

Михайло Фейса

Михајло Фејса

Доротеа Будински Бабич

Доротеа Будински Бабић

Славица Чельовски

Славица Чельовски

ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ДИМЕНЗИЈА У
ОБРАЗОВНЕЈ ВЕРТИКАЛИ
НА РУСКИМ ЈАЗИКУ

ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ДИМЕНЗИЈА У
ОБРАЗОВНОЈ ВЕРТИКАЛИ
НА РУСИНСКОМ ЈЕЗИКУ



Pedagoški
zavod
Vojvodine



Михайло Фейса
Доротеа Будински Бабић
Славица Чельовски

ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ДИМЕНЗИЈА У
ОБРАЗОВНЕЈ ВЕРТИКАЛИ
НА РУСКИМ ЈАЗИКУ

Михајло Фејса
Доротеа Будински Бабић
Славица Чельовски

ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ДИМЕНЗИЈА У
ОБРАЗОВНОЈ ВЕРТИКАЛИ
НА РУСИНСКОМ ЈЕЗИКУ

Филозофски факултет
Педагошки завод Војводине / Педагошки завод Војводине
Руска матка / Матица русинска

НОВИ САД – РУСКИ КРСТУР

2024

Издавачи / Издавателс

Филозофски факултет – Одсек за русинистику / Одделене за русинистику
Педагошки завод Војводине / Педагошки завод Войводина
Матица русинска / Руска матка

За издаваче / За издавателс

Проф. др Миливој Алановић / Миливој Аланович
Јанош Пушкаш / Јанош Пушкаш
Марија Дорошки / Марија Дорошки

Автори / Автори

Проф. др Михајло Фејса / Михајло Фејса
Orcid ID: 0000-0001-8236-6812
Мср Доротеа Будински Бабић / Доротеа Будински Бабић
Orcid ID: 0009-0008-2506-1818
Мср Славица Чельовски / Славица Чельовски
Orcid ID: 0009-0003-0331-6430

Рецензенти

Проф. емеритус Првослав Јанковић / Првослав Јанкович,
Педагошки факултет у Сомбору Универзитета у Новом Саду
Проф. др Милица Андевски, Филозофски факултет
Универзитета у Новом Саду
Проф. др Михаил Капраљ / Михаил Капраљ, Русински научни институт
академика Антонија Ходинки из Будимпеште
Др Силвиа Илић / Силвиа Илич,
Педагошки завод Војводине из Новог Сада

Припрема / Пририхтоване

Данијел Пап / Даниел Пап

Штампа / Друкуе

Сајнос / Сайнос

Публикација представља научну монографију.
Публикация представя наукову монографию.

ЗМИСТ / САДРЖАЈ

ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ДИМЕНЗИЈА У ОБРАЗОВНЕЈ ВЕРТИКАЛИ НА РУСКИМ ЈАЗИКУ

1. Увод.....	7
2. Интеркултурална димензија на основношколском нивоу.....	15
3. Интеркултурална димензија на средњошколском нивоу.....	30
4. Интеркултурална димензија на високошколском нивоу.....	43
5. Закључак.....	61

ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ДИМЕНЗИЈА У ОБРАЗОВНОЈ ВЕРТИКАЛИ НА РУСИНСКОМ ЈЕЗИКУ

1. Увод.....	67
2. Интеркултурална димензија на основношколском нивоу.....	75
3. Интеркултурална димензија на средњошколском нивоу.....	90
4. Интеркултурална димензија на високошколском нивоу.....	103
5. Закључак.....	120
Литература.....	125

Intercultural Dimension In the Ruthenian Language Educational Vertical – Summary.....	145
---	-----

Михајло Хорњак РУСИНИ У ВОЈВОДИНИ ИЗМЕЂУ ОСПО- РАВАЊЕ ПРОШЛОСТИ И НЕИЗВЕСТНЕ БУДУЋНОСТИ.....	149
---	-----

Dorotea Budinski PRIHVATANJE KULTURNIH RAZLIKA U OBRAZOVNOM SISTEMU I MULTIKULTURALNOST.....	159
---	-----

Silvia Ilić INTERKULTURALNOST I SAVREMENA NASTAVA POMOĆU IKT RESURSA.....	188
--	-----

1. УВОД

Существованє образовней вертикали – од предшколского образования по Оддзеленє за русинистику у Новим Садзе – од огромного значаня за руску националну заєднїцу.

Початки школского образования на руским языке можу ше провадзиц од стредку 18. вику – од 1753. року у Руским Керестуре и од 1765. року у Коцуре.

Початки предшколского образования на руским языке можу ше провадзиц од початку 20. вику – од 1903. року у Руским Керестуре и од 1905. року у Коцуре.

Оддзеленє за русинистику на Филозофским факултету у Новим Садзе походзи од Лекторату за руски язык хтори основани 1972. року (од 1981. року – Катедра за руски язык и литературу).

Яшелька, предлужене перебуванє и воспитни групи за пририхтованє дзецох до школи єгзистую у Руским Керестуре. Образовни групи у хторих ше дзеци пририхтую за школу на руским языке и предлужене перебуванє за предшколски дзеци єгзистую у Коцуре и Дюрдьове. По Закону руским дзецом хтори ходза до основних школах у тих войволянских општинах и местох дзе жие значни процент Руснацох (до 15%) оможлївени три годзини тижньово на їх мацеринским языке. Сербски язык (три годзини тижньово) и два странски язики (перши странски язык од 1. класи, други странски язык од 5. класи – два годзини тижньово) винїмки и обовязни су.

Попри порядней настави (шицки предмети) на руским языке од 1. по 8. класу у Руским Керестуре, Коцуре и Дюрдьове и других руских стредкох дзе пре мале число школяркох/школярох нет можлївосци организовањя порядней настави на руским языке, организує ше пестованє руского языка зоз елементами националней култури. Пестованє виборни предмет хтори заступени зоз

двома годинами тижнєво. Пестованє ше отримує у Бачкей Тополї, Господїнцох, Коцуре, Кули, Новим Садзе, Новим Ораховє, Петроварадину, Савиним Селу, Сримскей Каменїци, Сримскей Митровици, Суботици, Ветернику, Вербаше и у Шидзе зоз окременима оддзелєнями у Бачинцох, Беркасовє и Бикич Долу. Вкупне число местох доходзи по 16, а вещей як 330 школярки/школяре облапени зоз пестованьом (Яким 2009: 27). Общи тренд же ше число школяркох/школярох у школах зоз порядну наставу зменшує, а число школяркох/школярох у школах зоз пестованьом звекшує.

Основне образованє обовязне. Кед ше родичи опредзеля за уписованє свойого дзецка до оддзелєня на руским наставним языку, необходне одредзене число школяркох/школярох. Зоз допущеньом Министерства просвити можлїве организовац оддзелєнє и зоз меншим числом од пейц. У школским 2023/2024. року у двох двоязичних основних школах, и у Основей школи Братство єдинство у Коцуре и у Основей школи Йован Йованович Змай у Дюдьовє, согласносц за организовање оддзелєня на руским языку достата за штири школярки / штверих школярох.

Гимназия Петро Кузмьяк у Руским Керестуре обезпечує подполне образованє на стредньошколским уровню на руским языку од 1970. року (Папуга 2000). То єдина стредня школа на руским языку у швецє. Ма интернатске змесценє за школярох и прето можлїве же би ше уписали нє лєм дзеци зоз Сербїї, але и зоз других жємох у хторих жию Руснаци. Важне наглашиц же аж и Руснаци/Русини зоз Карпатского ареалу чувствую Гиманзию як свою, окреме гевти зоз України хтори нє маю скоро нїч зоз образовней вертикали у Сербїї. Капацитет Дому за школярки/школярох 70 места. У Основней школи Петро Кузмьяк настава ше окончує на руским наставним языку, а у Гимназїї двоязично – на руским и сербским языку. У Основней школи єст коло 450 школярки/школярох, а у Гимназїї коло 250 школярки/школярох (Бучко Рац 2008: 318).

Беруци до огляду основне и стреднє образованє, одвичательни органи можу дошлєбодзиц окончованє настави на

руским (як и на языках других национальных меньшинств) и кед за формоване оддзеленя ест меней як 15 школярки/школярох хтори жридлово бешедніци/бешедніки. Факт же ше вкупне число школяркох/школярох по оддзеленю на руским языку зменшуе (о. и Поглаве 2 и Поглаве 3).

Же би ше унапредзело знане и хасноване руского языка, 1972. року – Лекторат за руски язык, 1980. року – Студийна група за руски язык и литературу, 1983. року – Катедра за руски язык и литературу основана на Универзитету у Новим Садзе (Filozofski fakultet 1984: 69; Fejsa 2012b: 166; Фейса 2018б: 146). Студийна програма ше меняла даскельо раз (Филозофски факултет 1998; 2000; 2006-2007), а з акредитацию новей студийней програми, базованей на Болоньскей декларациї, Катедра за руски язык и литературу пременована до Оддзеленя за русинистику 2008. року (о. и Поглаве 4).

Хвильково нет ані єдна приватна школа на руским языку – ані на єдним уровню образовней вертикали у Войводини.

Перши наукововигледовацки проєкти у вязи зоз дво- и вецейязычносцу організовало Дружтво за руски язык, литературу и культуру. Руководителька проєкту була проф. др Мелания Микеш. До своїх вецейязычних вигледованьох на території Войводини вона уключела и сотрудніци/сотруднікох зоз шицких национальных заєдніцох, та так и за руску националну заєдніцу уключела мр Гелену Медєши и проф. др Юлияна Рамача (Radović 2018: 3). Закладаючи ше за тото же би ше мацерински и немацерински языки у вецейкультурней войводянскей заєдніци мушели пестовац и розвивац, Микеш ше закладала и за интеркультуралносц, окреме у рамикох проєкту *Розвиванє и пестованє мацеринского и немацеринского языка и интеркультуралносци при дзецох у Войводини* 1998. року (исте: 4). Микеш и Медєши у рамикох Дружтва за руски язык, литературу и культуру реализовали вецейрочни проєкт *Розвиванє двоязычносци на предшколским уровню* (Микеш–Медєши 1992-1993), проєкт *Розвиванє и унапредзованє руского языка*

при дзецех и младежи (Микеш–Медєши 1996-1997) и обявели Приручник за розвой и пестованє мацеринского и немацеринского языка и интеркултурализма при предшколских дзецех (Микеш–Медєши 2000).

