akkori környezetvédelemért felelős és az oktatásügyért felelős tárcák hozták létre azt a pályázati lehetőséget, amelyben bármely óvoda, amely teljesíti a kiírt, minimális feltételeket pályázhat a Zöld Óvoda címre. A minimális feltételek egy jól kidolgozott kritériumrendszer, amely tartalmazza azokat az elvárásokat, amelyeknek meg kell jelenniük a pedagógiai programban és a mindennapi nevelőmunkában. A sikeres pályázaton átjutott óvodák három évig viselhetik a Zöld Óvoda címet. A cím elnyerése bár nem jár költségvetési támogatással, ennek ellenére számos előnyt jelent az óvodának. Egyrészt egy államilag garantált minőségjelző, amely a környezeti neveléssel kapcsolatos irányultságról szóló garancia. Ez előnyt is jelenthet a többi óvodával szemben, főleg a környezeti nevelést fontosnak tartó szülők számára. Másrészt az ökoiskolák számára is előnyt jelent, mert a Zöld Óvodákból jövő gyerekeknél nagyobb az esély a magasabb környezettudati szint jelenlétére.

Azok az óvodák, amelyek háromszor nyerik el a címet, azok pályázhatnak az Örökös Zöld Óvoda cím elnyerésére.

Azok az óvodák, amelyek legalább két alkalommal elnyerik a Zöld Óvoda címet és a régiójához tartozó intézmények, egyének és közösségek környezettudatos szemléletének megalapozása, fejlesztésében kiemelkedő munkát végeznek, azok megkaphatják a Bázisintézmény címet.

A Zöld Óvoda cím elnyerésének kritériumrendszere

A Zöld Óvoda cím pályázásához egy követelményrendszert dolgoztak ki, amely világossá teszi, hogy milyen feltételeket kell teljesítenie a pályázó óvodának (<http://zoldovoda.hu/uploads/articles/460/1-Kriteriumrendszer.pdf>). A kritériumrendszer kb. 20 pont köré fókuszálja a feltételeket³⁷. Ezek vázlatosan a következők:

1. Az óvodai és helyi önkormányzati dokumentációban mennyire szerepel kiemelten és összhangban a környezeti nevelés, ugyanakkor mennyire fontos és lényeges a helyi adottságok, értékek megőrzése, megismerése.
2. A fenntarthatóságra nevelés milyen mértékben kerül be az óvodai nevelés dokumentumaiba.
3. A helyi óvodai nevelési célok, feladatok megtervezésénél mennyire kiemelten és részletesen írja le az óvodai dokumentum az óvodában folyó zöld napokat (pl. Madárkarácsony, Állatok világnapja, Víz világnapja, Föld világnapja, Madarak és fák napja stb.).
4. Mennyire fontosaka kiemelten méltó értékek megismerése.
5. Az óvodapedagógusok által alkalmazott módszerek hatékonysága (pl. élménypedagógia, felfedezés, tapasztalás stb.).

³⁷<http://zoldovoda.hu/uploads/articles/460/1-Kriteriumrendszer.pdf>

6. A kiemelt figyelmet igénylő gyermekekre történő fókuszálás mértéke és az egyéni bánásmód, differenciált nevelés elvének alkalmazása.
7. A szomszéd településekkel történő kapcsolatok kialakítása, fejlesztése környezeti szempontból és ezek összhangban hozása. A szűkebb lokalitás mellé belép a kisebb regionalitás.
8. A kilencedik pontnál fontos a szülők bevonása a programokba, továbbá a Zöld Óvodához, A környezeti neveléshez kapcsolódó szakirodalom bővítése, valamint nyitás a családok felé: a szülők bevonása az óvodai programokba.
9. Mennyire elkötelezettek az óvodapedagógusok a Zöld Óvoda program mellett. A környezeti nevelés megvalósítása csak elkötelezett óvodai dolgozókkal képes megvalósulni, hiszen csak megfelelő példa mutatásával lehet hiteles képet nyújtani gyermekeinknek és szülőknek egyaránt.
10. Az óvodapedagógusokon kívül a nevelőmunka folyamatában résztvevő szakemberek és a pedagógiai munkát segítő alkalmazottaktól is (logopédus, fejlesztőpedagógus) elvárás a program tiszteletben tartása esetleges segítése is.
11. Az óvodában működő munkaközösség (ahol erre lehetőség van), valamint a Zöld Óvodai tevékenységekkel foglalkozó mentori feladatok megfogalmazása és megvalósítása elengedhetetlen követelmény.
12. A környezeti neveléssel kapcsolatos továbbképzéseken való részvétel és annak elvégzése is elvárás.
13. A már használt, de még használható papírok használata az óvodában a mindennapok során (a papírnak két oldala van).
14. Az egészséges táplálkozás beépítése a környezeti nevelés programba.
15. Környezetbarát bútorok, berendezések jelenléte az óvoda egész területén. Továbbá a takarékoság elvének érvényesülése az óvodai mindennapokban.
16. Minél több élőlény jelenlétére való törekvés (a csoportszobákban sok növény legyen, természetsarok legyen). A gyermekek ne csak látvány, hanem tevékenység szintjén is kerüljenek kapcsolatba az élőlényekkel (növényápolási, állatgondozási tevékenységek).
17. Ne csak az óvoda épületében, hanem az intézmény udvarán is környezetbarát játékok legyenek telepítve. Ezen kívül többféle természetes élőhely legyen jelen az udvaron (kiskert, fűszernövénykert, sziklakert esetleg kis kerti tó), ezek gondozása, ápolása gyermekek életkori sajátosságainak megfelelő tevékenységekkel és eszközökkel. Ehhez kapcsolódik, hogy a gyermekek megfelelő időt töltsenek a szabadban a mindennapok folyamán.

18. Szelektív hulladékgyűjtés biztosítása az óvodában, illetve az újrahasznosítás megvalósítása is.
19. Az óvoda működtetése során fontos, hogy az ott dolgozók szemlélete összhangban legyen a környezetbarát tisztítószerek használatával. A takarékosagra törekvés villany-és vízhasználat és a fűtés terén. is elengedhetetlen feltétele a programnak.

Látható, hogy a kritériumrendszer a lehető legszélesebb körben, minél több megközelítésben próbálja a programba belépő óvodákat a környezeti nevelés felé terelni. Szerencsére, hogy a felsorolt feltételek közül egyre több már több óvoda megvalósított, anélkül, hogy a Zöld Óvoda cím elnyerésére pályáznának. Azok az óvodák, akik a felsorolt kritériumrendszert legalább 60-80%-ban tudják teljesíteniük, azoknak esélyük van a cím elnyerésére.

Hipotézis és a vizsgálat célja

Az 1980-as évek második felében felgyorsult társadalmi-politikai változások, majd hamarosan bekövetkező rendszerváltás adott teret a környezeti nevelés kibontakozásának. Mindezt a hazai pedagógiai gyakorlat modernizálása, a közoktatás struktúraváltása és számos környezetvédő civil szervezet megjelenése is segítette.

Napjainkbana környezeti nevelés megvalósítását minden hazai óvoda fontosnak tartja és különböző mértékben meg is valósítja. Vizsgálataink előtt abból a feltevésből indultunk ki, hogy a Zöld Óvoda címet elnyerő óvodákban nagyobb hatékonysággal folyik ez a program.

Ezek után a vizsgálat céljául azt fogalmazzuk meg, van-e különbség a környezeti nevelő munka eredményességében a Zöld Óvodákban összehasonlítva az ilyen védjegyet nem viselő óvodák munkájával.

A vizsgálat módszere

A vizsgálat módszerének a kérdőívezés módszerét választottuk, mert a téma kutatásában ez bizonyult a legmegbízhatóbb módszernek. A vizsgálat célcsoportja a zöld- és általános óvodák pedagógusai voltak, akiket egy internetes közösségi oldal különböző csoportjain keresztül értünk el. Célja a környezettudatossági szint vizsgálata és a különbségek összehasonlítása a két óvodatípus dolgozóinak körében. A kérdőív kitöltése anonim volt, összesen 64 óvopedagógus segítette munkánkat. A kérdőívek kitöltése után 29 általános és 35 zöld óvodai pedagógus küldte vissza a válaszait. A kérdőívezés 2020 tavaszán történt.

A kérdések többsége egyszerű választáson alapuló, a kitöltő a felkínált lehetőségek közül egyet választ.

A kérdések másik csoportja, amikor a válaszadónak egy ötfokú skálán kellett eldöntenie, hogy mennyire ért egyet az állítással, illetve milyen mértékben tartja önmagára nézve igaznak (1: teljes mértékben hamisnak

tartja; 5: teljes mértékben egyetért, igaznak tartja az állítást).

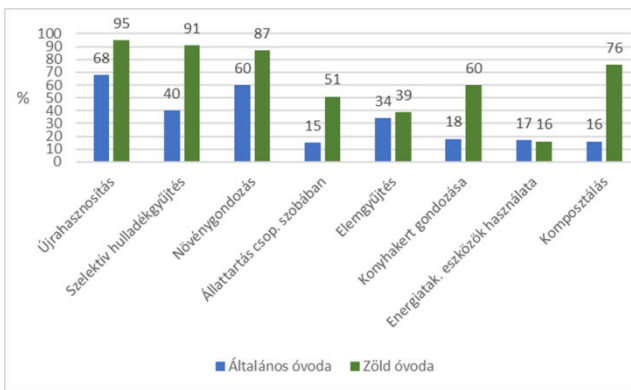
A kérdések a következő témákra fókuszáltak:

- környezeti neveléssel kapcsolatos tevékenységek
- a gyerekek ilyen tevékenységek iránti fogékonyságának mértéke
- a zöld óvoda jelentősége a környezettudatosság szempontjából
- a program hatása a gyerekek konkrét környezeti szemléletet tükröző tevékenységeire (áram-ésvízfogyasztás)
- az intézmény környezeti neveléssel kapcsolatos tevékenységeinek fejlődése
- az intézmény pedagógusainak környezettudatossági szintje
- a szülők bevonásának mértéke a programba

6. Eredmények

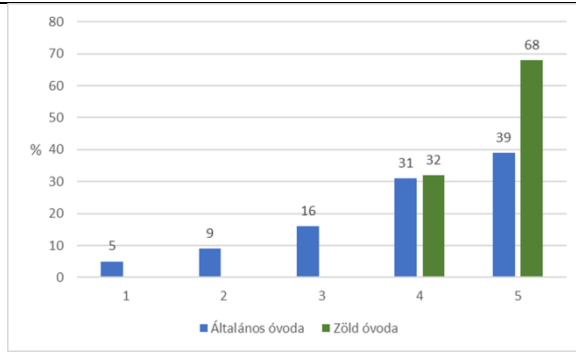
Az eredmények bemutatása és értékelése a kérdőív kérdéseire adott válaszok grafikonos ábrázolásával történik.

Az 1. ábra grafikonja a program keretében megvalósított környezeti neveléssel kapcsolatos tevékenységek gyakoriságát mutatja. Kizárólag a környezeti szemléletet fejlesztő tevékenységeket soroltunk fel és ezekből lehetett választani. Látható, hogy szinte mindegyik tevékenység esetén a zöld óvodában dolgozók nagyobb százalékban választották, hogy az adott tevékenységet megvalósítják. Vagyis az adott környezeti attitűdöt fejlesztő tevékenység több zöld óvodában valósul meg, mint általános óvodában.



1. ábra: Melyek azok a tevékenységek az óvodában, amelyeket a környezeti neveléssel kapcsolatban valósítanak meg?

A 2. ábra a gyerekek fogékonyságára kérdez rá a környezettudatosságot fejlesztő tevékenységekkel kapcsolatban.

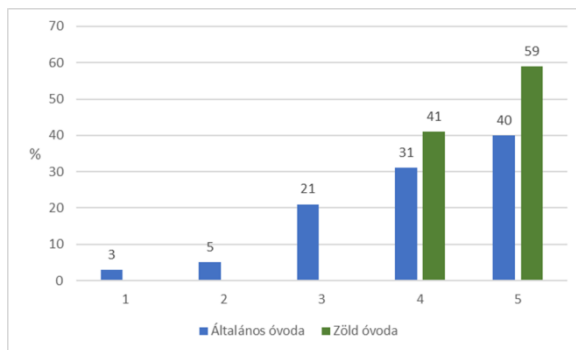


2. ábra: Mennyire fogékonyak a gyerekek a környezettudatosságot fejlesztő tevékenységekre?

1.

Az oszlopdiagramokról leolvasható, hogy a zöld óvodába járó gyerekek sokkal jobban fogékonyabbak, szívesebben végzik azokat a tevékenységeket, amelyek a környezettudatosságot fejlesztik. A zöld óvodások esetén négyes és ötös súlyozást kaptak (ezek a legerősebbek), míg az általános óvodások esetén az elégtelen, elégséges és közepes minősítés is előfordult, ezek összesen a válaszadók 30 %-ban.

A 3. ábra a gyermek jövőbeni környezettudatosságára kérdez rá. A pedagógusokat arról kérdeztük, hogy szerintük fontos-e, meghatározó-e a gyermek jövőbeni gondolkodása szempontjából, hogy a gyermek zöld óvodába jár. A zöld óvodai pedagógusok egyértelműen igennel válaszoltak (59% jeles és 49% jó), vagyis szerintük alapvetően fontos, hogy zöld óvodába jár-e a gyerek. Míg az általános óvodai válaszadók szerint (8%-ban, ez az elégtelen és elégséges) nem fontos, 21% szerint közepes értékű, hogy zöld óvodás-e a gyermek. 31% és 40%, összesen 71% szerint fontos a zöld óvoda a jövőbeni környezeti szemlélet kialakításában.

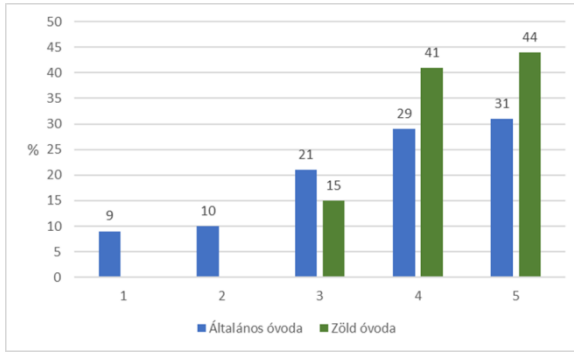


3. ábra: Ön szerint mennyire fontos a gyermek jövőbeni környezettudatossága szempontjából, hogy zöld óvodába jár?

2.

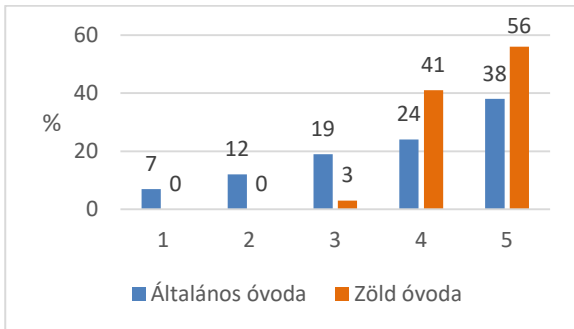
A 4. kérdésben (4. ábra) egy konkrét, környezet védelmét szolgáló

tevékenységre kérdeztünk rá. A zöld óvodából jó és jeles (41% és 44%) válaszokat kaptunk, 15%-ban közepeset. Ez azt jelenti, hogy a zöld óvodások legnagyobb része, mire iskolába jut, addigra, elég nagy eséllyel takarékosan bánik a villamos árammal. Míg az általános óvodások 9%, 10%, 21%-ban, összesen 40%-ban nem igazán bánik takarékosan az árammal.



4. ábra: Milyen szintre jutnak a gyerekek az óvodai élet végére a villamos árammal történő takarékoskodásban?

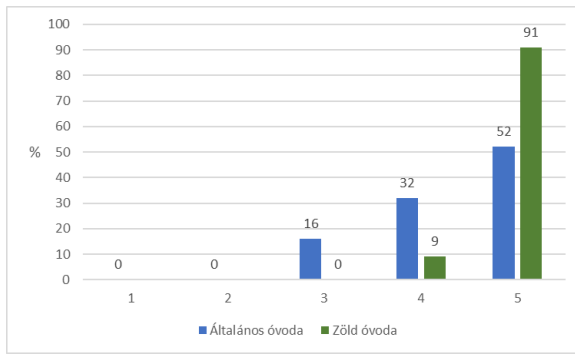
Az 5. kérdésben – hasonlóan a 4. kérdéshez – egy másik természeti erőforrással, a vízzel történő takarékoskodásra kérdeztünk rá.



5. ábra: Milyen szintre jutnak a gyerekek az óvodai élet végére a vízzel történő takarékoskodásban?

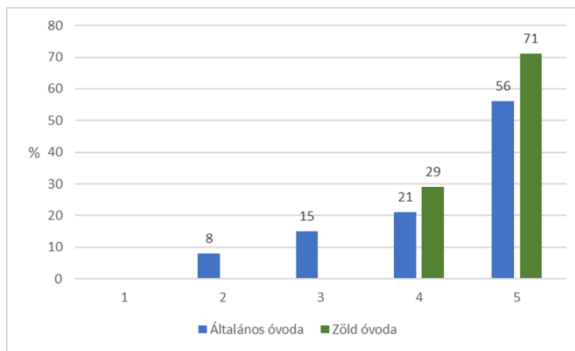
A Zöld Óvoda válaszadói majdnem 100%-ban úgy gondolják, hogy a zöld programban részt vevő gyerekek takarékosan bánnak majd a vízzel. Míg az általános óvodában a válaszok 1-től 5-ig szórnak, azzal a megjegyzéssel, hogy 4-es és 5-ös értékelést itt is többen kaptak.

A 6. ábra a pedagógusok elhivatottságára kérdez rá környezeti nevelés szempontjából. Látható és öröndetes, hogy mindkét óvoda típusban magas az elhivatottság mértéke, azzal a különbséggel, hogy az általános óvodák pedagógusainak 16%-a alacsonyabb (közepes) elhivatottságot vallott.

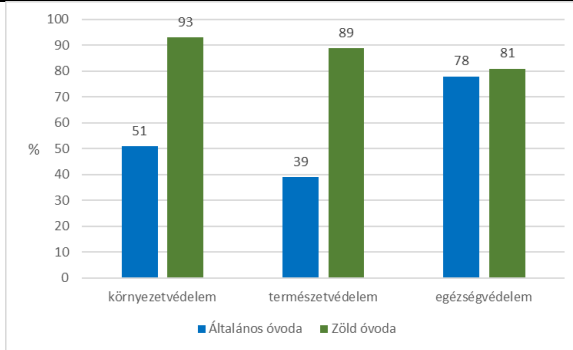


6. ábra: Mennyire elhivatottak az intézmény pedagógusai a környezeti nevelés szempontjából?

A 6. kérdéshez szervesen tartozik a 7. kérdés (7. ábra), vagyis mennyire érvényesíti a környezettudatosságot a mindennapi életében. A válaszok alapján kiderült, hogy a zöld óvodai pedagógusok szinte 100%-ban a mindennapjaiban is a környezetre odafigyelve él, míg az általános óvodai pedagógusok 77%-a. Ebből a csoportból 23% válaszolta, hogy nem igazán figyel oda a mindennapjaiban a környezettel kapcsolatos tevékenységeire.



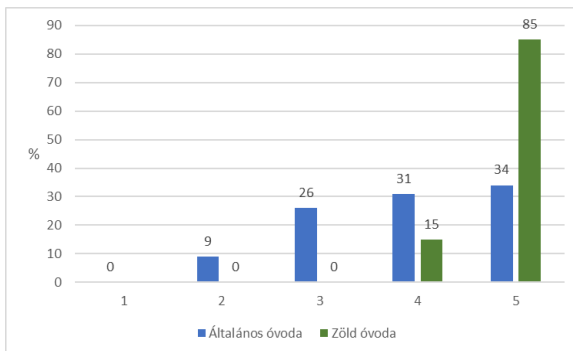
7. ábra: Mennyire érvényesíti a környezettudatosságot a mindennapi életében?



8. ábra: Mely környezeti neveléssel kapcsolatos területen fejlődött a legtöbbet az intézmény?

A 8. kérdésben az intézmény környezeti neveléssel kapcsolatos fejlődésére kérdeztünk rá. A három válaszlehetőség közül a Zöld Óvodák pedagógusai közül többen a környezet-és természetvédelem területét jelölték meg. Míg az egészségvédelmet mindkét óvodában közel azonos mértékben választották. Ez azt jelenti, hogy az egészségvédelem területe a zöld programtól függetlenül is fejlődhet.

A 9. kérdésben (9. ábra) arra kérdeztünk rá, hogy mennyire tartja fontosnak a szülők bevonását a környezeti nevelés programba. A válaszokból kiderül, hogy mindenki fontosnak tartja, azzal a megjegyzéssel, hogy a Zöld Óvodák pedagógusai kiemelten lényegesnek tartják, míg az általános óvodák válaszai jobban szóródnak. 35% közepesen vagy alig tartja fontosnak.



9. ábra: Mennyire tartja fontosnak a szülők bevonását a környezeti nevelés programba?

7. Összefoglalás

A kisgyermekkor környezeti nevelés jelentősége napjainkra világszerte elismertté vált. A hazai óvodák rendszerében létrehozta egy olyan pályázással elérhető címet, amely különösen a környezeti nevelésre fókuszál. Kérdőíves vizsgálatot végeztünk arra vonatkozólag, hogy a

környezeti nevelő munka hatékonysága a Zöld Óvodákban vagy az általános óvodákban hatékonyabb. A vizsgálatokból kiderült, hogy az általános óvodákban is folyik egy bizonyos szintű környezetszemléletformálás, de a Zöld Óvodákban láthatóan ez eredményesebben valósul meg. Ezért elmondható, hogy a Zöld Óvoda program a gyermekek környezeti neveléséhez, fejlesztéséhez igen nagymértékben képes hozzájárulni. Mindegyik kérdés esetén a zöld óvodai válaszok voltak az erősebbek. Eszerint az országosan kezdeményezett környezeti szemléletet fejlesztő Zöld Óvoda program eredményes és láthatóan jó eredménnyel megvalósul.

Felhasznált irodalom

Joy Palmer and Philip Neal. 1998. *A környezeti nevelés kézikönyve*. Budapest: InfoGroup Körlánc.

Kovács András Donát. 2008. *A környezeti tudatosság fogalomköre és vizsgálata alföldi példákon*. PhD értekezés, Debrecen: Debreceni Egyetem.

Varga Attila. 1999. *Az eredményes környezeti nevelés lehetséges útja*. Összehasonlító vizsgálat a „Természettudományokkal Európán keresztül” program kapcsán. Új Pedagógiai Szemle, 49. 9.

<http://www.zoldovoda.hu/uploads/articles/203/Magyarorszag-Zold-Ovoda-Program-es-Halozat.pdf> [2020.12.30.]

<http://zoldovoda.hu/uploads/articles/460/1-Kriteriumrendszer.pdf> [2020.12.30.]

<http://korkorosgazdasag.hu/arcok/kornyezeti-erzekenyites-kezdjuk-gyerekeknel/> [2020.12.30.]

Valerija Pinter Krekić

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
valeria.krekic@magister.uns.ac.rs

Elvira Kovač

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
elvira.kovacs@magister.uns.ac.rs

Josip Ivanović

Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
josip.ivanovic@magister.uns.ac.rs

A pedagógusképzés szakmai gyakorlatának szerepe az interkulturális oktatásban, multikulturális környezetben

Education of young generations is one of the most important factors of sustainable development in a society. In a multicultural society – as for instance Vojvodina – it is of high importance to nurture national identity as well as fellowship among various cultures for the purpose of social cohesion. In addition, educational institutions establish the intercultural competences of teachers, therefore teaching practice has a crucial role in curriculum of teachers and pre-school teachers. The purpose of the present research is to elicit the quality of practice teaching of the Hungarian Language Teacher Training Faculty in Subotica from the perspective of the new request stated by the National Entity for Accreditation that entitles the development of new strategic education program which increases the number of practice teaching classes among pre-service teachers and kindergarten teachers as well as reconsiders the co-operation between the Faculty and pre-school/primary school institutions on the territory of Vojvodina where education is realized in Hungarian. Furthermore, it is important to highlight the specific competences of pre-school and primary school teachers that will enable them to successfully perform in a multicultural environment in which along the preservation and nurture of individual national identities intercultural competences could also emerge as essential basis for an integrative functioning of a multicultural society, such as Vojvodina.

Keywords: Teaching practice, multicultural environment, intercultural competence, integrative functions.

Bevezető

A fenntartható társadalmi fejlődés egyik legjelentősebb tényezője a fiatal nemzedék nevelése és oktatása. Egy olyan multikulturális közegben, mint amilyen Vajdaság, kiemelt jelentősége van egyrészt a nemzeti identitás ápolásának, másrészt a társadalmi kohézióknak, olyan értelemben, hogy az interkulturális oktatáson keresztül, ápolják a különféle kultúrákhoz tartozó egyének közösségi szellemét. Az oktatással és neveléssel foglalkozó intézmények hatékonyságának jelentős tényezőjét a pedagógusok kompetenciái alkotják. Ilyen értelemben, a óvó- és tanítóképzés tanulmányi programjaiban az elméleti tartalmakon túl jelentős szerepe van a minőséges gyakorlati oktatásnak is.

A tanulmány célja a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar gyakorlati oktatásának minőségi vizsgálata a Szerb Nemzeti akkreditációs testület legújabb követelményei tükrében, amelyek új oktatási stratégiák kidolgozását célozzák, s melyek nemcsak jelentősen növelnék a gyakorlati oktatás óraszámát, hanem át is értelmeznék azt. A pedagógiai karok együttműködését és kapcsolatát az iskoláskor előtti intézményekkel és gyakorló iskolákkal gazdagítanák és szorosabbra fűznék, beleértve a két, illetve többnyelvű környezeteket is. Ennek értelmébe Karunk különös figyelmet szentel az óvók és tanítók azon specifikus kompetenciáinak fejlesztésére, amelyek lehetővé teszik számukra a sikeres pedagógiai munkát multikulturális környezetünkben, ahol a gyermekek saját nemzeti identitásuk sajátosságainak megőrzése és ápolása mellett, igyekeznének fejleszteni mindenekelőtt az interkulturális kompetenciákat, amelyek az integratív funkciók pótolhatatlan kapcsát képezik olyan multikulturális társadalmi környezetekben, mint amilyen Vajdaság. Az interkulturális oktatás és nevelés legtermészetesebb közege egy multikulturális oktatási intézmény, tehát a megfelelő kompetenciák ilyen gyakorló óvodákban, illetve iskolákban fejleszthetők a leghatékonyabban.

Az interkulturális és multikulturális oktatás fogalma

Minden közeg, ami az embert körülveszi, megteremti a saját kulturális mintáit, normáit, szabályait. Az egyén számára egyszerre több kultúrában otthon lenni kincs, éppen úgy, mint több nyelvet beszélni. Nem csak az egyén életét teszi gazdagabbá, de a közösség boldogulása is attól függ, mennyire tudja harmóniába rendezni mindazt a sokféleséget, ami a létét jelenti.

Manapság az óvoda, de különösen az iskola a különböző kultúrák és nyelvek kereszteződésévé válik, és az oktatás a fő eszköz arra, hogy a diákok felkészüljenek a gazdaságilag, társadalmilag és kulturálisan sokszínű világban való életre. A modern iskola feladata minden tanuló felkészítése a demokratikus társadalom közös életére, tekintet nélkül faji, etnikai, vallási, nyelvi, kulturális, szexuális és társadalmi sokféleségükre (Šurbek, 2012). Az interkulturális kompetencia fejlesztése az oktatás minden szintjén keresztül megalapozhatja azokat a feltételeket, amelyek biztosítják a minőségi kommunikációt, ami szükséges az együttélésre vonatkozó minőségi kapcsolatok kialakításához az egyének tágabb társadalmi közösségében.

Vámosi (2003) meghatározása szerint, a pedagógiai multikulturalizmus olyan nevelés-oktatás, amely bevezeti a (kisebbségi) társadalmi csoportok nyelvét és kultúráját a pedagógiai hatásrendszerbe, hogy az egyének egészséges identitásukat és kölcsönösen pozitív csoportközi attitűdöket alakítsanak ki. Ha egy oktatási-nevelői intézményben a többséghez és a kisebbséghez vagy különböző kisebbségekhez tartozó gyermekek együtt vannak, ha az oktatás céljai, tartalma, módszerei és eszközei a kölcsönös

megismerést és megértést szolgálják, akkor interkulturális nevelés-oktatásról beszélünk. (Berry és mts., 1998; Guti, 1998: 54; Vámos, 1999a; Forray R., 2000; Forray R.–Cs. Czachesz–Lesznyák, 2001.)

Kulcsár (2017) tanulmányában néhány definíciót sorol fel a multikulturális/interkulturális oktatás fogalmára. “A multikulturális a nevelés azon területeként definiálható, amelynek fő célja egyenlő nevelési-oktatási lehetőségek biztosítása a különböző rasszokhoz, etnikai és kulturális csoportokhoz, különböző nemekhez és szociális osztályokba tartozó diákok számára. Az egyik legfontosabb célja hozzásegíteni valamennyi diákot ahhoz a tudáshoz, olyan attitűdökhöz, viszonyulásokhoz és képességekhez, amelyek egy plurális, demokratikus társadalom hatékony működéséhez szükségesek, és amelyek a különböző csoportokból származó emberek közötti interakciókat, a kommunikáció sikeres működését segítik annak érdekében, hogy a társadalom és a moral a mindenki számára előnyös, közös jót szolgálja.”(Banks és Bankst idézi: Torgyik 2008, 11) Az interkulturális oktatás legfőbb célja a tanulók segítése abban, hogy megtanulják hogyan éljenek egy etnikai és kulturális szempontból összetett társadalomban nemzeti és globális szinten egyaránt.(Kiss-Németh 2014, 9.)

Kulcsár (2017) megállapítja, hogy a multikulturális pedagógia célja egyenlő nevelési, oktatási lehetőségek biztosítása a különböző csoportokhoz tartozó diákok számára, továbbá olyan tudás (interkulturális kompetenciák) kialakítása a diákokban, mely a plurális társadalomhoz való adaptációt, a hatékony együttműködést segíti elő.

A multikulturalitás elsősorban a “sokféle kultúra egymás melletiségét”, az interkulturalitás pedig “a kulturális csoportoknak az egymással való kapcsolatba lépését, interakcióját jelenti”. (Udvarhelyi 2010, 37.). Az interkulturális és multikulturális nevelés rendszerint egymás szinonimáiként fordulnak elő a szövegekben. Mivel a korszerű oktatás integrált keretek között zajlik, és az etnikailag, kulturálisan heterogén közegben elkerülhetetlenek a kultúráközi interakciók, az interkulturális fogalma központi jelentőségű az oktatás szférájában. A nyolcvanas évektől kezdve a “multikulturális jelzöt Európában elsősorban a soknemzetiségű, soketnikumú társadalomra vonatkoztatják, az oktatásban pedig egyre inkább az interkulturális, a kultúrák egymásra hatását, ezzel a folyamatjelleget hangsúlyozzák”.(Czachesz 2007,4.,Kulcsár, 2017,39.)

Egy ország iskolarendszerében feltételezendő, hogy az oktatás meghirdetett céljai között minden bizonnyal szerepelnek az interkulturalizmusra nevelés céljai és feladatai. Természetesen ez már magában foglalja a kisebbségi nyelvek oktatásának alrendszerét - vagyis egy rendezett multikulturális valóságot, amely az interkulturális oktatás előfeltétele. Ez azt is jelenti, hogy a kisebbségi közösségek tagjai számára az anyanyelvükön oktatott iskolák és tagozatok nem térnek el az országban meglévő iskolarendszertől. Az egyetlen különbség az, hogy ezekben az iskolákban vagy tanszékekben,

vagy egyes tantárgyakban a tanítás a kisebbség anyanyelvén zajlik, mélyen ápolva az anyanyelvet és az irodalmat, a nemzeti történelmet, a zene és a művészeti kultúrát, az általános nemzeti kultúrát stb. (Ivanović, 2009) Ez rendkívül fontos, mert ezek az identitás alkotóelemei. Mindez magában foglalja egy adott országbeli nemzeti kisebbség tagjainak személyiségének tanulmányozását saját identitásuk felépítése érdekében, amelynek (legalább) két alapeleme van: nemzeti identitásuk és polgári identitásuk (ez rendszerint az ország többségi lakossága, nemzete). Az identitás kérdése az ember, mint kulturális lény egyik alapvető kérdése. Csak a teljes és tudatos identitású embereknek lehet valódi igényük a kapcsolat kialakítására és a másokkal való kommunikációra más típusú, nemzetiségű emberekkel és éppen ez az alapköve az interkulturalizmusnak. (Ivanović, 2006)

A multikulturalizmus és az interkulturalizmus Szerbia oktatási rendszerében

Szerbiában, a szerbiai oktatási és nevelési rendszer alapjairól szóló törvény (*Az SZK Hivatalos Közlönye, 88/2017. szám*) alapján az oktató-nevelő munka szerb nyelven és cirill írásmóddal folyik. A nemzeti kisebbséghez tartozók számára az oktató-nevelő munka a nemzeti kisebbség nyelvén, illetve nyelvhasználatán és írása szerint valósul meg. Az oktató-nevelő munka idegen nyelven is folytatható, illetve két nyelven, idegen nyelven és szerb nyelven vagy két nyelven és a nemzeti kisebbségi nyelven és írás szerint, és pedig külön törvénnyel összhangban. A törvényben az oktatás és nevelés általános elvei között külön figyelmet fordítanak többek között a felzárkóztató és interkulturális oktatás és nevelés elveire. Az alapvető oktatási és nevelési célok között ott szerepel „a faji, a nemzeti, a kulturális, nyelvi, vallási, származási, nemi és életkorbeli egyenjogúság, a tolerancia fejlesztése és tiszteletben tartása és a különbözőség méltányolása”, továbbá “a személyes és a nemzeti önazonosság fejlesztése, a Szerb Köztársasághoz tartozás tudatának és érzésének fejlesztése, a szerb nyelv és az anyanyelv, a szerb nép és a nemzeti kisebbségek hagyományainak és kultúrájának tiszteletben tartása és ápolása, interkulturalitás fejlesztése, a nemzeti és a világ kulturális hagyatékának tiszteletben tartása és megőrzése”.