Сербско-рускей двоязичносци при Руснацох найвецей ше пошвещела Гелена Медєши, хтора магистровала на тему *Сербскогорватско-руски билингвизм и проблем интерференції* (Међеши 1985). Вона обявела и даскельо значни роботи (Медєши 1985; Медєши 1996-1997; 2019), попри наведзених зоз Меланию Микеш. Одредзене доприношенє двоязичносци и/або троязичносци при руских дзецех у Войводини дал и Михайло Фейса (Fejsa 2010b; Фејса 2011б). Вон ше, иншак, на домашніх и странских конференцийох заклада за того же би припадник рускей националней заєднїци уложел додатне напруженє и бешедовал три язики: наймилши, мацерински язык – руски язык, язык стредку – сербски язык и перши язык шветовой комуникації – англійски язык. А же би ше звладавал одредзени язык, у тим случаю же би ше звладали одредзени три язики, необходне же би ше познали не лєм язики, але и култури одредзених трох народох. Як прекладатель перших интегралних ділох англійскей литератури зоз англійского языка на руски – Гамлета Вилиєма Шекспира (Фейса–Сакач 1985) и Алиси у Жеми Чудох (Фейса 1988а), Фейса окремну увагу пошвещел коментаром хтори ше дотикаю англійскей култури. Обявел и роботу под назву “Интеркултуралносц и прекладательство” (Фейса 2016) у хторей значносц прекладательства илюстровал з прикладама зоз Алиси у Жеми Чудох (исте: 57-59). На медзинародних конференцийох ИнтерКулт Педагогийного заводу Войводини, хтори ше организує од 2015. року, Фейса порядно виклада на теми пошвещени интеркултуралней димензії у образовней вертикали на руским языку. Року 2020. анализовал интеркултуралну димензию на Оддзелєню за русинистику, 2021. року на стредньошколским уровню, а 2022. року на основношколским уровню. Роботи у цалосци обявює у зборнікох ИнтерКулт Педагогийного заводу Войводини (Фејса 2016а, 2021а, 2022б, 2024б), а есенцию

тих роботах, хтори инкорпоровани до другого, трецого и штвартого поглавля тей монографії (оп. Поглаве 2, 3 и 4), обявює и у зборнікох абстрактох ИнтерКулта (Фейса 2021б, 2022в, 2023а, 2024а). Факт же образовна вертикала на руским языке уникатна у швецє и же превозиходзи велї медзинародни стандарди Фейса визначовал на медзинародним уровню у барз значних славистичних центрох швета напр. у Ополу, Будапешту, Прешове, Кракове, Москви, Бечу у Европи (Фейса 2004, 2006, 2007, 2008, 2009а, 2019д) и Торонту и Нью Йорку у Сиверней Америки (Фейса 2009б, 2015а). То ше окреме одноши на два медзинародни конференції зоз хторих роботи обявени як поглавля у двох медзинародних наукових зборнікох енциклопедийного характеру. У тих поглавлях першираз у историй Руснацох зоз Сербії їх язык, литература и образовна система представени целом Европскей унії ведно зоз националними меншинами Автономней покраїни Войводини (“Идентитет, култура, образование и вира”, Национални меншини у Войводини, 1998, у организациї Здружєня генералних державох европских студенатох / Association des Etats Généraux des Etudiants de l' Europe) на англійским языке и ведно зоз националними меншинами Европи (“Югославянски Русини/Руснаци/Рушњаци”, Мултиязични европски водитель културних заєднїцох Хижи народох Европи, 2000, у организациї Европскей федерациї Хижа народох / European Federation of the Maisons de Pays) на англійским и французким языке (Fejsa 1998, 2000). Зоз участвованьох на числених медзинародних конференцияох организованих у Сербії видзелюєме участвованє на Медзинародним науковим сходу Положенє националних меншинох у Сербії 2005. року у организациї Медзиоддзеленского наукового одбору за виучованє националних меншинох и людских правох Сербскей академїї наукох и уметносцох на хторим Фейса наступел з рефератом “Положенє рускей националней маншини” (Фейса 2005). Спред Оддзелєня за русинистику Фейса бул прешлого року соорганизатор ИнтерКулта 2023 зоз Педагогийним заводом Войводини; пленарно бешедовал о интерлингвалносци и интеркултуралносци (Фейса 2023а).

Интерлінгвалносц і интеркультуралносц того року спатрел на прикладу двоязычнай асновнай школы Братство єдинство у Коцуре (Фејса 2024а). Зоз Педагогийним заводом соорганізовал і три конференції хтори були пошвєцєни хаснованю інформаційних і комунікаційних технологійох у образованю у мултикультуралней Войводини (у Руским Керестуре 2022, у Коцуре 2023, у Дюрдьове 2024).

По тоту хвильку не була обявена ані єдна монографія хтора би за тему мала интеркультуралносц. За потреби проєктох *Русинистични виглєдованя як одвит на поглєдованя дигіталней ери* 2021. року и *Виглєдованє, опис и анализа акредитованей літератури Оддзелєня за русинистику и єї дигіталізація* 2022. року, хтори софінансовал Покраїнски секретаріят за високе образованє и наукововиглєдовацку діялносц, конципована анкета на хторей ше базує и тота монографія. З анкєту запровадзєне значнє виглєдованє о интеркультуралней димєнзії на Оддзелєню за русинистику (оп. и Поглавє 4). Резултати виглєдованя ше находза пред читательками/читателями.

У монографії *Интеркультурална димєнзія у образовней вертикали на руским язикау* авторки и автор правя розлику мєдзи терминами *мултикультуралносц* и *интеркультуралносц*, хтору спатраю як и Драган Кокович. За розлику од *мултикултурализма* хтори афирмує права розличних дружтвених групацийох зоз затримованьом культурних специфічносцох, *интеркултурализм* ше заклада за отворєносц культурох, побудзує сотрудніцтво и їх мєдзисобнє преплєтанє (Коковић 2011: 45). Префікс *интер* (лат. мєдзи) означує динамичнє соодношенє мєдзи культурами. Интеркултурализм подрозумує зочованє з проблемами хтори ше зявюю у одношеньох мєдзи ношителями розличних культурох, їх прилапйованє и почитованє. *Интер* не значи єдноставно присутносц або соживот, случайнє мишанє культурох, ані замену єдней форми думаня з другу, алє можлівосц поровнованя розличних думаньох, идейох и культурох на єдним просторе. Интеркултурализм наводзи на

роздумованє о розликох психо-спознайней, сексуалней, етичней, культурней, релігійозней итд. природи, о борби процив предрозсудованьох, о мирним соживоту медзи народами, поєдинцями або групами розличного походження, о єднаких можлівосцох образования. Интеркултурализм през конкретни приклади оможлівлює же би пришло по зочованє, комуникацию, медзисобне упознаванє и вреднованє, черанки вредносцох и модела живота, як и дружтвенно-етичного справованя (Пришл 2017).

И попри того же ше часто здобува упечаток же ше мултикултурална коегзистенция одвива єдноставно и без проблему, Кокович напр. визначує же така визия може буц лєм визия декору, фолклору, егзотики, слика єдней мултикултуралней идили хтору творя реклами, медії и інтелектуалци. А праве то случай и з руску націоналну заєдніцу. Мож повесц же ше у медийох “по руски” на початку 21. вику пробує рестауроуац *Идилски венєц* Гаврила Костельника зоз початку 20. вику (Костельник 1904).

Цалком точно замерковал Кокович же ше часто свидомо занєдзбує або не обачує же мултикултуралносц зложени феномен хтори вше идзе под руку зоз подзелєнями хтори заш условію напнутосц и зраженя медзи одвитуюцима колективитетами єдного дружтва (Koković 2011: 44).

У роботы пошвєцєней одношенію прекладательства и интеркултурализма (Фейса 2016а: 57-58) указали зме на случай кед приходзи до формованя даякей файти скленяного дзвона под хторим ше єдна група заварла як до «галетки» и предлужела практиковац єнародзовацку идеологію прешлих часох (Хорњак 2006: 26-29). Єдней групи нашлїднікох советскєй/коминтерновскєй теорії и пракси було оможлівєне же би и у 21. вику Руснацох третирали як субєтнос другого народу, а їх язык як диялект языка одредзєного народу. То им допушчовал децениями витворїовани изолационизм. Аж по здобуванє ІСО-коду РСК 20. януара 2022. року (Фейса–Чельовски 2023б: 97-105). Нєгативни пошлїдки

длугорочного невиходження на наукову агору, медзитим, присутни у рускей националней заєдніци и нешка (о. Поглаве 4).

Интеркултурализм, з другого боку, по своєї природи оне-можливіє наставанє подобного ізоляционизма и, у конкретним случаю, зявйованє свойофайтовой гетоизації информованя пре хтору не осудзовани факт неприпознаваня Русиных/Руснацох Карпатского ареала после розпаду СССР-а. Кед би условия паралелного живота були уклонени, односно кед би було оможливе-не преплетанє культурох и наукових спознаньох, до игнорованя славистичней науки и цензурованя релевантих информацийох не могло би присц (Фејса 2010: 17-20).

Интеркултуралистичне преплетанє нова можлівосц и кро-чай гу зблїжованю и розуменю розличних людзох и культурох. Сама лексема интер (лат. медзи) упуцує на динамику и диалог, док лексеми мултус/плурес (лат. вельо, велї, вецей нїх) импликує лєм источасове сущестованє вецей елементох, у тим контексту – вецей культурох (Koković 2011: 45). До потерашнїх гришкох при-шло пре намаганє за витворйованє заєдніци хтора ма представяц найменши заєднічки содержитель у хторей ше розличносци толе-рую, а дакеди злодзечно прилапую, а не за витворйованє заєдніци хтора ма представяц найвекши заєднічки содержитель у хторей ше розличносци обогацую и водза гу похопйованю универзалних правдох (исте: 46).

Як фундаментни вредносци интеркултурализма Весна Бе-декович визначує: зменшанє стереотипох и предрозсудженьох, одстраньованє етноцентризма и национализма, неєднакосци и дискриминації, зоперанє ксенофобичносци и дискриминації, уважованє языкох меншинских заєдніцох, прилапйованє етніч-носци, наглашованє толеранції, заєдніцтва и соживота розличних культурох, взаємне культурне збогацованє, розвиванє медзисобней солидарносци и закладанє за ненасилне ришованє зраженьох (Bedecković 2018: 111).

2. ИНТЕРКУЛЬТУРАЛНА ДИМЕНЗИЈА НА ОСНОВНОШКОЛСКИМ УРОВНЮ

Автономна покрајина Войводина здобула звекшани самоуправни права по Уставу зоз 1974. року, хтори Войводину дефиновавал як єден зоз субектох югославянскей федерациї. Пейц народи Войводина здобули статус официјних народносцох – Серби, Мађаре, Румуне, Словаци и Руснаци. Руски јазик постао єден зоз пейцох службених јазикох Автономней покрајини Войводина. Першираз постало можлїве хасновац руски јазик у суду, у канцеларијох, на јавних надписох итд. Прекладателњом за руски јазик обезпечена работа у општинах дзе значне число членох рускей националней меншини (Фејса 2010а: 17).

„Вецейјазичносц, вецейкултуралносц и шлебода вири представяю вредносци од окремног значеня за АП Войводину. АП Войводина, у рамикох свој компетентносци, побудзуе и помага очуванє и розвиванє вецейјазичносци и културног скарбу националних меншинох – националних заєднїцох хтори у ней жию и з окремнима мирами и активносцама помага медзисобне упознаванє и уважованє јазикох, културох и вирох у АП Войводина“ (Влада АПВ, Статут АПВ, чл. 7). У рамикох своїх правох и длужносцох АП Войводина „доприноси витворїованю з Уставом загарантованей подполней равноправносци Мађарох, Словацох, Горватах, Чарногорцох, Румунох, Ромох, Бунєвцох, Руснацох, Македонцох и припаднїкох других числово менших националних меншинох – националних заєднїцох хтори у ней жию, зоз припаднїкама сербског народу“ (исте, чл. 6). З членом 24. Статута АПВ визначує ше же у орґанох АП Войводина у равноправним службеним хаснованю сербски јазик и кирилицове писмо, мађарски, словацки, горватски, румунски и руски јазик и їх писма (исте).

У рамикох рускей националней заєднїци наукововигледовацки роботи пошвечени интеркултуралистичному преплетаню

з'явили ще аж у новим часе и то на конференцийох ИнтерКулт Педагогичного заводу Войводини. Конференції ИнтерКулт ще організую од 2015. року, а истоменови зборніки ще обявюю од 2016. року. На ИнтерКулту 2020 анализовали зме интеркультуралну димензию на Оддзеленю за русинистику (Фејса 2020а, 2021а), на Интеркулту 2021 – интеркултуралну димензию на стредньошколским уровню (Фејса 2021б, 2022б), а на ИнтерКулту 2022 – интеркултуралну димензию на основношколским уровню (Фейса 2022б; Фејса 2024б).

Тота монографія ще у сущности надовязує на анализи обявени у предходним периодзе на основношколским, стредньошколским и високошколским уровню. Циль авторох тей монографії же би руска национална заєдніца достала першу монографию на тему интеркультуралности у хторей интеркультурална димензия будзе спатрена у образовней вертикали на руским языку – од основношколского, преїг гимназийского, по факултетски уровень – и у хторей буду дати напрямки за унапредженє интеркультуралности у образовней системи на руским языку, односно за имплементованє законскей регулативи прилапеней зоз отвєраньом Поглавля 26. Тото поглавє хторе ще дотика образования, култури, спорту и младежи, отворене у фебруару 2017. року як часц процесу європских интеграцийох у Сербії. Зоз гармонизацию предписаньох у обласци образования и култури отвєраю ще можлівосци за интеграцию интеркультуралного образования до образовней системи Сербії (Веага і др. 2018: 83). Тота монографія ще намага дац тей интеграції значне доприношенє. У вязи з тим, циль же би ще концепт интеркультуралности унесол и до новей Националней стратегії Руснацох. Треба надпомнуц же „актуална“ Национална стратегія Руснацох принесена ещи 2013. року и же вообщє не препознава интеркультуралносц. Напроцив, интеркультуралносц ще аж ані не спомина (Виславски и др. 2013). Єй „актуалносц“, иншак, вицекла ещи у децембру 2020. року, а предходзаци состав Национального совиту рускей националней меншини председателя п. Борислава Сакача Новей националней

стратегії не пошвецел ані найменшу увагу. То ше у сущности коши зоз 16. цильом образования и воспитаня Закона о основах системы образования и воспитания хтори глаши: „розвиванє особного и национального идентитету, розвиванє свідомости и чувства припадности Републики Сербії, почитованє и пестованє сербского языка и мацеринского языка, традиції и култури сербского народу и национальних меншинох, розвиванє інтеркультуралности (подцагнул Ф. М.), почитованє и очуванє національного и шветового культурного скарбу“ (Vlada Republike Srbije 2017). За розвой інтеркультуралних компонентох як сегменту професіонального розвою наставнікох значни напр. діла Милки Олячи (Oljača 2006), Светлани Костович и др. (Kostović i dr. 2007). У науковим часопису Одзелєня за русинистику Русинистични студії Силвіа Илич ше заложила же би у школах на руским націоналним языку були вецей заступени інформаційно-комуникаційни технології (ІКТ) понеже, медзи иншим, вони можу дац значне доприношенє и розвою інтеркультуралности (Піс 2021).

Генерално патраци, учебніки за класи на основношкольским уровню базовани на найзначнейших ділох истих ауторох. За руски язык на ділох Миколи М. Кочиша (Кочиш 1977) и проф. др Юлиана Рамача (Рамач 2002), за руску литературу – проф. др Юлиана Тамаша (Тамаш 1984, 1997; діло зоз 1997. року у сущности представя преклад першого зоз сербского на руски язык) и за историю – проф. др Янка Рамача (Рамач 2007; слово о докторскей дисертації хтора одбранєна єщи 1995. року). Обще заключєнє же шицким учебніком хтори настали на основи наведзеных ділох потребне осучасньованє. То ше одноши и на иновиранє предметних змистох базованих на нових наукових спознаньох, але и на уключованє інтеркультуралней димензії до нїх.

Юлиан Рамач ше зявює як коавтор даскелїх учебнікох за основну школу, углавним зоз Миколом М. Кочишом и Марию Чакан (напр. Кочиш и др. 1987). У вязи з учебніками за руски язык и културу виражованя за висши класи основней школи

Якова Кишюгаса, треба повесц же вони у своєї основі засновані на лінгвістичних спознах з 1970-их роках, точніше на другій рускій граматики, *Граматики руского языка* Миколи М. Кочиша з 1977. року. Так напр. перші два видання учебніка за руский язык и культуру виражованя за осму класу основней школи цалком исти (Кишюгас–Кочиш 1988; 1995), а треці осучаснени аж недавно и то у меншей мири (Сабадош и др. 2010). Цо ше дотика авторох текстох, превладую тексти руских авторох з 20. вику (напр. Гавриїл Костельник, Михайло Ковач, Еуген Кочиш, Штефан Гудак, Владимир Бильня, Дюра Папгаргаї). Треба визначиц и же зоз текстами заступени велї авторе зоз простору СФРЮ (напр. Иван Цанкар, Шукрия Панджо, Меша Селимович), як и значне число русийских авторох (Михаїл Шолохов, Лев Толстой, Максим Горьки). Вименки у трецим учебнику ше дотикаю углавним одстраньованя текстох з воєну тематику и даєдних авторох зоз СФРЮ и СССР.

Цо ше дотика текстох у учебниках за пестованє руского языка зоз елементами националней культури за висші класи (Кишюгас 1998; 2005), вони можу буц модел и за тексти у порядней настави. Тексти по змісту сучаснейши и уключую соживот з другима националними меншинами/заєдніцами. Просто чкода же историйни тексти зоз прешлости Руского Керестура и Коцура не доступни и школяром у порядней настави. Презентовани рижнородни змісти хтори стимулюю активне одношенє школяркох/школярох. То ше одноши и на часц у хторей ше толкую значни поняца и особи. Їх, медзитим, и далей характеризую основни слабосци, хтори характеризую и учебніки Якова Кишюгаса у порядней настави. Так нпр. у тексту „Правопис руского языка“ Кишюгас пише: „После виходзєня зоз друку першей Граматики бачванско-сримскей бешеди (Гавриїл Костельник, 1923. року) применьовали ше и його правила о писаню. Вельо познейше, Микола М. Кочиш написал *Правопис руского языка* (1971. року) хтори хаснуєме и нешка“ (Кишюгас 2005: 92). Нова правописна литература, *Правописни словник руского языка и Правопис руского*

язику, обявена 2017. и 2019. року (Фейса 2017а, 2019а). Вона об'єдинена и преширена до *Правопису руского язика зоз правописним словніком* (Фейса–Медєши 2021в). У тексту „Правопис руского язика” требало школярки/школярох основной школи информовац и о обявйованню трецей *Граматики рукого язика* Юлиана Рамача (Рамач 2002), окреме же вона обявена три роки пред обявйованьом трецого учебніка за пестованє руского язика з елементами националней култури (Кишюгас 2005).

У кождим случаю у трох учебнікох за пестованє руского язика, у поровнанню зоз учебніками у порядней настави за висши возраст основной школи, интеркултурална димензия заступена у значней мири. Други учебнік представя успишне розвиванє двох цєкох (Кишюгас 1998: 3-4). Єден цєк то дньовнік школяра Алексея хтори уводзи можлівосц упознаваня местох дзе жию Руснаци и упознаваня часци историйї хтора ше одноши на условно поведзено руски места, а други цєк то литературни у хторим руски писателе представени у вязи зоз местами народзєня. Так о. др Гавриїл Костельник заступени у тексту о Руским Керестуре, Микола Скубан у тексту о Коцуре, Штефан Чакан у тексту о Новим Ораховє, Штефан Гудак у тексту о Сримє итд. На тот способ, источасово, представени и ширши, войволянски милє и соживот зоз припадніками других народох и националних меншинох/заєдніцох (Мадярох, Нємцох, Словацох и Сєрбох). И у учебніку за пестованє руского язика за 7. и 8. класу основной школи школяр Алексей водзи дньовнік, алє на тот завод вон у лєтним периодзе путує по Карпатским ареалу, т.є. „по старим краю, такволаним Горніца“ и обиходзи обласци восточней Словацкей, юговосточней Польскей (Лемковину) и Закарпатску обласц України (Кишюгас 2005: 3-4). Кишюгас уключєл и даєдних авторох русинского походзєня зоз Карпатского ареалу (истє: 44), док то литерата Юлиян Тамаш у своїх двох руских литературох нє зробєл (Тамаш 1984; 1997). Руски школяре, дзекуючи такому приступу автора, у учебніку за пестованє руского язика можу прєчитац и даєдни стихи Александра Духновича, Александра Павловича, Ивана Русєнка,

Емила Кубека, Василя Сочка-Боржавина, Габрієла Гатингера-Клебашка и др. за розлику од руских школярох у порядней настави. Медзитим, кед слово о текстох хтори дотикаю руски национални идентитет (Кишюгас 2005: 6-7), найзначнейши резултати рускей култури (исте: 67-68) и тирваці означеня Руснацох на тих просторох у периодзе од вецей як два и пол вики (исте: 68-70), вони треба же би були осучаснєни або аж и заменєни з текстами авторох хтори тоти теми спатраю зоз перспективи трецей децениї трецого милєнїюма, а не з перпективи остатней децениї другого милєнїюма. Спомнути тексти у просеку три и пол децениї стари. Некритичне преписованє застарєних текстох у сущносци найвекша слабосц того учебнїка. Часци наведзєних текстох под науковим уровньом и однїмаю актуалносц учебнїку. Анї ше Оддзелєне за русинистику Филозофского факултету Универзитета у Новим Садзе (Фейса 2018) не вола „Катедра за руски язык“ (Кишюгас 2005: 70) анї „Катедра за руски язык и литературу“ (исте: 67), анї Руснаци не хасную алфавет (исто: 6), анї руски язык не представля „свойофайтови медзиславянски компромис, мишанїну восточних, заходних и южних типох славянских бешедох“, окреме не у истим обсягу и не на истей историйней ровнї (исте: 6), анї Лемки не „етнїчна група“ (исте: 7), анї не спомнута *Грамати́ка руско́го языка* Юліяна Рамача, анї не спомнута винїмково значна моноґрафія Янка Рамача зоз 2007. року под назву *Руснаци у Южней Угорскей (1745-1918)*, а спомнута лєм єй дайджестована верзия под насловом *Кратка история Руснацох (1745-1918)* зоз 1994. року (исте: 69), не спомнути анї нови институції рускей националней заєднїци, хтори настали у 21. вику – Национални совет рускей националней меншини и Завод за културу войоводянских Руснацох, праве як цо не спомнута анї нова правописна литература (нпр. Фейса–Медєши 2021в) итд. автор до „тирвацїх означеньох“ (читац: тирвацо значних организацийох), попри неспорно значних и нешка активних организацийох – Дружтва за руски язык, литературу и културу и Рускей матки, вибрал уклучиц и маргинални организации – Союз Руснацох и Українцох Югославії

и Академске друштво Руснацох Українцох (исте: 70). Союз Руснацох и Українцох Югославії у медзичаше вируцел „одиозне и” (та є нешка: Союз Руснацох Українцох Сербії) и оголел свою однародзовацку политику, а Академске друштво Руснацох Українцох, хторому праве Яков Кишюгас бул председатель, престало егзистовац уж после даскельо рокох од снованя. СРиУЮ/СРУС и АДРУ, у сущности, судзаци по резултатох на плану рускей култури, не заслужели же би були начишлени у истей ровні зоз Друштвом за руски язык, литературу и културу и Руску матку, хтори ше дошлїдно у 50-рочним односно 30-рочним периодзе закладали за очуванє руского национального идентитету и розвиванє рускей култури. СРиУЮ/СРУС и АДРУ ше, фактично, закладали за надрильованє Руснацом цудзей националней култури, хторе ше може третирац и як противуставне (маюци у оглядзе Устав Републики Сербії) и противстатутарне (маюци у оглядзе Статут Автономней покраїни Войводини). У обробку того сегмента националней култури автор Кишюгас не бул обективни. Вон, як цо зме видзели у анализи интеркултуралней димензиї на Оддзеле-ню за русинистику, зоз селективним вибором текстох у вязи з наведзенима темами, „обкеровал агору” (Фејса 2020а: 192-193), а то не характеристика интеркултуралности. Праве як цо то не ані неприпознаванє Руснацох и їх языка, хтори у медзичаше здобул и ИСО-код (оп. Поглаве 4). Стеван Константинович тиж обачел недостатки у одредзованю руского национального идентитета у учебнікох пестованя руского языка зоз елементами националней култури у одношеню на одредзованє националних идентитетох у учебнікох пестованя других языкох зоз елементами националних културох других националних меншинох у АП Войводини (Константиновић 2014). Єден зоз проблемох то керованє одредзованя руского языку у одношеню на други славянски языки (исте: 105), други проблем то проблем походзєня понеже Кишюгас зоз приводзєньом Руснацох до вязи зоз першу державу Восточних Славянох (Києвска Рус), Галицко-волинським князовством и под. лєм додатково преглїблює идентитетски дилеми место же би обезпечел

школярком/школяром ясни и недвосмислови одвит по тим пита-
ню (исте: 106), треци проблем то конфесионална припадносц у
чаще доселєня и нєшка (исте: 106-107), штврти проблем то неод-
редзованє гу егзистованю або нєегзистованю матичней жеми и др.
(исте: 107).