Egy olyan multikulturális közegben, mint amilyen Vajdaság, kiemelt jelentősége van egyrészt a nemzeti identitás ápolásának, másrészt a társadalmi kohézióknak, olyan értelemben, hogy az interkulturális oktatáson keresztül, ápolják a különféle kultúrákhoz tartozó egyének közösségi szellemét.

A pedagógusok interkulturális kompetenciái és az interkulturális érzékenység kiindulópontot jelentenek az interkulturális kapcsolatok megerősítéséhez az óvodában és az iskolában, és mint ilyenek kapcsolódnak a pedagógus folyamatos személyes és szakmai fejlődéséhez. A pedagógusok interkulturális kompetenciái jelentik a kulturálisan felelős oktatás alapját egy olyan oktatási-nevelői intézményben, amely megfelel a

modern társadalom igényeinek és kihívásainak. (Šurbek, 2012)

Hrvatić (2007) szerint az interkulturális kompetencia az interkulturális nézetek, ismeretek és készségek átvételének képessége a különböző kultúrák jobb megértése és tiszteletben tartása érdekében. Itt öt kulcselvet ismerünk: interkulturális attitűd, ismeretek, értelmezési készségek, felfedezési és interakciós készségek, kritikus kulturális tudatosság és politikai kultúra. Az interkulturális kompetenciák nem érhetők el a tananyag adminisztratív megváltoztatásával, a kész nyomtatott anyagokkal, mert az interkulturális kompetencia alapja a gyermek-pedagógus kapcsolata és interakciója az osztályteremben. Minden lecke önmagának, kapcsolatának, előítéleteinek, interkulturális lehetőségeinek új kérdése, kommunikációja. A multikulturális közösségekben nagy jelentőséget tulajdonítunk a kapcsolatok, az interakciók, a szimmetrikus kommunikáció állandó fejlesztésének, amely kihat a pedagógus professzionalizmusára, személyes szocializációjára és a pedagógiai tevékenységeire. Ebből a szempontból elmondhatjuk, hogy az interkulturális kompetenciák alapja a pedagógusok öntudata (self-awareness), amely az osztálytermi gyakorlat minden pillanatában, de minden interkulturális találkozás során kifejeződik.

A pedagógusok kezdeti, alapképzésén túl, az egész életen át tartó tanulás révén el kell sajátítaniuk mindazokat a kompetenciákat, amelyek fontosak a kulturálisan plural társadalomban és az interkulturális oktatói-nevelői munkavégzéshez. Az óvodapedagógusokat, tanítókat, tanárokat, a szakmai munkatársakat és a megfelelő intézmény összes szakemberét a tantervi megközelítés révén továbbképzésben kell részesíteni oktatásukban és szakmai fejlődésükben a kulturális sokszínűség és a társadalmi befogadás érdekében. A pedagógusoknak vállalniuk kell azt a szerepet és felelősséget, hogy ösztönzik a különböző kulturális háttérrel rendelkező gyermekek társadalmi integrációját. (Šurbek, 2012) Ilyen értelemben, az óvó- és tanítóképzés tanulmányi programjaiban, az elméleti tartalmak mellett jelentős szerepe van a minőséges gyakorlati oktatásnak, mely tükrözi az egyes környezetek sajátosságait is.

A pedagógusképzők szakmai gyakorlatának fejlesztése multikulturális környezetben

A tanítóképzés első lépéseit ezen a vidéken (1778-tól) az 5-6 hónapig tartó tanfolyamok képezték, amelyek főleg gyakorlati jellegűek voltak. Az 1871-ben beindított folyamatos tanítóképzést törvényileg megfelelő gyakorló iskolák kísérték, amelyek 1908-tól a tanítóképzők szerves részeivé váltak. A mindenkor gyakorlati oktatás a teljes oktatás legalább 15%-át képezte és az évek folyamán egyre inkább erősödött. A pedagógiai akadémiák megalakulása (1974) visszalépést jelentett a tanítók gyakorlati képzését illetően, ami a tanítóképző karok megjelenésével (1993) tovább

folytatódott. (Pintér Krekity, 2008)

Ma az európai színvonalat képviselő országokban a tanító- illetve tanárképző karokon a jövőendő oktató-nevelői munkát végző káderek gyakorlati kiképzése kiemelt helyet kap (12% - 20%). Felismerték a gyakorlati képzés fontosságát, jelentőségét. Egyes tanulmányok kiemelik, hogy a gyakorlati képzés éppen olyan fontos vetülete a pedagógusok képzésének, mint az elméleti felkészítés. Valójában egyiket sem lehet fontossági alapon a másik elé helyezni, ugyanis a pusztán elméleti tudás és ezt a gyakorlatban való alkalmazásra lehetővé tevő készségek, jártasságok, képességek hiányában nem beszélhetünk a pedagógus munkájának hatékonyságáról. (Pinter, Krekić, 2006)

A közelmúltban az oktatás minden területén még inkább hangsúlyozzák a gyakorlati oktatást. A felsőoktatásra vonatkozó tanulmányi programok akkreditálásának normáiról és eljárásáról szóló szabályzat ("RS Hivatalos Közlöny, 13/2019. Sz.) előírja, hogy "a pedagógiai tanulmányi programokat megvalósító felsőoktatási intézményeknek a II., III. és IV. éven a gyakorlat legalább 90 óra. A tanulmány ötödik évében a pedagógiai gyakorlat 180 óra és 6 kredit. A pedagógiai gyakorlatokat a hallgatók a pedagógiai intézményekben végzik."

Ennek értelmében a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar célként tűzte ki gyakorlati oktatásának minőségi vizsgálatát a Nemzeti akkreditációs testület újabb követelményei tükrében, amelyek új oktatási stratégiák kidolgozását célozzák, s melyek nemcsak jelentősen növelnék a gyakorlati oktatás óraszámát, hanem át is értelmeznék a Kar együttműködését és kapcsolatát az iskoláskor előtti intézményekkel, gyakorló iskolákkal, és minden olyan intézménnyel Vajdaság egész területén, ahol magyar nyelvű oktatás folyik. Továbbá, különös hangsúlyt fektetnek az óvók és tanítók azon specifikus kompetenciáinak fejlesztésére, amelyek lehetővé teszik számukra a sikeres működést multikulturális környezetekben, ahol a saját nemzeti identitásuk sajátosságainak megőrzése és ápolása mellett, igyekeznének fejleszteni mindenekelőtt az interkulturális kompetenciákat, amelyek az integratív funkciók pótolhatatlan kapcsát képezik olyan multikulturális társadalmi környezetekben, mint amilyen Vajdaság. Ilyen értelemben, Balázs és trs. (2020:14), gondolatával élve, a Kar „közösségi elköteleződése és szerepvállalása, a társadalmi fejlődéshez való hozzájárulásának egyik kívánatos mechanizmusa” kell, hogy legyen.

A jövőendő tanítók és óvodapedagógusok pedagógiai gyakorlatát egyrészt a kiválasztott intézményekben, megfelelő társadalmi és nyelvi környezetben kell megvalósítani. Az oktatási és nevelési rendszer alapjairól szóló törvény (Az SZK Hivatalos Közlönye, 88/2017. szám) 52. szakasza kimondja a Gyakorlóiskola intézmény működését. "Az intézmény, amelynek alapítója a Szerb Köztársaság, az Autonóm Tartomány vagy a helyi önkormányzati egység, a felsőoktatási intézmény–gyakorlóiskola tanítási bázisa lehet, a törvénnyel összhangban. A gyakorlóiskolában valósul meg a hallgatók

gyakorlata a tanári, nevelői és szakmunkatársi oktatási tanulmányi programokon.

A hallgatók gyakorlatának végrehajtására a gyakorlóiskolának biztosítania kell:

- 2) a hallgatói gyakorlat koordinátorát, akit végzésben az intézmény igazgatója határoz meg;
- 3) a hallgatói gyakorlat mentorát az intézményben;
- 4) külön helyiséget a hallgatók és a mentor konzultációjához, tapasztalat- és ötletcseréjéhez, valamint egyéb tevékenységek tervezéséhez;
- 5) a tanítás és tanulás megvalósításához szükséges korszerű felszerelést.

A hallgatók gyakorlati munkájának részletes programját együttesen a felsőoktatási intézmény tanárai, a koordinátorok, a mentorok és a hallgatók fejlesztik ki. A hallgatói gyakorlat felöleli az intézményben folyó nevelési és oktatási munka valamennyi szempontját. A lefolytatott nyilvános pályázat alapján a gyakorlóiskolák jegyzékét, határozatban a miniszter állapítja meg. A gyakorlóiskola működésének részletesebb feltételeit a miniszter írja elő.”

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karnak két kinevezett Gyakorlóiskolája van Szabadkán (mindkettő kétnyelvű: magyar és szerb), a Széchenyi István Általános Iskola és a Majsai Úti Általános Iskola, ahol a tanítószakos hallgatók módszertani gyakorlati óráikat tartják. Az óvodai intézményekben az óvodapedagógus szakos hallgatók gyakorlati foglalkozásaikat minden tanév kezdetén egyeztetve az intézmény vezetőjével, a fennállt lehetőségek, körülmények tükrében végzik. Kinevezett gyakorlóóvoda nincsen. A Gyakorlóóvoda intézménye nincsen definiálva, tehát csak az analógia alapján működhet. Mindannak ellenér, hogy az intézmények kiváló együttműködésben büszkélkedhetnek, a felsőoktatási intézmény szükségét látja és stratégiájában is szerepel, hogy legyen egy „saját” gyakorló iskolája és óvodája is.

A gyakorlóiskolák didaktikai-módszertani alapfeltételei

A gyakorlóiskolák, mint a tanítóképző karok szerves részei

A karoknak saját ún. „gyakorlóterületük, poligonjuk” kell, hogy legyen – gyakorló iskolák, melyek különös bánásmódban részesüljenek, pl.: válogatott kádereik legyenek, korszerű felszereléssel rendelkezzenek és specifikus pénzelésben is részesüljenek. Ennek értelmében feladataik vannak, pl. lehetővé tegyék a hallgatók részére: a korszerű okt.-nevelő munkában való részvételt, 1-4. osztályig, a szabadaktivitások, emeltszintű- és pótotkításban való részvételt, hogy betekintést nyerjenek a hallgatók az iskolai, pedagógiai dokumentációba, megismerkedjenek az iskola

szakszolgálatával és egyéb tartalmakkal (mint pl. együttműködés a szülőkkel, társadalmi környezettel stb.), nem utolsósorban, az egyetemmel karöltve munkálkodjon a tanítók továbbképzésén és az egész oktató-nevelőmunka állandó fejlesztésén, korszerűsítésén.

A megfelelő szakkáder (módszereszek, munkatársak, gyakorló tanítók)

A hallgatók gyakorlati előkészítésének egyik alapfeltétele az egyetem megfelelő szakkádere. Ha kiindulási pontnak azt a tényt vesszük, hogy a módszertant tanító tanárnak, de különösen a tanársegédnek, aki a gyakorlati oktatást végzi, elengedhetetlen feltétel a komoly pedagógiai, pszichológiai, didaktika, módszertani és szakterületi képzés, akkor mindenféleképpen komoly hozzáállásra van szükség. Erre a Tanítóképző Karok doktori iskolái hivatottak, hogy előkészítsék ezeket a szakkádereket. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar stratégiájába is bekerült a doktori képzés feltételeinek megteremtése.

A tanítóképző karok és gyakorlóiskoláik korszerű felszereltsége

Az ilyen intézmény nem lehet klasszikus, mert a kádereket egy korszerű iskolához kell, hogy képezze. Ami azt jelenti, hogy mint az elmélet, mint a gyakorlatok terén a legkorszerűbb oktatási-nevelési stratégiákat és technológiákat kell képviselniük.

A gyakorlati oktatás általános célkitűzései

A hallgató ismerje meg:

- A társadalomban, családokban és az iskolában preferált értékeket.
- Az iskola előkészítés és kezdés gyakorlati teendőit.
- A különböző tanítói szerepeket és ezek gyakorlati betöltésének lehetőségeit.
- A munkakörnyezetét, különösen a többnemzetiségű környezeti sajátosságokat.

A hallgató legyen képes:

- Az oktató-nevelői tevékenység tervezésére, szervezésére, elvégzésére és értékelésére.
- A tanulók személyiségének és teljesítményének felismerésére, differenciált fejlesztésükre (a tehetséges gyerekek kibontakozásában segítséget nyújtani, valamint alkalmazni a lassabban fejlődők, tanulási nehézségekkel küzdők, a lelki vagy szociális hátrányban szenvedők nevelésének, képzésének módszereit).
- Alkalmazkodjon a munkakörnyezethez, különös hangsúlyt fektetve a többnemzetiségű sajátos kompetenciáinak fejlesztésére, saját nemzeti identitásuk megőrzése és ápolása mellett.

- A tanórán kívüli tevékenység megszervezésére, irányítására (pl. szabadaktivitásokat, emeltszintű- és pótórákat, kirándulások, látogatások múzeumba, képtárba, iskolaünnepségek szervezése stb.).
- Sikeres kommunikációra egyénekkal és tanulócsoportokkal.

A gyakorlati képzés feladatai

- Segíti az eredményes tanítói tevékenységhez szükséges készségek és képességek alakulását.
- Olyan tevékenységrendszert biztosít, amely tartalmilag és módszertanilag a tanítói tevékenység elvégzésére tesznek alkalmassá.
- Különböző képzési formákban bemutatja az elmélet és a gyakorlat összefüggéseit.
- Megismerteti a hallgatókat a leendő munkahelyükkel, a teljes tanítói szerepkörrel.
- A legcélravezetőbb döntések, választási képességek fejlesztése (tankönyvek, koncepciók, pedagógiai módszerek, munkaformák, technológiák, taneszközök közül).

A pedagógusok gyakorlati képzésének fázisai a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon

Az akadémiai alapképzésen a pedagógiai gyakorlat négy fázisban valósul meg. A mesterképzés gyakorlata egy ötödik fázison keresztül valósul meg. Hagyatkozunk itt hagyományainkra, tapasztalatainkra, hazai és külföldi tanulmányokra és modellekre, valamint a törvényes előírásokra.

1. Az orientáció fázisa

- Az iskola és a pedagógiai folyamatok megismerése – egyéni hospitálás a 2. félévben – Pedagógiai-pszichológiai gyakorlat (30 óra, 2 ECTS)
- A gyakorlat folyamán a hallgató feladata: megismerkedni az iskola és környezete struktúrájával, szakmai és más iskolai testületek (könyvtár, diákszervezetek, napközi) munkájával, a speciális igényű gyermekekkel való munka, megismerkedni a szülőkkel- és a társadalommal való együttműködés különböző tartalmaival és formáival. Figyeljen: a tanulók jó és rossz tulajdonságaira, a tanító hogyan oldotta meg a konfliktusokat, hogyan teltek az órák közti szünetek, esetleg kirándulás. A hallgatónak meg kell ismerkednie a pedagógiai dokumentációval, az iskola éves operatív munkatervével, a folyó tanév naptárával és az iskolai évkönyvvel.

- A didaktikához kapcsolódó gyakorlatok, a tanítási folyamat megismerése – egyéni hospitálás a 4. félév végén – Didaktikai gyakorlat (90 óra, 4 ECTS)
 - A didaktikai gyakorlat célja: a korábban megszerzett ismeretek alkalmazása didaktikából és a pedagógiai tantárgyak csoportjából. A hallgatóknak meg kell ismerkedniük a tanítás, a szabadidős tevékenységek, a napi előkészületek tervezésével és programozásával. Látniuk kell, hogyan valósul meg a differenciált oktatás három szinten. Feladatuk, hogy a gyakorlatban is megismerkedjenek az oktatási munka nyomon követésének és értékelésének különféle eszközeivel és technikáival. Az iskola szakmai szolgálatának megismerése.
2. *A példakép fázisa (modellezés)*
- Órák modellezése, elemzése, szimulációja – módszertani tárgyak gyakorlati óráin, tervek előkészítése az egyes tanítási egységekhez, a tanítás szimulálása és modellezése (mikrotanítás), az órák rögzített részeinek elemzése, (videotechnika alkalmazása visszajátzásával lehetőség nyílik a tipikus egyéni hibák észrevételére, kiküszöbölésére, a sikeres megnyilvánulások pozitív megerősítésére, begyakorlására), – 5. és 6. félév során. (évente összesen 30–60 óra). Fontos kiemelni, hogy a hallgatók ilyen típusú gyakorlati képzése a Tanítóképző Karon valósul meg, ahol bizonyos eseteket a hallgatók szimulálnak, bizonyos eseteket viszont a gyakorlatból, származó videofelvételek alapján elemeznek. Ez egyúttal a hallgatók gyakorlati felkészítése azokra a feladatokra, amelyeket a gyakorlatban az oktatási intézményekben fognak megvalósítani.
 - Módszertani gyakorlat a 6. félév végén (90 óra, 4 ECTS). „Valós” iskolai környezetben (nem a gyakorló iskolákban történik a gyakorlat, hanem külső gyakorló helyeken, más iskolákban, leginkább a hallgató saját településén stb.) egyénileg megtekintett órák írásbeli analízise didaktikai-módszertani szempontok szerint.
3. *A próbatanítás fázisa*
- A gyakorló iskolákban rendszerességgel zajló tanítási – elemzési tevékenységek, mentori felügyelet mellett a 7. és 8. félévben.
 - A tanév elején a hallgatók ún. „mintaórát” látogatnak. Két órát magyar nyelv és irodalomból, matematikából és környezetismeretből, egyet pedig testnevelésből, művészeti nevelésből és a zeneoktatás tantárgyából. A bemutató órákat a gyakorló iskolák tanítói-mentorai tartják, akik az óra után először elmondják saját véleményüket az óráról, majd a hallgatókkal és a módszertanos tanárral/tanárséggel együtt elemzik az órát.

- A hallgatók a gyakorlatokra elsősorban a tantárgypedagógiából elsajátított ismeretek alkalmazásával készülnek fel, de pedagógiai-, didaktikai-, pszichológiai- és alaptantárgyaik tudására is nagyban szükségük van.
- A gyakorlati órák megvalósításakor kisebb létszámú hallgatói csoportokkal (csoportonként legfeljebb 10 hallgató) kell megszervezni a munkát hatékonyságuk növelése érdekében, mert a hangsúly a hallgatók önálló tanításán van. Szükséges, hogy minden hallgatónak lehetősége legyen a tanév során többször is tanítani, órát tartani egy-egy tantárgyból. Továbbá, figyelembe kell venni az osztály térbeli lehetőségeit is, a tanulók létszámát az osztályban, illetve azt, hogy a hallgatók csoportja is az osztályteremben tartózkodik. Figyelembe kell venni a gyakorlati órák lebonyolításának pedagógiai és pszichológiai szempontjait is - az osztályban nem lenne ajánlatos, hogy több hallgató legyen, mint amennyi az osztály tanulóinak száma. Minden csoportnak van egy csoportvezetője, aki kapcsolatot tart a tanítókkal és a módszertani tanárokkal/asszisztensekkel. Minden hallgató annyi órát fog tartani a fent említett tantárgyakból, amennyit az órák beütemezett napjainak megfelelően lehet megszervezni, illetve a csoport hallgatói számától függően. A csoport vezetője figyelni fog arra, hogy az egyes tantárgyakon belüli órákat különböző korcsoportoknál, 1-től 4-dik osztályban tartsa a hallgató.
- A tanév folyamán, a hallgató által tartott órákon, a tanítón és a hallgatói csoporton kívül az tantárgy módszertani tanára vagy tanársegéde is részt vesz.
- A tanítási órákat a hallgató a mentor és az osztálytanító segítségével készíti elő, megtartását pedig ennek megbeszélése és értékelése követi a sikeres megnyilvánulások megerősítése, a negatívak kiküszöbölése érdekében.
- Egy hallgató tanítási óráján a hallgatók csoportja kötelesek részt venni hospitálóként, aktívan bekapcsolódva az óra elemzésébe, értékelésébe.
- Az ebben a formában történő gyakorlat célja a kimondott „szakmabeli” tudás, az ehhez szükséges készségek, jártasságok, képességek megszerzése.

4. *Az intenzív oktatás fázisa*

Önálló komplex szakmai gyakorlat, „külső gyakorló helyeken” a 7. félév elején és végén, valamint a 8. félév végén (összesen 120 óra, 5 ECTS).

A komplex gyakorlat három szakaszból áll:

- Az elsősök felkészítése és fogadása. Munkaszervezés, házirend, a diákok tanulásra való felkészítés. Az első szülői értekezleten való

részvétel. Bepillantás a tanévkezdésbe a tanév elején (szeptember első két hetében).

- Az osztály aktivitásainak figyelemmel kísérése a félév végén (felkészülés különböző ünnepekre, azaz monitorozás, évfolyamok zárása), foglalkozásokon való részvétel beleértve a szabad aktivitásokat, interkulturális rendezvényeket, stb.
- A hallgató önálló átfogó oktatási munkája. Tanítási és tanórán kívüli tevékenységeket végez. (Három hetes szakmai gyakorlat, amelyet előre meghatározott szabadkai általános iskolákban végeznek májusban.) A gyakorlat folyamán vizsgatanításra kerül sor a tanító-mentor és a módszertani tantárgy tanára előtt.

5. *A mesterhallgatók független analitikus gyakorlat*

A független analitikus gyakorlatra a *mester akadémiai tanulmányok 2. félévben* kerül sor a hallgató által választott intézményben (180 óra, 8 ECTS). Ez alatt a hallgató önálló, átfogó oktatási munkát végez, emellett kutatásokat is folytat az oktatás és nevelés területén (hallgatói kutatómunka), amelyek kompetenciákat biztosítanak a kutatási eredmények gyakorlati megvalósításához és kreatív alkalmazásához. A hallgató kutatásai során közvetlen megfigyelés és verbális kommunikáció alapján, valamint teszteléssel összegyűjtött adatok elemzésén keresztül jut megfelelő következtetésekre.

A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar további erőfeszítéseket tesz a gyakorlati oktatás fejlesztésére, hogy a hallgatók számára biztosítani tudja a minőségi pedagógiai gyakorlatot az időszerű oktatási és nevelési követelményekkel összhangban, különös tekintettel a multietnikus környezetre és az interkulturalizmus követelményeire.

Míndezen a törekvések nagyban hozzájárulhatnak a gyakorló pedagógusok továbbképzéséhez is, beleértve környezetünk multikultura-lizmusát és az oktatás és nevelésben szükséges interkulturalizmust.

Összegzés

A pedagógusképző karok hallgatói számára nem csak a tudományos környezet jelenti az oktatást. Több pedagógiai szituációt csakis a megfelelő környezet és a gyakorlat produkál. A tanítóképző intézményeknek mindig is léteztek ún. „poligonjai” a hallgatók gyakorlati képzésére. Erre azért van szükség, hogy a hallgatók minél közelebb kerüljenek az oktatás-nevelés „valós” közegéhez. Az előlátott célok és feladatok, programok, biztosítják a megfelelő megvalósítást. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar igyekszik egy elfogadható és tartalmas, minőséges stratégiát kidolgozni ennek érdekében, figyelembe véve helyzetét, egy ilyen multikulturális/interkulturális közegben, mint Vajdaság. Hangsúlyt szeretnének fektetni a hallgatók azon specifikus kompetenciáinak

fejlesztésére, amelyek lehetővé teszik számukra a sikeres működést multikulturális környezetekben, ahol a tanulóknál a saját nemzeti identitásuk sajátosságainak megőrzése és ápolása mellett, igyekeznének fejleszteni mindenekelőtt azokat a kompetenciákat, amelyek az integratív funkciók pótolhatatlan kapcsát képezik. Az iskolák egy része két tannyelvű, illetve a multikulturális környezetek iskoláinak tanulói, akik nyelvi, kulturális, etnikai és vallási szempontból is különbözhetnek, de együttműködve keverednek és a pedagógusnak egy ilyen közegben kell helyt állnia. Karunk ehhez a misszióhoz kíván csatlakozni.

Irodalom

Balázs László, Rajcsányi-Molnár Mónika, András István–Sitku Krisztina 2020. Társadalmi felelősségvállalás a felsőoktatásban – egy hazai jógyakorlat bemutatása. *Civil Szemle*. XVII. évf. 3. sz. 5-25.old.

Czachesz Erzsébet 1998. *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító és tanár szakos hallgatók számára*. Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió, 1998.

Forray R. Katalin 1998. Nemzetiségek, kisebbségek. *Education*. 1998. 1. sz. 50-66.old.

Hrvatic, N. 2007. Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatic, N.(ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: *Školska knjiga*, str. 41- 58

Ivanović, Josip 2006. Manjinsko obrazovanje u Republici Srbiji: stanje i perspektive, *Pedagogijska istraživanja*, Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo & Školska knjiga, 3(2):215-247.

Ivanović, Josip (2009). Odgoj i obrazovanje u multikulturalnom društvu, *Odgojne znanosti*, Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu Sveučilišta u Zagrebu, 2(18)(XI):447-459.

Kiss Natália, Németh István Péter 2014. Interkulturális vagy/és integrált oktatás – Mennyire számít interkulturális helyzetnek a roma gyerekek oktatása? *Dunakavics*, 2014. 9. sz. 5-27 old.

Kulcsár Beáta 2017. *Multikulturalizmus Magyarországon (1990-2017)*
https://kisebbssegkutato.tk.mta.hu/uploads/files/Multikulturalizmus_Magyar_orszagon-1990-2017.pdf

Pinter, János, Krekić, Valéria 2006. *Savremene vežbaonice pedagoških fakulteta*, Zbornik radova projekta: Kamenov, E. sa saradnicima: Reforma sistema vaspitanja i obrazovanja u Republici Srbiji, Filozofski i Prirodno-matematički fakultet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet u Somboru, (Novi Sad: Tampograf, 2006., str.103-118)

Pintér Krekity Valéria 2008. *A tanítóképzés egykor és ma*, Nemzetközi Tudományos Konferencián elhangzott munkák gyűjteménye, Újvidéki

Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar Szabadka, 2008.,59-63.old.

Pravilnik o standardima i postupku za akreditaciju studijskih programa ("Sl. Glasnik RS", br. 13/2019)

Šurbek, B. 2012. *Interkulturalne kompetencije učitelja*, Pedagogija i kultura, svezak 3., Zbornik radova, Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojem znanosti o odgoju. Drugi kongres pedagoga Hrvatske, Opatija, 2102., Hrvatsko pedagoško društvo, Zagreb. 307-315.str.

Torgyik Judit 2008. Multikulturális tartalmak a pedagógiában. Budapest, *Educatio*, 2008. 9-24.old.

Törvény az oktatási és nevelési rendszer alapjairól (*Az SZK Hivatalos Közlönye*, 88/2017. szám) www.mnt.org.rs

Udvarhelyi Éva Tessa 2010. Vándorok a kultúrák között. *Szín*,2010. 6. sz. 37-42.old.

Vámosi Ágnes 2003. Kisebbségek oktatásának elmélete és gyakorlata - A multikulturalizmus és interkulturalizmus fogalma, Falusi Iván szerkesztésében: Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanulásához, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.,

https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch17s03.html

Bea Bakonyiné Kovács

Eötvös József College, Baja, Hungary

*bakonyine.kovacs.bea@ejf.hu***Punctuation as a discipline**

Punctuation, understood as a conventional set of graphic signs, performs a wide range of functions in the sphere of grammar, spelling, intonation, stylistics, rhetoric and semiotics. Borbála Keszler points out the importance of punctuation in cultural history and palaeography (history of writing) as well: „Studying punctuation marks [...] facilitates the correct, accurate decipherment of texts, as well as it helps to link written memories to time and place, to locate their sources, and possibly even to identify the author or copyist.” The study of punctuation is therefore an interdisciplinary field.

In most English, German, Russian, and French grammars we find a section dealing with punctuation. There is a separate literature on the topic, but the Romanian tradition, for example, includes punctuation in the domain of spelling. Meanwhile, in the Hungarian linguistic tradition it is still an undecided question where the punctuation marks should be included, whether in grammar or spelling. Otherwise, Hungarian linguistics, contrary to the grammar of several modern European languages, does not deal extensively with the subject of punctuation, hence it is included in a shorter chapter. The literature about punctuation is chiefly covered by the speciality of typography, which also carries important subject-pedagogical implications.

Key words: punctuation, grammar, spelling, typography, methodology

1. The Hungarian spelling rules

In Hungary, centralized punctuation as a discipline, in a similar way than Rumanian linguistic tradition, is part of the spelling rules. The Hungarian Academy of Sciences: Institute of Linguistics and Literature regulate the spelling rules, including the scientific vocabulary. The centralized punctuation as a discipline is updated approximately every thirty years, according to the natural evolution of the language. The first edition of the spelling rules of Hungarian language was issued in 1832. The most recent, the twelfth edition has been issued in 2015, valid until the present day. This edition lists the punctuation marks, the usual signs and symbols.

The most important punctuation marks used in the Hungarian language are:

.	period	–	dash
...	ellipsis	;	semicolon
?	question mark	()	parentheses
!	exclamation point	„ ”	quotation mark
,	comma	-	hyphen
:	colon	–	dash – used as a connector

The most commonly used signs and symbols are:

+	plus sign	%	percent sign
–	minus sign	°	degree symbol
/	division	§	paragraph or section symbol

/			
and	slash, virgule	*	asterisk
//			
=	equals sign	‘	single quotation mark

2. The similar signs

In the two lists, the following four signs are very similar: the hyphen, the dash for thought, the connecting dash, and the minus sign.

2.1. Four similar signs

2.1.1. The hyphen: [-]

The hyphen is a connective sign, that is, it goes next to the words in a text. It is generally used for connecting or to show relationships among words. Therefore, inserting a space before the hyphen or after it will change the meaning. For example: one-to-one, sugar-free, pick-me-up. In most keyboards the hyphen has a dedicated key. Examples in Hungarian: *egy-egy*, *híres-neves*, *négykerék-meghajtású*.

2.1.2. The dash as a thought sign [–]

It is important to keep in mind that the dash is generally not written immediately next to a word, but a space should always be kept before and after the word where it is used. There is an exception though: when the dash immediately follows another punctuation sign (e.g. a comma) in this case the dash goes after a space but joins the sign next to it. Examples:

Last night – who could have guessed? – it rained.

We left yesterday – that's to say, we rushed away –, but today we are back.

2.1.3. The dash as connecting sign [–]

The longer hyphen looks exactly like the dash. The important difference to note is that in this case this punctuation sign has a connecting purpose, so a space is not left in front nor after the same. For example: Hungarian–Finnish Society.

Exceptions exist though, in the case when names are mentioned together, in these cases it is advisable to include a space before and after the dash as connecting sign: in the case of date notations in Hungarian: *f. év 5. hó – f. év 10. hó*.

You can produce the dash in a Windows PC by typing Alt+0150 from the keyboard.

2.1.4. The Minus sign [–]

Negative digits are signalled by a specific sign, which looks like this: –.

In case that the minus sign is not obtainable from a dedicated keyboard key, the hyphen may be used instead. The important detail to bear in mind

is that the minus sign is not separable from the digit, and if the minus sign happens at the end of a line it will remain attached to the digit/number, or both carried on to the next line. On the other hand, the hyphen is separable, and so it can happen that the number and its negative sign thus obtained end up separated in two different lines. The minus sign is written without leaving a space, next to the number. For example: -3.

Meanwhile, if you are writing an operation, the same should be represented separated by spaces: $5 - 3 = 2$. In Microsoft's Word the minus sign obtained from the number pad is short and looks similar to the hyphen [-], but in the Hungarian punctuation rules the printed minus sign is longer, more like an "n dash."

2.2. The correct use of the four punctuation signs

In everyday life it can happen that we do not use correctly the dash, the hyphen, or the minus sign. Usage in the digital age has gradually started to relax the customary and formally established grammar punctuation rules. There are, nevertheless situations in which the formal usage of these marks continues to be expected, as for example in academic writing, term papers, or publications.