Кед слово о настави другог и странског языка и розви-
ваню интеркултуралних активносцох, нам блїзки два модели
хтори у литератури познати як 5 це (англ. 5C) и НАПИ-КЕПРА
(англ. NAPI-KEPRA). Модел 5 це (5C) до своєй назви укључел
перши букви пейц англійских словох *communication* (комуника-
ция), *cultures* (култури), *comparisons* (поровнованя), *connections*
(вязи), *communities* (заєднїци). То значи же би у настави другог
языка требало: 1. розвивац школярово комуникацийни способ-
носци (прикладне и дружтвено прилапене поздравяне, обрацане
з молбу, поставяне питања, даванє комплимента итд.); 2. поу-
човац културу и єй уплїв на язык; 3. поровновац цудзу културу
зоз власну пре лепше розумєне обидвох; 4. порушовац повязо-
ванє зоз припаднїками других културох; 5. розвивац школяро-
ву дружтвену способносц (Novak-Milić – Gulešić-Machata 2006:
76-77). НАПИ-КЕПРА представя акроним од англійских словох
natural environment, artifacts, people, information/communication –
kinship, economics, politics, religion, associations з чим ше нагла-
шує же ше у настави другог и странског языка пре розвиванє
интеркултуралней компетенциї треба занїмац: зоз природу (кли-
ма, география, флора и фауна итд.), з людскима продуктами, такв.
артефактами (архитектура, облєчиво, прикраски, маєток и под.),
зоз людзми (жительство, демографска слика, етнїчни розличнос-
ци, верєня, вредносци и становиска заєднїци), зоз информацию/
комуникацию (висти, медиї, предрозсудзєня, хто з ким и на хтори
способ комуникує). Кажди зоз спомнутих фактох треба спатриц
зоз перспективи зродносци (фамелия, члени фамелиї, одношєня,
улоги и авторитет, малженство, животни циклус), економий (занї-
маня, финансийни обовязки, продукция, драге и тунє, трошитель-
ни навикнуца итд.), политики (политични партії, состав власци,

история итд.), вири (вирски обичаї и швета, становиска гу другим религийом итд.), дружба (одношенє гу политики, дружтвени пременки итд.). Каждей зоз наведзеных темох необходимо додац и категорию часу (прешлосц, терашньоcц и будучноcц) же би досяговане знаня и похопйованя других културох було на уровню висшим од стереотипу. Иншак, на розвой интеркултуралних способносцох патри ше як на длуготирвац и спомалшени процес у хторим ше предходно научене непрерывно надбудує.

Єден зоз проблемох у ученю ангийского языку то же не постоя учебніки хтори би язични зявеня толковали на руским языку. Лєм у приручнику *Бешедуїме по ангийски и по руски* (Магочи–Фейса 1997) окончене одредзене поровнованє ангийскей и рускей граматики и обезпечени таблічки основних деклинацийних и кон'югацийних моделох, як и пописи найфреквентнейших прикметнікох, дієсловох, применовнікох и злучнікох. У одношеню на три предходзаци ангийско-руски виданя, до тей верзиї унешени менши пременки же би ше приручнік прибілжел гу сучасному хасновательови (компютерска, екологийна и сучасна дружтвена терминология), але приручнік, заш лєм, у сущности остал на мултикултуралним уровню. Перши Ангийско-руски словнік (Фейса и др. 2022а) у рамикох дзепоедних одредніцох у значней мири толкує одредзени специфичности англосаксонскей култури и прибілжує их гу бешедніком руского языка.

Настава рускей литературы представя значну часц основи за будованє културного идентитету, як и за будованє позитивного становиска гу интеркултуралней комуникації. Попри сучасных русских писательох и їх ділох, до одвитующих учебнікох-читанкох треба уключиц и тексти зоз тематику универзалных людских вредносцох, як цо доброта, племенитосц, приятельство, заєдніцтво, солидарносц и медзисобне почитованє и помаганє, же би формовали позитивни становиска и намаганя за прилапйованє универзалных людских вредносцох и їх применйованє у каждодньовим живоце. Помкнуца гу модернейшому приступу необходим у учебнікох хтори ше занімаю з руску литературу насампредз

прето же су у суцносци базовани на спознаньох 20. вику, а не на спознаньох 21. вику та су прето у вельким розкроку з новонасталима дружтвенима обставинами (Фейса 2021а: 191-192). Руска литература, за розлику од *Рускей литератури* Юлиана Тамаша (Тамаш 1984; 1997) не шме игноровац руских/русинских писательох зоз Карпатского ареалу – зоз Словацкей, України, Польскей, Мадярскей и др. жемох у хторих творя (Магочій–Поп 2010), та их треба уключиц до наставней програми основних школах, як цо то напр. на Универзитету у Прешове у Словацкей зробел професор русинскей литератури Валерий Падяк (Падяк 2015), або як цо то Маріяна Лявинец зоз Будапешту зробела кед поезию и прозу Карпатских Русиных зложела до двох антологийох (Лявинец 2008, 2017). До наставней програми основних школах треба унесц и писательох хтори творели остатні 30 роки. Добри наставнік рускей литератури муши добре познац руску/русинску, але и други литератури, почитовац розличносци медзи културами и порушовац на толеранцию и медзисобне розумене.

Смисел интеркултуралного образования не лем поучаване о розличних культурах, але и припознаване и афирмоване розличних культурних идентитетох. То ше одноши и на учебніки хтори ше занімаю з руску/русинску историю (Фейса 2021а: 192-193). Таке одношене не характеристичне за русинистох-лингвистох. Вони не лем же провадза сучасни збувания у Карпатским ареалу и активно участвую у кодификації вариянтох русинского языка (прешовскей у Словацкей, закарпатскей у України и Румунії, русинскей у Мадярскей, лемковскей у Польскей, бачко-сримскей у Сербії и Горватскей) и пишу науково роботи о актуалних проблемах у стандардизованю русинского языка у цалосци (Фейса 2015а, 2016б), але есенция тих роботох ещи не уключена до основношколских учебнікох. Цо ше дотика додаткох о истории Руснацох у предложених учебнікох за историю за основношколцох висших класох, вони коректно написани.

Генерално патраци, интеркултурални компетенції наставніцох/наставнікох у основних школах не на жаданим уровню.

Наставніці/наставніки ещи вше не маю ясну представу о тим яки би културологийни знаня требали преношиц школяром/школяром и на хтори шицко способи. Наставніці/наставніки ше, можеме повесц, не знаходза найлєпше зоз зложенима и динимичними феноменами дружтвеной реалносци нового часу, з єдного боку, и традицийну воспитно-образовну систему хтору характеризує статичносц и редуccionистичне толкованє швета, з другого боку.

Оливера Кнежевич-Флорич трима же интеркултуризм єдна зоз значних темох хтора ше муши прецаговац през шицки школски активносци и муши уплївовац на модификованє цалого школского окружєня. Интеркултуралне образованє не процес, ані резултанта за хтору одвичательни лєм образовни институції (школа). Воно вимага запровадзованє и розвиванє одношеньох у шицких подручох образования, алє и ширше. То не питанє идентификації, алє прилапйованє „других” (як поєдинцох або груп), у їх розличносци и зложеносци одношеньох. Предпоставка витворєня одвитууючого одношєня гу розликом то запровадзованє сотрудніцкогo и партнерского образцу медзи шицкими заинтересованима и одвичательними факторами: родичами, образовними институциями, локалними власцами, установами, здружєнями и другима (Knežević-Florić 2006, 42-43). Хаснованю ИКТ у сербско-руских основних школах у Войводини окремну увагу пошвєцує Силвиа Илич (Ilić 2021).

У цилю ревитализації руского языка, 20. януара 2022. року, зоз длугорочним закладаньом и зоз релевантними лингвистичними аргументами, достати медзинародни ИСО-код (РСК < серб. РуСинсКи, руски РуСКи; англ. *RSK*) за руски язык, хтори ше може хасновац у Сербії и Горватскей. Зоз регистрацию у СИЛ Интернешеналу руски язык постал регистровани шветови язык, ровноправни з найвекшими, и шицки намаганя зоз прєшлосци же би ше руски язык диялектизовал (чи як диялект русийского, словацкого, украинского або даєдного другого векшого языка; оп. напр. Фејса 2019б: 389-391) депласовани. Зоз здобуваньом буквового коду РСК створєне основне предусловіє за комяутерске, машинске

прекладанє на релацийох сербски-руски и анґлийски-руски. Друге предусловіє то постояне квалитетней линґвистичней литератури у хторей би було заступене поровнованє виреченьових конструкційох и обсяжни словніки двох языкох зоз хторих и на хтори ше жада витвориц компютерске прекладанє. Найзначнейши лексикограф при Руснацох, Юлиян Рамач, виреченьово конструкції сербского и руского языка поровнал у своєй *Граматики руского языка* (Рамач 2002) и обявел капитални діла рускей лексикографії – *Сербско-руски словнік* (Рамач и др. 1995, 1997) и *Руско-сербски словнік* (Рамач и др. 2010), зоз чим основни предусловія за компютерске прекладанє на релацийох сербски-руски и руски-сербски, можеме повесц, уж витворени. Михайло Фейса виреченьово конструкції анґлийского и руского языка поровнал пред дзешец роками (Фейса 2015), а *Анґлийско-руски словнік* обявени предпрешлого року (Фейса и др. 2022а). По обявйованю и *Руско-анґлийского словніка* будзе можлїве и машинско/компютерске прекладанє на релациї анґлийски-руски и руски-анґлийски, а з тим будзе оможлївене и швидше прекладанє каждой кнїжки обявеной на анґлийским бешедним подручу, зоз каждой науковой обласци. Тримає же ше доставанє ІСО-кода за руски язык може третирац и як початок нового періоду розвоја шицких функціоналних сферах хаснованя руского языка. И попри тим же бачко-сримску варијанту руского языка хаснує барз мала популация, вона по Алексадрови Д. Дуличенкови заступена у шицких видзелених сферах функціонованя (уметніцка литература, администрация, наука, културни институції и організації, церква, театрални дружтва, радио, телевизия, топографски надписи и други надписи, власна преписка), цо ю твори же би була найрозвитши славянски островски микроязык. У одношеню на шицки други микроязики, руски микроязык ма найширши функціонални спектер, а найблізши ширини функціонального спектра руского микроязыка градищанско-горватски, кашубски и карпаторусински (Дуличенко 2009: 38). Очекуєме же машинске прекладанє допринєше и розвиваню интеркултуралней компетенції у настави, та и у писаню сучасних учебнікох, цо барз зложена и винїмно вимагаюца робота.

Писанє сучасних учебнікох вимага подполну пилносьц наставнікох и вельку мотивованосц. Автор тих шорикох, иншак, зоз своїм виглєдовацким тимом, ма намиру же би у рамикох шлїдуючого тророчного покраїнского проєкту обявел и перши приручнїк и перши учебнїк базовани на концепту интеркултуралносци.

У роботи „Интеркултуралност и прекладательство“ заключи зме же прекладательство при Руснацох, по такв. „златних рокох“ седемдзешатих и осемдзешатих прешлого вику значно опадло (Фейса 2016а: 57). Нєт сумні же ше розлични култури преїг прекладательства зблїжую, а припадніци/припадніки тих културох ше вецей розумя. У подполносци ше складаме зоз словами Петера Естергазия, хтори преноши Гаргита Горват Футо: „Текст [хтори прекладаме] двойністо детерминовани, то єт вязани є язично и културно – у розличней мири, зависно од датого тексту, зоз чого виходзи же на драги прекладаня можу стац два препречєня, и то язичне и културне. Зоз шицкого того можеме вицагнуц и єдноставне заключєнє же и прекладательна компетенция ма у себе два важни елементи: язичне знанє (познаванє лексичного фонду и граматики жридлового и цильного языка), односно културне знанє (у одношеню на жридлову и цильну културу)“ (Horvat Futo 2022: 38). Горват Футо, праве як и Фейса, наводза приклади зоз *Алиси у Жєми Чудох*, обовязней лектири у 4. класи основней школи, за чийо розумєнє потребне и познанє историй и розумєнє числєних язичних двосмисловосцох автора Луиса Керола (истє: 40; Фейса 2016а: 57-59).

На основи шицкого поведзєного можеме заключиц же єнеобходне вельо робиц на осучасньованю плана и програми, як и на интеркултуралним змисту одвитующих учебнікох же би були задоволєни потреби и сучасного мултикултуралного дружтва и потреби руского национального идентитєту. Школи треба же би до наставней програми убудовали, з єдного боку, резултати найновших наукових досягох и виглєдованьох и, з другого боку, отворєносц гу иншакому, розличному.

Інтеркультуралносц не інкорпорована до *Національної стратегії Руснацох* (Виславски и др. 2013), хтора и вицекла у децембру 2020. року. Руска матка непереривно порушує Націонални совет рускей націоналней меншини же би цо скорей утвердзел основни напрямки націоналней стратегії на сучасних основах. Закон о основах системи образования и воспитания категорични. Шеснасти цель образования и воспитания глаши: „розвиванє особного и національного ідентитета, розвиванє свідомосци и чувства припадносци гу Републики Сербії, почитованє и пестованє сербского языка и мацеринского языка, традиції и культури сербского народу и націоналних меншинох, розвиванє інтеркультуралносци, почитованє и очуванє національного и шветового культурного скарбу”. Же би ше, попри других, и тот цель витворел необхідне организовац семінари и у значней мири подзвигнуц свідомосц наставніцох/наставнікох о тим же як убудовац змисти інтеркультуралного учєня до своєй роботи у школи. Необхідне увєсц методи хтори порушую на сотрудніцтво, комуникацію и інтеркультурални диялог медзи розличними групами школяркох/школярох. Треба обдумац и рижнородни звонканаставни активосци хтори тиж порушую на сотрудніцтво, комуникацію и інтеркультурални диялог. Треба ше уключиц и до програмох мобилносци школярох як цо Еразмус плус, хтори унапрямени на інтеркультуралне учєне и розвиваю толеранцію.

Мєдзинародна комісія за образовање у 21. вику, у своім Звиту за УНЕСКО (Delors 1996: 37), ідентифіковала шлідуюци цілі інтеркультуралного образования, хтори представени як штири слупи-підпорки образования. То: Учиц же бим знал; Учиц же бим зробел; Учиц же бим жил ведно з другима; Учиц же бим бул. Рушаюци од тих цілюх, напрямки за інтеркультуралне образовање УНЕСКО-а дефиную три основни принципи інтеркультуралного образования (Beara i др. 2018: 82-83): 1. інтеркультуралне образовање почитує культурни ідентитет школярох през даванє культурално одвитууючого и приступного квалитетного образования за шицких; 2. інтеркультуралне образовање дава шицким школяром

культурални знаня, схопносци и становиска хтори им необходни же би були активни и одвичательни граждане дружба; 3. интер-культуралне образованє дава шицким школяром культурални знаня, схопносци и становиска хтори их оспособую же би доприношели почитованю, розуменю и солидарносци медзи поєдинцами, етніч-нима, социялнима и культурнима групами и нациями.

Форми интеркультуралного образования зявели ше у веліх жемах як реакция на нови дружтвени обставини и вше векшу культурну розличносц школярох. Смысел интеркультуралного образования не лем поучованє о розличних культурах, але и припозна-ванє и афирмованє розличних культурних идентитетох. Оливера Кнежевич-Флорич трима же у питаню „форма образования хтора треба же би оможлівела поєдинцом (младежи) же би ше знашли у одношеньох зоз другима и розличнима, же би преширели розпон своїх референцох, же би дожили иншаки культурни означєня свой-ого окружєня и же би ше оспособели за ненасилну и асертивну комуникацию” (Knežević-Florić 2006: 42).

Нешкайша реалносц медзисобного стретаня культурох означена зоз комплекснима, на хвильки аж контрадикторнима моментами стретаньох, у хторих ше заклада за принципи автентичносци, розличносци и окремносци, але ше источасово гледа и гевто цо заєдніцке, обще, цо ше повторює и дзелї. Тота реалносц mocno ше шири, зоз ширшого дружтвеного контексту и до просторийох школах, до обласци мултикультуралного але и интер-культуралного образования од хторого ше обчекує же би пестовало динамичне одношенє розличних культурох, зоз интеракцию хтора заснована на принципах демократичносци, еманципациї, але и на уважованю националних приоритетох (Andevski i dr. 2019: 316-317).

Тримаме же интеркультуралне образованє може и Руснацом як бездержавному народу помогнуц коло превозиходзєня и неутрализования ефектох субетоносваня Руснацох и диялектизованя

їх языка. Интеркултуралне образованє може у значней мири допринесц афирмованю и уважованю руского национального идентитету. Окреме нешка, кед руска национална заєднїца здобула ИСО-код (rsk) за свой язык и кед є на добрей драги же би ревитализовала шицки сфери хаснованя руского языка, хтори свойчасово видвоєл проф. др Александар Дуличенко (Дуличенко 2009: 38). Факт же руски язык хаснує барз мала популяция у Сербїї и Горватскей, лем поволує одвичательних у рускей националней заєднїци же би ангажовали шицки руски ресурси.

3. ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ДИМЕНЗИЯ НА СТРЕДНЬОШКОЛСКИМ УРОВНЮ

Стредня школа, односно гимназия, з кратшими претаргнуцями, роби од 1954. року як єдина средня школа зоз наставним руским языком у Сербїї, як и у швецє. Оддзелєнє Гимназїї Жарко Зренянин зоз Вербасу постало Образовни центр Петро Кузмяк у Руским Керестуре 1977. року (Папуга 2000: 118; Бучко Рац 2009: 318). Настава шицких предметох у єдним оддзелєню зоз трох оддзелєньох єдного школского року тей єдинственей гимназїї отримує ше на руским языку.

Гоч полна назва Граматики руского языка глаши *Грамматика руского языка за I, II, III, и IV класу Гимназїї, Грамматика руского языка* у сущности не писана лем за стредню школу, але и за наставнікох руского языка у руских школах, як и за студентох руского языка и литературы. Автор проф др. Юлиян Рамач тримал же то потребне „бо и преподаваче и студенти по тераз, окрем зоз Кочишових учебнікох, наш язык могли учиц лем зоз статях даскелїх авторох обявених у розличних публикацийох и зоз преподаваньох наставнікох Катедри за руски язык и литературу.

Праве пре тоту общу потребу за нашу граматикау Завод за учебніки и наставни средства и Катедра одлучели обявиц єдну обяжнейшу граматикау же би вона могла послужити як приручник не лєм школяром стредней школи, але и преподавачом и студентом, а тиж и шицким другим нашим культурним роботником. Так у ней обяжнейше як цо вимага програма за стредню школу обробени даєдни обласци, насампредз зоз синтакси и лексикології, як и часц о нашому народному и литературному языку. И попри тим, вона не облапела шицку материю предвидзєну зоз школску програму; культура висловйованя вироятно будзе обробена аж у шлїдуючих виданьох“ (Рамач 2002: 3).

Два децениї познейше, 2022. року, преїг проекту хтори прилапел Покраїнски секретариат за високе образование и наукововигледавацку діялносц, Михайло Фейса гледал и достал согласносц од Наставно-науковей ради Филозофского факултетуту же би ше осучаснєла и дигіталізовала основна факултетска литература за шицки язични курси на Оддзелєну за русинистику, цо ше, медзи иншим, одношєло и на Граматикау руского языка за *I, II, III, и IV класу Гимназії*. Руководитель проекту виплановал зоз своїм тимом обявиц и приручник за инкорпориране концептох интеркултуралносци на шицких уровньох образования на руским языку и вимєнєне и осучаснєне виданє *Граматики руского языка*, односно два нови граматики – з єдного боку, граматикау за студєнтох Оддзелєня за русинистику, и, з другого боку, граматикау за школярох стредньошколского уровню, одн. Гимназії. Треба надпомнуц же векшина лекцийох за курси Фонетика руского языка (исте: 9-27), Морфология руского языка 1 и 2 и Руске дієслово (исте: 29-157), Синтакса руского языка 1 и 2 (исте: 159-396), Лексикология руского языка 1 и 2 (исте: 397-500), Историйна граматика руского языка зоз карпатску диялектологию (исте: 501-525), История руского литературного языка и Руски язык у войвожанским окруженю (исте: 526-587) порихтана 1990-тих рокох на спознаньох лєм дескриптивней лингвистики другой половки 20. вику. До граматики на университетским уровню неохобне унєсц

и спознання трансформаційно-генеративней, англійсько-рускей контрастивней и контактней лингвистики.

Юлиян Рамач пише и шлїдуюче: „Автор на концу лекций-ох не дава и вежби. За звладованє шицкей обробеной матерії потрібни велї, рижнородни вежби хтори би значно звекшали обсяг Граматики (а ма 616 боки). Автор и сотрудніки Катедри за руски язык и литературу буду ше намагац же би составели и окремни зборнік вежбох“. Спомнути зборнік вежбох по нешка не обявени. Под час роботи на Одделеню за русинистику, у периодзе од 20 рокох, мр Ксения Сегеди порихтала скрипти за студентох других студийних групах, хтори руски язык виучую як виборни. Векшина вежбох зоз тих скриптох буду инкорпоровани и до планованих граматикох и учебнікох. Попри тих вежбох, хасную ше и два менши зборніки текстох хтори порихтал Юлиян Рамач. Зборніки текстох составени зоз прекладах зоз даскелїх славянских языкох. Вони би могли буц основа и за нови, интеркултурални учебніки на шицких уровньох образованей вертикали на руским языку, та и на стредньошколским.

Гоч Юлиян Рамач не спомина концепт интеркултуралности, вон до Граматики уключує даскельо аспекти того концепту. Аспекти интеркултуралности окреме приходза до вираженя у поглавїох у хторих Рамач обробує лексични пожички у руским языку. Юлиян Рамач, иншак, єдини лингвиста хтори у русинистики видзелєл пасма старого и нового краю. Вон наглашує же Руснаци виками жили у контакту зоз Мадярами и Немцами у Угорским кральовстве у Карпатским ареалу, цо бул случай и по приселєню до Бачкей. Уплїв мадярского и немецкого языку Рамач илуструє зоз вельким числом прикладох (Рамач 2002: 405-409). У новим краю найобачлївши уплїв сербского языка (исте: 418-425). Автор до *Граматики руского языка* першираз уключує и поглаве о уплїву англійского языка (исте: 428-429), хторе порихтал Михайло Фейса.