2.2.1. Uses of the hyphen

The Hungarian language uses the hyphen in many different situations. The more common ones are the following:

- At the end of lines, for separation of words in the case of agglutinative affixes and suffixes, e.g. *itt-tartózkodás*, *Kiss-sel*, *dzsessz-szerű*
- In case of omitting or modifying word combinations, e.g. private- and corporate air plane
- Writing geographical places: *kis-Duna*
- Writing numerical figures when they are bigger than two-thousand, e.g. *ötezer-tizenkettő* (Five thousand and twelve)
- When writing a suffix in Hungarian to a foreign language word, e.g. *Heathrow-ban* (in Heathrow)
- When repeating words, e.g. never-never, hush-hush. Examples in Hungarian: *alig-alig*, *meg-megáll*
- Compound words, when signalling a different concept than the individual words, e.g. in Hungarian: *süt-főz*
- Twin words in Hungarian, like *irul-pirul*
- Compound words, e.g. *melegétel-utalvány*, *Oscar-díjas*
- Compound names, like: Rippl-Rónai
- Adding the Hungarian '-e question suffix': *Tudod-e?*

2.2.2. Uses of the dash as thought mark

- To insert thoughts between another one, as in:

The old man, standing by the old tree – which was already old when I was a child – he and I often mused about the future.

The interruptions could also be signalled with commas, parentheses and dashes as well.

If there are no commas in the original sentence, you do not use them after the insertion either. For example: We found the automobile – beneath the wonderfully shining sky – parked. *A kék ég alatt – ami csodálatosan ragyog – áll az autó.*

On the other hand, if in the original sentence commas are used, then you have to write it after the interruption following the dash with a space. As in: Everybody was hoping – patiently sitting there –, the sun to come out. *Mindenki azt várta – türelmesen ülve –, hogy kisüssön a nap.*

In some special cases it is possible to write only a single dash, when the interruption happens at the end of the sentence; in such instances, it is understood that you do not write the second dash before the ending sentence mark. For example: The evening finished nicely – although it could have been even better. The former shows the main difference between the dash as thought sign and the interruptions signalled at the end of a sentence. It is usually required to use a symmetrical construction in the case of interruptions, then to solve this, we could use parentheses, for example: The evening finished nicely (although it could have been even better).

- The dash is also used to signal another additional speaker, as for example: “The musicians participating in the festival” – informed our colleague.

- We also write a dash at the beginning of enunciations in a dialogue:

- Yesterday we attended the event.

- Really? And how was it?

- Pretty amusing, we stayed all the way till the evening.

2.2.3. The dash as connecting sign

The dash functions similarly to the hyphen, sticking words together. The uses of the dash are as follows:

- to connect two or more language names (in these cases the meaning is: in between): *French-Spanish borders, Austrian-Hungarian Monarchy, Finnish-Hungarian Society*. In these expressions the last member follows the connected ones without a dash, as in the examples just mentioned.

The words united with the dash can also signal a simple connection (as with “and” conjunction) for example in: *German-Hungarian*

dictionary, singing-music-mathematics subject. The last example also shows that the hyphen unites established concepts, while the dash only joins temporary concepts.

– In the case of two or more proper nouns shown as temporarily connected, they are united with the dash. As for example mentioning multiple co-authors or scientists: *Czuczor–Fogarasi dictionary, a new edition of Hadrovics–Gáldi dictionary, Geiger–Müller-counter.*

In the case of other proper nouns, when the occasional connections are made by the dash, are similar to the constructions: *Újpest–Ferencváros-rangadó; Pécs–Budapest-buszjárat.*

– When a non-verbal extensive relationship takes place, then the connection will be expressed by the dash: *January–March* (beginning of January until the end of March; *10 – 50. oldal* (from the 10th to the 50th pages); as well as, *Pécs–Budapest* (from Pécs to Budapest). In a like manner are shown the house numbers: *Ménesi road 11–13.*

– According to recent usage the indication of different fonts, typeface codes and other are written united by dashes: *Apollo–11, TU–154; Boeing–747*, etc. The Hungarian language suffix “-es” in these cases is written with a hyphen: *T–34-es*. In addition, when lines of different concepts are joined, they also require a dash: *subject–predicate relationship.*

2.2.4. Uses of the minus sign

The minus is used to express negative numbers, as well as an operator for subtraction. No other usage to mention. For example: -12 ; $5 - 3 = 2$.

2.3. Punctuation as a discipline

As we have seen, punctuation is a conventional graphic notation. In addition, its functions can be linked to grammar, spelling, sentence intonation, text theory, stylistics, rhetoric, or semiotics.

Borbála Keszler's emphasis also points toward cultural history and palaeography (study of ancient writing): “The study of the signs of punctuation [...] facilitates the correct, precise decipherment of the text, and the choice of rules to bind written memories to time and place, to locate their sources, to select possible authors, or the identity of their copier.” Punctuation is an interdisciplinary field; it is regarded as an area of grammar in English, German, Russian, French, while as an area of spelling in the Romanian language. Otherwise, it has not been decided in the Hungarian linguistic tradition if punctuation belongs in grammar or spelling or typography, although it certainly has recognized subject-pedagogical aspects.

3. Why do I deal with punctuation?

The rapid technical development of the last decades, such as: fax, SMS, Internet, e-mail, chat, MSN, etc. – its emergence has brought the multiple expansion of written communication. Moreover, the increased amount of text by language users often requires faster and clearer processing. For instance, there is a strong need for clear written communication, that is, written language that excludes the possibility of misunderstanding as much as possible.

We try to preserve the peculiarities of the spoken language in writing, and one of the means to fulfil this objective is represented by punctuation.

4. The Problems of Punctuation

4.1. Changing the sign, changes the meaning

In line with this, we will point out problems of punctuation producing alteration of meaning, as observable in the Hungarian language. The first example comes from a conspirational scene in *Bánk bán*. In Hungary between 1205 and 1235 reined King Andrew II, and as the story goes, the people did not love his wife, Queen Gertrud of Merania. The queen, preferred to be surrounded by German courtiers, which irritated the Hungarian noblemen. As a result, these last intrigued and planned a murderous conspiracy. One of the conspirators was Bánk bán. We should add at this point that the story was the theme of one of the best known dramas of the Hungarian literature written by Jozsef Katona in the early 1800's, with the same title: *Bánk bán*. The case to note here is that the conspirators went to ask for the advice of Lajos of Merania, archbishop of Esztergom, regarding their plan. At such a delicate request, the archbishop became caught between a rock and a hard place. From the point of view of his career, it would have been advantageous for him to join the conspirators, and so to further his hierarchical position in the Church; but on the other hand, to take part in bloodshed would not only jeopardize his position, but could also endanger his life. This brings us now to the heart of the matter, because in his dilemma he devised and wrote in Latin an equivocal and shrewd answer, which later became a memorable literary phrase, to the conspirators. It should be noted that we are indebted to another, Hermann von Altaich, a Benedictine monk in the XIII C, that the Latin text was preserved in time. The equivocal meaning of the answer is brought about by the composition of the text itself and, by the absence of punctuation marks. Specifically, the original text showing absence of punctuation marks was as follows: *Reginam occidere bonum est timere nolite et si omnes consenserint ego non contradico*. One possible meaning: You do not have to be afraid of killing the Queen, if everybody agrees, I do not contradict.

Note at this point, that if the same text is punctuated, it could give the

following meaning: *Reginam occidere bonum est timere, nolite. Et si omnes consenserint, ego non. Contradico.* (To kill the Queen is not necessary, you should be afraid, if everyone agrees, I do not contradict.) In the first text, the speaker collaborates with the assassination plot of the Queen, while in the second one, only by the collocation of some punctuation marks, the meaning changes to the opposite, expressing his disapproval.

A second example illustrating the importance of punctuation comes from a program of the Hungarian television. The event took place in Wekerletelep, a residential outskirts in Budapest, which construction began in 1908, under the management of Sándor Wekerle, a politician and prime minister initiative. In the television program the ambiguous phrase: „*Ehhez hasonló telep csak Nagy-Britanniában épült a budapestinél korábban.*” meaning that there exist more settlements in the world besides the Hungarian, and the British one was the earliest. While if a comma is added to the same phrase: „*Ehhez hasonló telep csak Nagy-Britanniában épült, a budapestinél korábban.*” Expressing that there are only two similar ones, one in Budapest and one in Great Britain, the first being built in Great Britain. We should mention that according to facts, the first sentence is the true one. This type of outskirts developments were originally started in London, but it extended around the world due to the valuable concept in urban development.

4.2. Personal Attitudes

There are two possible attitudes toward the use of punctuation marks, either we can live with less of them, or on the contrary we would like to have more marks. Examples are abundant regarding the first demeanour in literature, of which we will show two here, one is a poem and the other is plain text.

From Zoltán Szöllosi: *Át a Tiszán* – without any punctuation marks:

*Ladikomon csillag a lék
 Át a Tiszán ég ha bírja
 Még utam is lehet vissza
 Űrök buzognak alattam
 Talpammal kell betapasszam
 Víz tükrében fejen állván
 Tenyeremmel Isten száján*

In English, let's remember a poem, also without any punctuation, by E.E. Cummings:

love is more thicker than forget

love is more thicker than forget

more thinner than recall

more seldom than a wave is wet

more frequent than to fail

it is most mad and moonly
and less it shall unbecome
than all the sea which only
is deeper than the sea

love is less always than to win
less never than alive
less bigger than the least begin
less littler than forgive

it is most sane and sunly
and more it cannot die
than all the sky which only
is higher than the sky

As an example of the other opposite attitude toward punctuation marks, we can take a look at a poem by Vilmos Novotny. In his poem *Apróhirdetések* (Classified Ads) he creates a poem with verses separated by an original typographic sign of his creation, made of two horizontal hyphens and a square:

I'll sigh, if I find it.

- □ -

Have love from storage!

- □ -

My imagination is for rent³⁸

Gyula Illyés wrote: “I think it's clever, or even better – a kind of politeness – that the Spaniards put an inverted question mark at the beginning of their sentences too. Moreover, I feel envious of the musicians who can put so many refined expressive marks among their musical scores, being allowed to even write above the lines: *allegro*, *lento*, *parlando*. Yes, but unfortunately it may happen that along the verse, the rhythm makes the comma or the period unnecessary. Although, I like to think about the happy age when we might write to our heart's content at the margins of our text: giggling, revolting, sniffing.”

Finally, all the possibilities mentioned so far, brings us finally to the wish

³⁸ Translated by Olga Demeter, from the Hungarian:

Lélegzetet veszek, ha lesz

- □ -

Raktárról van szeretetem!

- □ -

Kiadó a képzeletem!

hidden in the nowadays popular usage of the tiny faces, or emoticons, which originally, let's remember, were written through a combination of punctuation marks:

- :-) I intended it as a joke / *viccnek szántam*
- :-(I think it is sad / *szomorúnak tartom*
- ;-) twinkling smiley / *kacsintó mosoly -turpisság*
- 8-) smiley with glasses / *szemüveges mosoly*
- :-{) smiley with moustache / *bajszos mosoly*
- :~o I am surprised / *csodálkozom*
- :| I am being earnest / *komolyan gondolom*

5. The Standardization of Punctuation Marks

There are at present two main concepts crystallizing in the field, one is related to the linguistic area, with links to the academic organizations and their recommended correct punctuation usage; and the other has a flexible and more user-friendly tendency – which is characterized by the evaluations of Borbála Keszler.

The Punctuation rules as stated by the Academy (Hungarian Punctuation Rules, 2015) the concerning instructions in the 37th point (sections 239-275) classifies punctuation in the following groups:

1. Connecting suffixes or affixes
2. Marks between word and parts of words
3. The punctuation marks of the sentence:
 - punctuation of sentences
 - between the different clauses
 - closing marks of sentences
4. Marks inserted at the beginning of texts
5. Other details regarding punctuation

In the list above, we were guided by the hierarchy of the language signs, while the rules refer to them in a different order, namely from the standpoint of their frequency in usage.

Borbála Keszler remarks, taking the point of view of the speaker (Keszler, 2004) that the usage of punctuation marks should be regarded in their relationship to Grammar, and classifies them in three main groups:

1. The obligatory punctuation marks

The punctuation mark is mandatory, as in:

- At the end of sentences: It is snowing. It is snowing! Is it snowing?
- (there are a few exceptions, as when although the mark is mandatory, we can decide which one to use: Hi! Hi, etc.)
- the marks used for separating clauses in the case of complex sentences: I think, therefore I exist.
- Subordinated constructions for separating the elements: tiny, but strong; my turn today, yours tomorrow.
- (There are exceptions, when we do not use any punctuation and

instead add a conjunction)

- In other instances, it is mandatory not to use any punctuation mark between simple constructions, such as: nice book, writes unintelligibly, reads books.

2. Optional uses of punctuation marks

a) Elective type

In this case we are allowed to use a punctuation mark or omit it: Her name is Dora. Her name: Dora. A neve Dóra. A neve: Dóra.

b) Necessary punctuation mark, but you decide the kind: A piece of cake! A piece of cake?

3. Marks which are not strictly regulated

The punctuation marks may be used in a free manner, depending on the meaning we want to convey and our mood; they have a stylistic and rhetorical function: I've received your "kind" words. Megkaptam „kedves” soraidat.

It should be stressed that the two modes of standardization are not mutually exclusive, since both discuss the same uses for the different punctuation marks, and they differ only on their perspective.

6. Punctuation Marks: Do they belong in Orthography or Grammar?

There have been numerous brief writings about punctuation usage in the Hungarian language, but not so many research and extensive guides on the subject. In 1901 László Wekerle published an article about the simplification of punctuation marks in the *Magyar Nyelvőr*, specialized periodical (Wekerle 1901, 7-16). Later, in 1920 István Kniezsa published about the history of Hungarian orthography (Kniezsa 1928, 1952a, 1952b), but in these the author only mentions punctuation usage briefly. In the fifties, Edit Hexendorf published further studies on the subject (Hexendorf, 1955).

During the 1968/1969 school year, Sándor Orosz directed a nationwide evaluation on the subject of orthography development (Orosz, 1974) taking into account students from the 5th grade of Elementary, up to the 4th year of High School. The spelling tasks were divided into two big groups: the generally accepted valid writing rules, and the generally accepted valid rules but not indicated in writing (Orosz, 1974, 12). The punctuation marks and their usage was included in the valid writing rules (probably due to the absence of other distinctions). Otherwise, in the 35 types of orthography errors mentioned, there was no further breaking down (Orosz, 1974, 1 Annex) and the result showed that the students committed the mistake in 100% instances (99,6% of high school students, meaning that all but one student made mistakes).

In 1972 Loránd Benkő published a study that dealt in detail with punctuation marks (*Tudnivalók a Magyar Nyelv közleményeinek alakítás*

módjához). In 1995-96 Görgy Haiman wrote a column titled Typographical Notes (*Tipográfiai jegyzetek*) in the periodical Magyar Grafika (Haiman 1995a, 1995b, 1996). In addition and concurrently, János Gyurgyák published A Guide for Editors and Writers (*Szerkesztők és szerzők kézikönyve*) (Gyurgyák, 1996). Then, a few years later, appeared a new Osiris edition: The Typographer's Craft – with a Computer (*A tipográfia mestersége – számítógéppel*) (Virágvölgyi, 1999). In addition, Borbála Keszler wrote the thesis for her *Candidata Scientiarum* degree about the usage of punctuation marks in 1985. Later, Keszler regularly wrote about the history of punctuation marks. Her articles were collected and published in 2004 by the National Publisher of Textbooks (*Nemzeti Tankönyvkiadó*) in a very high level, properly presented, with many interesting examples and richly illustrated volume: The Rules of Punctuation, Problems and History (*Az írásjelhasználat szabályai, problémái és története*, Keszler, 2004)

Also in 2004 another study by Krisztina and Attila Mártonfi was published, a paper under the title Orthography (*Helyesírás*) and dedicating in it an unusually long chapter to punctuation marks (Laczkó és Mártonfi, 2004, 291-358).

We should mention at this point, that in the Hungarian linguistic tradition it has not been decided whether the punctuation marks should be classified under the sub fields of Grammar, or Orthography. In our studies about language, contrary to the grammar of other European languages, we have not developed the material extensively. Moreover, in our linguistic studies, the area of punctuation has been delineated only in shorter chapters. Subsequently, the two emblematic authors represent two different tendencies in the field, so Borbála Keszler follows a more general linguistic inclination, while Krisztina Laczkó – Attila Mártonfi, the orthographic one.

In the study of Gábor Tolcsvai Nagy about the criteria of language, we only find one page about punctuation, which argues that the punctuation question does not belong exclusively to the field of orthography. He states about orthography: “...among the individual levels there are no functions assigned to variation, and therefore no changes, because the whole system belongs to standardization.” As we have seen, in the usage of punctuation marks, there are indeed variations. He continues: “...regarding each level, the less influential are the components of sociocultural expressions (as actions, situations, contexts).” While we have seen that most affected of all are the punctuation marks by the formerly mentioned factors. Otherwise, Gábor Tolcsvai Nagy quotes Ildikó Villó, who affirms that the punctuation marks are governed exclusively by rules, and not by norms. Nonetheless it is widely accepted that punctuation marks have norms. Finally he states: “...the oversight of the orthographic usage norm by the individual carries along severe and ignominious socio-cultural penalties.” Although,

seemingly not so by the faults regarding punctuation usage.

Finally, we can say that the above mentioned different opinions about orthography do not apply by extension to the usage of punctuation. The field of punctuation seems to be excluded from the area of orthography, according to linguistics. In addition, regarding the methodological point of view, we are not supposed to deal with punctuation as only corresponding to the sub field of orthography cultivation.

Bibliography

- A magyar helyesírás szabályai. Tizenkettedik kiadás. 2015. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Benkő Loránd. 1972. Tudnivalók a Magyar Nyelv közleményeinek alakításmódjához. Magyar Nyelvtudományi Közlemények 129.
- Gyurgyák János. 1996. Szerkesztők és szerzők kézikönyve. Budapest: Osiris Kiadó.
- Haiman György. 1995a. Tipográfiai jegyzetek: A zárójel a tipográfiában. Magyar Grafika 39/3. 25-26
- Haiman György. 1995b. Tipográfiai jegyzetek: Gondolatok az idézőjelről. Magyar Grafika 39/5. 46-49
- Haiman György. 1996. Tipográfiai jegyzetek: Az írásjelek néhány kérdéséről. Magyar Grafika 4/5. 45-46
- Hexendorf Edit. 1955. Az írásjelek. Nyelvtudományi Értekezések 4. 104-115
- Keszler Borbála. 1985. A magyar írásjelhasználat és grammatikai alapjai. Kandidátusi értekezés. Budapest: MTA Kézirattára.
- Keszler Borbála. 2004. Írásjeltan: Az írásjelhasználat szabályai, problémái és története. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kniezsa István. 1928. A magyar helyesírás a tatárjárásig. Magyar Nyelvtudományi Közlemények 25.
- Kniezsa István. 1952a. Helyesírásunk története a könyvnyomtatás koráig. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kniezsa István. 1952b. A magyar helyesírás története. Egyetemi Magyar Nyelvészeti Füzetek. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Laczkó Krisztina and Mártonfi Attila. 2004. Helyesírás. Budapest: Osiris Kiadó.
- Orosz Sándor. 1974. A helyesírás fejlődése az általános iskola 5. osztályától a középiskola IV. osztályáig. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor. 1996. A nyelvi norma. Nyelvtudományi Értekezések 144. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Virágvölgyi Péter. 1999. A tipográfia mestersége – számítógéppel. Budapest: Osiris Kiadó.
- Wekerle László. 1901. Az írásjelek egyszerűsítése. Magyar Nyelvőr, 7-16.

Mihal Babiak (Doc. PhDr. Michal Babiak, CSc.)

Katedra za estetiku, Filozofski fakultet Univerziteta Komenski
Bratislava, Republika Slovačka
michal.babiak@uniba.sk

Umetnost kao prostor humanizma

U prilogu se analizira prisutnost kategorije humanizma u književnosti. Osnova za analizu nalazi se u delu nemačkog prosvetiteljskog filozofa Johana G. Herdera. Herderovo delo izuzetno je uticalo na filozofiju, estetiku i književni rad slovačkog pisca Jana Kolar (1793 – 1852); u svom teoretskom delu *O književnoj uzajamnosti među različitim plemenima i narečjima slovenskog naroda* (1835), kao i lirskom epu *Kćer Slavije* (1824, 1832) Kolar je snažno apostrofirao ideju humanizma koja se oslanjala na istorijsku misiju slavenskih naroda u uspostavljanju ove kategorije kao centralne vrednosti u istorijskom razvoju. Kolarova dela imala su veliki uticaj i na istaknute srpske književnike i kulturne delatnike u prvoj polovini 19. veka a rezonovala je i u periodu romantizma.

ključne reči: *humanizam, Herder, Jan Kolar, Kćer Slavije*

Pojam *humanizam*, odnosno njegov adjektiv *humanistički*, razvio se iz opšteg osnova u smislu „apostrofiranja dostojanstva slobode i vrednosti pojedinca i celog društva“ (Souriau 1994, 335); u istorijskom razvoju od antičkih vremena pa sve do postmodernog shvatanja preuzimala je ova kategorija na sebe više sadržaja; interaktivni odnos čoveka i umetnosti bio je sam po sebi pojmljiv: čovek i tvorac, ali i tema umetničkih dela i njegova prisutnost u umetničkim delima, bila je sve do 20. veka nedvojbeno – čak i u žanrovima, gde po prirodi stvari ne bi trebao biti zastupljen: na primer u bajkama, u kojima nastupaju po pravilu žanra samo životinje, čovek je alegorijski transponovan u životinjski svet. S dvadesetim vekom dolazi do promene kada se čovek postepeno gubi iz centra svemira a time i umetnosti; ovakva situacija se objašnjava s jedne strane slabljenjem uticaja grčko-rimske tradicije a s druge slabljenjem antropocentrističke linije, odnosno, kako predlaže Brunetiére dolazi do slabljenja osnovice koja govori u korist „svih stvari svedenih na ljudsku dimenziju, odnosno posmatranu u relaciji prema čoveku, ili interpretiranu na ovisnosti o čoveku“ (Souriau 1994, 335).

Ali, kako upozorava Anne Souriau, postoji i treće, šire značenje pojma humanizam, kojim „označavamo poglede i ideje koje su nadahnute poštovanjem prema onome, šta čini veličinu i kvalitet ljudstva. Ovaj humanizam brani prava čoveka i traži razumevanje među ljudima. U estetici ova vrsta humanizma znači uspostavljanje ravnopravnosti najrazličitijih kultura celog sveta, osetljiv i pažljiv interes za izvaneuropsku umetnost i estetsko mišljenje, znači proširenje našeg opšte ljudskog vidnog polja“ (Souriau 1994, 335).

Upravo ovo treće, šire značenje pojma humanizam, nalazi se u osnovi filozofije i estetike nemačkog prosvetiteljskog filozofa Johana Gotfrida Herdera (1744 – 1803), koje je u presudnoj meri uticalo ne samo na

filozofiju, ideje i estetiku nastajućeg romantizma, već i na modernističku ideju progresa koji je bio osnovica intelektualnog i umetničkog stvaralaštva zapadne civilizacije sve do perioda između dva svetska rata. U svojim delima Herder iznosi tezu da je književnost svakog naroda određena posebnim genijem i njegovim jezikom. Herder ukazuje da u svakom narodnom jeziku postoji određeni originalni i neponovljivi duh naroda a glavni nosilac ovog duha naroda nalazi se u najširim narodnim masama i njegovim pesmama. Izučavajući i poravnavajući narodne pesme u svom delu *Glasovi naroda u njihovim pesmama* (1773) Herder ustanovljuje u kojoj meri je poezija uticala na duhovni, naročito moralni profil ovih naroda. Od ovih razmatranja dolazi do momenta istraživanja filozofije istorije, gde pronalazi odgovor na pitanja osnovanosti istorijskog razvitka i njegovog teleološkog principa: istorija za njega i „nije drugo do neprekidno nastavljanje prirodnog razvoja. I kao što je sam čovek kruna božjeg stvaranja, tako je i njegova istorija samo razvoj ljudskosti, razvoj ideje humaniteta“ (Grlić 1982, 177). Oslanjajući se na prosvetiteljsku filozofiju, Herder dolazi do ideala humanizma, koji jeste „prirodan, to je sama čovekova prirodnost; ova priroda nije samo obična gruba stvarnost, već u suštinu ideja, koja se realizuje usavršavanjem, obrazovanjem pojedinca i istorijskim razvojem naroda... Istorijski razvoj je neminovnost, iako je njegov korak spor i krivudav. U trenutku kada je ljudskost data, u trenutku kada Deus ex machina nauči čoveka govoru, čovek stupa na stazu neminovnosti“ (Patočka 1941, 453, 460). Herder govori, da je čovek za politiku sredstvo, ali za moral on je cilj i potrebno je da dođe do momenta prožimanja politike i morala. U svom razvitku prema humanosti, čovek mora često da prevazilazi sam sebe i svoje prirodne danosti, ali to je jedini način njegovog stalnog napretka: „Kao što svakog pažljivog pojedinca zakon prirode vodi prema ljudskosti – otupljuje njegove oštre ivice, primorava čoveka da se obuzdava, podvoljava drugima, primorava čoveka da nauči da koristi svoje snage u korist svih drugih – isto tako deluje različitost karaktera i razmišljanja u korist veće celine... Postoji samo jedna građevina s gradnjom koje se mora nastaviti i ona je najjednostavnija, najveća; obuhvata sva razdoblja i narode; kao što je fizički, isto tako ljudstvo je i moralno i politički u stalnom napretku i nameri“ (Herder, 1941, 390, 391).

U sferi umetnosti Herder izuzetno mesto daje poeziji, kao najsavršenijem vidu umetničkog i duhovnog stvaralaštva, posredstvom kojeg se ideja morala i humanizma realizuje: „Poezija nije samo obično slikarstvo ili kiparstvo, koje bi moglo da oličava stvari onakve, kakve jesu, bez bilokakve namere; to je jezik i ima određenu nameru. Ne deluje na spoljašnje oko umetnika, već na unutrašnje čulo; a u unutrašnje čulo spada kod obrazovanog ili obrazujućeg se čoveka osećaj, moralna osnova, a kod pesnika znači razumsku i humanu nameru. Jezik ima u sebi nešto beskonačno; izaziva duboke dojmove koje upravo pesništvo pojačava

svojom harmoničnom umetnošću“ (Herder, 2006, 262).

Komparacijom različitih pesničkih tvorevina pojedinih naroda Herder uočava bitne razlike – kako u istorijskom razvoju, tako u i savremenom kontekstu i stalno naglašava potrebu njenih humanističkih osnovanosti: „Ali kada uporedim različite vekove, čini mi se verodostojnim, da duh pesništva – i pored svih obrta i vratolomija, u koje je periodično upadao kod raznih naroda i u različitim vremenima – teži sve više i više da se reši svake osećajske iskvarenosti ili veštačkog ukrasa i da na taj način dospe do jezgre svekolike ljudske težnje, znači do prave, celokupne moralne prirodnosti čoveka, do životne filozofije“ (Herder, 2006, 262).

Herderova filozofija imala je veliki odjek u nemačkom filozofskom kontekstu, ali s velikim oduševljenjem primljena je i u kontekstu slavenskih naroda. U daljnjem tekstu ovog priloga upozoriću na jednu liniju herderovske inspiracije u slovačkom kulturnom kontekstu koji je nalazio svoje brojne referencije i u srpskom kulturnom miljeu. U kontakt s Herederovom filozofijom dolaze u slovačkom kontekstu ponajpre studenti koji studiraju na nemačkim protestantskim univerzitetima, pre svega u Jeni a kasnije i u Haleu – najznačajnije ovakve herederovske uticaje nalazimo kod slovačkih nacionalnih preporoditelja: Juraja Palkoviča (1769 - 1850, Jana Kolar (1793 – 1852) i Pavla Jozefa Šafarika (1795 – 1861). Sva trojica studirali su u Jeni, svaki od njih donosi u slovački kontekst deo nasleđa Herederove filozofije – ali što je zanimljivo i za kontekst ovog simpozija usmerenog i preme interkulturalnosti – sva trojica imaju izuzetno bogate kontakte i sa vodećim ličnosti srpskog nacionalnog preporoda u prvoj polovini 19. veka. Juraj Palkovič održavao je izuzetno bogate veze sa mitropolitom Stefanom Stratirovićem (1757 - 1836), Jan Kolar većinu svog života proveo je u Pešti gde je bio sveštenik slovačke luteranske crkve a bliski saradnik srpskog intelektualnog kruga u Pešti, koncentrisanog oko Matice srpske a ovu saradnju sa Srbima nastavio je i u Beču u koji je pobjegao za vreme revolucije 1849 i gde je do kraja života delovao kao profesor na bečkom univerzitetu i carski savetnik. Pavel Jozef Šafarik svoje prvo radno mesto dobio je na poziciji prvog direktora novoosnovane srpske pravoslavne gimnazije u Novom Sadu, gde je boravio u periodu od 1819 – 1831. kada je pokrenuo i intenzivan kulturni i naučno-istraživački rad na objavljivanju srpskih srednjevekovnih književnih starina i njenih prezentacija adresovanih zapadnom Evropi.

Ovu slovačku kulturnu reprezentaciju Herderova filozofija inspirisala je s jedne strane ideja humanizma a s druge strane Herderov izuzetno blagonakloni stav prema slavenskim narodima. U svojim *Idejama o filozofiji istorije čovečanstva* (1784 – 1791) Herder sa empatičnim patosom govori o slavenskom narodu i predskazuje mu veliku slobodnu budućnost, kada će moći o svojoj sudbini sam da odlučuje. Za Herdera istorijski razvoj nije ništa drugo do razvoj ljudskosti, „razvoj ideje humaniteta. Pri tom konstruktivne sile (u koje Herder posebno ubraja Slavene) odnose pobjedu

nad destruktivnim“ (Grlić 1982, 177).

Ideja velike uloge, odnosno misije, koju imaju Slaveni u istorijskom razvoju, bila je značajan momenat koji ulazi u osnovu glavnog teoretskog kulturno-društvenog spisa Jana Kolar *O književnoj uzajamnosti među različitim plemenima i narečjima slovenskog naroda*. Pre nego što je ova rasprava izašla na slovačkom jeziku, ona je prvi puta štampana u srpskom prevodu (1835.), tek sledeće godine izašla je i u slovačkom originalu, kao i na hrvatskom a zatim i na češkom jeziku; 1837. i 1844. štampana je na nemačkom, na ruskom 1840. i 1845; zbog velikog uspeha nova srpska izdanja izlaze 1837. i 1845. a godine 1868. na poljskom – tako da je ovo delo „postalo opštepoznato u slovenskom svetu kao model, vizija, nadahnuće i podrška za dalji svrsishodan i svestran slavistički rad (Kmeć, 1987, 267).

Oduševljen ovim Herderovim idejama Jan Kolar u svom navedenom teoretskom radu *O književnoj uzajamnosti...* postaje zagovornik široke i kompleksne saradnje između slavenskih naroda, podstiče istraživanje slavenske istorije, studije o jeziku, književnosti i kulturi pojedinih slavenskih naroda, ili, kako Kolar govori – plemenima, jer – ogledajući se na Nemce i na njihovu tezu o jednom jedinstvenom nemačkom narodu – Kolar govori o jednom jedinstvenom slavenskom narodu.

Reflektujući slavensku problematiku Kolar je u početku svojih razmatranja idealistički verovao, da će Slaveni biti spremni prevazići svoj plemenski egoizam i da će vremenom sve više i više nestajati plemenske razlike i specifičnosti a sve u korist jedinstvenog slavenskog principa. Vremenom, u novijim izdanjima svoje rasprave *O književnoj uzajamnosti...* e postepeno realističnije korigovao svoja polazišta a plemenski egoizam i samodopadnost posmatra „kao realnost, sa kojom treba da se pomirimo, pošto su mnoga slavenska narečja gramatički formulisana i često od sebe u tolikoj meri udaljena, da ih nije moguće skovati u jedinstven jezik“. Kada je reč o postojećim slavenskim jezicima koji su imali razvijenu književnosti, Kolar je težio ka petrifikaciji – zadržavanju postojećeg stanja: „Slavenski narod i književnosti neka liči na drvo, koje se razdvaja na četiri glavne grane, svaka grana cveta i donosi vlastite plodove, svaka od tih grana se dodiruje i uzajamno grli svojim granama i lišćem druge grane, ali ipak, sve one imaju koren u jednom prastablu i sačinjavaju samo jednu krunu“ (Tibenský, Bokesová-Uherová 1975: 149).

I pored svoje nacionalne i kulturno-društvene orijentacije, Kolar u svojoj koncepciji slavenske uzajamnosti ostaje veran Herderovom humanističkom polazištu; apostrofira ideju humanizma kao ideju, na koju bi trebala da se oslanja ideja slavenstva; po svemu sudeći najpoznatiji dokaz teze o humanističkoj osnovanosti slavenske ideje nalazimo u Kolarovom epigramu *Revnosnik (Horlič)*:

*Narod samo tak posmatraj kao posudu čovečnosti,
I uvek, ako pozoveš: Slavenu! Neka ti odjekne: čovek.*

Odjeci Herderove filozofije humanizma nalazimo izuzetno prisutne i u centralnom pesničkom delu Jana Kolar *Kćer Slavije* (*Slávy dcera*, 1824, potpuno izdanje: 1832). Ovo delo počinje *Uvodnim pevanjem* (*Predspev*) ispevanim u elegiskom distihu; iza njega sledi 615 soneta, podeljenih u pet pevanja: 1. Sala, Laba, Rajna, 2. Vltava, 3. Dunav, 4. Leta I 5. Aheron. U ovom Kolarovom delu prožimaju se dve linije: s jedne strane to je doživljavanje ljubavi prema svom slavenskom narodu, slavenskoj otadžbini itd. a s druge strane – ljubavi prema voljenoj osobi – u ovom konkretnom slučaju – Frideriki Vilhelmini (Mini) Šmit, divnoj kćeri evangelističkog sveštenika u Lobedi kod univerzitetskog grada Jene, gde je Kolar studirao i u koju se za vreme poseta tamošnjoj parohiji zaljubio. U svom programsku nastojanju, pronaći na nemačkim teritorijama trag bivše prisutnosti Slavena koje su Nemci postepeno germanizovali, Kolar i u svojoj ljubavi, Mini, nalazi tragove njene dalekog slavenskog porekla i smatra je kćerkom „majke“ svih Slavena – Slavije.

Iako se prvo izdanje *Kćeri Slavije* iz 1824. godine susrelo sa oficijelnom tišinom (nije izašla niti jedna recenzija a knjižari su je sakrivali iz straha pred cenzurom) – u književnim, umetničkim i nacionalno orjentisanim krugovima kod više naroda, ovo delo bilo je pozdravljeno i hvaljeno. Veliki češki pisac František Ladislav Čelakovski napisao je: „Novi pesnik, Slovak, zove se Kolar, čini mi se da nadvisuje sve, što smo do sada imali u pesništvu...“ (Tibenský, Bokesová-Uherová, 1975, 144). Ali isti taj pesnik ukazao je i na problematični deo ovog dela – a to su zadnja dva pevanja iz tzv. kompletnog izdanja iz 1832. godine. Ugledavši se na Danteovu *Božanstvenu komediju*, Kolar je u pevanjima *Leta* i *Aheron* opevao slavensko nebo i pakao u koji je smestio pojedine ličnosti – i iz istorijskog konteksta, ali i brojne savremenike. U ovom svrstavanju Kolar se vodio samo jednim kriterijem: u kojoj meri i kako se svaki od njih upisao u slavensku nacionalnu istoriju. Borci za nacionalna prava Slavena bili su nagrađivani slavenskim nebom a s druge strane, neprijatelji, izdajnici itd., bili su svrstani u slavenski pakao. Čelakovski kritički konstatuje haos koji nastaje između pesništva, istorije, poezije i nauke: „Kolar tako meša dva koncepta: filološki počinje da peva – i pesnički filologira“ (Rosenbaum, 194). Ove primedbe koje je izrekao Čelakovski, u kasnijim istraživanjima verifikovane su kao osnovane i bile su ponajčešće citirane. Zapravo, već Kolarovi savremenici poistovećivali su se sa kritikama Čelakovskog: „Na ovom mestu rodoljub je u potpunosti ubio pesnika. *Leta* i *Aheron* u potpunosti imaju karakter „slavenskih starina“, realija. Tu nalazimo toliku poplavu poznatih i nepoznatih imena da je Kolar morao da izda posebno delo *Izlaganja, odnosno primedbe i objašnjenja uz Kreć Slavije* (*Výklad čili přímětky a vysvětlivky ku Slávy dceře*) u kojem priznaje da su mu ova objašnjenja „barem tri puta više vremena oduzela, negoli sam tekst koji objašnjavaju“ (Tibenský, Bokesová-Uherová 1975, 144).

Kćer Slavije Jana Kolar je izuzetno zanimljiva i u pogledu reflektovanja

srpskih istorijskih, književnih i ondašnjih realija, zanimljivo je pratiti koga je od Srba Kolar smestio u svoje slavensko nebo, odnosno, kome je presudio da večno trpi u slavenskom paklu. Akademik Jan Kmeć u svojoj već citiranoj monografskoj sintezi Jugoslovensko – slovačke slavističke veze detaljno je ispitao Kolarovu podelu pojedinih delatnika iz srpskog i jugoslovenskom konteksta na one koji pripadaju slavi neba i one kojima je mesto u zaboravu i ništavilu pakla (Kmeć, 1987, 293 – 298).

Četvrto i peto pevanje *Kćeri Slavije* Jana Kolara, jasno je da ni danas neće se sresti s pesničkim oduševljenjem kod čitalaca, ali u ondašnjem kulturnom miljeu puno imena iz istorije pojedinih slavenskih naroda bio je svojevrсни leksikon slavenskih delatnika – ali i izdajnika. U duhu prosvetiteljskih težnji, na koj ese delimično oslanjalo, ovo delo imalo je i tendenciju da bude radom iz kojeg je moguće uočiti pouke, tendenciju da bude radom didaktičkim, naučnim, historiografskim. Ono šta nas u ovom trenutku prvenstveno fascinira, jeste činjenica, da pomenuti istorijsko-naučni kontekst prezentacije pojedinih ličnosti u pesničkom delu, kao i njegova potonja analiza u naučno zasnovanom komentaru i komentarima Kolar stavlja u konfrontaciju, uspoređuje, analizira itd. sa moralnim imperativom, koji proizilazi iz herderovskog duha humanizma.

Jan Kmeć ukazuje u navedenoj monografiji da orijentacija Jana Kolara na srpsku istoriju u njegovoj *Kćeri Slavije* jeste izrazitija – čak i u poređenju sa realijama iz češke istorije, koje bi, po prirodi stvari, trebali Kolaru biti bliže. Iz konteksta srpske istorije u Kolarovom slavenskom nebu nalazimo celu plejadu istaknutih ličnosti – od srednjeg veka, pa sve do ondašnjeg savremenog trenutka: Kraljević Marko, Stefan Uroš Dečanski, Car Dušan, Knez Lazar, Carica Milica, Jug Bogdan sa svojih devet sinova, Majka Angelina, Miloš Obrenović; posebnu grupu sačinjavaju srpski pesnici i pisci: Sava Nemanjić, Dositej Obradović, Lukijan Mušicki, Julka Radivojevićka, Jovan Pačić, Vuk Karadžić, kao i izdavači i štampači srpskih i slavenskih knjiga: Božidar a Vićentije Vuković, Josip Milovuk; u slavenskom nebu nalazimo i fizičara Atanasija Stojkovića, sakupljača slavenskih starina Nikolu Jankovića, pa slepog guslara Filipa Višnjića, a u pozitivnom kontekstu već u prethodnom, trećem delu *Kćeri Slavije* Kolar naglašava i dva centra srpske kulture i nauke - manastir Hilandar i grad Novi Sad itd.

Na marginama ovog dela vredna pomena je i činjenica da je u svoje slavensko nebo Kolar svrstao i jednog delatnika iz redova vojvođanskih Slovaka – najznačajnije ličnosti iz ovog konteksta na početku 19. veka, slovačkog evangelističkog sveštenika i učitelja u Kulpinu, Petrovcu i Gložanu, Juraja Rohonja (1773 – 1831). Rohonj je jedno vreme bio i privatni učitelj u srpskoj plemićkoj porodici Stratimirović, saradivao je sa mitropolitom Stevanom Stratimirovićem a bio je bliski saradnik i Jana Kolara. U 55. sonetu pevanja *Leta* (454. sonet u kontekstu cele *Kćeri Slavije*) Kolar opisuje Rohonja kao autora koji je napisao dela u kojima

brani Slavene kao narod pred izrugivanjem od strane mađarskih nacionalno orjentisanih autora. Rohonj je 1971. godine izdao nacionalno-odbrambenu pesmu *Pohvala Slovaka*, ali Kolar je još više interesa ispoljio za drugu Rohonjijevu pesmu ovog žanra - *Palma, quam Dugonics...* (1795), koju je Rohonj napisao „kao reakciju na antislavenska stajališta mađarskog pisca O. Dugonicsa u romanu *Etelka* (1794). U 300 latinskih stihova konfrontirao je poglede mađarizatora sa doprinosom Slavena u razvoju kulture u ugarskoj, branio je Slavene protiv omalovažavanja od strane vladajućeg naroda dokazima iz istorije slavenskih naroda, njihove kristijanizacije, topografijom Ugarske i jezičkim primerima“ (*Slovenský biografický slovník*, 104). Iz ove odbrambene pesme Juraja Rohonja, Kolar u svojim *Izlaganjima...* citira 14 stihova.

U najnovije vreme analizu ovog 55. soneta iz pevanje *Leta* izvršio je savremeni češki filolog Martin C. Putna, koji Kolarovoj *Kćeri Slavije* pristupa racionalno, bez vekovnog pijeteta, s kojim se ovom delu pristupalo. I po njegovom mišljenju, ovo Kolarovo delo spada među klasična dela, ali s druge strane, one čitalačke – to je već mrtvo delo. Razloge za to Putna vidi u tri momenta: panslavističkoj ideologiji, ludoj pedantskoj učenosti i nerazumljivom jeziku. S druge strane analiza svih soneta iz *Kćeri Slavije* koju provodi Putna pruža savremenom čitaocu objašnjenja koja mu pomažu da se snađe u čestom lavirintu najrazličitijih referenci, veza, aluzija itd., kojima Kolar pribegava. U vezi sa navedenim 55. sonetom Putna ukazuje da se Kolar koncentriše na alegorijski lik slavenofobne Mađarice, odnosno Mađaromanije koja iznosi lažne, neistinite tvrdnje i naredbe i tako povisuje mađarski jezik iznad ostalih jezika u Ugarskoj. U polemiku s njom ulaze, pored ostali i „evangelički sveštenik, folklorista i Kolarov prijatelj Juraj Rohoň“ (Putna 2014, 249). Polemičku raspravu branilaca slavenstva sa Mađaricom zaključuje Majka Slavija koja poziva alegorizovanu Mađarsku da se kaje. Sa sebisvojtvenom ironijom Putna završava svoj komentar o ovom sonetu rečima: „Na ovozemaljskom svetu, kao što je poznato, „Mađarica“ svoje ambicije prema ostalim narodima još više je pojačavala. Majka Slavija nije uspela da je zaustavi, već samo Trijanonski ugovor iz 1920. koji je naredio momentalni razlaz ugarskih naroda i kraj stare Ugarske“ (Putna 2014, 249). Jan Kolar je u vreme svog delovanja u Pešti imao veliki krug prijatelja i obožavatelja u redovima tamošnjih Srba, ali i srpskog nacionalnog pokreta u Vojvodini. „Za vreme svog tridesetogodišnjeg (1819 – 1849) boravku u Pešti, Kolar je bio jedan od stubova ovdašnjih slovenskih pokreta... saradivao je sa Josifom Milovukom u Pešti, kao i sa Đorđem Magaraševićem, kojem je slao knjige i u Novi Sad. Družio sa mnogim Srbima, a kada je srpska omladina u Pešti (februara 1848), povodom smrti Sime Milutinovića Sarajlije organizovala posmrtnu svečanost, Kolar je u svom govoru o svojim vezama sa pokojnim Milutinovićem mogao da izjavi: „Često smo čitave noći provodili u razgovoru o nesrećnoj sudbi

našeg naroda, tužeći se jedan drugome i tešeći jedan drugog nadom na srećniju budućnost.“ U duhu slovensku orijentacije Slovačkog društva u Pešti, Kolar je najviše i delovao u krugu srpske omladine, a koliko Šafarik svojim slavističkim delima, toliko je Kolar „umetnošću svojom umeo k sebi privući svu tadašnju omladinu, pa i viđenije srpske književnike,“ kako one koji su živeli u Pešti, tako i one „koji su tih godina radi štampanja svojih dela ili radi drugih poslova boravili u Pešti“ (Kmeć 1987, 285 – 286).

U svom književnom delu, ali i u svojoj kulturno-društvenoj delatnosti Jan Kolar je pratio svoju ideju-vodilju o humanizmu koji treba tražiti u duhu slavenskog naroda. Lutao je ovozemaljskim svetom, ali i svetom večnosti i tražio bit slavenstva, tragove slavenske prošlosti i nadu za njihovu političnu i društvenu budućnost. Tragove nekadašnje slavenske slave nalazio je u svojoj Vilhelmini, u Nemačkoj, kod Baltičkog mora u severnoj Italiji. Tražio je odgovore na pitanja da li ovaj veliki slavenski svet, kojem je Herder predvideo slavnu budućnost, neće nestati u vrtlogu realne politike, u bitkama za prevlast između velikih svetskih sila. Kolar, isto kao i njegov učitelj Herder, hoće da veruje da istorija ima smisao, da iznad istorije treperi jedna viša ideja i da sve ono, odakle i kuda idemo, nije slučajnost, nija haos, već: smisao. A taj smisao leži u humanizmu.

Ideja herderovskog humanizma, koji se solanja na slavenski nacionalni koncept, imala je veliki odjek u nadolazećem romantizmu u slovačkom kulturnom kontekstu, ali, kao što je poznato i u širim razmerama pojedinih slavenskih zajednica. Iz današnje perspektive moguće je postaviti pitanje u kojoj meri je danas prisutna ova svest? Da li se ona izgubila sa odlazećim romantizmom, kao relikv starog idealizma, ili je još i danas prisutna u nekoj kulturnoj podsvesti naroda? Imaju li današnji slavenski narodi svest o nekoj izuzetnosti u istorijskoj misiji u podsticanju humanističkih vrednosti, ili nas je politički realizam zadnja dva veka oslobodio od ove svesti? Možda je mera u kojoj verujemo ovoj tezi u direktnoj srazmeri sa merom našeg ličnog romantičarskog idealizma s jedne strane ili realističkog pragmatizma s druge strane. Bilo kako – ali u konačnosti, humanizam je vrednost ka kojoj moramo težiti i ako smo realističko-pragmatički ustrojeni: humanizam je vrednost i cilj ljudskog delovanja bez obzira je li čovek idealistički ili realistički orjentisan. A pitanje prisutnosti slavenske ideje u ovom konceptu nije stvar izbora, već neminovnosti – u Kolarovom duhu:

*Narod samo tak posmatraj kao posudu čovečnosti,
I uvek, ako pozoveš: Slavenu! Neka ti odjekne: čovek.*

Literatura:

GRLIĆ, Danko: *Leksikon filozofa*. Zagreb : Naprijed, 1982.

HERDER, Johann Gottfried: *Uměním k lidskosti*. Praha : OIKOYMENH, 2006. (Prevod naziva: *Umetnošću ka ljudskosti*. Prim. M.B.)

HEREDER, J. G. : *Vývoj lidskosti*. Praha : Jan Laichter, 1941. (Prevod naziva: *Razvoj ljudskosti*. Prim. M.B.)

KMEČ, Jan: *Jugoslovensko – slovačke slavističke veze*. Novi Sad : Vojvođanska akademija nauka i umetnosti, 1987.

PATOČKA, Jan: *J. G. Herder a jeho filosofie humanity*. In: J. G. Herder: *Vývoj lidskosti*. Praha : Jan Laichter, 1941, s. 151 – 163. (Prevod naziva: *J. G. Herder i njegova filozofija humanizma*. In: J. G. Hereder: *Razvoj ljudskosti*. Op.cit. Prim. M.B.)

PUTNA, Martin C.: *Jan Kollár Slavy dcera*. Praha : Academia, 2014.

ROSENBAUM, Karol: *Slovanská myšlienka a prehĺbenie obrodeneckej ideológie v literatúre*. In: PIŠŮT, Milan, ROSENBAUM, Karol, KOCHOL, Viktor: *Dejiny slovenskej literatúry*. Bratislava : Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1960. (Prevod naziva: *Slavenska ideja i produbljanje preporodne ideologije u književnosti*. In: *Istorija slovačke književnosti*. Prim. M.B.)

Slovenský biografický slovník V. Martin : Matica slovenská, 1992. (Prevod naziva: *Slovački biografski rečnik*. Prim. M.B.)

SOURIAU, Étienne: *Encyclopedie estetiky*. Praha : VICTORIA PUBLISHING, 1994. (Naziv originala: *Vocabulaire d'Esthetique*. Paris : Presses Universitaires de France, 1990.)

TIBENSKÝ, Ján – BOKESOVÁ-UHEROVÁ, Mária: *Priekopníci slovenskej kultúry*. Bratislava : Slovesné pedagogické nakladateľstvo, 1975. (Prevod naziva: *Utemeljitelji slovačke kulture*. Prim. M.B.)

Mihal Babiak (Doc. PhDr. Michal Babiak, CSc.)

Nera Legac Rikić

OŠ „Jovan Jovanović Zmaj”, Sremska Kamenica, Srbija
 neralegac@yahoo.com

Interculturality and language—Slavic ethnonyms

This paper will present the first historical records of Slavs, or actually, all the names they are called or call themselves. The task will be to discover the connection between the nations of similar, or even identical names, in terms of their linguistic origin and answer the question whether Slavic ethnonyms are only that, or they are in fact the same nations, having the same linguistic and ethnic origin. The purpose of this paper is to allow us to understand that it takes a long and thorough study of Slavic ethnonyms if we are to determine the actual facts about the historical existence and development of Slavic ethnonyms and clarify the possible and acceptable theories concerning the historical development of Slavic ethnonyms. The task will also be to provide, in one place, a clear overview of everything written so far about Slavic ethnonyms in the available literature, with a special focus on the ethnonyms of SLAVS, VENETI and ANTES. In the first historical records, Slavs are mentioned as Veneti or Venedi, but their connection with Venedi, referred to by Tacitus, Ptolemy and Pliny, remains unclear, so the similarity between the two names may be pure coincidence. Writers of later periods wrote about Slavs as Sclaveni, Sclovenes and Antes. Jordanes writes about the division of Veneti into three groups: Veneti, Antes and Sclaveni. Traditionally, the name of Veneti was associated with the West Slavs, Sclaveni with the South Slavs and Antes with the East Slavs. Even the origin of the word SLAV (or SLOVEN in Serbian) is ambiguous. Due to its similarity with the word SLOVO (or LETTER in English), SLAVS (SLOVENI) or SLOVJANI could mean “those who can speak”. Another association is the word SLAVA (or Patron Saint Day in English). In some Slavic languages the name of Slavs (Sloveni) contains the root slov-. In the Slovenian language it is SLOVANI, while in Serbian it is SLOVENI. In other Slavic languages, the root is slav-. For instance, in the Russian language, it is SLAVJANE, while in Croatian it is SLAVENI. According to some theories, the root slav- was derived as a result of the Russian “akanye” (the merging of unstressed “o” and “a”). As mentioned above, the term Slavs has appeared under a range of different names in historical records. Highly interesting is the fact that some names cannot at all be associated with the Slavic word origin.

Key words: ethnonyms, Slavs, Veneti, Antes

Uvod

Sloveni se u prvim istorijskim zapisima javljaju kao Ven(e)di, ali njihova veza sa Venedima, koje spominju Tacit, Ptolomej i Plinije ostaje nejasna, pa je sličnost između ta dva imena možda slučajna. Raspravlja se i o vezi između Lužičkih Srba i Slovena. Neki istraživači povezuju Lužičke Srbe sa Slovenima, drugi sa Germanima, a treći tvrde da su Lužički Srbi bili mešano pleme ili savez plemena različitih naroda. Lužički Srbi su imali keltske elemente, a spominju se i kao deo Vandala u *Magna Germania*, koja je pokrivala današnju Šlesku (nazvanu po Silingi-Vandalima). Kasniji pisci beležili su Slovene kao Sklaveni, Skloveni i Anti. Jordanes navodi da se Veneti dele na tri skupine: Venete, Ante i Sklavene.

Tradicionalno se ime Veneti počelo vezivati uz Zapadne Slovene, Sklaveni uz Južne Slovene, a Anti uz Istočne Slovene. Čak ni poreklo reči *SLOVEN*

nije sigurno. Usled sličnosti s rečju *SLOVO*, *SLOVENI*, *SLOVJANI*, može značiti „oni koji znaju govoriti“. Druga veza je reč *SLAVA*. U nekim slovenskim jezicima naziv za Slovene ima koren *slov-*. U slovenačkom *SLOVANI*, u srpskom *SLOVENI*. U nekim slovenskim jezicima je koren *slav-*, u ruskom jeziku *SLAVJANE*, u hrvatskom *SLAVENI*. Prema nekim teorijama koren *slav-* nastao je zbog ruskog „akanja“ (prelaska nenaglašenog *o* u *a*).

U istorijskim spisima Sloveni se u prošlosti javljaju pod različitim imenima. Veoma je interesantno što se neka imena uopšte ne vezuju za slovensko poreklo reči. Zato je zanimljivo baviti se i proučavati ovu temu.

Poreklo

U historiografskim izvorima Sloveni se pominju relativno kasno, početkom 6.veka, dok se etnonim SKLAVENI pominje nešto kasnije, u 4. veku. Bilo je i ranijih sporadičnih spomena, ali nije uvek sigurno da je reč o Slovenima, jer ih historiografi nazivaju Rašanima, Tračanima, Tribalima, Skitima, Sarmatima, Nervima, Venetima, Vendima, Sporima, Antima...

Iako prethodni vekovi njihove istorije još uvek ostaju misterija, od 6.veka, Sloveni zauzimaju važno mesto na evropskoj istorijskoj sceni, sudeći po značaju koji im brojnim zapisima pridaju savremenici, opisujući njihove sukobe sa Vizantijom, Germanima i drugim narodima istočne, jugoistočne i centralne Evrope.

Karike koje nedostaju

Zvanično, sa Protoslovenima, koji su živeli još u bronzano doba, u drugom milenijumu pre nove ere počinje epoha velikih seoba slovenskih naroda, koji su tada govorili zajedničkim, praslovenskim jezikom. Postoje teorije da je naziv Srb stariji od naziva Sloven i da su svi Sloveni prvobitno sebe nazivali Srbima.

Recimo, u dokumentu, koji verovatno potiče iz 850. Godine i koji sadrži spisak plemena, većinom slovenskih, severno od Dunava, neimenovani pisac, poznat kao Bavarski Geograf, kaže: „Serviani (ZERIUANI) imaju toliko kraljevstvo da su iz njega nastala sva slovenska plemena i da , kao što tvrde, otud vode poreklo.“

Ovaj zapis je nastao čitav vek pre Porfirogenita, koji piše o doseljavanju Srba na Balkan i kaže da su oni i svoje ime doneli sa sobom.

Ime SRB, nalazimo i mnogo ranije, kod Plinija i Ptolomeja (prvi i drugi vek), kao ime jedne sarmatske narodnosti na današnjoj reci Serba, a značajno je ukazati i na identičnost imena Lužičkih Srba, koji su manjina u današnjoj Nemačkoj i balkanskih Srba, inače veoma različitih Slovana koje spaja isto ime, uprkos sada velikoj prostornoj i jezičkoj distanci.

Prokopije Kesarijski, vizantijski istoričar iz šestog veka, kada navodi da je „Slovenima i Antima, čak i ime bilo u davnini zajedničko“, prvi (i jedini) koristi naziv SPORI, za koji se danas mnogi lingvisti slažu da označava

Srbe, jer je Grcima teško da izgovore tri spojena suglasnika u imenu SRBI. (Gajić, 2020, 15-19)

Slovenski etnonimi

U proučavanju porekla nekog naroda veoma je važno pitanje porekla njegovog imena. Da li je ime autohtono, da li govori o mestu na kojem je taj narod živeo ili o prostoru koji je kasnije naselio, kako su predstavnike tog naroda nazivali drugi narodi...

U slavistici je mnogo pažnje posvećeno pitanju porekla etnonima **SLOVENI** i to u okviru onomastike (lingvističke discipline koja se bavi proučavanjem imena) i u okviru etimologije (lingvističke discipline koja se bavi proučavanjem porekla reči, njihovog oblika i značenja).

Etnonim SLOVENI

Ime Sloveni prvi put je napisano grčkim pismom *Σκλαυηνοι* u delu „*Dijalozi, pitanja i odgovori*“ Pseudo-Cezarija (IV-V vek) (Piper, 2008,110)

S manjim ili većim razlikama u izgovoru u svim savremenim slovenskim jezicima postoji reč SLOVENI. Od korena *slov-* ili *slav-* izvedeno je više etnonima sa užim značenjem: Slovenci, Slovaci, Slovinci, Slavonci...

Smatra se da je u praslovenskom jeziku taj etnonim imao vokal *o* da je glasio **slovene*, dok se oblici korenske morfeme s vokalom *a* smatraju mlađim i korena *slov-* .

Srpski	СЛОВЕНИ
Hrvatski	SLAVENI
Ruski	СЛАВЯНЕ
Старословенски	SLOVĚNE

Etnonim **SLOVENI** se najprirodnije dovodi u vezu sa rečima **SLOVO** (reč) i **SLOVITI** (biti poznat) i **SLAVA**.

Ruski slovo

Srpski *словити*

Ruski слыть, слыву

пересловутый

3.1.1. Etnonim iz toponima

Češki filolog Jozef Dobrovski³⁹ je pretpostavio da je postojao i toponim **Slovy* iz kojeg je izvedeno ime Sloveni. Sličnih toponima ili hidronima ima širom Slavije: Slava, Slavka, Slavina, Slovak...

Naučnik Jireček kaže da su: „*Sloveni ranije bili poznati kao Venedi, Vindi,*

³⁹ **Dobrovski, Jozef** (Češ. *Josef Dobrovský*; 1753 - 1829) je bio češki slavista, sveštenik, otac slavistike, tvorac češke gramatike i gramatike staroslovenskog jezika, glavna ličnost češkog narodnog preporoda.

Anti i Skiti". Plinije Stariji ih poistovećuje sa Srbima. Klaudije Ptolomej pod *Vendima* podrazumeva Slovene, koje beleži uz obale Baltičkog mora. Južnije od njih, *Venda*, živeli su Tacitovi Litavci. Za Germane je uobičajeno da Slovene nazivaju Vendi, Vindi, a Herodot Venete smatra ilirskim plemenom. Polibije piše: "Oblast uz Adriju naselilo je drugo, veoma staro pleme. Zovu se Veneti i po običajima i odeći malo se razlikuju od Kelta, ali govore drugim jezikom." Mavro Orbini navodi da se „iz Skandinavije, oko 1460. pre n. e., Sloveni iseljavaju i šire po beskrajnoj Sarmatiji, pojavljujući se pod različitim imenima – Venedi, Sloveni, Anti, Verli (Eruli), Alani (Masageti), Hiri, Skiri, Sirbi." dok na Balkanskom poluostrvu među Slovene, u svom delu jasno identifikuje i isključivo kao Srbe, ubraja i Ilire, Tračane, Spore, Rosolane, Rašane. U istom delu Orbini identifikuje kao Srbe Enete, Tračane, Skite, Dardance, Vende, Ante i Spore.

Starosedelačka teorija ili Dunavsko-panonska teorija se ne bavi poreklom srpskog imena, već poreklom Srba u antropološkom i genetskom smislu. Osnovu ove teorije čini ideja da su Srbi starosedeooci na Balkanskom poluostrvu, odnosno da su oni direktni naslednici kulture Lepenskog Vira, pa potom Vinčanske kulture i drugih kultura dunavsko-panonske nizije, sve do današnjih dana. Takođe se tvrdi se da su Srbi tokom svoje istorije, u više navrata, iz različitih razloga, u većem broju napuštali Balkansko poluostrvo i kretali u seobe i osvajanja. Deo Srba je ostajao na Balkanu. Na kraju seoba ili pohoda ponovo bi se vraćali na Balkanske prostore.

Plinije Stariji, rimski pisac i naučnik, (1. vek n. e.) sačuvao je mnoge toponime vezane za Srbe i njihova naselja. U njima on na Balkanskom poluostrvu pronalazi ova mesta;

- *Serbinum (Serbbinum)* u Panoniji,
- *Vendum (Vendum)* na gornjoj Dravi
- *Serretes (Serretes)* i *Oserriates (Oserriates)* na Savi.

Tomo Maretić povodom Plinijevih Veneta oko Visle kaže da je, *sasvim sigurno da Plinijevi Venedi znače samo jedan ogranak slavenskog naroda.*

Pored lokalizacije Veneta oko Loare u Galiji, jasno je da o Venetima u Gornjem Jadrano – uključujući provinciju Venetia sa glavnim gradom Venecijom predstavlja srpsku naseobinu.

Tacit beleži u delu Germanija: „*Ne znam pouzdano da li da Peukine, Venede, i Fine ubrojim u Germane ili Sarmate.*” Plinije je, međutim, pored mesta Serbinos u Panoniji dokumentovao slične toponime u Zakavkazju (Servii) kao i Mesopotamiji.

Plinije je ostavio i saznanje o postojanju srpskog grada na Krimu (Sarbacon) kao i o naselju Serberion – koje se nalazilo na ušću Dona u Azovsko more.

Saznanja Plinija i Ptolomeja, mnogo godina kasnije korišćena su pri izradi Ortelijusove karte Panonije i Ilirika iz 1590. godine. (Wikipedia, 2020)

Gledišta raznih lingvista

U 20. veku, poznati lingvista i slavista Roman Jakobson⁴⁰ zastupa izvođenje reči *SLOVENI* iz reči *SLOVO*. On poredi ovo izvođenje sa rečju iz staroruskog jezika koja je bliska glagolima govorenja.

Starorusko	кличане, кличь
Srpski	кликати
Ruski	слыть
Srpski	словити

Jakobson je opozicijom ukazao na to da su Sloveni videli sebe kao „ljude koji govore“ u odnosu na, recimo, Nemce - nemi „oni koji ne govore“ (sa tačke gledišta Slovena).

Lingvista Mazing je suprotnog mišljenja. On smatra da u objašnjenju etničkog imena Slovena treba poći od gotskog glagola *slawan-* ćutati. Tako bi Sloveni bili „oni koji ćute“. Nedostatak ovog gledišta je u tome što neki narod ne bi uzeo za samoimenovanje reč kojom ga s negativnom konotacijom nazivaju drugi narodi.

Izvođenje etnonima **slověne* od zajedničke imenice **slovo* sastoji se u tome što se sufiksom *-ėninq/anınq* etnici izvode, po pravilu, iz toponima, što bi značilo da je Jozef Dobrovski u pravu, kao i to da je za imenicu **slověne* morao postojati i odgovarajući toponim.

Poljski slavista Jan Otremski je našao interesantnu paralelu u litavskom nazivu sela *Šlavėnai* na reci *Šlave*.

Srpski filolog Milan Budimir, poljski slavista Jan Rozvadovski i Tadeuš Ler-Splavinjski, ruski etimolog Oleg N. Trubačov zastupali su mišljenje da je naziv za Slovene izveden od hidronima, od korena **slov-* koji se odnosio na vodu. Oni su se bavili metodom poređenja.

Grčki κλωζω zapljuskujem

Latinski	<i>cluo</i>	čistim
	<i>cloaca</i>	mesto kuda otiču otpadne vode

Srpski *славина, славница*

Poljski *ślawa, ślawica*

Staroruski Словутичь ime za reku Dnjeper

Ruski lingvista Nikolaj J. Mar (20.vek) smatra da etnonim **slověne* treba izvoditi iz naziva iranskog plemena *Skoloti*, što je stariji naziv za *Skite*, koji su, prema tom gledištu, činili jezgro Slovena. Za ovo ne postoje dovoljno

⁴⁰ Jakobson, Roman Osipovič (rus. *Роман Осипович Якобсон*; 1896 - 1982) je bio ruski lingvista i semiolog, jedan od najuticajnijih lingvista 20.veka. i začetnik razvoja strukturalističke analize jezika, poezije i umetnosti.

čvrsti dokazi ni u jednom aspektu proučavanja.

Jezički pogledi

Etonim <i>SLOVENI</i> :	latinski	<i>sclavus</i>
	grčki	<i>οκλαβηνοζ</i>
	arapski	<i>Sakalab, Sakaliba</i>

U latinski i grčki i arapski, etničko ime Slovena ušlo je u obliku s velarom *k* u prvom slogu. U arapski je verovatno ušlo preko grčkog. Što se tiče latinskog i grčkog pojava velara *k* je netipična. Objašnjava se netipičnim izgovorom sonanta *l* u *sl-* (neki ovim objašnjavaju tvrdo *l* u slovenskim jezicima) (Piper, 2008, 113).

Finski lingvista Josif Mikola predložio je početkom 20.veka rešenje prema kojem bi etnonim **slowēne* prvobitno značio saplemenici ili srodnici, pošto se u keltskom i grčkom jeziku mogu naći reči sličnog značenja, što po ovom lingvisti, upućuje na praindoevropske jezike, odnosno iste praindoevropske korene.

Grčki	λαοζ	
Keltski	<i>*sluagos</i>	gomila, vojska
Irski	sluag	gomila, vojska

Poljski lingvista Jan Boduen de Kurtene poreklo etnonima *SLOVENI* objašnjava polazeći od činjenice da su među Slovenima bila raširena složena lična imena sa korenom *-slav* u drugom delu (Jaroslav, Vladislav, Miroslav...). De Kurtene uz to polazi i od pretpostavke da su Rimljani za slovenske robove i slovenski narod uopštavali naziv *SCLAVUS* koji su kasnije prihvatili i sami Sloveni.

Ovo baš nema potporu, kako je ranije rečeno, zbog toga što jedan narod ne bi preuzeo za sebe naziv koji ima negativnu konotaciju.

Poljski lingvista Zbignjev Golomb izvodi naziv za Slovene iz rekonstruisanog oblika **svobēne* u kojem je u prvom delu koren povratne prisvojne zamenice.