Док ше *Граматика руского языка* проф. др Юлиана Рамача заніма зоз фонетским, граматичним и лексичним боком сучасного руского языка, *Читанка зоз литературнотеорийнима* поняцами проф. др Юлиана Тамаша заніма ше зоз шветову, сербску, українску и руску литературу заключно зоз стредком остатней децениї 20. вику. Гоч ше читанки зоз литературнотеорийнима поняцами за першу, другу, трецу и штварту класу стредней школи водза як „друге вименєне и дополнєне виданє“, и то виroyтно у меншей мири и були 1998. року кед су обявени, вони то нешка, на початку трецей децениї 21. вику, не. Напроцив. Вони не лем же медзи поняцами у штирох учебнікох не уключую поняце интеркултурализм, але вони аж обезпечую и вецей приклади хтори потвердзую становиско хторе дзеліме зоз Коковичом.

Понеже змисти учебнікох хтори ше занімаю зоз руску литературу базовани на наукових спознаньох зоз 20. вику, а не на наукових спознаньох 21. веку, и у вельким су розкроку зоз новонасталима дружтвенима обставинами (Фејса 2021a: 191-192), до найвекших пременкох потребне же би пришло у штирох стредньошколских читанкох Юлиана Тамаша. Пременки треба же би уключели як сучасни руски писательки / сучасних русских писательох так и писательки/писательох зоз Карпатского ареалу – зоз Словацкей, України, Польскей, Мадярскей и других жемох (Магочій–Поп 2010) у хторих творели и творя руски/русински писательки/писателе. Необходне превозисц терашні стан хтори оможлівлює же би стредньошколки/стредньошколци по законченю стредней школи не були упознати зоз ділами Александра Духновича (автора святочней писні Руснацох), Александра Павловича, Федора Фединишинеца, Габра Гатингера Хлебашка, Кветосави Копоровей и веліх других. Отримованє актуального стану не у складзе зоз образовними потребами припадніцох/припаднікох рускей националней заєднїци.

Читанка зоз литературнотеорийнима поняцами за першу класу стредней школи як друге вименєне виданє и дополнєне

виданє напр. обявена 1998. року на основі рішення Просвітнього совіту АП Войводини од 28. мая 1987. року, а *Читанка зоз литературнотеорійними понятями за другу класу стредней школи*, тиж як друге виданє и дополнене виданє, обявена 1998. року на основі рішення Просвітнього совіту АП Войводини од 28. мая 1988. року.

Постоя авторки/авторе хтори заслужую же би були у обовязней часци програми за стредню школу на руским язикау, гоч творели 1990-2000-2010-их роках. З другима словами, гоч число опубликованих белетристичних кнїжкох у 1990-их роках було значно зменшане у одношеню на 1970-ти и 1980-ти роки, у остатней децениї руска национална заєднїца обявює коло петнац кнїжки на рочним уровню. Не можеме вериц же анї єден автор хтори творел у остатнїх 30 роках не заслужує уход до учебнїкох за 3. и 4. класу гимназії. Односно, не можеме вериц же анї єден творивтворени у тридеценийним периодзе не заслужує уход до учебнїкох за 3. и 4. класу гимназії. На концу конца, тримає же существує голєм три авторки / трое авторе чийо твори заслужую представяц литературу войводянских Руснацох зоз початку 21. вику, попри литератури войводянских Руснацох зоз 20. вику. Гу тому, Новинско-видавательства установка Руске слово обявела и два антології младих творительох, а о творох младих нет анї шлїда у обовязней часци програми. Аж би и авторе тих шорикох (гоч су лингвісти и педагоґи, а не литерати) могли видзелїц даєдни поетски твори младих зоз спомнутих антологийох, хтори би баржей заинтересовали гимназиялки/гимназиялцох як цо то случай зоз даєдними препорученима творами (базованима на социялистичней идеології).

Ещи пред даскелїма роками зме предложели Национальному просвітньому совіту Сербії у огляднуцох на програми учебнїкох за 3. и 4. класу гимназії же би ше Гавриїл Надь и Микола М. Кочиш, як и Гавриїл Костельник преруцели зоз програми за 4. класу до програми за 3. класу – же би ше направел простор за

осучаснюванє програми за 4. класу. Од авторох хтори би могли буц заступени и у обовязней, кед не лєм у виборней програми, найменей зоз єдну писню, предкладаме Наталию Канюх, Наталию Дудаш, Владимира Гарянского, Юлиана Надя, Дюру Гардия, Звонимира Нярадия, зоз драму предкладаме же би бул представени Звонимир Павлович, а зоз критичним огляднуцом предкладаме же би були представени Ирина Гарди Ковачевич и/або Стеван Константинович.

У вязи з тим, треба наглашиц же потребне осучаснїц и биографії авторох, хтори не ажуровани од початку 1990-их рокох прешлого вику. Так напр. у биографії Дюри Папгаргая треба окреме визначиц його єдинствени награди – Вукову награду Культурно-просвитней заєднїци Сербії, Награду Александер Духнович и Награду за животне діло Дружтва писательох Войводини.

У програми за стреднї школи гледа ше и заступеносц рускей литератури у європскей литератури („Диялог литературних епохох може ше порушац у рускей литератури зоз егзистенциялнима питаннями при М. Надьови, Дю. Латякови, як и о месце рускей литератури у європскей“), а ми не видзимо на хтори способ би читанки Юлиана Тамаша указовали на значне место рускей литератури у європскей литератури. Констатация ше не одноши лєм на место литератури Руснацох у Войводини/Сербії, але и на место литератури Руснацох/Русинох у Словацкей, Польскей, Мадярскей, Румунії (хтори припознати и жию у Європскей унії), як и на место литератури Руснацох/Русинох у Закарпатскей обласци України (хтора Руснацох/Русинох не припознава и не у Європскей унії є). Береме до огляду и литературу на войвовдьянскей/бачко-сримскей вариянти русинского языка заступеней у Горватскей (хтора тиж припознава Руснацох и хтора членїца Європскей унії); по нашим думаню, поетеса Любица Сегеди Фалц заслужує место у програми за стреднї школи. Руснаци народ стредньоевропского культурного и цивилизацийного уровню, але тот факт не визначени з боку автора. О карпаторусинскей литератури,

2015. року обявена и монографія автора Валерія Падяка (Падяк 2015). Истого року обявена и антологія русинської/русської прози авторки Маріяни Лявинец (Лявинец 2015). Обявени и два антології русинської/русської поезії – Наталії Дудаш (1997) и Маріяни Лявинец (Лявинец 2008).

Статус руского языка на початку 21. віку утвердили углавним капитални діла Юліяна Рамача – спомнута *Граматика руского языка* (Рамач 2002), *Руско-сербски словник* (Рамач и др. 2010) и *Словник руского народного языка* (Рамач 2017а, 2017б). Значне доприношенє у остатніх двох децєнийох дали и Михайло Фейса зоз ділами *Правописни словник руского языка* (Фейса 2017а), *Правопис руского языка* (Фейса 2019а), *Словник компьютерской терминології* (2020б) зоз коло 300 науковима и фаховима роботами хтори представени на числєних наукових стретнуцях у жеми и у иноземстве, як и Гєлена Медєши зоз *Язиком нашим насущним* (Медєши 2008), зоз сетом од штирох книжок на правописни теми (Медєши 2012, 2013, 2014, 2017) и даскелїма дзешатками наукових и фахових роботох. Фейса, Рамач и Медєши, ведно зоз инициатором Гаврилєм Колесаром (Фейса – Чєльовски 2023: 45-51), зоз релевантнима лингвистичними аргументами, у цилю ревитализації руского языка, 20. януара 2022. року здобули и медзинародни ИСО-код (РСК < серб. РуСинсКи, руски РуСКи) за руски язык хтори ше хаснує у Сербії и Горватской. Зоз регистрацію у СИЛ Интернешенєлу руски язык постал регистровани шветови язык, ровноправни зоз найвєкшими, и шицки намагання зоз прєшлосци же би ше руски язык диялектизовал (гоч як диялект русийского, словацкого, украинского або даєдного другого вєкшого языка) депласовани.

Док водзаци русинисти-лингвисти єдногласни у одредзованю статуса руского языка, автор стрєдньошколских читанкох, иншак литерата, Юліян Тамаш, єдини члєн Националнєй академії наукох и уметносцях України у Сербії, роботи Рамача, Фейси и Медєшовой „оценює” як роботи зоз хторима тоти лингвисти нанєсли чкodu русинистики (Тамаш 2018: 425; 2022: 52).

Понеже Тамашово науково результати базовани на советских наукових результатах з початку 1980-их роках (Тамаш 1984), Тамашови у сущности завадза оддальованє руского языка, литературы и култури вообще од статусу за хтори ше вон закладав скоро штири децениї. И попри тим же є свидомі же його становиско настало зоз Резолуції Конгресу Коминтерни хтори отримани у Москви 1924. року (Тамаш 1988), вон руску литературу третира як часц закарпатской литературы, у составе українской литературы (у складзе зоз Планом о ришованю проблема Українці-Русини зоз 1996. року), не припознаваюци Русином самовияшньованє як народа, ані третиране їх языка як языка, ані третиране їх литературы як самостойней литературы. Свойо становиско Тамаш не осучаснел ані у другим виданю *Рускей литературы*, хтора на тот завод не публикована на сербским але на руским языку (Тамаш 1997). Учебніком стредньошколцох хторим Тамаш автор (а хтори ше у сущности по нешка не меняли), спрам того, неохобне осучасньованє, з єдного боку, пре ширше одредзованє места рускей литературы медзи славянскими и шветовими литературами у складзе зоз фактичну ситуацию, а не у складзе зоз превозидзеніма советскими рамками хтори надрилени рускей литературы у периодзе од початку 1950-их по конаєц 1980-их роках, а з другого боку, пре уношенє сучасних писательох з початку 21. вику, як тих у Сербії так и гевтих у Карпатским ареалу, о хторих напр. пише професор литературы Универзитета у Прешове у Словацкей Вальерий Падяк (Падяк 2015).

Прето Тарас Шевченко и Иван Франко, хтори русински идентитет зачерали зоз українским, у Читанки зоз литературно-теорійними понятими за другу класу стредней школи забираю аж 41 бок од 284 бокох *Читанки*. Тарас Шевченко забира 20 боки (67-80, 129-133, 286), а Иван Франко 21 (254-275, 286). Вони непоровнуюцо вещей заступени од шицких других писательох *Читанки*. Їх заступеносц ше руша коло 15% основного тексту *Читанки*. Русийски писатель Александер Сергеевич Пушкин заостава за українскими колеґами зоз своїма 17 боками (90-107) за

4 боки. Штварти по заступеносци знова українски писатель Василь Стефаник зоз 11 боками (237-253), а як шести, зоз 10 боками (175-185), заступени русийски писатель шветового рангу Лев Николаевич Толстой. Шицки други писателе шветового рангу хтори походза зоз других народох, а уключени су до *Читанки*, мож повесц, минорно заступени у одношеню на українских писательох. Отадз напр. французкому писательови Онореови де Балзакови автор Юлиян Тамаш додзелєл 8 боки (206-213), а ангийскому писательови Джорджови Гордонови Байронови лєм 6 боки (108-114), кельо и русийскому писательови Фйодорови Достоевскому (214-213). Гоч би по плану и програми требали буц заступени и русински романтичаре и реалисти Карпатского ареалу, Юлиян Тамаш до *Читанки*, по субективним критериюме, не уключел ані Александра Духновича (автора святочней писнї Русинох/Руснацох), ані Александра Павловича, ані Андрея Карабелеша.