*Srpski lingvista Aleksandar Loma smatra isto, ali etnonim rekonstruiše kao *svovēni. Prema ovome Sloveni su „svoji ljudi“, sunarodnici koji se doživljavaju kao svoji. Značajno je da se po novim dijalektološkim istraživanjima na sveslovenskom planu govor iljmenških Slovena nizom vrlo starih crta odvaja od dijalekta susednih Kriviča, vezuje upravo sa jezicima južnih Slovena. Vezivanje etnonima Slovēne na severu i jugu za jedan određen, još proslovenski dijalektski tip svedočanstvo je vremena kad on još nije imao opštu „sveslovensku“ vrednost.* (Loma, 1993, 196)

Prelaskom Rimskog carstva u defanzivu na severoistočnim granicama (misli se na prostor istočno od Germanije i severno od Dakije. Sa druge strane Karpata u odnosu na srednje Podunavlje), od trećeg veka istorijsku

dinamiku tog prostora diktiraju pokreti varvarskih plemena-najpre gorska seoba, a zatim hunska najezda krajem četvrtog veka. Ubrzo pošto su fiksirani od strane Ptolomeja SVOVENI su se morali naći na udaru Gota koji su se 150-200 god. selili sa donje Visle u severno pribrežje Crnog mora preko praslovenske teritorije, pri čemu se deo njih tu trajno naselio.

Ako od 6. veka ime SLOVENI označava na jednoj strani, stanovništvo velikog pojasa na levoj obali Dunava od srednjeg toka do ušća reke, a na drugoj strani imamo pleme istog imena Slověni („Povest vremennich let“) u oblasti Novgoroda, oko jezera Iljmenj, takva distribucija etnonima objašnjava se najlakše pretpostavkom da su pri upadu Gota posred njihovog plemenskog područja SVOVENI, potonji SLOVENI, rascepili na dva dela, od kojih je jedan potisnut ka severu, na prvobitno finsko tle, a drugi se počeo pomerati na jug da bi već pre kraja trećeg veka dosegao Dunav. (Loma, 1993, 195)

Iz svega rečenog može se zaključiti da poreklo etnonima *SLOVENI* nije rešeno i da je potrebno još puno izučavanja da bi se došlo do konačnog rešenja.

Etnonimi *VENETI* i *ANTI*

Poreklo etnonima *VENETI* i *ANTI* nije baš jasno, a njima su označavani ili svi Sloveni ili njihov veliki deo.

Etnonimi *VENETI*

Ovaj etnonim se dovodi u vezu sa velikim brojem naziva plemena ili naroda sličnog izgovora- Venedi, Vendi, Vinidi, Vindi, Indi, Eneti, Geneti, Beneti, Veneli...

Ovi su živeli od Normandije i Bretanje do severnog Jadrana, Male Azije, Karpata i na sever do Baltičkog mora. Za njih se smatra da su pripadali italskoj ili ilirskoj, galskoj tj. keltskoj ili baltskoj etničkoj grupi. Prema nekim mišljenjima ovi poslednji su mogli biti Sloveni, odnosno slovenizirani Balti.

Zajedničko za sve te etničke grupe i plemena sličnog naziva je to što su svi oni živeli blizu vode, te se tako mogu objasniti i njihovi nazivi.

	<i>Wand, Wens, Wond</i>	reka	
	<i>Vin</i>	voda	
Letonski	<i>Vanta</i>	reka	
Litavski	<i>Vanduo</i>	voda	<i>Ventà</i> (ime reke)
Danski	<i>Vand</i>	voda	
Nemački	<i>Wint</i>	zima	
Engleski	<i>Winter</i>	zima	

Nikolaj I. Nadeždin, ruski istoričar (20. vek), smatra da se naziv *VENETI* odnosi na stanovnike priobalnih močvarnih oblasti.

Interesantno je sledeće: Letonci Estonce zovu *VEDE*, a Estonci i Finci zovu Ruse *VE NE*, *VENAJA*.

Ruski slavista Aleksej A. Šahmatov smatrao je da su sve tri osnovne grupe Veneta keltskog porekla.

Keltski	<i>uenos</i> prijatelj
	<i>uenja</i> bratstvo

Toponimi u Bavarskoj	<i>Wenetdunum</i>
	<i>Windabona</i>
	<i>Winidoba</i>

Svi su sa korenskom morfemom *wend-/went-*; u nekim izvorima stoji da ti toponimi znače da je to slovenska šuma ili slovensko jezero.

Etnonim *VENETI* nije ostavio većeg traga u slovenskim jezicima.

Jan Parum (1725), predstavnik izumrlag zapadnoslovenskog jezika-polapskog, pišući na nemačkom svoj maternji jezik naziva *vendski*.

Nemci, ponekad, reč *Wenden* koriste za autohtone Slovence na nemačkom govornom području.

U Austriji *Windisch* se odnosi na Slovence, a u Nemačkoj na Lužičke Srbe-*Wendisch*, sinonim *Sorbisch*.

Na osnovu ovoga se može pretpostaviti da je *Veneti* bio naziv kojim su neslovenski narodi nazivali Slovence ili deo Slovena.

Što se tiče uvrežene pretpostavke o ilirskom karakteru Veneta, ona ne nalazi potvrde u jezičkoj zaostavštini antičkih stanovnika severnoitalske Venetie, dok je za severne Venete/Venede pitanje da li se radi o njima srodnom plemenu koje se poslovenilo ili su to dva plemenska naziva, uprkos sličnosti, različitog porekla.

U ovom drugom slučaju, smelo bi se pretpostaviti da su svoj naziv za Slovence *Wenden*<*Venedi* ili *Venadi*, Germani preuzeli od iranskih *Skita* ili *Sarmata*, koji su, budući stanovnici stepa i nomadi par excellence, svoje susede nastanjene u šumskom pojasu mogli u opreci prema sebi najpre označiti kao „stanovnike šuma”, up. Indoiran. *van-* *vana-* ‘drvo, šuma’ ili je čak skitsko-sarmatsko *væn-* *æd/vænād-* =stind. *Van-ád-* ‘drvojed’: posredi bi bio podrugljiv nadimak up. Češke ojkonime *Dřevojedy*, *Dřevohrizey*, a sa druge strane skitsko-sarmatske etnonime tipa *Torekk-ádai* ‘oni koji se hrane sirom’

Am-ád-okoi ‘oni koji jedu sirovo (meso)’
(Abaev, 1979, 277) (JF, 1993, 200).

Ni ovo tumačenje nije potpuno, jer zašto bi jedan narod sebe nazivao imenom kojim ga drugi narod naziva pogrdno.

Etnonim ANTI

Vizantijski historičari, između 552. i 602. godine, u nekoliko navrata pominju Ante kao veliku grupu slovenskih plemena (Šafarik, 1998, 65).

Grčki αυται

Latinski *Antes*

Prema lingvistima, etnonim *ANTI* treba izvoditi iz naziva plemena *Vjatiči*, **vetič*, odnosno iz etnonima *VENETI* sa pretpostavkom da se *ę* u korenu *vet-* kod naroda južno i istočno od Slovena (Skiti, Sarmati, Alani), koji nisu znali za nazalne vokale, a možda ni za inicijalno *v*, *VENETI* razvilo u *VANTI* i dalje u *ANTI*.

Oblik *VANTAT* za Slovene sačuvao se kod arapskih i jevrejskih pisaca, a oblik *ANTI* se sačuvao kod adigejskih plemena na severnom Kavkazu do 19.veka.

Prema nekim mišljenjima *ANTI* je značilo „oni koji žive na kraju, uz granicu“ ili slobodnije protumačeno „krajšnici“.

Staroindijsko	<i>ántas</i>	kraj
	<i>ántyas</i>	krajnji
Gotski	<i>andéis</i>	kraj
Nemački	<i>Ende</i>	kraj
Engleski	<i>End</i>	kraj
Turkijski	<i>ant</i>	zakletva
Mongolski	<i>and(a)</i>	pobratim

Slovenski Anti često su morali da budu saveznici Avarima (Turkijci i Mongoli) u pohodima na Vizantiju. U vizantijskim izvorima naziv *ANTI* se iznenada gubi. Nije se sačuvao ni kao etnonim, niti u toponimima ili hidronimima.

6. Zaključak

Postojali su još neki etnonimi za Slovene- *Norci*, *Spori*...

Može se izvesti kao zaključak da ima najviše osnova za mišljenje da je autohtoni slovenski etnonim –*SLOVENI*. *Veneti* i *Anti* su nazivi koje su Slovenima verovatno dali susedi. Dakle, ova tri etnonima o kojima je govoreno spadaju među najstarije nazive za Slovene. U istorijskim izvorima i naučnoj literaturi može se naći opis oko osamdeset slovenskih plemena od kojih su se samo neka razvila u zasebne slovenske narode, dok su mnoga nestala, uglavnom asimilacijom sa drugim slovenskim i neslovenskim plemenima.

Autori najstarijih zapisa o Slovenima, rimski i vizantijski historičari i hroničari, podatke o Slovenima dobijali su na razne načine, a ne samo direktno. U najstarijim sačuvanim istorijskim izvorima o Slovenima se ne piše kao o nekom novom narodu na tom prostoru, nego kao o narodu čije poreklo pisci smatraju toliko poznatim da nisu nalazili za potrebno da

opširnije objašnjavaju odakle su došli i kada su došli na prostor na kojem žive.

Neki nazivi za slovenska plemena: Poljani, Drevljani, Severjani, Obodriti, Jezerci, Timočani, Neretljani, Dudlebi, Horutani...

Nazivi su uglavnom prema toponimima ili prema hidronimima.

Neki nazivi slovenskih plemena su vremenom postali nazivi slovenskih naroda: Srbi, Hrvati, Česi, Poljaci, Slovenci, Slovaci...

Nazivi pojedinih naroda dobijeni su prema nazivu teritorije: Belorusi, Makedonci, Ukrajinci...

Smatra se, iako nije sigurno, da su neki nazivi naroda nastali prema nazivu nekog drugog plemena koje je vladalo delom Slovena, npr. Bugari, a neki misle da je tako i za naziv Rusi. Takođe se smatra da su nazivi za Srbe i Hrvate iranskog porekla.

Da bismo imali pravu sliku o slovenskim etnonimima morali bismo se baviti istraživanjima. Sve dosadašnje teorije, ideje i razmišljanja u vezi sa slovenskim etnonimima koje su do sada iznesene su verovatno tačne, svaka u svom segmentu, ali ipak ni jedna u potpunosti. Ono što je sigurno, za sada, etnonim Sloveni postoji i danas i tačno se zna na koje narode se on danas odnosi i na kojim teritorijama su ti narodi. To je ujedno i polazište za svakog ko se bavi ili će se baviti pitanjem slovenskih etnonima.

7. Literatura

Abaev, V.I. 1979. Skifsko-safmatskie narečija: Osnovy iranskogog jazykoznanija. Moskva: Drevneiranskije jazyki

Gajić, Nenad. 2020. Slovenska mitologija. Beograd: Laguna

Loma, Aleksandar. 1993. Podunavska prapostojbina Slovena: Južnoslovenski filolog XLIX. Beograd: Institut za srpski jezik SANU

Pešić, Radivoje. 1992. Zapisi i predavanja. Beograd

Piper, Predrag. 2008. Uvod u slavistiku. Beograd: Prosveta

Sokoljanskij, A.A. 2004. Vvedenije v slavjanskuju filologiju. Moskva

Šafarik, P.J. 1998. O poreklu Slovena. Novi Sad

Dušica Stojadinović

Filozofski fakultet Novi Sad

dstojadinovic@uns.ac.rs

Marijana Momčilović

Filozofski fakultet Novi Sad

momcilovic.marijana@gmail.com

Učenici romske populacije i nastava na daljinu tokom pandemije COVID-19 / Roma Students and Distance Learning During the COVID-19 Pandemic

Prema Agendi 2030 jedan od ciljeva održivog razvoja odnosi se na pružanje inkluzivnog i kvalitetnog obrazovanja za svu decu. Obrazovni sistemi na globalnom nivou su se tokom 2020. u dostizanju ovog cilja susreli sa izazovom pružanja adekvatnog odgovora na novonastale uslove izazvane pandemijom COVID-19. U Republici Srbiji, kao i u ostalim državama u regionu, predložen je niz mera koje su imale za cilj očuvanje kontinuiteta nastave i obrazovanja tokom vanrednog stanja. Kombinacija različitih mehanizama je korišćena za sprovođenje nastave na daljinu: televizijske emisije, resursi postavljani na internet stranice, održavanje časova putem interneta i komunikacija sa učenicima putem mobilnih telefona. U okolnostima pandemije nastava na daljinu je morala biti sprovedena bez prethodnog sistematskog planiranja što, očekivano, može dovesti do negativnih posledica. Očekuje se da će kratkoročni i dugoročni efekti obrazovanja u uslovima pandemije ostvariti najnepovoljniji uticaj na učenike iz osetljivih društvenih grupa. U ovom radu vrši se analiza potencijalnih negativnih posledica na primeru učenika romske populacije. Imajući u vidu da 64% od upisanih učenika romske populacije završi osnovnu školu, okolnosti sprovođenja obrazovanja tokom pandemije ih čine dodatno ugroženim. Neke od potencijalnih posledica su: gubitak naučenog, produblivanje već postojeće neravnopravnosti među učenicima, povećanje funkcionalne nepismenosti, nemogućnost dostizanja minimalnih nivoa postignuća, narušavanje kontinuiteta obrazovanja i osipanje učenika iz obrazovnog sistema. Nakon analize posledica, u radu će biti predložene i neke od mera obrazovne politike koje se mogu primeniti u ublažavanju posledica COVID-19.

Ključne reči: nastava na daljinu, romski učenici, COVID-19, interkulturalnost

According to the 2030 Agenda, one of the goals of sustainable development is to provide inclusive and quality education for all children. In achieving this goal on the global level in 2020 education systems faced the challenge of providing an adequate response to the new conditions caused by the COVID-19 pandemic. In the Republic of Serbia, as well as in other countries in the region, a series of measures were proposed aimed to preserve the continuity of teaching and education during the state of emergency. A combination of different mechanisms were used to conduct distance learning: television shows, resources posted on websites, online classes and communication with students via mobile phones. In the circumstances of the pandemic, the distance learning had to be carried out without prior systematic planning, which, as expected, could lead to negative consequences. The short-term and long-term effects of education in the circumstances of a pandemic are expected to have the most unfavourable impact on students from vulnerable social groups. This paper analyzes the potential negative consequences on the example of Roma students. Bearing in mind that 64% of enrolled Roma students complete primary school, the circumstances of the implementation of education during the pandemic make them even more vulnerable. Some of the potential consequences are: loss of learning, deepening of already existing

inequality among students, increase of functional illiteracy, inability to reach minimum levels of achievement, disruption of continuity of education and dropout of students from the education system. After the analysis of the consequences, the paper will present some of the measures of educational policy that can be applied in reducing the consequences of COVID-19.

Key words: distance learning, Roma students, COVID-19, interculturality

Uvod

Pristup kvalitetnom obrazovanju predstavlja jedno od osnovnih ljudskih prava. Ostvarivanje navedenog prava je dodatno otežano imajući u vidu novonastalu situaciju u svetu izazvanu pandemijom virusa COVID-19 što je dovelo do duboke krize u obrazovanju i potrebe za nalaženjem efikasnog načina za prilagođavanje vaspitno-obrazovnog rada. Očekuje se da će obrazovna kriza ostaviti posledice na opštu populaciju, a da će sedugoročne negativne posledice posebno odraziti na učenike pripadnike osetljivih društvenih grupa. Karakteristike učenika osetljivih društvenih grupa čine da su oni i inače susreću sa teškoćama u vaspitno-obrazovnom sistemu. Može se očekivati da će novonastala kriza produbiti već postojeći jaz i neravnopravnost u pristupu kvalitetnom obrazovanju. U radu se polazi od objašnjenja značaja pristupa kvalitetnom obrazovanju za sve kao i o odgovorima obrazovnih sistema na globalnom i nacionalnom nivou u suočavanju sa pandemijom. Rad se bavi učenicima romske nacionalne pripadnosti, te su stoga prikazane karakteristike poteškoća sa kojima se učenici romske populacije susreću u obrazovnom sistemu, vidovi podrške koji su obezbeđeni ovim učenicima tokom nastave na daljinu, procena mogućih posledica, kao i prikaz preporuka kako bi se osigurao kontinuitet obrazovanja.

Kvalitetno obrazovanje za sve i pandemija COVID-19

Jedan od ciljeva održivog razvoja Agende 2030 (UN, 2015) predstavlja kvalitetno obrazovanje za sve i kao takav podrazumeva osiguravanje: inkluzivnog, ravnopravnog kvalitetnog obrazovanja i promovisanje celoživotnog učenja za sve. Dostizanje ovog cilja omogućilo bi: postojanje univerzalnog i besplatnog osnovnog i srednjeg obrazovanja, dostizanje funkcionalne pismenosti, očuvanje kontinuiteta u obrazovanju, jednaku pristupačnost strukovnog i višeg obrazovanja, ukidanje dispariteta (UN, 2015). Međutim, imajući u vidu globalni kontekst nastao usled širenja COVID-19, postavlja se pitanje mogućnosti dostizanja ciljeva održivog razvoja u svetu nakon pandemije (Munasinghe, 2020). Kada je u pitanju dostizanje četvrtog cilja održivog razvoja koji se odnosi na pristupačnost kvalitetnog obrazovanja za sve, očigledno je da je pandemija teško i naglo pogodila obrazovne sisteme širom sveta. Zatvaranje škola sa ciljem zaustavljanja širenja COVID-19 uticalo je na većinu svetske populacije

učenika. Na ovaj način poremećen tok obrazovanja negativno utiče na ishode učenja i socijalni i bihevioralni razvoj dece i omladine (UN, 2020a). Očekuje se da će posledice krize u obrazovanju izazvane pandemijom ostvariti uticaj na decu kroz tri kanala: zdravlje - infekcija samim virusom; neposredni socio-ekonomski uticaji mera za zaustavljanje prenosa virusa i okončanje pandemije i potencijalni dugoročni učinci odloženog sprovođenja ciljeva održivog razvoja (UN, 2020b). Prema nalazima, više od 130 zemalja sprovelo je zatvaranje škola i univerziteta, što je uticalo na preko 80% svetske populacije učenika i studenata. Mnoge obrazovne institucije su, u pokušaju da održe kontinuitet obrazovnog procesa, prešle na održavanje nastave na daljinu odnosno onlajn nastave. Ipak, iako ovo jeste jedan od načina suočavanja sa novonastalim obrazovnim kontekstom, dovodi se u pitanje poštovanje pravednog i ravnopravnog pristupa obrazovanju za sve učenike. U zemljama u razvoju mnogi učenici nemaju pristup internetu, ne poseduju lične računare ili tablete ili sigurno i podržavajuće okruženje za učenje pogodno za e-učenje (Filho i sar., 2020). Zatvaranje škola i objekata poput biblioteka koji su jedini način na koji neka deca mogu pristupiti internetu imaće uticaja na obrazovanje dece na više načina poput: gubitka kvaliteta naučenog, lišavanje obrazovanja učenika iz osetljivih grupa usled nedostatka digitalnog pristupa, neadekvatno učenje, pad postignutih obrazovnih rezultata, stvaranje i produblјivanje jaza u učenju i postignuću između učenika pripadnika niske i visoke socio-ekonomske grupe, kašnjenje u ostvarivanju razvojnih postignuća (Gupta & Jawanda, 2020). I drugi autori (Van Lancker & Parolin, 2020) ističu da će, tokom novonastale krize u obrazovanju, karakteristike osetljive populacije učenika biti primarni izvor nejednakosti u obrazovanju. Oni veruju da će fokusiranje na nastavu na daljinu primenom tehnologija i digitalnih alata, zbog zatvaranja škola, definitivno proširiti jaz u učenju između dece iz niskog i visokog socio-ekonomskog porekla. Ovi autori kombinaciju zatvaranja škola i siromaštva učenika navode kao pretnju za nastanak duboke socijalne krize nakon završetka pandemije COVID-19. Pandemija će stoga štetiti obrazovanju u svim sferama, povećavajući potrebu za brigom o deci i uzrokujući veće ekonomske troškove, povećan pritisak na škole i porast stope napuštanja škole (Filho i sar., 2020). Deca i mladi u ugroženim zajednicama posebno su izloženi riziku od isključenja iz procesa obrazovanja. Stoga se može očekivati da će pandemija COVID-19 produbiti krizu u obrazovanju i dodatno proširiti postojeće obrazovne nejednakosti (UN, 2020a).

2. Obrazovanje i COVID-19 u svetu

Pandemija COVID-19 je izazvala zatvaranje škola širom sveta što je uticalo približno na 91% upisanih učenika. Kako bi se održao kontinuitet u učenju države su ubrzano počele da se okreću nastavi na daljinu, ali zbog nedostatka umreženosti, opreme, i direktne interakcije nastavnika i učenika bilo je posebno izazovno da svi učenici nastave sa obrazovanjem i izbegnu

osipanje. Takođe, ovo zatvaranje je pokazalo nedostatak spremnosti i slabu otpornost sistema za podršku nastavnica i roditeljima uspešnoj upotrebi tehnologije za učenje (Dreesen i sar., 2020).

Digitalni kanali nisu dovoljni da se dospe do sve dece pogotovo one u najnepovoljnijem položaju zbog toga države koriste kombinaciju digitalnih i nedigitalnih materijala za obrazovanje. Učenici koji nemaju pristup nastavi na daljinu su uglavnom iz ruralnih područja i nižeg socioekonomskog statusa (UNICEFa,2020). Deca koja nisu doseguta metodama daljinskog učenja u najvećem su riziku da ne budu procenjena, što rezultira vrlo nepovoljnim pristrasnostima ako se ne preduzme akcija za univerzalnu procenu učenja. Takođe je važno da procene budu praćene analizama povezanih faktora kako bi se na što bolji način utvrdili ishodi učenja. Nepohađanje škole može imati neposredne negativne posledice na učenje dece i sticanje fundamentalnih veština (Conto i sar., 2020).

Simulacije Svetske banke, zasnovane na podacima iz 157 zemalja, predviđaju da bi kombinacija zatvaranja škola i gubitka porodičnih sredstava za život izazvanih pandemijom rezultirala prosečnim gubitkom od 0,3 do 0,9 godina prilagođenog kvalitetnom školovanju (Azevedo i sar., 2020). Milioni učenika rizikuju da napuste školu ili odlože povratak. To je zbog niza faktora, uključujući: a) finansijska ograničenja i pritisak za zapošljavanje, b) kućni poslovi, c) briga o deci, posebno kada su roditelji ili negovatelji bolesni ili su preminuli, d) rani i prinudni brak i / ili rana i nenamernatrudnoća i, e) strah od ponovne pojave virusa. Devojčice su posebno ranjiva grupa jer su u riziku od nasilja i osipanja iz sistema što se pokazalo tokom Ebola krize (UNESCO, 2020).

Kriza COVID-19 je još uvek u toku, sa očiglednom neizvesnošću koliko dugo i u kojoj meri će pandemija i dalje uticati na obrazovne sisteme širom sveta. Prethodne krize su otkrile da su učenici u nepovoljnom položaju najviše pogođeni. Što duže ostanu van škole, manja je verovatnoća da će se vratiti. Neke važne parametre, poput načina na koji socijalne i kulturne dimenzije utiču na obrasce upisa u kontekstu trenutne krize, tek treba izmeriti i odraziti. Bez obzira na ove neizvesnosti, očekuje se da se veliki broj učenika verovatno neće vratiti u njihove obrazovne institucije ukoliko se ne preduzmu hitne i odgovarajuće mere. Mere moraju biti sistemske i multisektorske, uključujući adresiranje pokretača isključenosti u obrazovanju, kao što su faktori svojstveni školama i obrazovnim sistemima i faktori koji se odnose na socijalne, ekonomske i kulturne uslove (UNESCO, 2020).

3. Nastava na daljinu u Srbiji

Škole u Republici Srbiji su zbog epidemiološke situacije privremeno obustavile vaspitno obrazovni rad, a Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja pripremi je *Operativni plan za nastavak rada škola*. Različiti oblici, načini i pristupi komunikacije biće u funkciji obezbeđivanja potrebnih informacija i podrške u stvaranju obrazovno-

vaspitanog rada učenika na daljinu, pri čemu će se voditi računa o ukupnim ljudskim i tehničkim resursima škole, kao i tehničkim kapacitetima porodice učenika. U procesu stvaranja jednakih prava na obrazovanje sve dece, škole su u obavezi, kada ne postoji mogućnost uspostavljanja komunikacije sa učenicima uz upotrebu informaciono-komunikacionih tehnologija na izmenu i stvaranje alternativnih načina učenja, imajući u vidu, pre svega, učenike koji dolaze iz porodice niskog socijalno-ekonomskog statusa, kao i sve ostale učenike kojima nisu dostupni savremeni komunikacioni resursi.

Obrazovni programi su realizovani na daljinu putem televizijskog kanala RTS 3, platforme RTS Planeta i internet platformi za učenje. Na platformi RTS Planeta za učenike pripadnike nacionalnih manjina bili su dostupni i drugi digitalni sadržaji, kao i snimci časova. Nastavnicima i učenicima osnovnih i srednjih škola na raspolaganju je veliki broj onlajn platformi (Viber, Zoom, Microsoft Teams), kao i nacionalna platforma za online učenje Moja škola. Nastavnici su u obavezi da u elektronskom dnevniku evidentiraju sve realizovane teme sa napomenom o načinu realizacije. Potrebno je da odeljenske starešine podstiču učenike na redovno učenje i rad, da im pruže podršku u tome, pri čemu mogu da koriste različite vrste elektronskih komunikacija. Ova komunikacija je u funkciji pružanja psihosocijalne podrške i od posebne važnosti za učenike i roditelje u savremenim otežanim uslovima i u pripremama za prelaz na redovni režim nastave i učenja (Operativni plan za nastavak rada škola, 2020).

4. Efikasnost nastave na daljinu

Elektronsko učenje ili e-učenje podrazumeva upotrebu elektronskih medija, tehnologije u službi edukacije, tj. informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT) u obrazovno vaspitnom sistemu. Osnovna definicija e-učenja kaže kako je to "korišćenje multimedije i interneta u svrhu poboljšanja kvaliteta učenja - omogućavanjem pristupa udaljenim izvorima i uslugama i omogućavanjem saradnje i komunikacije i na daljinu" (*ETF – Elearning Strategy Task Force, 2009*). Prelazak na onlajn učenje veoma je težak i složen poduhvat za obrazovne sisteme, čak i u najboljim okolnostima. Veći uspeh verovatniji je u školama gde su učenje preko interneta i alati za podršku učenju na mreži već sastavni deo onoga što obrazovni sistem može da pruži (Remote Learning & COVID-19 Outbreak, 2020). Rezultati istraživanja ZUOVA pokazuju da nastavnici nisu imali iskustvo u izvođenju nastave na daljinu (54%), ili su imali prethodno ograničeno iskustvo sa realizacijom učenja na daljinu (34%). COVID-19 primorao je vlade na brzo uvođenje ili proširivanje programa daljinskog učenja i malo je verovatno da su u svetu postojali idealni preduslovi za brzo uvođenje. Pretpostavljamo da učenje na daljinu nikada nije toliko efikasno kao nastava u učionici. Najbolje verzije učenja na daljinu često su rezultat posvećenog dugoročnog planiranja obuka nastavnika, vežbanja, testiranja sistema i prilagođavanja (Azevedo, i sar., 2020).

U istraživanjima koja su se bavila tematikom pripremljenost nastavnika za realizaciju onlajn (Bjekić, i Vučetić, 2013; Ružić Dimitrijević i Nikolić, 2014) uglavnom postoji zainteresovanost nastavnika, ali ne i dovoljna svesnost o strukturi IKT kompetencija i refleksija o sopstvenim IKT kompetencijama. Između zainteresovanosti i očekivanja, sa jedne strane, i spremnosti za primenu IKT-a u nastavi, a posebno za razvijeniji sistem e-nastave, još uvek postoji značajan raskorak. Dobra stranavanrednog stanja jeste da su nastavnici uvideli da ovaj vid nastave mogu da realizuju, samimtim, strah od promene i uvođenja ovakvog vida nastave se smanjio. Iako je motivacija kod velikog broja nastavnika spoljašnja, promena se desila.

Malo je nastavnika koji mogu lako i brzo i efikasno da pređu u okruženja za učenje na mreži. Internet predavanje se uveliko razlikuje od predavanja u učionici jer zahteva drugačiji skup veština od predavanja licem u lice. Čak i nastavnici sa velikim iskustvom u korišćenju obrazovnih tehnologija za podršku učenicima u učionicama i čiji učenici redovno koriste obrazovne tehnologije van nastave mogu da se bore kada rade u potpuno mrežnom okruženju. Nastavnici koji rade na mreži moraju biti obučeni i podržani. Nastavnici koji nemaju pristup dovoljno širokopojasnoj mreži i povezanom uređaju kod kuće (očigledno) neće moći da podrže učenje učenika na mreži. Tamo gde je potrebna takva podrška, obrazovni sistemi će morati da stave na raspolaganje povezanu infrastrukturu. Veoma je malo učitelja u učionici koji su prošli obuku o pristupima i alatima na mreži. (Remote Learning & COVID-19 Outbreak, 2020). U navedenoj anketi ZUOVA prosvetni radnici navode da su imali poteškoća sa dostupnošću resursa i tehnologije učenicima i nastavnicima, procenom napredovanja učenika, niskim digitalnim kompetencijama učenika i nastavnika. Trenutna zatvaranja škola zahtevaju razvoj alternativnih pristupa za pružanje kritične povratne funkcije procene učenja. Svi modaliteti ocenjivanja učenja bili su u snažnoj zavisnosti od fizičkog prisustva učenika.. Specifičnost formativnog ocenjivanja podrazumeva njegovu sposobnost da informiše nastavnike i učenike o tome da li se postižu određeni ciljevi učenja i šta je potrebno u slučaju da ih još nema. Nastavnici i roditelji treba da se osnaže resursima i sredstvima za sprovođenje formativnog ocenjivanja u skladu sa ovim elementima, čak i u okruženjima sa malim resursima (*Are students still learning during COVID-19?*, 2020).

Teško je zadržati decu kognitivno angažovanu sa svim distrakcijama u domaćinstvu, uređaji moraju da se dele sa braćom i sestrama, a porodicama može biti teško da dešifruju televizijski program. Ako nedostaju osnovni faktori kao što su povezanost, pristup uređajima, kvalitet sadržaja i obuke nastavnika, praćenja i podrške, verovatnije je da nastavnici i učenici neće imati minimalne uslove da integrišu tehnologiju kao podršku svom učenju (Azevedo, i sar., 2020). Veliki broj dece može imati poteškoće u pristupu učenju na mreži. To se posebno odnosi na decu u siromašnim

zajednicama, u domaćinstvima u kojima je pristup internetu loš (ili ga uopšte nema), koji imaju malo prethodnog iskustva sa onlajn učenjem i / ili su izloženi brojnim drugim nedostacima. Prelazak na potpuno onlajn, virtualno učenje skoro uvek rezultira nižim obrazovnim ishodima u kratkom roku. To se dešava iz više razloga, uključujući nedostatak poznavanja alata i procesa; nedostatak povoljnog okruženja kod kuće za podršku mrežnom učenju. Motivacija za nastavak učenja na mreži može predstavljati pravi izazov i za učenike i za nastavnike, posebno tokom vremena. Uz veću autonomiju koja se daje učenicima, uloga roditelja je još kritičnija da kod kuće stvore okruženje za učenje. Podrška roditelja je zaista pozitivno povezana sa indeksima ciljeva učenja i motivacijom za savladavanje zadataka. Obrazovni sistemi bi trebali razmotriti posvećenost roditeljima i negovateljima, objasniti šta se očekuje od plana učenja dece, predloge kako roditelji mogu najbolje pružiti podršku (*Remote Learning & COVID-19 Outbreak*, 2020). Kriza je odigrala transformativnu ulogu jer promovise agilne i autonomne škole, koje će se verovatno brzo prilagoditi (Schleicher, 2020). U literaturi o unapređivanju škola, visoko inovativne škole povezane su sa uticajem pristupa „od dole ka gore“ (engl. *bottom-up*). Osećaj nastavnika za autonomiju i učešće u donošenju odluka doprinose stvaranju okruženja vođenog inovacijama (Geijsel i sar., 2001). Međutim, direktori škola bimogli aktivnije da promovisu učešće nastavnika u procesima odlučivanja u svojim školama. Drugim rečima, postoji neiskorišćen potencijal nastavne snage da usmeri inovacije i promene iznutra. Štaviše, odabir alata za učenje ne bi trebalo da teži samo cilju kontinuiteta obrazovanja, već i da ojača osećaj pripadnosti zajednici koja uči. Uvedene mere distanciranja oslabile su škole kao zajednice, što može imati štetan uticaj na ishode učenika. U stvari, učenici u školama sa snažnim osećajem zajednice imaju veću verovatnoću da budu akademski motivisani (Solomon i sar., 2000). U učenju na daljinu, učenici se uče da upravljaju sopstvenim učenjem. Escueta i sar. (2017) su u svom pregledu literature pokazali da bez određenog stepena predavanja licem u lice, ishodi učenja mogu biti smanjeni. Suprotno tome, mešovita okruženja za učenje, pedagoški pristup koji kombinuje snage učenja licem u lice i načina učenja na mreži su efikasnija (Garrison i Vaughan, 2008). Ovaj kombinovani pristup učenju pruža kombinaciju mogućnosti socijalizacije u učionici sa tehnološki unapređenim mogućnostima aktivnog učenja internetskog okruženja (Dziuban, Hartman i Moskal, 2004). Pod određenim uslovima, takav „hibridni model“ prepoznat je po tome što nudi veću vremensku fleksibilnost, povećane mogućnosti za interakciju nastavnik-učenik, povećan angažman učenika u učenju, smanjeno odbacivanje učenika, što dovodi do većih postignuća i zadovoljstva učenika (Vaughan, 2014). U vreme kada se budućnost fizičkih škola čini nesigurnom, hibridni modeli obrazovanja nude zanimljivo rešenje za osiguranje kontinuiteta obrazovanja bez negativnog uticaja na kvalitet

(Gouédard, i sar., 2020).