Тамашова субективносц окреме пришла до вираженя под час отримованя конференції о меншинох, хтору організовала Сербска академия наукох и уметносцох. По Тамашови, держава Сербия „конечно, гоч историйно неоправдано, поволуюци ше на граждански права же би кажде бул того цо жада, подзелєла Руснацох и Українцох на два меншински заєдніци” (Тамаш 2005: 35). Нєоснованому становиску Тамаша же держава роздвоє Руснацох од Українцох пошвецує увагу и Зоран Милошевич и, беруци до огляду 1. же Тамаш деценийни шеф уникатного Оддзелєня за русинистику („хторе розсаднік українщини медзи сербскима Руснацами/Русинами”); 2. же Тамаш не сце порозумиц же Руснаци/Русини маю у Европи лєм єдну гимназию, хтору финансиє Сербия; 3. же положене вреднованя меншинскей проблематики на руским язiku на лістини наукових часописох исте як и положене вреднованя векшинскей проблематики на сербским язiku и же за того виновати глобализацийни процеси; 4. же Тамаш чежко обвинює державу („восточна деспотия”, „ригидна держава”), зоз правом заключує же Тамаш ані не обективни ані не добронамирни человек (Милошевић 2009: 228-231). Гу констатації же „Руснаци/

Русини маю у Европи лем єдну гимназию, хтору финансиє Сербия”, не завадза додац и же Руснаци, хтори по остатнім попису чишля 11.483 припадніци/припаднікох рускей националней заєдніци и маю у шветових розмирох єдину существуюцу гимназию, хтору щедро финансиє Сербия, у велім превозиходза права меншинох у шицких других державах Европскей заєдніци и швета.

Напрямки організації Юліяна Тамаша, Союзу Руснацох Українцох Сербії (хторей Тамаш снователь и на два-три заводи председатель) компатибилни зоз напрямками инфамного „Плану мирох за ришованє проблему Українці-Русини”, хтори оформел Державни совет України 1996. року. У складзе зоз Планом, у периодзе хтори предходзел предостатньому попису, члени СРУС-а инсистовали на утаргованю можлівосци за гражданох Сербії же би ше вияшнєли як Руснаци. Вони сцели лем єдну националну категорию – Русин Українець (без слова *и* медзи словами Руснак и Українець, хторе було присутне медзи двома националними заєдніцами у чаше снованя, 1990. року). Представителе СРУС-а аж обчековали „же би югославянски власци престали фаворизовац штучну, утопийну верзию руского идентитету”. Розуми ше, требало досц часу же би руски організації (насампредз Руска матка, Дружтво за руски язык, литературу и культуру, Культурно-просвітне дружтво ДОК) пояснєли намири и политичну манипуляцию Союзу Руснацох Українцох Сербії.

Нєшка, кед Република Сербия прилапела медзинародни стандарди у вязи зоз националними правами меншинох, политика СРУС-а (чийо коренї досягую по советски, Сталїново часи кед було аж и забранєне хасновац назви Русин и Руснак/Рушняк) осудзена на капанє (Хорњак 2006: 28-30). Два найзначнейши медзинародни документи Совету Европи хтори подписала наша жем то Европска повеля за регионални и меншински язики (хтору подписала Державна Заєдніца Сербії и Чарней Гори 2005. року) и Рамикова конвенция за заштиту националних меншинох (хтору подписала Союзна Република Югославия 2001. року). Сущносц

тих документоґ инкорпорована до Уставу Републики Сербії зоз 2006. року.

Кед смисел интеркултуралного образования не лем поучоване о розличних культурах, але и припознаванe и афирмованe розличних культурних идентитетох (Кнежевић-Флорић 2006: 42), вець *Читанка* Юлиана Тамаша, пре неприпознаванe руского/руси́нского идентитету, не доходзи по смисел интеркултуралного образования. Нетолеранцию спрам руского языка и русской национальной заєднїци мож обачиц и при других водзацих писательоґ 20. вику. За Миколу Кочиша напр. руски язык „анахроне и реакционерне зявене бо ше вимкнул общому руху зєдиньованя украинских диалектох хтори ше од Шевченкового часу по нешка зляли до мощного литературного общеукраїнского языка (Кочиш 1978: 22)”. Михайло Ковач напр. на єдним месце оцєнює же народ „на часци украинской жеми хтора ше находзи медзи Горню Тису и хрибтом горох Карпатох ... присоединени гу своєй матичней жеми Советской України” (Ковач 1979: 5), а на другим месце, на конференції пошвєцєней 250-рочнїци приселєня Руснацох до Бачкей стредком 18. вику, професорох Александра Д. Дуличенка и Пола Роберта Магочия трима за неправих приятельоґ Руснацох, а младих Руснацох хтори робя на Сербско-руским словнику и Руско-сербским словнику трима за соучасникох у асиміляції Руснацох до Сербоґ и под. (Ковач 1996: 202-204).

Историчар Янко Рамач, хтори бул и длугорочни генерални секретар СРУС-а, у своєй докторской дисертациї *Руснаци у Южней Угорской 1745-1918* (одбранєней 1995. року у Україні), наводзи числени примарни историйни документи у хторих ше Руснаци у Угорским кральовствє / Австро-Угорской третираю виключно як Руснаци, але, заш лем, Руснацох на початку 21. вику не третира у складу зоз милениумску терминологию у примарних историйних жридох, але у складу зоз терминологию хтора пановала у СССР-у од 1924. по 1989. године, т.є. по распадоване советской идеології, зоз чим ше Рамач у сущности оглушел на

історійні факти. Зоз розпадованьом СССР-а 1989. року, односно зоз такв. Блишову революцію, советська идеология напущена у шицких державах швета. Вона ше ещи вше отримус лем у „матичней жеми“ Юліяна Тамаша и Янка Рамача, и, очиглядно, у Тамашових учебнікох-читанкох за стредню школу на руским язiku и Рамачовой історії („Русинох на Закарпат`ю, у Галичини и Руснацох у Южней Угорскей у тей студії ше третира як часц українського народу”; Рамач 2007: 23), хтори, просто невірятьне, обявени у держави хтора уж єден вик, у континуитету, припознава руску націоналну меншину и єй язик, за разлику од їх „матичней держави“. Тамаш и Рамач напр. рукопис Любомира Белея обявели аж два раз у цалосци – раз як студию, раз як монографію; єден з приоритетох им бул же би історійну назву першей держави восточних Славянох, Рус, прекомпоновали на нову – Рус-Україна (Белей 2015: 193) и/або Україна-Рус (істе: 209), цо би, розуми ше, члени СРУС-а потим цитирали, рецитирали и рецикловали, и попри тим же то у суцносци представя своїофайтове фалсифікованє історії.

Пласованє Тамаш-Рамачового становиска школярком/школярком и припадніцом/припадніком рускей націоналней заєдніци оможлівело праве паралелне егзистованє културох а не їх преплетанє и медзиуплїв. Литература и істория ше у стредньошколских учебнікох поставяю ізоляционістично. Вони не профіловани у інтеракції, але ше моцно тримаю цільох політичних руководствох держави України.

Тамаш-Рамачова іntenция же би ше руски ідентитет претворел до українського очиглядна и у суцносци процівслови концепту інтеркултуралности. Учебніки-читанки зоз літератури, хтори би мали буц формовани на основі інтеркултуралного моделу, маю обезпечиц виволанку діялога и виходзене на агору же би учебніки-читанки не були базовани на етноцидней советскей теорії и пракси.

У учебнікох-читанкох Юліяна Тамаша за стредню школу на руским язiku находзи ше вельке число українських писательох

у складзе зоз советську идеологию по хторей нет Руснацох, але лем Українцох, нет руского языка, але лем українского итд. Понеже советська идеология страцела уплів 1989. року, а читанки Юлиана Тамаша допущене Просвітного совиту АП Войводини достали пред тим датумом, 1988. року, розумліве же прецо до його читанкох-учебнікох у велькей векшини уключени писателе хтори творели у 20. вику и були на советских позициях по хторих литература Руснацох часц литературы Закарпатскей обласци України та отадз и литература Руснацох українска (Тамаш 1984). И попри тим же у Карпатским ареалу, на матичней території, на основі резолюції Конгреса Коминтерни / Комунистичней партії ССРСР-а зоз 1924. по хторей од того року не существуют вещей Русини/Руснаци але лем Українці, и нет вещей русинского/русского языка але лем диалекти українского языка – як у ССРСР-у так и вонка з нього, у Крайовини Сербох, Горватох и Словенцох и у познейших Югославийох, та и у Сербії, Руснацом оможливане же би як таки розвивали свой национални идентитет, язык, традицию и вообще власну культуру (Фејса 2010).

Настава рускей литературы представя значну часц основи за вибудов культурного идентитету, як и за вибудов позитивного становиска спрам интеркультуралней комуникації. Попри сучасних русских писательох и їх ділох, до одвитующих учебнікох-читанкох треба уключиц и тексти зоз тематику универзалних людских вредносцох як цо то доброта, племенитосц, приятельство, заєдніцтво, солидарносц и медзисобне почитоване и помагане, же би ше спонукли позитивни становиска и намагання за прилапйованьом универзалних людских вредносцох и їх применьоване у каждодньовим живоце.

Добри наставнік рускей литературы муши добре познац руску, але и други литературы, почитовац розличносци медзи культурами и стимуловац толеранцию и медзисобне розуменє.

Од интеркультуралного образования ше обчекує же би пестовало динамичне одношенє розличних культурох, з интеракцию

хтора фундаментована на принципах демократичносци, еманципациї, але и на уважованю національного приоритету.

Тримає же интеркультуралне образованє може и Руснацом/Русином як бездержавному народу помогнуц коло превозиходзеня и неутрализованя ефектох концепту *една держава, еден язык, еден народ*, хтори виками оможлівйовал субетносованє Руснацох и диялектизованє їх языку – як диялекту русийского языка, українского, словацкого и других (Фейса 2019б: 390-391). Интеркультуралне образованє може у значней мири допринесц афирмованю и уважованю руского національного идентитету.

Розвиванє интеркультуралней компетенції у настави, та и у писаню сучасних учебнікох, то зложена робота хтора вимага вельо усиловносци. Вимага подполну пошвещеносц наставніцох/наставнікох и вельку мотивованосц. Авторки и автор тих шоринок, иншак, маю намиру под час реализації праве прилапеного штиророчного покраїнского проєкту обявиц и перши учебніки базовани на концепту интеркультуралносци.

4. ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ДИМЕНЗИЯ НА ВИСОКОШКОЛСКИМ УРОВНЮ

Оддзелєнє за русинистику представя найвисши уровень образованя на руским языку. Нови курикулум Оддзелєня за русинистику, базовани на Болоньскей декларацийі, акредитовани 2008. року. Попри Фонетики руского языка, Морфології, Синтакси, Историїней граматики, Рускей литератури, Историї Руснацох и Фолклористики Руснацох, уведзени даскельо нови курси: Правопис руского языка, Английско-руска контрастивна граматика и Карпаторуски язык (курси професора Михайла Фейси) и Руска дзєцинска поезия, Роман и Драма (курси професора Юлиана Тамаша).