5. Karakteristike romske populacije učenika

Romska deca rastu u porodicama sa nižim socio-ekonomskim statusom, sporije napreduju u školi i imaju niža postignuća, a roditelji se u ovim porodicama znatno manje posvećuju njihovom obrazovanju (OECD, 2010 i 2012); učenici iz ovakvih porodica sporije ovladavaju jezikom, u većoj meri imaju teškoće u čitanju (Aikens & Barbarin, 2008), veći je rizik za prekidom školovanja. U romskim naseljima u Srbiji, samo 8% dece mlađe od 5 godina živi u domaćinstvima koja imaju najmanje 3 dečije knjige. U Srbiji, 61% dece uzrasta 3–4 godine pohađa programe predškolskog obrazovanja u poređenju sa 7% dece iz romskih naselja. Osnovnu školu pohađa 92% dece romske populacije, dok u opštoj populaciji pohađa 99%. Srednju školu, pohađa 94%, u poređenju sa 28% dece romske populacije. Stopa završavanja osnovne škole dece u romskim naseljima iznosi 64%, a stopa završavanja srednje škole iznosi 61%. Pomoć pri rešavanju domaćih zadataka od roditelja ima 67% dece opšte populacije, dok u romskim naseljima 61% dece ima pomoć pri njihovom rešavanju (MICS, 2019). Pritisak siromaštva je povezan sa povećanjem bolesti, zaraze i nezdravog načina života. Barijere sa kojima su se romski učenici susretali u obrazovnom sistemu su navedene. Nestimulativna sredina, jezik i pohađanje nastave. Na samom početku predškolskog obrazovanja za romsku decu prepreke predstavljaju siromaštvo, diskriminacija i predrasude o Romima, nepostojanje interkulturalnog pristupa, nedovoljna intersektorska saradnja i nedovoljno razvijena mreža predškolskih institucija u blizini romskih naselja, neinformisanost roditelja o prednosti pri upisu dece u predškolske ustanove (Macura-Milovanović, 2013). Pri upisu romskih učenika u osnovnu školu problem predstavlja slabo poznavanje srpskog jezika, ali i nesenzitivnost i ograničenost testova sposobnosti koji su standardizovani na većinskoj populaciji. Nastavni planovi i programi, kao i modeli ocenjivanja odgovaraju dominantnoj kulturi u kojoj se očekuje izvestan nivo pismenosti i matematičkih sposobnosti, bez uvažavanja razlika u kulturi, stilu života i mogućnostima. Na taj način grupe koje su inače segregirane u društvu imaju još veći osećaj odvojenosti (Lynch & Baker, 2005). U redovnim školama je prisutno veliko osipanje romskih učenika iz obrazovnog sistema, a u škole za učenike sa smetnjama u razvoju dospevaju iz različitih neopravdanih razloga, od nepoznavanja srpskog jezika do diskriminatornih procedura školskih vlasti (Biro i sar., 2009; Fond za otvoreno društvo Srbija, 2010a). Dalje, tokom pohađanja nastave u osnovnoj školi deo prepreka sa kojima se susreću romski učenici proističe iz uslova u kojima žive (romskim roditeljima često predstavlja problem obezbeđivanje udžbenika, pribora, adekvatne garderobe, ishrane, prevoza, itd.). Takođe, postoje slučajevi gde su deca uključena u privređivanje i obezbeđivanje sredstava za život porodice (International Labour Organisation, 2013). Studija koja se bavila,

između ostalog, stavovima učitelja i nastavnika prema romskim učenicima ukazuje na to da je među školskim osobljem postojala i otvorena diskriminacija romskih učenika (Macura-Milovanović, 2012). Ukoliko školska kultura nije razvijena na osnovama poštovanja jednakosti i otvorenosti, mogu je odlikovati negativni stavovi i predrasude prema romskim učenicima - to može prouzrokovati nasilje prema njima, odbacivanje i socijalnu izolaciju, odnosno neostvarenost socijalnog aspekta inkluzije u domenu međusobnog odnosa romskih i neromskih učenika, što predstavlja značajan problem obrazovanja romskih učenika (Macura-Milovanović, 2012).

Upisivanje narednog obrazovnog ciklusa. Socio-ekonomski položaj može uticati na dostupnost upisa narednog obrazovnog ciklusa što ukazuje na to da se barijere u obrazovanju upravo kriju u postavci samog upisa. Veće vrednovanje uspeha u školi u odnosu na rezultate završnog ispita kao i to što postoji potreba pohađanja privatnih časova pripreme nastave, nepostojanja jasnih informacija o postojećim merama podrške za osetljive grupe lako mogu dovesti do toga da dete ne upiše školsku godinu. *Strategija smanjenja siromaštva* pretpostavlja da romska deca pokazuju najveću verovatnoću da će napustiti osnovnu školu, te da su romske devojčice u još većoj opasnosti da ne završe osnovnu školu zbog ranog stupanja u brak i usmerenosti na vođenje domaćinstva u primarnoj i sekundarnoj porodici. Analizirani podaci vezani za srednjoškolski nivo obrazovanja pokazuju napredak u broju upisanih učenika u srednju školu na osnovu mera afirmativne akcije. Ipak, Romi su i dalje veoma slabo zastupljena grupa u visokom obrazovanju.

Sistemske mere koje se sprovode kako bi se unapredio položaj romskih učenika su: olakšane procedure za upis u osnovnu školu i povećanje obuhvata romskih učenika osnovnim obrazovanjem, afirmativne akcije za upis u srednje škole i povećanje obuhvata romskih učenika srednjim obrazovanjem, individualni obrazovni plan (IOP), pedagoški asistenti. Uvođenje pedagoških asistenata je imalo pozitivne efekte pre svega na postignuća romskih učenika, njihovu integraciju u život škole, ali i na saradnju sa romskim roditeljima i njihovo uključivanje. Obuke zaposlenih u školama su i dalje najzastupljeniji oblik stručnog usavršavanja zaposlenih u školama. Iako su obuke iz oblasti inkluzivnog pristupa obrazovanju sve brojnije i pohađa ih sve veći broj nastavnika, trebalo bi pojačati obuke iz oblasti rada sa učenicima iz depriviranih sredina. Takođe, nastavnici i učitelji koji rade sa romskom decom trebalo bi dodatno da se stručno usavršavaju u oblasti prevencije predrasuda i diskriminacije. Dodatno, pojam interkulturalnosti i interkulturalnog obrazovanja je još uvek velika nepoznanica za većinu nastavnika - stoga bi obuke koje za temu imaju interkulturalno obrazovanje bile značajan oslonac za kvalitetniji budući rad nastavnika sa decom romskog porekla. Ohrabrivanje škola da pokreću i ostvaruju školske projekte iz oblasti interkulturalnosti bi takođe doprinelo

istom cilju. Za uspješan rad sa decom iz osetljivih grupa važna je i priprema budućih nastavnika u okviru inicijalnog obrazovanja, posebno obratiti pažnju na osnovnu poruku koju treba da usvoje nastavnici tokom inicijalnog obrazovanja da ovladaju principima individualizovane i diferencirane nastave koja garantuje pravednost i kvalitet za sve učenike (*Analiza primene afirmativnih mera u oblasti obrazovanja Roma i Romkinja i preporuke za unapređenje mera*, 2016).

Pandemija COVID-19 je otkrila ekstremnu izloženost isključenih i marginalizovanih romskih zajednica negativnim zdravstvenim i socio-ekonomskim uticajima, pa je važno spomenuti strateški okvir Evropske komisije (*EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation for 2020 - 2030*) koji je usklađen sa nacionalnom strategijom integracije Roma do 2020. godine. Okvirom su predviđeni ciljevi: smanjiti jaz u učešću u obrazovanju i nezi u ranom detinjstvu za najmanje polovinu kako bi se osiguralo da do 2030. godine najmanje 70% romske dece učestvuje u ranom obrazovanju (trenutni podaci: Romi 42%; opšta populacija 92,2%), smanjiti jaz u završenom višem srednjem obrazovanju za najmanje jednu trećinu, (Romi 28%; opšta populacija 83,5%).

6. Vidovi podrške učenicima romske populacije tokom nastave na daljinu

Romi i Romkinje predstavljaju najveću evropsku manjinsku grupu u Evropi i uprkos višestrukim naporima da se poboljšaju životni uslovi Roma, većina romskih domaćinstava i dalje živi u dubokom siromaštvu, podložna je socijalnoj isključenosti i diskriminaciji. Štaviše, četiri od pet učenika iz romskih zajednica nemaju razvijene osnovne kognitivne veštine i kompetencije (Novak i sar., 2019), imajući ovo u vidu bitno je ukazati i na vidove podrške koje su učenici romske nacionalne pripadnosti dobijali u Republici Srbiji.

Rizici po Rome i Romkinje u oblasti inkluzivnog obrazovanja pojačali su se tokom trajanja restriktivnih mera, a osnovne manifestacije ovih rizika ogledaju se u nedostatku tehničkih preduslova za praćenje nastave (struja, internet, kompjuteri, tableti, pametni telefoni) i nepostojanje sistemskih mera podrške u učenju. Takođe, navodi se i prestanak pružanja podrške deci od strane asistenata, mentora i fasilitatora u učenju tokom trajanja vanrednog stanja (*Posledice Kovid-19 na položaj osetljivih grupa i grupa u riziku – uzroci, ishodi i preporuke*, 2020).

Detaljniji podaci o specifičnostima učenika romske nacionalnosti tokom nastave na daljinu dobijeni su u istraživanju Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije u saradnji sa UNICEF-om pod nazivom *Praćenje načina učešća i procesa učenja učenika iz osetljivih grupa tokom ostvarivanja obrazovno-vaspitnog rada učenjem na daljinu* (UNICEFb, 2020, 28-32). Dobijeni podaci odnose na 746.467 učenika upisanih u školskoj 2019/2020 godini, što čini 93% od svih upisanih učenika. Cilj navedenog istraživanja bio je da se ispita obuhvat

učenika nastavom na daljinu, što podrazumeva uključenost u onlajn platforme ili praćenje časova preko televizije, kao i alternativne vidove nastave.

U osnovnim školama, nastavom na daljinu obuhvaćeno je 83% učenika koji su pripadnici romske nacionalne manjine i kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, oko 56% ovih učenika prati TV ili onlajn nastavu, a 27% dobija alternativne vidove podrške, dok 17% učenika nije uključeno u nastavu ni na jedan način. U srednjim školama, 91% učenika iz ove osetljive društvene grupe obuhvaćeno je nastavom na daljinu. Od ukupnog broja ovih učenika skoro 74% prati TV ili onlajn nastavu, skoro 17% dobija alternativne vidove podrške, dok je 9% neuključeno.

Učestalost razloga zbog kojih učenici u školama nisu uključeni u TV ili online nastavu: nemaju pristupa internetu, nemaju podršku u porodici za učenje na daljinu, nemaju odgovarajući uređaj 25,5 %. Učenici koji nastavu ne prate putem TV-a dobijaju alternativne vidove podrške za uključivanje u nastavu, na primer putem dostavljanja štampanih materijala. Ovaj vid nastave realizuje se za malo više od četvrtine učenika koji su pripadnici romske nacionalne manjine, 27%, dok je ovim vidom podrške u srednjoj školi obuhvaćeno 16,5% učenika.

Tokom privremene obustave neposredne nastave podrškom je nastavilo da bude obuhvaćeno 68% ovih učenika. Kako ustanove navode, pedagoški asistent nije uspeo da kontaktira oko 12% učenika koji inače imaju ovaj vid podrške. Među razlozima koji su najčešći navode su: komunikacija nije ostvarena zbog toga što porodica ne poseduje sredstva telekomunikacije, škola nema ili ima pogrešne podatke za kontaktiranje porodica, ili zbog toga što porodica ne pokazuje zainteresovanost za uključivanje učenika. Kada je reč o načinima na koje pedagoški asistent pruža podršku učenicima tokom nastave na daljinu, u dve trećine škola je reč o podršci u izradi domaćih zadataka. Na drugom mestu po zastupljenosti (57%) je pomoć u vidu saradnje sa nastavnicima na izradi nastavnih materijala, a pomoć u usavršavanju i korišćenju informaciono-komunikacionih tehnologija pruža 52% pedagoških asistenata. U nekim školama je pedagoški asistent imao ulogu u distribuciji štampanih materijala, motivisanju i podsticanju učenika i porodica da ostanu uključeni u školske aktivnosti, kao i savetodavnu ulogu. Škole ističu da se podrška nastavnika tokom nastave na daljinu najčešće ogleda u prilagođavanju. Veliki broj škola ističe da su telefonskim putem nastavnici realizovali i konsultacije u vezi sa gradivom, pojašnjavanje nastavnih materijala i pružanje pomoći u izradi domaćih zadataka.

Škole su upitane o oblicima podrške koje smatraju najkorisnijim za uključivanje učenika pripadnika romske nacionalne manjine u nastavu tokom vanrednog stanja. Najveći broj ustanova navodi značaj štampanog materijala koji je dostavljan učenicima. Važan je bio redovan kontakt sa učenicom i porodicom kako bi učenik ostao uključen, kao i važnost

podsticanja motivacije, ali i informisanje - kako o novonastaloj situaciji uzrokovanom pandemijom, organizaciji nastave i novim obavezama. Kontakt sa učenicima je prepoznat i zbog mogućnosti dodatnog pojašnjavanja gradiva i konsultovanja u vezi sa domaćim zadacima, što znači da su mnoge ustanove prepoznale važnost podrške u situacijama nastave bez neposredne interakcije. Izazovi u realizaciji učenja na daljinu za učenike pripadnike romske nacionalne manjine su sledeći. Najveći broj škola navodi probleme u vezi sa tehničkim resursima potrebnim za nastavu na daljinu. Ovi problemi se tiču nepostojanja mobilnog telefona ili računara u ovim domaćinstvima, ili raspoloživost samo jednog uređenja na veći broj dece, kao i nepostojanje internet signala. Često je navođen i problem digitalnih kompetencija učenika. Dodatan izazov ogleda se u tome da ni roditelji ovih učenika nisu mogli da pomognu u ovako organizovanoj nastavi budući da ni sami nemaju razvijene digitalne kompetencije. Problem je bio i održati motivaciju učenika što je posledica otežanog stupanja u komunikaciju sa porodicom (UNICEFb, 2020, 28-32).

Sagledavajući vidove podrške koje su učenici pripadnici romske nacionalne pripadnosti primali tokom nastave na daljinu može se očekivati da će novonastala krizna situacija u obrazovanju ostaviti prostora za nov način strukturiranja i formiranja obrazovanja, kao i obraćanje pažnje na nejednakosti koje postoje među učenicima i na njihovo produblјivanje. Akcije koje su preduzete tokom sprovođenja nastave na daljinu samo su dodatno potvrdile da obrazovanje i škole treba promeniti kako bismo decu bolje pripremili za budućnost i osigurali da sva deca uče (Ashford i sar., 2020).

7. Učenici romske nacionalne pripadnosti i potencijalne posledice sprovođenja nastave na daljinu

Kada je u pitanju procena potencijalnih posledica sprovođenja nastave na daljinu, bitno je napomenuti da su se do sada istraživači i stručnjaci u većoj meri bavili analizom posledica vezanih za opštu populaciju učenika, a manje za konkretnu osetljivu grupu učenika poput učenika romske nacionalne pripadnosti. Međutim, ono što je primetno i na šta se nailazi u radovima stručnjaka (Alison i sar., 2020; Iqbal & Ttayab, 2021; Milkova & Larkins, 2020; UNICEFb, 2020) jeste pretpostavka da će posledice sprovođenja nastave na daljinu koje pogađaju opštu populaciju učenika pogoditi i učenike pripadnike osetljivih grupa, ali još intenzivnije, što će ih postaviti u dodatno nepovoljan i rizičan položaj. Alison i saradnici (2020) navode tri dimenzije u kojima se učenje kod kuće i nastava na daljinu mogu razlikovati u odnosu na to kojoj socio-ekonomskoj grupi učenik pripada, iz čega se mogu uočiti razlike i proceniti širi domet potencijalnih posledica po učenike romske nacionalne pripadnosti. Prva, škole mogu pružiti različite resurse: neke škole pružaju čitav set onlajn lekcija, dok se druge oslanjaju na pakete za učenje kod kuće, analiza UNICEF-a (2020)

ukazuje da se priprema i distribucija nastavnog materijala pokazala kao efikasan način održavanja kontinuiteta prilikom sprovođenja nastave na daljinu sa učenicima romske nacionalne pripadnosti. Drugo, porodice se razlikuju po tipu okruženja za učenje koje mogu pružiti kod kuće. Učinkovito učenje kod kuće olakšava se pristupom odgovarajućoj tehnologiji (za pohađanje onlajn predavanja ili preuzimanje zadataka) i tihom, posvećenom prostoru za učenje. Konačno, roditelji se razlikuju u tome koliko vremena i podrške mogu pružiti svojoj deci dok uče od kuće (Alison i sar., 2020). Očigledno je da ove tri dimenzije na samom početku učenike romske nacionalne pripadnosti postavljaju kao osetljivu grupu sa velikim faktorom rizika za negativne posledice sprovođenja nastave na daljinu tokom trajanja vanrednog stanja. Uopšteno gledano, dvostruki šok zatvaranja škola i globalne recesije mogli bi dugoročno loše uticati na obrazovanje i razvoj. Šok zbog zatvaranja škola dovešće do gubitka naučenog, povećanog napuštanja škole (što je već postojeći rizik kada su u pitanju učenici romske nacionalne pripadnosti) i veće nejednakosti (Rogers & Sabarwal, 2020). U izveštaju *Ekonomski i socijalni uticaj COVID-19* (World Bank Group, 2020) navode se konkretne moguće posledice zatvaranja škola. Zatvaranje škola će dovesti do značajnog gubljenja naučenog i kao što je prethodno iskustvo pokazalo zatvaranje škola snižava nivo znanja i nesrazmerno utiče na pripadnike osetljivih grupa. Nastava na daljinu i zatvaranje škola mogu produbiti već postojeći jaz i nejednakost znanja koja postoji između najsiromašnijih i najbogatijih učenika. Dalje, postoji rizik, naročito kada su u pitanju učenici pripadnici osetljivih grupa i učenici sa nižim školskim postignućem da brojni učenici postanu funkcionalno nepismeni što dalje implicira da možda neće ostvariti minimalni nivo postignuća za svoj uzrast kada se škole ponovo otvore. I jedna od verovatno najkritičnijih posledica kada su u pitanju osetljive grupe učenika poput učenika romske nacionalne pripadnosti jeste povećanje osipanja učenika i napuštanja školovanja naročito onih koji su bliže tačkama tranzicije u obrazovanju (World Bank Group, 2020). Fond za obrazovanje Roma (Roma Education Fund) očekuje da će se ionako visoka stopa napuštanja učenika od 68% među romskim učenicima dodatno povećati zbog uslova koji sprečavaju romsku decu da učestvuju u nastavi na daljinu (Korunovska & Jovanovic, 2020).

8. Preporuke za ublažavanje posledica nastave na daljinu i briga o ravnopravnom i inkluzivnom pristupu obrazovanju

Kada su u pitanju preporuke za ublažavanje posledica odvijanja nastave na daljinu, takođe se uglavnom govorilo o preporukama koje se odnose na opštu populaciju učenika. Neke od tih preporuka su: 1) omogućiti pristup informacionim i komunikacionim tehnologijama (IKT) i internetu; (2) omogućiti dostupnost kvalitetnog sadržaja na internetu; (3) obučiti nastavnike za podučavanje na daljinu i putem interneta; (4) pružiti

podršku roditeljima za nastavu na daljinu iputem interneta; (5) obezbediti dovoljan broj nastavnih sati (World Bank Group, 2020). Ovo jesu preporuke koje mogu biti od velikog značaja za adaptiranje i sprovođenje efikasne nastave na daljinu, ali je za učenike romske nacionalne pripadnosti za sprovođenje ovih preporuka neophodno voditi računa o određenim preduslovima. Stoga, određeni autori (Korunovska & Jovanovic, 2020, 10) navode set urgentnih i dugoročnih mera odnosno preporuka koje treba sprovesti za dobrobit učenika romske nacionalne pripadnosti i za ublažavanje posledica nastave na daljinu i brigu o ravnopravnom i inkluzivnom pristupu obrazovanju. Urgentne mere koje oni navode odnose se na: distribuciju računara / tableta i obrazovnih potreština i obezbeđivanje pristupa internetu kako bi se sprečilo isključivanje romske dece i povećanje stope napuštanja škole i konstruisanje i usvajanje programa digitalne pismenosti za podršku romskim porodicama. Dalje, dugoročne preporuke odnosno mere su: nastaviti sa ulaganjima u tehnologiju i uložiti u programe digitalne pismenosti koji mogu podržati romsku decu nakon školovanja kao i nakon što se škole ponovo otvore; obezbediti stipendije za Rome koji se školuju za nastavnike i postepeno povećavati broj romskih učitelja, posebno u ranom obrazovanju i osnovnoj školi. Pored navedenih preporuka i mera treba naći način da se tokom trajanja nastave na daljinu obezbedi prostor za sprovođenje i prethodno postojećih mera i akcija koje se specifično odnose na učenike romske nacionalne pripadnosti, a imaju za cilj: 1) uključivanje Roma u obrazovni sistem i obezbeđivanje kontinuiteta u obrazovanju; 2) obezbeđivanje kvalitetnog obrazovanja; 3) uvažavanje različitosti i razvijanje interkulturalnih vrednosti; 4) negovanje kulturnog identiteta (Zukovć i Milutinović, 2014, 422). Iako se obrazovni sistemi širom sveta nose sa zatvaranjem škola, oni treba da počnu da planiraju kako da upravljaju kontinuitetom kada se škole ponovo otvore i kako da poboljšaju i ubrzaju učenje. Vodeći princip bi trebao biti da se u svakoj fazi koristi svaka prilika da se efikasnije deluje. Učeci iz inovacija i hitnih procesa, sistemi se mogu prilagoditi i povećati efikasnija rešenja. Proaktivno delovanje i praćenje preporuka i stručnjaka u velikoj meri može pomoći ne samo ublažavanju štete od trenutne krize već i napretku u obrazovnim sistemima od kojih će pozitivne efekte moći da oseti čitava populacija učenika pa tako i učenici pripadnici osetljivih grupa (Rogers & Sabarwal, 2020).

Zaključak

Kroz analizu rizika sa kojima se učenici romske nacionalne pripadnosti susreću u vaspitno-obrazovnom sistemu uviđamo da su u odnosu na opštu populaciju učenika u većem riziku od: nedostizanja minimalnih obrazovnih postignuća, gubljenja funkcionalne pismenosti, osipanja iz obrazovnog sistema. Kriza do koje je došlo u obrazovanju izazvaće dugoročne

posledice na opštu populaciju učenika, anijene negativne efekte još intenzivnije će osetiti učenici iz osetljivih društvenih grupa. Primetno je da su se do sada stručnjaci bavili preporukama vezano za opštu populaciju učenika, iako one jesu korisne, moramo voditi računa da je za učenike romske nacionalne pripadnosti potrebno zadovoljenje određenih preduslova kako bi bilo moguće sprovesti ove preporuke. Pored nastojanja da se poveća efikasnost nastave na daljinu, kako za opštu populaciju učenika, tako i za učenike osetljivih grupa, potrebno je svim učenicima obezbediti neophodne resurse za praćenje nastave na daljinu, raditi na usavršavanju digitalne pismenosti svih subjekata uključenih u ovaj proces, obučiti roditelje za pružanje podrške deci tokom odvijanja nastave na daljinu. Potrebno je pronaći najoptimalnija rešenja kako bi obrazovni sistemi nakon otvaranja škola mogli da obezbede dostizanje standarda postignuća i kako bi učenici mogli da ostvare uslove za pristup narednom ciklusu obrazovanja. Rad napreporukama zapovećanje kvaliteta nastave na daljinu zahteva prilagođavanje karakteristikama učenika romske nacionalne pripadnosti što će, ako želimo da postignemo pristup kvalitetnom obrazovanju za sve, predstavljati izazov sa kojim će se obrazovni sistemi širom sveta u budućnosti susretati.

Literatura:

Aikens, N. & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences reading trajectories: The contribution of family, neighborhood and school context. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 235-251.

Alison, A., Cattan, S., Costa-Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., Sevilla, A. (2020). Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning. *Ijs*, 1-24.

Analiza primene afirmativnih mera u oblasti obrazovanja Roma i Romkinja i preporuke za unapređenje mera. (2016). Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva, Beograd.

Ashford, N. A., Hall, R. P., Arango-Quiroga, J., Metaxas, K. A., Showalter, A. L. (2020). Addressing inequality: The first step beyond COVID-19 and towards sustainability. *Sustainability (Switzerland)*, 12(13), 1-37.

Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., & Geven, K. (2020). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. The World Bank. Dostupno na: <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/1813-9450-9284>

Biro, M., Smederevac, S., Tovilović, S. (2009). Ekonomski i kulturalni

faktori školskog postignuća romske dece. *Psihologija*, 42 (3),273-288.

Bjekić, D. i M. Vučetić (2013): E-nastava kao tehnologija profesionalnog delovanja i usavršavanja nastavnika. U Dimitrijević, B. (ured.): *Razvoj i mentalno zdravlje* (str. 113-127). Niš: Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.

Conto, C. A., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., Rigole, A.(2020). COVID-19: Effects of school closures on foundational skills and promising practices for monitoring and mitigating learning loss. Dostupno na: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/COVID-19_Effects_of_School_Closures_on_Foundational_Skills_and_Promising_Practices_for_Monitoring_and_Mitigating_Learning_Loss.pdf

Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J. P., Kamei, A., Correa, J. S. O. (2020). *Promising practices for equitable remote learning Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. Dostupno na:<https://ideas.repec.org/p/ucf/inores/inores1090.html>

Dziuban, C., J. Hartman and P.(2004). *Blended Learning*. Educause Center for Research Learning, Research Bulletin.

E-Learning for Teacher Training:Handbook for Practitioners. (2009). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Dostupno na: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/C12578310056925BC12577750047E991_NOTE87ZHCL.pdf

Escueta, M. et al. (2017), *Education Technology: An Evidence-Based Review, National Bureau of Economic Research*. Cambridge, MA. Dostupno na:<http://dx.doi.org/10.3386/w23744>

Filho, W. L., Brandli, L. L., Salvia, A. L., Rayman-Bacchus, L., Platje, J. (2020). COVID-19 and the UN sustainable development goals: Threat to solidarity or an opportunity? *Sustainability (Switzerland)*, 12(13), 1–14.

Fondzaotvorenodruštvo. (2010a). *Romskadeca u „specijalnom” obrazovanju u Srbiji: prezastupljenost, niskapostignuća i uticajnaživot*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.

Garrison, D., Vaughan, N. (2008). *Blended Learning in Higher Education Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco, CA Jossey-Bass.

Geijsel, F. et al. (2001). Conditions Fostering the Implementation of Large-Scale Innovation Programs in Schools: Teachers’ Perspectives. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 37/1, 130-166, Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1177/00131610121969262>.

Gouëdard, P., B. Pont and R. Viennet. (2020). *Education responses to COVID-19: Implementing a way forward*. OECD Education Working Papers, No. 224, OECD Publishing. Paris. Dostupno na:<https://doi.org>

/10.1787/8e95f977-en

Gupta, S., Jawanda, M. K. (2020). The impacts of COVID-19 on children. *Acta Paediatrica, International Journal of Paediatrics*, 109(11), 2181–2183.

<https://zuov.gov.rs/rezultati-ankete-sta-15-000-prosvetnih-radnika-misli-o-ostvarivanju-obrazovno-vaspitnog-procesa-putem-ucenja-na-daljnu/>

International Labour Organisation. (2013). *World Report of Child Labour*. Geneva: International Labour Office.

Iqbal, S. A., Tayyab, N. (2021). COVID-19 and children: The mental and physical reverberations of the pandemic. *Child: Care, Health and Development*, 47(1), 136–139.

Korunovska, N., Jovanovic, Z. (2020). *ROMA IN THE COVID-19 CRISIS An Early Warning from Six EU Member States*. Dostupno na: <https://www.opensocietyfoundations.org/publications/roma-in-the-covid-19-crisis>

Liberman, J., Levin, V., Bazaldua D. L. *Are students still learning during COVID-19? Formative assessment can provide the answer*, 2020. Dostupno na: <https://blogs.worldbank.org/education/are-students-still-learning-during-covid-19-formative-assessment-can-provide-answer>

Lynch, K. & Baker, J. (2005). *Equality in education: an equality of condition perspective*. Dostupno na: <http://researchrepository.ucd.ie/bitstream/handle/10197/2035/Lynch%20and%20Baker%20%282005%29%20Equality%20in%20Education%20%28pre-print%29.pdf?sequence=1>

Macura – Milovanović S. (2013). Pre-primary Education of Roma Children in Serbia: Barriers and Possibilities. *CEPS Journal*, 3(2), 9-28.

Macura-Milovanović, S. (2012). Crossed realities of Roma parents and non/Roma teachers: experiences from the action research study. In: Arno Heimgartner, Ulrike Loch, Stephan Sting (Hg.), *Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Methoden und methodologische Herausforderungen*. OFEB Sektion Sozialpädagogik, Universität Graz, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Land Steiermark, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, lit Verlag GmbH&Co.KG, Wien, 275-287.

Milkova, R., Larkins, P. C. (2020). *Roma Children's Participation: Shaping Responses to COVID-19 in The EU and Bulgaria*. Dostupno na: <https://core.ac.uk/display/323985874?source=2>

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, *Operativni plan za nastavak rada škola u otežanim uslovima*, 2020. Dostupno na: <http://www.mpn.gov.rs/operativni-plan-za-nastavak-rada-skola-u-otezanim-uslovima-uz-program-ucenja-na-daljnu-za-ucenike-osnovnih-i-srednjih-skola/>

Multiple Indicator Cluster Survey 2019 (2019). Serbia Multiple Indicator Cluster Survey 2019: Monitoring the situation of children and Women. Beograd: UNICEF i Republički zavod za statistiku

UNESCO. (2020). *COVID-19 Education Response: How many students are at risk of not returning to school?* advocacy paper. Dostupno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373992/>

Munasinghe, M. (2020). COVID-19 and sustainable development. *International Journal of Sustainable Development*, 23(1–2), 1–24.

Novak, N. M., Rabiee, M., Tjoa, A. M. (2019). ICTs for Education: An inclusive approach to addressing challenges faced by Roma communities in Europe. *2019 42nd International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics, MIPRO 2019 - Proceedings*, 1355–1361.

OECD (2010). *Razumevanje društvenih ishoda učenja*. Beograd: Ministarstvo prosvete RS.

OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD.

Posledice Kovid-19 na položaj osetljivih grupa i grupa u riziku – uzroci, ishodi i preporuke. (2020). Tim Ujedinjenih nacija za ljudska prava, Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva. Beograd.

Praćenje načina učešća i procesa učenja učenika iz osetljivih grupa tokom ostvarivanja obrazovno-vaspitnog rada učenjem na daljinu. (2020). UNICEF, Institut za psihologiju, Ministarstvo prosvete nauke i tehnološkog razvoja. Beograd.

Rapid response briefing note: Remote Learning & COVID-19 Outbreak (2020). Dostupno na: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/266811584657843186/pdf/Rapid-Response-Briefing-Note-Remote-Learning-and-COVID-19-Outbreak.pdf>

Rogers, H., Sabarwal, S. (2020). *Pandemics: Shocks to Education and Policy Responses*. Dostupno na: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33696>

Ružić-Dimitrijević Lj. i B. Nikolić. (2014). Učenje na daljinu – izazov za Srbiju. XX Skup Trendovi razvoja: Razvojni potencijal visokog obrazovanja, Kopaonik.

Schleicher, A. (2020). *How can teachers and school systems respond to the COVID-19 pandemic? Some lessons from TALIS*, <https://oecdeditoday.com/how-teachers-schoolsystems-respond-coronavirus-talis/>.

Solomon, D. et al. (2000). A six-district study of educational change: direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education, Vol. 4/1*, 3-51. Dostupno na: <http://dx.doi.org/10.1023/a:1009609606692>

Strategijasmanjenjasiromaštva u RepubliciSrbiji. (2003). <http://www.prsp.gov.rs/dokumenta.jsp>

UN General Assembly, Transforming our world : the 2030 Agenda for Sustainable Development, 21 October 2015, A/RES/70/1, Dostupno na: <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.htm>

UNICEFa (2020). *World Bank Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures*. Dostupno na: <http://uis.unesco.org/en/news/unesco-unicef-world-bank-survey-national-education-responses-covid-19-school-closures-key-0>

UNICEFb (2020). *Praćenje načina učešća i procesa učenja učenika iz osetljivih grupa tokom ostvarivanja obrazovno-vaspitnog rada učenjem na daljinu*.

United Nations (2020a). *The Sustainable Development Goals Report*. Dostupnana: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf>

United Nations (2020b). *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on children*. Dostupnana: <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-impact-covid-19-children>

Van Lancker, W., Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health, 5(5)*, 243–244.

Vaughan, N. (2014). Student Engagement and Blended Learning: Making the Assessment Connection. *Education Sciences, Vol. 4/4*, 247-264. Dostupno na:<http://dx.doi.org/10.3390/educsci4040247>

World Bank Group. (2020). *Ekonomski i socijalni uticaj COVID-19*. Dostupnana: <http://pubdocs.worldbank.org/en/486361588146392647/WB-RER17-The-Economic-and-Social-Impact-of-COVID-19-Outlook-Hard-Times-Require-Good-Economics-Bosnian.pdf>

Zuković, S., Milutinović, J. (2014). Podrškasocijalnomarginalizovanimgupamakrozpedagoško-savetodavni rad: primer romskepopulacije. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija, 13(4)*, 415–431.

Lidija Nerandžić Čanda

Gimnazija „Veljko Petrović“, Sombor, Serbia
 nerandziccandalidija@gmail.com

Značaj „Srpskog književnog glasnika“ za recepciju nemačke književnosti

The aim of this paper is to present the role of the "Serbian Literary Herald" as a mediator in the assimilation of German literature into the discourse of Serbian literature. Glasnik's editors, translators and literary critics played a significant role in this mediating role. The importance of this magazine is attested by the transmission of confirmed values of European literature, among which German literature has a significant place. From Europe, as a model and measure, what was in line with the editorial policy of the Herald was published. Glasnik's basic principles are: the principle of order, literary, cultural, political, ethical. One of the important features of Glasnik, the feeling of world literature as a common good of humanity, seemed to have a model in Goethe's idea of "world literature". In order to give patterns to Serbian literature, works that had to be of verified values appear in Glasnik. In addition to the dominant aspiration to introduce an aesthetic understanding of the nature and function of literature into Serbian literature, a very important task was considered to be the effort to raise Serbian literature, as a whole, to a higher artistic level. As the most appropriate methodological tool and in accordance with the goal of our work, we used the theory of reception. In order to reach the reception (receiving the work and understanding it), it is necessary that there is an appropriate horizon of expectations among the readers as well. . Expected results of this paper: 1. which German writers and to what extent they are represented in SKG and 2. Which writers of Serbian literature could we look for interdisciplinarity in relation to German literature gave the following results: the most translated German writers are Heine and Goethe, and interdisciplinarity can be traced from modernists so further.

Keywords: German, Serbian, literature

UVOD

Cilj ovog rada je da prikaže ulogu „Srpskog književnog glasnika“ kao posrednika u približavanju i asimilaciji nemačke književnosti u diskurs srpske književnosti. U ovoj posredničkoj ulozi značajnu ulogu imali su Glasnikovi urednici, prevodioci i književni kritičari. Time je napravljen potreban hermeneutički most između dveju književnosti vidljiv i veznikom „i“ u sintagmi: srpske i nemačke književne veze. Značaj ovog časopisa osvedočen je prenošenjem potvrđenih vrednosti evropske književnosti, među kojima nemačka književnost ima značajno mesto. Iz Evrope, kao uzora, i merila objavljivano je ono što je bilo u skladu sa uređivačkom politikom Glasnika. I prva i osnovna Glasnikova načela jesu ona koja je postavio Bogdan Popovića., a ta načela su: načelo reda, književnog, kulturnog, političkog, etičkog. Stoga ne čudi, što je osnivač i prvi urednik časopisa bio upravo Bogdan Popović, erudita, poliglota, osnivač katedre za Svetku književnost na Beogradskom univerzitetu. Jedno od bitnih Glasnikovih obeležja, osećanje svetske književnosti kao zajedničkog dobra čovečanstva, kao da je imalo uzor u Geteovoj ideji „svetske književnosti“.

U želji da se srpskoj književnosti daju obrasci, u Glasniku se javljaju ona dela koja su morala biti proverenih vrednosti. Tim povodom Bogdan Popović piše: „Iz tuđe beletristike presađivaće se samo radovi nesumnjive književne vrednosti, ponajpre takvi kakvi bi ovakvoj mladoj književnosti kao što je naša mogli poslužiti obrascem“ (Popović 1901, 17). Osim dominantne težnje da se u srpsku književnost unese estetsko shvatanje prirode i funkcije književnosti, veoma važnim zadatkom smatralo se i nastojanje da se srpska književnost, u celini, podigne na viši umetnički nivo. Kao najprikladnije metodološko sredstvo, a u skladu sa ciljem našeg rada, služili smo se teorijom recepcije. Da bi došlo do recepcije (primanja dela i njegovog razumevanja) neophodno je da postoji odgovarajući horizont očekivanja i kod čitalaca. To će se dogoditi ako čitalac (publika) raspolaze odgovarajućim estetskim iskustvom stečenim čitanjem drugih tekstova u prihvatanju otvorene mogućnosti identifikacije ili, još opštije, u potvrđivanju jednog proširenja iskustva, onako kako je to definisao Hans Robert Jaus. Očekivani rezultati ovoga rada su: 1. Utvrđivanje koji nemački pisci i u kojoj meri su zastupljeni u SKG-u.

U radu smo se bavili intertekstualnošću, razmenom duhovnih vrednosti kroz literaturu. Poznato je da se čitalačkom recepcijom tekst menja i da se tako obogaćen uključuje u književni tok i samosvojnost nacionalne književnosti. Idući ovim smerom stigli bismo i do Borhesovih analogija, koje nam pružaju sliku sveta kao jedinstvenog teksta koji valja iščitavati, a kroz binarne interliterarne veze dolazimo i do „arhiteksta“ nepreglednog dijaloga pisca sa vrednostima koje ga okružuju i koje je sretao u književnosti. Upravo te vrednosti i njihova kritička ocena na stranicama SKG-a predmet su našeg istraživanja. Urednici Glasnika rukovodili su se idejom da ovaj časopis bude smernica za vrhunske dijaloge srpskih pisaca sa onim što se u stranoj, pa time i u nemačkoj, književnosti moglo smatrati estetskim. Jedan od ciljeva rada je i da ukaže na važnu ulogu prisustva nemačke književnosti u SKG-u na formiranje naše moderne književnosti.

Nemačka književnost u srpskom književnog glasniku

Za 34 godine izlaženja SKG-a samo u godištim 1911, 1914, 1927, 1936, 1937, 1939. i 1940. nemamo priloga niti prevoda iz nemačke književnosti. Prvi Glasnikov urednik prevodima je davao izuzetan značaj, smatrajući ih snažnim obrascima koji pomažu, vaspitavaju, bogate maštu, pomažu sposobnosti, daju podstreh stvaranju.

Treba prevodima prenositi sve ono što strane književnosti imaju, a mi nemamo, a potrebno nam je. Prevodi se mogu smatrati kao prava Božija blagodat. Treba se samo domisliti onoj tako važnoj, tako srećnoj činjenici, da li je u velikom broju slučajeva dovoljno imati prevodioca, pa pisca; da, blagodareći prevodiocu, strani pisci pišu za nas i da svakim dobrim delom (jer mi možemo da biramo) bogate našu književnost. Valja se setiti da i najveće i najoriginalnije književnosti pozajmljuju jedna od druge, one koje

bi, videli smo, mogle biti i same sebi dovoljne. (Popović 1901, 17).

Osim dominantne težnje da se u srpsku književnost unese estetsko shvatanje prirode i funkcije književnosti, prisutno je i nastojanje da se srpska književnost kao celina, podigne na viši umetnički nivo, kao i da se u srpskoj književnosti razviju vrste koje nisu postojale. Od književnika je traženo da uče strane jezike da bi mogli u originalu da čitati dela svetske književnosti. Prevodima je dato gotovo isto značenje kao izvornom stvaralaštvu. I u tom smislu SKG vodio je smišljenu politiku prevodenja ne bi li naša književnost, u što kraćem roku dobila na svom jeziku što više uzornih dela svetske književnosti. Osim pisaca nemačke književnosti prevode se i italijanski, francuski, ruski pisci – raznih epoha i pravaca.

Iz određenog horizonta očekivanja sa svim njegovim institucionalizovanim formama literarnog života nastaju pisci koji će ovaj horizont donekle pomeriti i na taj način se razvojni proces književnosti razvija iz dijalektičkog trokoraka: publika-pisac-delo. Zato valja proučiti šta se čitalo u nekoj sredini i preko takvog proučavanja prodreti i do mentaliteta čitalačke publike, koji se najbolje može uočiti u raznim njegovim institucijama, kako javnog, tako i privatnog života (Konstatinović 1993, 20).

Nemačku književnost u SKG-u možemo pratiti od minezanga do savremene proze 20. veka. Prevodenje nemačkih pisaca započeto je prevodima dvojice srednjovekovnih pesnika: viteza od Kirenbergera i Valtera fon der Fogelvajdera. Fogelvajder se istinitošću svoje poezije izdigao iznad svog vremena i stigao do čoveka danšnjice. U njegovim pesmama nalazimo celovitu sliku sveta, ne samo onog vremena, i lepo i ružno; i radost i žalost (Medenica 1931, 614). Fogelvajder je kao takav mogao biti dobar obrazac srpskoj književnosti koja je upravo tih 30-tih godina 20. veka kao jedan od književnih modela negovala novi realizam u vidu socijalne književnosti. Ali, nije samo to razlog prevodenja Fogelvajderove poezije nego i činjenica da je odlikuje doteranost lirskog izraza, bogatstvo lirske tematike, a to je ono što su Glasnikovi urednici isticali kao pesnički imperativ modernoj srpskoj poeziji.

Najveće interesovanje urednika bilo je za nemačku klasiku, za Getea u gotovo svim godištim SKG-a, dok je interesovanje za Šilera bilo u opadanju. Stefan Josipović piše o uticaju Šilerove pesme „Zvono“ na dva naša pisca: Ljubu Nenadovića i Jovana Sundečića. Upoređuje se „Pesmu ozvonu“ i Nenadovićevo pesma „Popara“, uočava se sličnost okvira dveju pesama, ali i to da je Šilerov opis pporodičnog života deskriptivan, dok je kod Nenadovića refleksivan. Dalje, ukazuje se na sličnost „Pesme o zvonu“ i Sundečićeve pesme „Sjetva i vršidba“. Šiler je tokom prve polovine 19. veka bio najviši idejni obrazac srpskim piscima, a onda to interesovanje naglo opada, u korist Getea.

Šilerovo delo kao spoj didaktizma i estetizma došlo je na dobru recepciju kod onih pisaca koji su klasici pristupili kroz idealističko, visoko osećanje

koje je još uvek bilo prilično vaspitački nastrojeno. Stoga, ti ljudi obožavaju između svih klasičara najvećma Šilera, ti ljudi smatraju, sa Šilerom zajedno, da je visoka poezija jedno od najboljih sredstava za oplemenjivanje duše i naročito za buđenje karaktera i herojstva i predanosti, kojih nam je onda toliko trebalo u miru i ratu (Slijepčević 1937, 21).

Ako je Šilerov uticaj bio u opadanju u vreme izlaženja SKG-a interesovanje za Getea i njegova dela bilo je u usponu. Sazrela je generacija kojoj je dostupan. „O Geteu je kod Jugoslovena, prirodno, napisano više radova nego o ma kom drugom nemačkom, a možda nego i o makom stranom pesniku uopšte. Proslava stogodišnjice njegove smrti (1932.) bila je veliki podsticaj za to.“ (Mojašević 1974, 266).

Od Getea se prevodi: *Minjon*, *Morska tišina*, *Istovjetnost*, odlomak iz „*Vilhema Majstera*“, *Prolog na nebu* (iz „*Fausta*“), *Putnikova noćna pesma*, *Samo koji čežnju znade* (iz „*Vilhelma Majstera*“, *Prometej*, *Pesma duhova nad vodama*, *Granice čovečanstva*, *Božansko*, Geteov tekst o srpskim narodnim pesmama, *Majska pesma*, *Darovi bogova*, *Orao i golub*, odlomak iz „*Hermana i Doroteje*“. Jubilarnim brojem za 1932, knj. 35 SKG se pridružilo opšteevropskoj proslavi obeležavanja stogodišnjice Geteove smrti. Tu čitamo: „Sve od Getea stvoreno, mirno je, vedro i u najdubljoj ozbiljnosti, mudro, lirsko sa uzdržavanjem, dramatično sa skepsom, baladično sa smislom“ (Sekulić 1932, 118). Julius Šuster piše o Geteovom traganju za skrivenim poretkom i smislom postojanja, svojstvu i spojenosti oblika, celini kao jedinstvu oblika i dejstva, o zanimanju za biljku „tremela“ (Šuster 1932, 537-540). Faust je oličenje čovekovog trojako gagona: za saznanjem, uživanjem i delovanjem. Faust zajedno sa Mefistom prolazi kroz sve te nagone. „Faust saznaje: sloboda se zadobija samo ukoliko se čovek slobodno odriče, tj. sam sebe ograničava. Druge slobode nema. To je zrela reč koju nam je veliki majstor ostavio.“ (Spiridonović-Savić 1932, 543).

U ovom jubilarnom broju nalazimo i podatak da je Gete kod nas prvi put preveden 1827. Bila je to pesma „*Bundeslied*“ u prevodu Jovana Pačića. Ali, u ovom broju, povodom jednog drugog prevoda, („*Fausta*“, Milan Savić“) oglasio se Bogdan Popović. Po njemu, prevod M. Savića je neuspeo. Pozivajući se na reči Alfreda fon Bergera: „Da čovek pesničko delo dobro prevede, za to je potreban isto tako redak skup raznih darova kao i za stvaranje originalnog dela; i pored toga, još i velika sposobnost samoodricanja, koja plod i slavu sakriveno, često genijalnog umnog rada poklanja sa savršenim nekoristoljubljem piscu dela, a pokudu, čak i onda kada je nepravedna, preuzima na sebe“ (Popović 1932, 126). Popović polazi od premise da su dobri prevodioci ređi od dobrih pisaca, jer oni ne treba da preproizvedu verno na svom jeziku misleno i umetničko delo visokog roda, u lepom, tačnom i tečnom obliku. Saviću zamera suviše bukvalan prevod, odsustvo poetskog. Kaže da je u Savićevom prevodu

poezija iščezla, da nema dovoljno topline u stihovima, ni poleta, ni ugladenosti. Po njemu, Savić je Fausta preveo a ne prepevao, a pesništvo se ne može prevesti, ono se mora prepevati. Prevodiocu se zamera neprirodna rečenična konstrukcija, neprirodna jezička građa, nedostatak reči kojima bi se upotpunio smisao. U daljem tekstu se kao zamerka navodi i broj i dužina stihova, jer se smatraju najvažnijima. Ovo je bila koliko dobronamerna toliko i naučno utemeljena kritika. Prevodiocu se odaje i priznanje za pionirski poduhvat u prevođenju „*Fausta*“, dobro poznavanje oba jezika, istrajnost, pregalaštvo, nekoristoljublje, a zamera što je, iako odbacivši prevod po sistemu slog-slogom, zadržao prevod red-redom, a usvojio i načelo „može i tako“.

Najiscrpnije o odnosu Gete-žena, pisao je Miloš Trivunac. Žena je ovde shvaćena u svom najširem značenju. Neke od žena bile su stvarna inspiracija, a neke su pozajmile svoje osobine junakinjama njegovog dela (Kethen Šenkopf, Frederika Brion, Šarlota Buf, Šarlota fon Štajn, Hristijana Vulpius, Marijana Vilemer, Ulrika fon Levecov). Gete je dobro poznavao i ženu kao majku i ženu kao sestru – zahvaljujući ljubavi i podršci u roditeljskom domu. Iz tog dobrog poznavanja žena i njihove psihologije nastala su i Geteova dela u kojima žena postaje simbol, metafora (Otilija iz „*Izbora po srodnosti*“, Ifigenija, Leonora od Este iz „*Torkvata Tasa*“). Žena kao inspiracija, kao san, kao ideal, ali i kao stvarna, istinita ljubav nezaobilazni je motiv naših modernista od Šantića pa do vrhunca tog perioda naše književnosti – Jovana Dučića i Milana Rakića. Ovo ne treba da čudi ako smo ovde upravo našli dodirnu vezu između SKG-a i pesnika srpske moderne. Podsećamo još jednom na činjenicu da je i osnivač i prvi Glasnikov urednik bio Bogdan Popović, glavni arbitar, uz Jovana Skerlića, takođe jednog od Glasnikovih urednika, naše moderne književnosti. On ne samo da je davao našim piscima dobre obrasce iz strane književnosti, nego je i utirao put kojim je krenula naša moderna književnost početkom 20. veka.

Istina, Gete se kod nas prevodio još od 80-tih godina 19. veka, ali su najiscrpnije i najozbiljnije studije o ovom velikom nemačkom piscu napisane u prvim decenijama 20. veka, dakle u vreme izlaženja SKG-a, te mu se ne može poreći važna, ako ne i presudna, uloga u recepciji Geteovog dela kod srpske čitalačke publike. Sa stranica SKG-a Gete se posmatra kroz vizuru čovečnosti, humanosti, svetlosti, saznanja, odnosa prema ženi. Ako se pogleda Skerlićev podatak za 1905. godinu o tome šta se čita u Narodnoj biblioteci Srbije, Geteovo ime nećemo pronaći iako znamo da je tada već preveden kod nas. To što je Geteo sporo ulazio u srpsku književnost („*Verter*“ je preveden još 1844, prve pesme još 1827.) i što je Geteova lirika, iako prevedena, ostala bez većeg uticaja na srpsko pesništvo moglo bi se objasniti „neujednačenošću u ukusima“. Čitalačka publika 1844. Još nije bila spremna da prihvati Verterov sentimentalizam, ali ako Geteov tekst posmatramo kao arhitekst, onda bismo u „*Verteru*“

Laze Lazarevića mogli naći naš verterizam, naravno, drugačiji i prerađen, ali ipak verterizam.

Gete je bio namenjen čitalačkoj eliti i ako taj podatak povežemo sa onim da se SKG obraćao upravo toj novoj čitalačkoj eliti, u kojoj je video stvaralačko-preobražajne moći i mogućnosti, mogli bismo izvesti i zaključak zašto je u SKG-u interesovanje za Getea raslo. Na stranicama ovog časopisa naglašavaju se Geteova estetska merila, ona ista koja podvlači i Bogdan Popović u *Predgovoru* svoje *Antologije novije srpske lirike*.

O savremeniku nemačke klasike, Kocebuu, pisao je Milan Ćurčin. Najveća Kocebuova vrednost je u njegovom komediografskom radu. Pisao je komedije karaktera sa dobro pogođenim portretima i slikama svoga vremena, Kako je nemačka kultura bila važan izvor duhovnog života naših obrazovanih ljudi, po mišljenju Milana Ćurčina, mogao bi se od Kocebuovih reminiscencija i pobrojanih knjiga u njegovom delu načiniti važan spisak pisaca i dela koji su činili literaturu srpske čitalačke publike. Pod Kocebuovim posrednim i neposrednim uticajem postala je i Sterijina komedija dok je Joakim Vujić prevodio i prerađivao njegove drame. Konstantin Popović Kameraš prevodio je isključivo Kocebuu. To je i razumljivo ukoliko se ima u vidu da je izvor našim prevodiocima u drugoj polovini 19. veka bio bio isključivo repertoar bečkog Burgteatra, a to je ujedno i vreme kada je Kocebu u Burgteatru doživljavao trenutke najveće slave. I sam prevodilac, Popović, kao bečki terezijanista, često je imao prilike da gleda Kocebuove drame.

U važnom eseju Anice Savić Rebac o Hajnrihu fon Klajstu, ona ukazuje na vezu ekspresionista sa ovim piscem, tvrdeći da su oni u njemu pronašli svog proroka. Članak je podstaknut činjenicom da 100-godišnjica piščeve smrti kod nas gotova da nije ni pomenuta, a Klajstova usamljenost, piše autorka, bolnija je i od Helderinove i od Ničeove. Moguće je da se autorka na pisanje ovog članka odlučila i zbog činjenice što je Klajst pošao na „svoj put potpunog oslobođenja“ - samoubistva, što je kao svoj put potpunog oslobođenja izabrala i sama Anica Savić Rebac. Ona piše i o nastanku „Roberta Gviskara“, delu koje, po njoj, nalikuje neostvarenom dramskom idealu Laze Kostića, „Jevrosim“. Za novelu „*Nahoče*“ autorka tvrdi da su događaji ispričani sa takvim dramskim zamahom da izazivaju mnogo jača osećanja užasa nego priče Edgara Alana Poa i Ernsta Teodora Amadeusa Hofmana. Autorka zaključuje: „Klajst je jedan od velikih pesnika, ne samo Nemačke, nego i čitavog čovečanstva...Svakako su najsrećniji i čovečanski najpotpuniji oni umetnici koji stoje donekle iznad svoga dela“ (Savić Rebac 1927, 585).

Najprevođeniji nemački romantičarski pisac u SKG-u je Hajne. Previde se: „*Florentinske noći*“, „*Nordernaj*“, „*Bogovi u izgnanstvu*“, „*Lorelaj*“, „*Brda glas*“, „*Na moru*“, „*Put iz Minhena za Đenovu*“, „*Pesme*“, „*Put poklonika u Keftar*“, „*Serafina*“, „*Dva grenadira*“. Među prevodiocima

Hajneove poezije najčešće je u potpisu Aleksa Šantić. Šantić je umeo da kod Hajnea prepozna tečnost i lakoću stiha, mešanje duha i osećanja, a umeo je to i da prenese čitaocima. Svako ko je prevodio Hajnea morao se suočiti i sa poteškoćama, morao je umeti da piše lako i nenategnuto, morao je umeti prevesti Hajneovu toplinu i osetljivost, biti vešt u nijansiranju tona, morao je prevesti Hajneove dugačke rečenice i pri tome umeti zadržati lakoću i tečnost stiha. Ivan Dimitrijević smatra da je Hajne bio podesan za prevođenje i zbog toga što su mnogi naši pisci stvarali pod njegovim uticajem. Pre svih, Dimitrijević izdvađa Đuru Jakšića.

Nikola Mirković 1931. piše o sličnosti Zmajevog pedesetog *Dulića* i Kelerove pesme „*Siest du der Stern*“. Na činjenici da ova dva pisca pripadaju različitim epohama, autor temelji svoj stav da je Zmaj primer „neoromantičnog romantičara“, pesnika koji stoji između dva doba operišući svim spoljašnjim sredstvima romantičarske umetnosti, ali da stvara čisto racionalnim putem i time daje prve obrasce neoromantičarske poezije, odnosno, prve znake opadanja romantičarskog poleta.

Ekspresionizam je autohtoni nemački književni pokret. Ekspresionizam veoma brzo nalazi svoje predstavnike i u našoj književnosti. Ipak, iako se začetnici ekspresionizma u srpskoj književnosti pojavljuju i na stranicama SKG-a, pre svih Miloš Crnjanski koji objavljuje upravo ovde „*Objašnjenje Sumatre*“, a Sibe Miličić koristi Glasnikovu tribinu, a potom i objavljuje „Jedan izvod koji bi mogao biti program“, u Glasniku ne nalazimo ništa o Gottfridu Benu, Georgu Kajzeru, Georgu Hajmu, Albertu Erenštajnu kao ni o mnogim drugim predstavnicima nemačkog ekspresionizma. Među retkim prevodiocima javlja se Todor Manojlović, jedan od retkih Glasnikovih saradnika koji je brzo asimilovao ekspresionistička načela i prevodi četiri pesme Teodora Dojblera. Dva kraća napisa o istom piscu potpisuje Gustav Krklec. Odsustvo glavnih predstavnika ekspresionizma moglo bi se objasniti Glasnikovim uređivačkim i uredničkim načelima, pre svega načelom reda. Glasnik jeste težio evropeizaciji srpske književnosti, ali je izraženo i izrazito konzervativno uređenje časopisa. Red, pravilnost, stabilnost, norma jesu Glasnikovi ideali. A ekspresionisti, koji su osećali usamljenost i neshvaćenost izraženu u velikim vibracijama raspoloženja, ispoljili su se u umetničkom izrazu koji je odstupao od utvrđenih normi „artističke skladnosti“. Mlade umetničke generacije ne žele nikakve programe kojima bi podredili svoje stvaranje. Urednici SKG-a od početka pa do kraja izlaženja časopisa ostali su verni načelima svog prvog urednika, Bogdana Popovića, a to su: skladnost, red misli i forme, ugladenost stila, stoga je i razumljiva ova hladnokrvnost i nezainteresovanost za nemački ekspresionizam, u kome je pesnički jezik shvaćen kao medij slobode, protesta i neobuzdane emocionalnosti. Ekspresionisti su odbacili stilske vrednosti „građanske jezičke arhitekture“ i zalagali se za princip potpune jezičke autonomije koji omogućava jezik oslobođen umetničke funkcije.

Glasnikovo opredeljenje za kratke forme objašnjava odsustvo važnijih i većih interesovanja za velike prozaiste 20. veka poput Remarka, Hesea, Bena, Kafke, Brehta, Muzila. Ali, za napise o Tomasu Manu u SKG-u možemo zahvaliti Anici Savić Rebac koja ne samo da ga je uvela svojim prevodima u SKG, nego je i prva koja je afirmativno pisala o njemu. Mana je okarakterisala kao majstora ironičnog relativizma, koji je u tumačenju prošlosti dao interpretaciju sadašnjice. Kod Mana je, po autorki, najvrednije to što čuva kontinuitet, pa je na taj način savremenik i Geteu i Niče, a istovremeno i pobornik demokratije.

ZAKLJUČAK

Otvaranje prozora prema svetu i unošenje „najlepših plodova“ što je evropska književnost stvarala kroz vekove samo je deo Glasnikovih zadataka, drugi je bio da se organizuju književne snage na unutrašnjem planu. „Kojim putem danas pođemo, tim ćemo doveka ići“ (Popović 1891, 640). SKG je afirmisao shvatanje o mnogostrukoj misiji književnosti u društvu, a naročit naglasak stavljen je na njeno estetičko postanje. Glasnikova intencija bila je evropeizacija srpske književnosti: „Naši prethodnici i savremenici, u stranoj su književnosti, strana književnost srpskoj danas najpotrebnija je; strana književnost je ono što je danas srpskoj književnosti najvažnije“ (Popović 1901, 86). Od onoga što se iz riznice evropske književnosti, kada je reč o nemačkoj književnosti, imalo nadoknađivati, akcenat je stavljen na Getea i Hajnea. Od onoga što se pratilo u okviru savremenih književnih zbivanja, naturalizma, impresionizma, simbolizma, neoromantizma, ekspresionizma, neorealizma ili pak velikana nemačke književnosti poput Kafke, T. Mana, Hesea, Brehta uočavamo da zastupljenost pojedinih pisaca nije uslovljena njihovom popularnošću, nije ni objektivnom vrednošću, jer kako inače objasniti nepominjanje Gotfrida Bena, Georga Trakla, Hesea, Remarka, Brehta, Kafke?

Glasnik je želeo da što više daje „obrasce“, stoga su i pisci o kojima je na njegovim stranicama bilo reči morali biti proverenih vrednosti, ali Glasnikovih vrednosti. Uočljiva je i Glasnikova želja da se granice pomere u oba smera, jer iako se moralo ići napred, moralo se i nadoknađivati. Okretanje unazad bilo je ka već priznatim vrednostima. To što se kasnilo sa uključivanjem nekih nemačkih pisaca može se tumačiti Glasnikovom konzervativnošću. Opšte je mesto da smo uz pomoć Šilera izgradili estetska merila koja smo objedinili sa nacionalnim, a potom smo se mogli ugledati i na Getea, Hajnea, Rilkea, Mana. Uočava se da i pored protivljenja prihvatanja simbolizma, pre svega onog simbolizma koji bi se mogao nazvati bodlerovskom strujom, u Glasniku ipak nalazimo priloge, članke, eseje o nemačkim simbolistima: Hofmanstalu, Georgeu, Rilkeu, dok za nemački ekspresionizam Glasnik nije imao sluha, sledeći svoju akademsko-konzervativnu uređivačku politiku. Ono što je propustio

Glasnik nadoknadili su časopisi „Zenit“, „Umetnost“, „Savremenik“, „Naša stvarnost“ što dokazuje da je reč o sinhronoj književnoj pojavi, a ne protivljenju čitalačke publike da prihvati ekspresionizam.

Glasnikova merila po pitanju nemačke književnosti bila su okrenuta već priznatim veličinama, Geteu i Hajneu, uz izražene simpatije za simboliste, a ponajmanje za one koji su bili koliko autohtono nemački, toliko i Glasnikovi savremenici – ekspresioniste. Ovde se uočava kontradikcija, u svim svojim programskim načelima Glasnik je isticao reč Evropa, sa imperativom da se ta Evropa stigne, da se srpska književnost uključi u njene tokove. A onda, kada se konačno moglo govoriti o sinhroničnoj književnoj pojavi, ekspresionizmu, kada smo se nakon zaostajanja uključili u savremene evropske književne tokove, SKG, usled konzervativnosti i tradicionalizma ostaje gluv za nov pravac. Ovo bi mogla biti i kritika Glasniku, ali i tvrdnja da se srpska književnost nije ostvarivala mehanički, neposrednim dodirima ili prostom recepcijom književnih formi i ideja, nego su uticaji delovali i sinhrono i asinhrono gradeći svoju samosvojnost (Nerandžić Čanda, 67).

LITERATURA

Dimitrijević Ivan. 1908. *Hajne u prevodima Mite Rakića*. Beograd: SKG, knj. 20, br. 8 600-615

Ćurčin Milan. 1909. *Kocebu kao dramatičar*. Beograd: SKG, knj. 23, br. 4,5 280-360-369

Josifović Stevan. 1930. *Šilerova pesma o zvonu u našoj literaturi*. Beograd: SKG, knj. 31, br. 6 432-444

Konstantinović Zoran. 1993. *Komparativno viđenje srpske književnosti*. Novi Sad: Svetovi

Medenica Radosav. 1931. *Valter fon der Fogelvajde*. Beograd: SKG, knj. 32, br. 8

Mirković Nikola. 1931. *Zmaj i Gotfrid Keler*. Beograd: SKG, knj. 33, br. 1 27

Mojašević Miljan. 1974. *Nemačko-jugoslovenske kulturne veze*. Beograd: ICS

Nerandžić Čanda Lidija, 2001. *Nemačka književnost u Srpskom književnom glasniku* (odbranjen, neobjavljeni magistarski rad). Beograd

Popović Bogdan. 1891. *Pančićeve statua, (Pisma iz Pariza)*. Pariz: Otadžbina, knj. 29, sv 16 640

Popović Bogdan. 1901. *Književni listovi*. Beograd: SKG, knj. 1 br. 1 86

Popović Bogdan. 1901. *Književni listovi*. Beograd: SKG, knj. I, br. 2

Popović Bograd. 1921. *Gete, Faust, Preveo Milan Savić*. Beograd: SKG, knj. 2 br. 12, 52-61, 124-139.

Savić Rebac Anica. 1927. *Hajnrih fon Klajst*. Beograd: SKG, knj. 22, br. 8 582-589

Savić Rebac Anica. 1930. *Tomas Man (nekoliko skica za portret)*. Beograd: SKG, knj. 29, br 1 25-34

Slijepčević Pero. 1937. *Šiler u Jugoslaviji. Studije o primanju nemačke klasike kod Srba i Hrvata s osvrtima na Slovence*. Skoplje.

Sekulić Isidora. 1932. *Gete, snaga velikog čoveka*, Beograd: SKG, knj. 35, br. 2

Spiridonović-Savić Jela. 1932. *Geteov put ka svetlosti*. Beograd: SKG, knj.35, br. 7 543-545

Trivunac Miloš. 1908. *Žena u Geteovoj poeziji*. SKG, knj. 20, br. 1,2,3,4,5,6,,7,8,9,11, 31-41, 128-139, 214-218, 270-283, 378-386, 447-459, 519-528, 617-624, 692-699.

Šuster Julius. 11932.. *Gospod dolazi u Tremeli*. Beograd: SKG, 35, br. 7, 537-540

Јелена Кнежевић

Основна школа „Мирослав Антић“, Футог, Р Србија
jellennnaknez@gmail.com

The joy of learning in the synergy of diversity / Радост учења у синергији различитости

The necessity of mutual interaction between cultures is grounded in the modern paradigm of teaching. The teaching process should encourage critical reflection on oneself and others in terms of curiosity and understanding of relationships. The paper presents a model of intercultural learning constructed by the organization of project teaching. Respecting the principles of cultural pluralism and social dialogue, we have created teaching activities that rely on project work, and significantly improve intercultural competencies and intercultural sensitivity. The aim of this paper is to present how project teaching can contribute to forming of relations, attitudes towards knowledge, new constructive knowledge and levels of knowledge in the intercultural community. We will show how the application of project teaching on carefully selected mathematical contents from the topic of Measurements and Measures, which are integrated with the contents of other subjects, can contribute to the joy of learning encouraged by the synergy of different cultural communities. We expect that this paper will encourage many teaching practitioners to apply such and similar models of work in teaching in order to develop intercultural models of work. Their implementation in the teaching work strengthens the school culture, positively influences the ethos and encourages the development of each student.

Keywords: intercultural competencies, project teaching, integration of teaching contents, measurement and measures, student development.

САВРЕМЕНА НАСТАВА

Брзе промене које се дешавају у савременој науци, техници, технологији и другим делатностима људског живота и рада изискују усавршавање и ефикасност васпитно-образовног процеса. Читав свет рамишља о начинима, савременим методама и иновацијама којим би се осавременио сваки наставни предмет па и настава математике (Милијевић2003).

Термин иновације је латинског порекла и означава новину (novus – нов, inovatio – новина, мењање, иновирати – урадити нешто ново). Иновација у настави означава новину која се уноси у педагошку стварност, а сврха те новине је да унапреди делатност у коју се уводи. Зато, у општем садржају појма иновација налази се и појам унапређивање, осавремењавање, модернизација и развој. Иновација је по своје квалитету увек прогресивна развојна промена (Банђур 2007). Школа не треба да подржава традиционални начин рада где су најважнији извори информација наставник и уџбеник. Све важнију и значајнију улогу добија информационо окружење. Велики део посла који је обављао наставник преузимају модерна средства за презентовање информација. Ученицима и наставницима, захваљујући модерним телекомуникационим средствима, омогућена је интеракција са базама богатим разноврсним информацијама веома удаљеним од

њихове учионице или радне собе (Bell 2010, Bjelanović-Dijanić 2011). У свету, који се интензивно мења, осећа се потреба не само за новим квалитетом знања него и за променом његове структуре и новом организацијом образовања. Модернизацију наставе диктирају и ученици који су деца савременог, компјутерског доба. Њихова интересовања и способности треба да заузимају централно место у наставном процесу као и да доминирају свим наставним активностима. Школа је место где треба да се истражује, води конструктивни дијалог и заједнички решавају проблеми. Уколико ученици школу доживљавају као стваралачку средину где се они развијају когнитивно, емоционално и социјално, тада ће и њихова мотивација за рад бити на високом нивоу.

Иновације су услов да школа не заостане иза друштвених и технолошких промена у стварности која нас окружује. Ово је тачно под условом да се педагошка технологија у настави користи адекватно и рационално и у циљу повећања ефеката рада. Улога наставника не умањује се употребом савремене технологије, ма како она била савршена. Улога наставника се мења те се он сада више бави планирањем, припремањем, организовањем, васпитним радом и сарадњом школе и друштвене заједнице.

Промене у систему васпитања и образовања захтевају од наставника да он буде васпитач, саветник, пријатељ, особа од поверења, организатор, координатор, сарадник, иноватор, ментор, евалуатор; једном речју савремена особа. Улога наставника је сада далеко разноврснија, шира и богатија.

Он треба да буде активан у свим сегментима живота и рада, да уважава и имплементира идеје и иницијативу ученика како би успешно остварио своју одговорну улогу. Наставник је демократа који слуша предлоге ученика, прихвата их или образлаже зашто одређене предлоге не може да реализује. Наставни процес је интеракција између наставника и ученика и тај процес добија на квалитету ако је наставничково пошање и стил рада условљено активношћу и понашањем ученика.

Промене у друштву утичу на промене у школи, а промене у школи се односе и на наставничково уважавање индивидуалних разлика међу ученицима. Свако одељење је група ученика неједнаких физиолошких основа, физичког развоја, интелектуалних и креативних способности, стилова учења, мотивације, интересовања, когнитивних и конативних структура и процеса, постигнућа и других индивидуалних обележја (Илић 1984).

Милијевић (2003) истиче да људску разноврсност у наставном процесу треба максимално уважавати како би сваки појединац пронашао себе, распламсао своје латентне потенцијале, испољио их до максимума и открио нове властите могућности. Ученике не треба

учити само како да уче, већ и како ће радити и зарадити.

ИНТЕРКУЛТУРАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ

Култура као битно обележје човека и људског друштва, али и саставни део реалности, представља одраз народа, језика и обичаја као националне свести. Она прожима све сфере живота те је битна за хармонично функционисање људи и омогућава човеку да израсте у цивилизовану личност која отвара ум и прихвата друге културе без предрасуда (Видосављевић и сар. 2016, 186).

Интеркултурално образовање је образовање које уважава и подржава различитост у свим областима људског живота указујући на чињеницу да су људу развили различите начине живота, погледе на свет и обичаје, а да нас та разноликост обогаћује. Интеркултуралност се залаже за људска права, равноправност, социјалну правду, једнаке могућности, инклузију и друге вредности које су у основи демократског друштва, а супротставља се нетолеранцији, неправди, говору мржње, дискриминацији и предрасудама (Гошовић и сар. 2007).

Интеркултурално образовањеунапређује способност комуникације и спремност појединца за интеракцију и дијалог са особама које имају другачије културно порекло. Интеркултурално образовање оснажује појединце да уважаје доприносе различитих етничких, расних и социоекономских група као и да разумеју, уважавају и цене културне разлике и сличности.Различите културе се у том процесу приказују реалистично и на начин који указује на допринос и вредности сваке од њих. Путем интеркултуралног образовања подстиче се развој интеркултуралне осетљивости и стичу се компетенције које су неопходне за успешну интеркултуралну комуникацију и дијалог.

Интеркултурална компетентност је способност да се препознају и користе разлике међу културама као један од ресурса за учење(Berthoin and Friedman 2003). Знање о димензијама културних разлика може нам бити драгоцен ослонац и полазна тачка у интеркултуралној комуникацији. Да би се остварила успешна комуникација и дијалог са особама из друге културе, неопходно је поседовање одређених знања о културној баштини, обичајима, вредностима и специфичностима друге културе, али је од велике важности и поседовање радозналости, узајамног поштовања и отворености за учење о другима (Николић, Цвијановић 2018).

Посебан аспект интеркултуралне компетентности представља интеркултурална осетљивост. Она представља способност уочавања и прихватања културних разлика (Гошовић и сар. 2007). Особа која је интеркултурално осетљива је способна и мотивисана да уочи, разуме, уважаи и прихвати културне разлике, а у интеркултурној комуникацији оствари обострано прихватљиве исходе због прикладног и ефикасног

понашања.

Млади ће постати грађани интеркултуралних друштава те је неопходност међусобне интеракције међу културама утемељена у савремену парадигму наставе. Интеркултурална настава помаже им да постану способни да препознају неједнакост, неправду, расизам, стереотипе и предрасуде (Гошовић и сар. 2007). Она им даје знање и способности које ће им помоћи да примене ове механизме када се с њима буду сусретали у друштву. Путем интеркултуралног образовања код ученика се подстиче и развија заједништво, толеранција, међузависност, равноправност, солидарност и ствара клима узајамног поверења као и правилног решавања сукоба и конфликта. Уколико се не развије интеркултурална осетљивост постоји могућност да се инфилтрира стерепотипно и омаловажавајуће понашање према припадницима других култура, а у неким случајевима и дискриминација и насилничко понашања.

Улога учитеља у развијању интеркултуралних компетенција и осетљивости код ученика је непроцењива. Да би учитељ био успешан у тој улози неопходно је да и сам буде интеркултурално осетљив и компетентан, да поседује знања и позитивне ставове о различитим културама и способност уочавања и прихватања тих различитости. Реч је о веома сложеном и захтевном процесу, који за учитеље може да буде изузетно подстицајан и изазован. Очекивања од наставника су велика, те он треба да је континуирано на путу стицања знања, искуства и емотивног, интелектуалног и моралног развоја (Петровић 2011). Није довољно да он поседује само знања о интеркултуралности већ је потребно да буде и веома мотивисан да своја сазнања пренесе на ученике као и да вешто сарађује са локалном заједницом и родитељима ученика. Да би се постигла оваква врста интеркултуралног посредовања неопходне су корените промене у свим сегментима друштва (Видосављевић и сар. 2016, 197).

Поштујући начела културног плурализма и социјалног дијалога креиране су наставне активности које се ослањају на пројектни рад, а битно унапређују интеркултуралне компетенције и интеркултуралну осетљивост.

ПРОЈЕКТНА НАСТАВА МАТЕМАТИКЕ

Пројектну наставу многи сматрају за иновативни потенцијал иако се њени почеци и корени проналазе још у филозофији прагматизма. Најзначајнији филозоф ове оријентације био је Џон Дјуи (John Dewey) који је био противник васпитања и образовања које шематизује личност ученика и тражи да школа доприноси развоју потенцијала којима ученик располаже. Најбољим образовањем сматрано је оно у којем ученик учи кроз рад, које га припрема за успешан сусрет са стварношћу. Џон Дјуи се и теоретски и практично бавио наставом, а крајем деветнаестог века засновао је инструментализам, нарочиту врсту прагматизма. Вилотијевић и сар.(2016) наводе да прагматисти сматрају како сазнавадо којих људи долазе имају праву вредност, једино ако су средство за решење практичних, животних ситуација.

Термин пројект је латинског порекла и означава план, намеру, нацрт или скицу, а када је његов циљ остваривање циљева васпитања и образовања, учесници наставници, ученици, често и њихови родитељи или чланови локалне заједнице за такве пројекте користи се израз наставни пројекти или пројекти у настави (Matijević 2008/9).

Пројектну наставу засновао је Американац Вилијам Килпатрик (W. H. Kilpatrick) сарађујући са Џ. Дјуијем и ослањајући се на његове идеје. У то време је метода пројеката са радошћу прихватана у експерименталним школама, али се није масовно раширила због своје сложености.

Ставови педагога о примени и начину имплементирања пројектног рада у школски систем су се мењали, те је шездесетих и седамдесетих година прошлог века порастао њен значај јер ученика ставља у централну позицију, омогућава групно учење и модернизује традиционалну наставу. Деведесетих година она се реалније сагледава, истичу се њене вредности, али се и тежи интеграцији различитих наставних облика у наставни процес. Школска стварност је углавном строго нормирана и крута, а образовни циљеви захтевни и високи. Свугде присутна и уобичајена фронтална настава математике, полако се унапређује и долази до промена у наставним плановима и програмима, а тиме и до промена у учионицама (Zugaj 2014).

По мишљењу савремених педагога ученици највише напредују активним учешћем у процесима, практичном раду, активностима, сценаријима или пројектима, тј. када је настава окренута њима, на чему се и темељи пројектно учење. Настава заснована на пројектима постаје један од важнијих облика учења и поучавања, а у развијеним образовним системима она заузима 30% годишњег фонда наставних часова.

У Републици Србији је 2018. године, по новом Плану и програму рада школе уведена пројектна настава као обавезни час у недељном

распореду, али не као нови предмет, већ час намењен свим предметима и њиховом међусобном повезивању.

Пројектна настава је усмерена на достизање исхода који се првенствено односе на логичко и критичко мишљење као и припрему ученика за лако сналажење у свету технике, технологије и рачунарства, како у свакодневном животу, тако и у процесу учења. Кроз овакав начин рада ће се развијати међупредметне компетенције које су експлицитно дефинисане у новом закону и у које, између осталих, спадају тимски рад, решавање проблема, сарадња, предузетништво (Ристановић 2015, 47).

Томас (Thomas 2000) наводи да сваки пројекат како би био посматран као део пројектно заснованог учења треба да задовољи одређене критеријуме. Сам пројекат је основна стратегија учења где се стичу знања предвиђена наставним планом и програмом, а водеће питање треба да буде изазовно, оригинално и садржајно. Применом конструктивних истраживања ученик трансформише и изграђује знања и вештине. Он ради самостално и без много надзора при чему се уважава њихова личност. Радом на пројекту решавају се стварни, животни проблеми, а као резултат рада јавља се производ који осликава практичне и теоретске могућности ученика.

Код ученика се развија стваралачко мишљење, интерес за истраживање и истраживачки приступ у настави, способност планирања као и сараднички и кооперативни односи. Развијају се и вештине комуникације, толеранција, аргументација сопственог мишљења, критички однос према свом и туђем раду. Ученици постају самосталнији у раду, расте им самопоуздање и лична одговорност (Ђорђевић 2007, Вилотијевић и сар. 2016). У складу са својим интересовањима и способностима ученик даје иницијативу за рад, активно планира све етапе и ток рада, тражи решење математичких проблема и истражује. Он сараднички ради и увиђа нужност и смисао поделе рада. Као део тима ученик решава кофликте у групи, прихвата критику и конструктивно критикује друге, слободно исказује своје мишљење и прихвата туђе. На крају рада учествује у вредновању и самооцењивању резултата пројекта (Fabijanić 2014).

Улога наставника је у пројектном раду знатно измењена. Он је консултант и саветник који утиче на конструисање математичких знања и ефикасан рад на пројекту. Потребно је да утврди основна правила пројектног рада како би се створила радна атмосфера (Mirković 2012). Наставник поставља циљеве и задатке у оквиру одабране математичке теме, води пројекат, усмерава га и њиме управља. Он планира цео процес и труди се да даје што мање упутстава ученицима, предлаже савремене и актуелне методе, осигурава им повољне услове за учење. Током рада наставник подстиче стваралачко мишљење и социјализацију ученика и заједно

са њима критички вреднује резултате рада.

Пројектна настава се не оцењује на традиционалан начин, али се учешће ученика прати и вреднује у циљу стварања опште слике о њиховим постигнућима, посебно се прати напредовање ученика у способностима сарадње са другим ђацима, поштовања договореног, активности, као и коришћења различитих извора информација и употребе информационо-комуникационих технологија. Матијевић (2008/9) наглашава да су за оцењивање у пројектној настави, било да су у питању индивидуалне или групне активности, те постигнути резултати, погодне разноврсне контролне листе. Те листе могу користити наставници, а могу се понудити ученицима за самооцењивање.

Ученицима који раде на пројектима пружа се могућност да се технолошки описмењују и напредују у том раду. Рад на рачунару подстиче мотивацију, побољшава когнитивне вештине, омогућава искуствено и истраживачко учење математике. Рад се олакшава, убрзава и оплемењује. Ученици лако приступају удаљеним и понекад недоступним местима за истраживање, стварају уметничке композиције електронским путем, музику или текст; учествују у симулацији или виртуелном свету; раде заједно до остварења реалног задатка или до побољшања свеобухватног разумевања (Bell 2010, Vjelanović-Dijanić 2011).

Наставници који организују пројекат долазе до нових визија о начину рада и организовању наставе математике. Та нова сазнања могу да се искористе у неком будућем раду и да захваљујући њима напредују (Krajcik, Blumenfeld, Marx & Soloway 1994). Компетенције и особине наставника су веома битне јер се од њега у пројектном раду очекује доста планирања и припреме за рад, одступање од уског оквира наставног плана, примена другачијих наставних метода, вештина и способности у савладавању неочекиваних ситуација и проблема током рада (Дејић 2008, Matijević 2008, Бошшњак и сар. 2013).

У настави математике постоји низ проблема који се могу повезати са свакодневним животом и истраживати помоћу пројекта. То могу бити једноставни проблеми, који се могу истражити у току једног часа или сложенији за чије решавање је потребно више ученика, дуже временско раздобље за организацију и израду пројекта, а често захтевају мултидисциплинарност и интегрисање наставних садржаја (Loragić 2010). Интегративни приступ је веома погодан за реализацију пројекта у нижим разредима основне школе, јер је интеграција садржаја различитих предмета често предуслов за пројектни рад.

ИНТЕГРИСАЊЕ МАТЕМАТИЧКИХ САДРЖАЈА СА ОСТАЛИМ НАСТАВНИМ ПРЕДМЕТИМА

Појам „интеграција“ означава сједињавање одређених делова у једну целину и међусобно повезивања аутономних елемената. Под интегралношћу наставе подразумева се остваривање захтева да сви елементи наставног процеса – садржајни, психолошки, сазнајни, социолошки и организациони буду функционално повезани и да чине једну хармоничну целину (Вилотијевић 2016).

Идеја о повезивању тема из различитих математичких области потиче још из старогрчке цивилизације, када је Еуклид дефинисао бројеве као геометријске појмове. Потребе савременог друштва захтевају поседовање знања која су повезана и применљива у различитим ситуацијама, стога се у појединим земљама ради на уједињењу школских предмета у јединствену целину коју треба пренети новим генерацијама. Овакав приступ обједињује идеју целовитости и универзалности везе која постоји између објеката у реалности (Милинковић 2011).

Интегративно учење подразумева сагледавање различитих димензија једног проблема из различитих углова. Настава заснована на овом приступу може бити веома стимулативна и подстицајна, а међусобно повезани садржаји доприносе знању које је целовито, вредно и употребљиво. Интегративни приступ се не своди само на преношење чињеница, него и на решавање проблема, постављање питања, па самим тим подразумева и активног ученика (Спремић 2007). Ученицима се омогућава стицање мисаоних способности, физичке, емотивне и социјалне компетенције. Интегративна настава се заснива на животној реалности, а свет се посматра као целина и као такав се проучава, не делећи га на предмете и дисциплине. Она пружа више могућности да се направе везе и смислена значења која мозак најбоље усваја и памти. Интегративна настава повезује реална, животна искуства са наставом. Постиге се боље разумевање у односу на учење појединачних предмета. Таквим учењем долази се до функционалних знања која се лакше примењују у различитим областима (Ђорђевић 2007).

Суштински и прави ниво интеграције постиже се када се сви учесници наставног процеса труде да допринесу изградњи нове целине која се састоји од међусобно повезаних знања и вештина из различитих предмета. Свака дисциплина у овом процесу даје свој допринос новој целини (Ђорђевић 2007).

Најважнији услов за примену интердисциплинарног приступа у млађим разредима основне школе је одговарајуће учитељево планирање. Градиво треба планирати по тематским целинама које обједињују сродне садржаје из различитих предмета. Међупредметне

границе не би требало да буду границе у организацији наставног процеса. Учитељ сам може да оцени који су садржаји сродни и логички повезани да се могу успешније заједно обрадити и тако допринети да се неки појам боље и целовитије сагледа и схвати.

Учитељ проналази садржаје који ће се интегрисати као и начин на који ће их повезати. Мора да ради континуирано и комплексно јер се деца, њихове потребе и интересовања непрекидно мењају. Он треба да уме знаће да пренесе деци, да их мотивише на рад, размишљање и одржи им пажњу што подразумева математичка, методичка, дидактичка, психолошка и педагошка знања и вештине (Дејић 2008) .

Интегрисање наставе математике се може извести на два начина, први пружа могућности за интегрисање сродних садржаја математике у различитим разредима, а други подразумева интегрисање садржаја математике са садржајима једног или више других наставних предмета око једне теме, уколико се у ту тему природно и логички уклапају (Лазих и сар. 2015). Овакав начин рада доприноси понављању раније стечених знања, изграђивању нових на темељима постојећих, као и њиховом повезивању са садржајима различитих области математике и других предмета.

Један од актуелних проблема наставе математике је проблем интегрисања математичких знања са садржајима из различитих наставних области. Пошто је време једног школског часа исувише кратко за осветљавање било које наставне јединице са више различитих гледишта, у пракси се чешће користе интегративни дани, јер су лакши за реализацију. Интегративни дан се припрема на потпуно исти начин као и интегративни час, с разликом у временској артикулацији коју је лакше испоштовати. Оно, по чему се још интегративни дани разликују од интегративних часова, јесте место реализације. Наиме, по правилу, интегративни дани се углавном реализују путем амбијенталног учења, односно изван учионице у пригодном амбијенту (Радојичић Лукић 2011).

Наставни пројекти се често реализују као интегративни дани или интегративне тј. тематске недеље. У циљу реализације таквих интегративних пројеката неопходно је интегрисање математичких садржаја са садржајима осталих наставних предмета.

Назив пројекта (тематски дан)	Наставне јединице (по предметима) које се реализују у оквиру пројектног рада:
1. Одећа за лутке (Тема дана – мерење дужине)	Математика: Јединице за мерење дужине (метар, дециметар, центиметар, милиметар) – вежба Српски језик: Прича о Раку Кројачу – утврђивање Ликовна култура: Обликовање материјала – обрада – мерење материјала и лутке Ликовна култура: Обликовање материјала – вежба – израда одеће за лутке
2. Историја на траци – временска лента (Тема дана – мерење времена)	Математика: Јединице за мерење времена (година, деценија, век) – утврђивање Природа и друштво: Прошлост – утврђивање Српски језик: Вук Караџић (живот и дело) – утврђивање Народна традиција: Важни догађаји и личности из наше прошлости – обрада

Табела 1. Примери интегрисања математичких садржаја са осталим наставним предметима у циљу реализације пројекта (Кнежевић и сар. 2019)

1. Правимо колаче који свима значе (Тема дана – мерење масе и запремине)	Математика: Мерење масе и запремине – утврђивање Српски језик: Причала ми је ... (мама, бака, комшиница) – говорна вежба Ликовна култура: Обликовање материјала – вежба – израда колача Ликовна култура: Обликовање материјала – вежба – израда колача Грађанско васпитање: Сви једнаки, сви различити
---	---

Табела 2. Примери интегрисања математичких садржаја са осталим наставним предметима у циљу реализације интеркултуралног пројекта „Правимо колаче који свима значе“

Модел интеркултуралног учења конструисан организацијом пројектне наставе

У табели 3. је приказан пример примене пројектне наставе на пажљиво одабраним математичким садржајима из теме Мерења и мере. Математички садржаји су пажљиво интегрисани са садржајима других наставних предмета, атакваинтеграција и квалитетан пројектни рад доприноси радости учења коју подстиче синергија различитих културних заједница.

Назив пројекта	ПРАВИМО КОЛАЧЕ КОЈИ СВИМА ЗНАЧЕ
Трајање пројекта	Два наставна дана (за спровођење пројекта, уређивање, формулисање и презентовање резултата), а остале етапе на другим наставним часовима.

Циљ пројекта	направити колаче, мерити масу и запремину намирница, развијати интеркултуралне односе код ученика, родитеља, чланова локалне заједнице
Прибор и материјал	намирнице (састојци за колаче), уџбеници, енциклопедије, исечци из новина, Интернет, елементи народних ношњи, рецепти за колаче, прибор за мерење
Учесници	једно одељење трећег разреда, родитељи, чланови локалне заједнице
Етапе пројектне наставе	Активности
1. Проналажење теме	<p>Тема се бира из постављеног тематског оквира, мора да одговара интересовањима ученика, да буде актуелна, садржајна, доступна и примерена ученицима својим садржајем и методологијом:</p> <p>При изради математичког задатка на тему мерења масе поменути су колачи и намирнице које су неопходне за његову израду. Ученици су почели разговор на тему које колаче воле да једу. Наводили су имена колача за које ученици из других етничких заједница никада нису чули. Навели су како би желели да покушају да их направе, али и пробају, те се на тај начин долази и до идеје за израду пројекта.</p>
2. Формулисање циља	<p>Дефинисано је шта се жели постићи и на који начин. Важно је констатовати шта се не зна и где се то може пронаћи, као и одредити да ли је потребно још неког укључити у пројекат. Одређује се трајање пројекта, облик рада, корелација са другим предметима и начин представљања резултата.</p> <p>Циљ је да направе колачи који су специфични за поједине етничке групе, да се развија толеранција, мултикултуралност и организује рад и дружење.</p>
3. Планирање	<p>Прави се детаљан план рада. Одређује се време за рад, место, рокови, методе и материјал потребан за израду пројекта.</p> <p>Ученици се деле у групе (по називу етничке групе коју најбоље познају) и договарају око задатака. Планирају све етапе рада и бележе битне информације. Групе добијају задатке да истражују и из различитих извора (разговор са припадницима етничке заједнице, Интернет) скупљају информације о одређеној етничкој заједници (религија, начин живота, стил облачења, ритуали, кухиња) .</p>
4. Спровођење пројекта	<p>Реализује се план и почиње истраживање учесника.</p> <p>Ученици у оквиру једне групе траже информације на</p>

	различитим садржајима (часописима, интернету, уџбеницима, видео материјалима). Сакупљени подаци се уредно бележе или штампају.
5.Уређивање прикупљених података	Сви подаци који су сакупљени у једној групи (текстови, фотографије, видео записи, таблице) се анализирају, обрађују, утврђују нејасноће, а потом се вреднују. Постављају се питања: Има ли довољно података? Може ли се закључак извући баш из тих података? Долази до нове поделе задатака у свакој групи: - Избор адекватног рецепта за колаче - Набавка намирница - Набавка посуда и прибора за израду и севирање - Набавка одеће - Израда сценографије
6.Формулисање резултата.	У оквиру сваке групе се на основу добијених резултата кратко и сажето износе закључци до којих се дошло у групном раду. Анализирају се резултати. Осмишљава се презентација.
7.Презентовање резултата	Израда колача у трпезарији школе: мерење, мешање, пресипање, обликовање, украшавање, сервирање. Ово је изузетно значајна фаза пројектне наставе јер се код ученика израђују битне компетенције: толеранција, демократичност одлучивања, разложен одабир битног, уредност, естетске вредности, сигурност у јавном наступу. У овој етапи важно је похвалити ученике за оне сегменте рада у којима су се истакли и тако их мотивисати за даљи рад. Крајњи производ пројекта је дружење свих учесника (ученика, родитеља и наставника) уз конзумацију колача који су резултат рада свих група.
8.Рефлексија о пројекту	Сви учесници анализирају и вреднују пројекат по различитим критеријумима: -усвојеност и примена знања о мерењима и мерама, -самосталност ученика и залагање у раду, -шта је у пројекту добро, а шта је могло бити боље, -самоевалуација, колико су задовољни производом, сарадњом и односима у групи, -шта се може применити у даљем раду и реалном животу?

Табела 3. Модел за интеркултурални пројекат у разредној настави математике

ЗАКЉУЧАК

Иновативност у настави се јавља као захтев времена јер школе припремају ученике за живот у коме се непрестано и у свим сферама дешавају промене. Интеркултуралност, као модернији приступ у образовању, заузима једно од важних места у иновативној школској средини. Онау центарпоставља аспект интеракције између ученика и наставника, као и међу самим ученицима. Интеркултуралност омогућава да се наставници и ученици упознају са разликама, особеностима других култура, да их прихвате и постану толерантни према другим културама разбијајући на такав начин предрасуде и стереотипе које су раније имали о њима. Потребно је да наставници, као преносиоци културе, много више послушају своје ученике, да их саслушају пажљиво и путем те интеракције сазнају који би им културни садржаји били занимљиви и корисни за образовање. То би свакако било корисно и поучно, али би и утицало на осавремењивање наставе и актуализацију наставних садржаја.

Како ће се реализовати интеркултурална настава, пре свега, зависи од квалитета релације међу ученицима и наставницима као и социјално-емоционалне климе у разреду. Свесна своје васпитнообразовне улоге, школа би требало да буде место за учење али и за разговоре, контакте, место где ће се развијати односи и усвајати групна правила.

Пројектна настава ученике подучава бројним стратегијама које су кључне за успех у 21.веку. Ђаци учећи путем истраживања у заједничком раду креирају пројекте који рефлектују њихова знања. Они постају вешти говорници, решавају тешке проблеме и имају корист од овог приступа. Циљ учења није искључиво у знању већ и у ставу према знању и потрази за њим и његовој потреби у корист појединца али и друштва. Ученицима се рад на пројектима претвара у нешто занимљиво и интересантно. Долази до корелације садржаја различитих наставних предмета и остварује се искуствено учење које води до трајних знања.Повећава се интересовање и ангажовање ученика и пружа могућност за смислено и аутентично учење. Пројектни рад доприноси јачању функционалних знања и вештинаученика.Он ангажује све потенцијале и побољшава слику ученика о самом себи. Код ученика рад на интегративним, интеркултуралним пројектима развија самопоуздање, мотивацију, толеранцију и задовољство.

Очекујемо да ће овај рад подстаћи многе практичаре наставе да примењују овакве и сличне моделе рада у настави у циљу развоја интеркултуралних и савремених модела рада. Њиховом имплементацијом у наставни рад оснажује се школска култура, позитивно утиче на етос и подстиче развој сваког ученика. Остварује се развој ученика кроз радост учења у синергији различитости.

ЛИТЕРАТУРА

Банђур, Велько. 2007. *Савремени модели рада у настави природе и друштва*. у Зборнику радова Факултета, Филозофски факултет, Источно Сарајево: 155-176.

Бошњак, Марија, Бранковић, Наташа и Горјанац-Ранитовић, Маријана. (2013). Оспособљеност учитеља за примену минипројеката. У: *Минипројекти у настави интегрисаних природних наука и математике*. (21-40). Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору.

Видосављевић, Слађана, Видосављевић, Милена и Круљ, Драшко-вић, Јелена. 2016. *Интеркултурална настава у васпитно-образовном процесу*. Зборник радова Учитељског факултета. 10, 185-201.

Вилотијевић, Младен, Вилотијевић, Нада. 2016. *Модели развијајуће наставе II*. Београд: Учитељски факултет.

Гошовић, Радован, Мрше, С, Јеротијевић, М, Петровић, Д и Томић, В. 2007. *Водич за унапређење интеркултуралног образовања*. Београд: Фонд за отворено друштво и Група Мост.

Дејић, Мирко. 2008. „Неки аспекти образовања учитеља у области методике наставе математике“. *Настава и васпитање*, бр.2, Београд, стр. 136-149.

Ђорђевић, Весна. 2007. Иновативни модели наставе (Интегративна настава, Пројектна настава и Интерактивна настава). *Образовна технологија*, 4, 76-97.

Илић, Миле. 1984. *Учење и настава различитих нивоа тежине*. Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Кнежевић, Јелена, Лазић, Бојан, Маричић, Сања и Петојевић Александар. 2019. Увођење пројектног рада у разредну наставу математике. *Letunk*, 2019/1, 75-89.

Лазић, Бојан, Маричић, Сања, Милинковић, Јасмина. 2015. Пропедевтичко учење разломака засновано на интеграцији садржаја у почетној настави математике. *Настава и васпитање*, LXIV, 4, 679-695.

Милијевић, Светозар. 2003. *Интерактивна настава математике (методика рада у основној школи)*. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске

Милинковић, Јасмина. 2011. Елементи интегративног приступа у уџбеницима. *Иновације у настави*, XXIV, 1, 53-63;

Николић, Сања, Цвијановић, Гордана. 2018. Интеркултурално образовање као нова димензија школског курикулума кроз имплементацију миграната у редован школски систем. *Погледи и*

мишљења, 63. 93-106.

Радојичић Лукић, Жељана. 2011. Интегративна настава у савременом образовном процесу. *Образовна технологија*, 4, 367-378.

Ристановић, Душан. 2016. Улога пројектног модела наставе природе и друштва у развоју сарадничког понашања ученика. *Nastava i vaspitanje*, 65 (3), 629-646.

Спремић, Ана. 2007. Интегративна настава. *Образовна технологија*. 1/2, 74-80.

Bell, Stephanie. 2010. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearning House. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83, 39-43.

Berthoin Antal, Ariane & Friedman, Victor. 2003. Negotiating Reality as an Approach to Intercultural Competence. Discussion Paper SPIII 2003-101. Berlin:Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Retrieved July 11, 2006 from <http://skylla.wz-berlin.de/pdf/2003/iii03-101.pdf>

Bjelanović Dijanić, Željka. 2011. Računalo u istraživačkom radu učenika u nastavi matematike. *Napredak*, 153, 203-218.

Fabijanić, Vesna. 2014. Projektna nastava: primena u izradi istraživačkih radova učenika. *Educatio biologiae: časopis edukacije biologije*, 1, 89-96.

Janeš, Sanja. 2007. Borba za učenika i njegovo znanje. *Metodički obzori*, 2, 155-163.

Joseph, S. Krajcik, Phyllis, C. Blumenfeld, Ronald, W. Marx and Elliot Soloway. 1994. A Collaborative Model for Helping Middle Grade Science Teachers Learn Project-Based Instruction. *The Elementary School Journal*, 94, 483-497.

Loparić, Sanja. 2010. Projekt Matematički kviz. *Pogled kroz prozor (digitalni časopis za obrazovne stručnjake)*.

Matijević, Milan. 2008/09. 2. Usavršavanje: 1. Projektno učenje i nastava. *Znamen: Nastavnički saputnik*, 188-224.

Mirković, Marina. 2012. Nastava usmjerena na učenika. Preuzeto (23.4.2017) sa <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2012/04/29/nastava-usmjerena-na-ucenika/>.

Petrović, Danijela. 2011. How do teachers perceive their cultural intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Vol. 11, 276-280.

Thomas, John.W. 2000. *A review of research on project-based learning*. CA: Autodesk Foundation, San Rafael.

Zugaj, Brankica. 2014. Uticaj projektne nastave na promenu stava kod učenika prema nastavnim sadržajima iz biologije. *Educatio biologiae: časopis edukacije biologije*, 1, 18-26.

Interkulturalnost u obrazovanju
Zbornik 15

Pedagoški zavod Vojvodine
Novi Sad
2020

Za izdavača: Janoš Puškaš, direktor Pedagoškog zavoda Vojvodine

Grafička priprema: Kasza Csongor

Štampa: SZR TFK – SIGNUM, Novi Sad