Професоре Оддзелєня за русинистику робя у окремих об-
ставиных понеже перше муша и описац свойо предмети вигледо-
ваньох и после того дотични спознаня пренесц студентком/сту-
дентом. Понеже руска популяция у Войводини/Сербії досц мала,
и Оддзелєне за русинистику характеризує релативно мале число
студенткох/студентох. Приблїжно три студентки / трое студен-
ти рочнє, у просеку, уписую ше на Оддзелєне за русинистику.
Од формованя Катедри за руски язык и литературу 1982. року по
нешка дипломовали, односно мастеровали 64 студентки/студен-
ти. Од нїх ше обчекує же би були лидере культурно-образовного
живота Руснацох у Сербії у 21. віку. Курси руского языка мож
нащивйовац и на Оддзелєню за медії дзе постої можлївосц же
би ше на бюджет уписали два студентки / двоє студенти. И сту-
дентки/студенти з даскелїх оддзелєньох Филозофского факультету
можу студирац руски язык як виборни.

У войводянским мултикультуралним стредку, попри Мелан-
нії Микеш и Свенки Савич (оп. Поглаве 1), теми интеркультурал-
носци пошвецу ю повагу и други авторе. Зоз темами у вязи зоз
интеркультурним образованьом и интеркультуралними компетен-
циями ше найвецей занїмали педагогинї Оливера Кнежевич-Фло-
рич, Светлана Костович, Єлена Дерманов, Мара Дюкич, Оливе-
ра Гаїч и Милица Андевски (напр. Knežević-Florić 2006; 2007;
Kostović i dr. 2007; Gajić 2011; Andevski i dr. 2013). Окреме значна
робота групи авторох у рамикох проєкту *Модели фахового усовер-*
шованя наставнікох за интеркультурне воспитанє и образованє,
хтора облапела преучованє интеркультуралних компетенцийох на-
ставнікох як димензії їх професионального розвою у рамикох хто-
рого ше визначує же дружтвени контекст у векшини європских
жемох нешка характеризує мултиетнічносц, мултикультуралносц
и интеркультуралносц. Интеркультурални компетенції ше ситуи-
раю до ширшого рамiku, до образованя за демократске граждан-
ство (Олјаца 2006; 2007: 7).

З темами хтори ше одноша на интеркультуралносц зоз мен-
шинского аспекту у значней мири занїмаю ше Ана Макишова,

Милица Андевски, Силвиа Илич и др. (напр. Mačićová 2024, Andrić 2024, Ilić 2021). Треба визначиц же ше приступ гу интеркултуралносци рускей меншини розликує од приступа гу интеркултуралносци других меншинох чий язык у службеним хаснованю у Автономней покраїни Войводини. Док припадніци/припадніки мадярскей, словацкей и румунскей меншини маю державу хтора ноши їх национални атрибут, то не случай са припадніцами/припадніками рускей националней меншини. Зоз того факту виходза проблеми хтори ше одражую на шицких уровньох образовней вертикали, а хтори ше, медзи иншим, гранїча и зоз непочитованьом Уставу Републики Сербії и Статуту Автономней покраїни Войводини. Язык, литература и вообщє култура войво-
дянских Руснацох ше виучую лєм на Оддзелєню за русинистику Филозофского факультету Универзитету у Новим Садзе. Зоз Филозофского факультету походза и авторки тей монографії хтори ше зоз интеркултуралними темами визначели на даскелїх медзина-
родних конференцийох – мср Доротеа Будински и мср Славица Чельовски (напр. Будински 2021, 2023; Чельовски 2023).

Мелания Микеш обявела и даскельо роботи у хторих ше занїмала з розвойом руско-сербскей двоязичносци и очуваньом руского языку (Микеш 1997; 1998; 2006). Сумираючи резултати своїх вигледованьох хтори у вязи зоз перспективами очуваня руского языку у вецейязичней и вецейкултурней войво-
дянскей заед-
ніци, Микеш пришла по заключене же обективни фактори хтори негативно уплїваю на очуванє руского языку не неспремосцуюци. Їм мож, попри институционалних предпоставках за його очуванє, спротивиц субективни фактори як цо то: очуванє руского языку у фамелийним кругу през генерациї, уписованє дзецох до воспит-
них ґрупах и школских оддзелєньох на руским языку, розвиванє свидомосци о праву на хаснованє мацеринского языку, розвиванє свидомосци о комуникативней функції руского языку, стимуло-
ванє заинтересованосци за духовну културу и традицию Русна-
цох (Микеш 2006: 237).

Констатуючи же у Войводини не постої окреми науково-вигледавацки длугорочно обдумани проєкт пошвєцєни подобносьцом и розликом розличних язичних зявєньох у розличних язиках, Свенка Савич у серії зборнікох *Зоз скарбніци мултиязичней Войводини* вигледує подобносьци и розлики медзи язиками у Войводини з исту методологию зоз цильом же би афирмовала одредзєни интердисциплинарни теорійни и методологийни новосци хтори можу буц хасновити у практичней роботі зоз школярами у основних и стрєдніх школах, як и у прекладательней служби Скупшти-ни АП Войводини (Savić 2014: 7-8). У 2011. року обробєни системи хлопских и женских особних мєнох (дакус мєнєй презвискох) у язиках у Войводини, у 2012. року обробєни системи ословйованя и здравканя у язиках у Войводини, а у 2013. року спатрєнє хаснованє и значєнє терминох за родзински одношєня у язиках у Войводини (истє: 8). Сотруднік Свенки Савич на тим проєкту за руску националну заєдніцу бул Михайло Фейса (2011a; 2012a; 2014). У рамикох одредніцох *Английско-руского словніку* Михайла Фейси, Марини Шлемєндєр и Славици Чєльовски (Фейса и др. 2022) автор и авторки назначєли сущни културологийни розлики медзи английским, як германским, и руским язиком, як славянским язиком. Тоти авторє хвильковє рихтаю и приручнік за учєнє английского язика за бєшєдніци/бєшєднікох руского язика, хтори базовани на контрастивней анализі английского и руского язика до хторого буду уключєни и текстє зоз змистом хтори значни за културу Английцох и културу Руснацох. Фейса, иншак, пред даскєльома роками поровнал вирєчєньовє конструкції английского и руского язика (Фейса 2015), а резултати тєй студії буду примєнєни у предстояцим машинским/компютерским прекладаню на рєлацийох английски–руски и руски–английски, хторє оможливєнє зоз здобуваньом ИСО-коду (Фейса–Чєльовски 2023; Русковски–Сабадош 2022).

У вигледавацкєй часци тєй монографії увага сконцєнтрована на анализу акрєдитованєй студийнєй програми Оддєлєня за русинистику и литєратури хтора вишла з нєй з оглядом на заступєносьц интеркултуралносци у нїх. З тєй нагоди шицки дипломовани

студентки / шицки дипломовани студенти Катедри за руски язык и литературу / *Оддзелєня за русинистику замодлєни* же би выполнєли одвитууюци питальнїк (Фейса 2020а). Михайло Фейса, як руководитель проєкту *Виглєдованє, опис и анализа акредитованей литератури Оддзелєня за русинистику и єї дигіталізація 2022.* року глєдал конструктивни рїшєня з помоцу хторих би ше могло оможлївиц унапредзєнє квалітєту інтеркултуралней комуникації на Оддзелєню за русинистику.

Кєд змє конциповали питаня питальнїку мали змє намиру випитац думанє студенткох/студєнтох о інтеркултуралізмє, їх спознаня у вязи зоз інтеркултуралну димєнзію хтору здобули под час студіраня (насампредз у вязи зоз языком и литературу) и теми хторим наставнїки Катедри за руски язык и литературу / Оддзелєня за русинистику давали першенство. Сцєли змє здобуц и одредзєни увид до уровня інтеркултуралних компетенційох як наставнїкох Катедри за руски язык и литературу / Оддзелєня за русинистику зоз часу студіраня (хтори своїчасово дипломовали на студійних групох хторим руска філологія нє була перша філологія алє то були сєрбска, русійска, українска, англійска и др.) так и дипломованих профєсоркох/профєсорох руского языку и литератури, без огляду чи робя у образованю чи нє. Тримали змє же достати резултати годни створиц основу за нови виглядованя у поглядзє змощнованя інтеркултуралней комуникації мєдзи младима и за конструктивни прєменки у рєалізації наставного процесу на найвисшим ступню образования рускей націоналней заєднїци у Войводини/Сєрбії.

Питальнїк дати шицким дипломованим студєнтком/студєнтом (список профєсоркох/профєсорох руского языку и литератури доступни на: Фейса 2020а). На питаня Питальнїку одвитували двацєц трійо дипломовани студєнтки/студєнти. Анкетованє окончєнє у пєриодзє од початку юлія по стрєдок сєптємбра 2020. року.

Одвити інформанток/інформанток указую на того же вони упознати з поняттям *інтеркультуралносц* под час студійох, але остава отворене питање чи до того пришло дзекуючи наставніком на Катедри/Оддзеленю або наставніцом/наставніком зоз других оддзеленьох Филозофского факультету на курсах на хторих ше настава отримує на сербским языку (на обовязних або виборних педагогійно-психологійно-методичних курсах). Предпоставяме, заш лем, же до стретаня зоз поняттям *інтеркультуралносц* пришло на педагогійних курсах, обовязних або виборних, понеже ані єден наставнік заняти на Оддзеленю за русинистику у своїх учебенікох, приручнікох або скриптох не пошвецел ані єден бок інтеркультуралносци. Перше пробованє дефінованя концепту *інтеркультуралносц* у одношеню на концепт *мультикультуралносц* явя ше недавно (Фејса 2016а: 45).

Позитивну основу за розвой інтеркультуралних компетенційох професорох и професорох руского языку и литературы, як и за ширене свідомосци о вредносцох сучасного демократского дружтва, представя їх заинтересованосц за теми з того подруча. Понеже шицки інформантки/інформанти на углавним задовольюючи способ дефіновали понятя *інтеркультуралносц*, ми у тим видзимо виказованє їх особного интересованя за додатними змістами на тему інтеркультуралносци. Інформантки/інформанти інформації о інтеркультуралносци позберали зоз розличних жридлов, найчастейше преїг медійох (інтернет, телевизия, дружтвени мрежи). Найчастейши синтагми зоз хторима вони описали понятя *інтеркультуралносц* то «одношенє медзи вецей розличними культурами» (дванацецero), «активне сотрудніцтво двох або вецей культурах» (седмерo) и «інтеракция культурах» (печерo). Треба, нажаль, наглашиц же не маме увид до становискох тих професорох/професорох руского языку и литературы хтори не участвовали у анкетованю, а їх ест и векше число од тих хтори прилапели улогу буц інформантки/інформанти. Наздаваме ше же то не значи же векшина дипломцох Катедри/Оддзелєня не заинтересовани за розвой інтеркультуралних одношеньох у мультикультуралним стредку.

Генерално патраци, гоч студентки/студенти Катедри/Од-
дзеленя у поглядзе интеркултуралносци не усвоєли досц инфор-
мациї, у поглядзе мултикултуралносци то не случай. Информациї
о мултикултуралносци, висловени преїг спатраня уплїву на ру-
ски язык и преїг упознаваня руских и неруских писательох, на
високим уровню. Информантки/информанти указали на сербски
и мадярски уплїв у руским языку, а половка з нїх на немецки, ан-
глийски, словацки, українски и польски. Шицки су свидоми уплїву
сербскей култури на руску, а векшина и уплїву мадярскей, словац-
кей, українскей и польскей.

Наставніци/наставніки руского языку як другого/стран-
ского языку одлично знаю яка треба же би була фонетична, гра-
матична и лексична способносц студенткох/студентох, але то не
мож повесц и за интеркултурну способносц. З другима словами,
вони мало знаю хтори би културологийни теми требало обрабляц,
у яким обсягу у одношеню на другу материю и на яки способ.
Литература о тей проблематики у русинистики не существує. Мо-
жеме заключиц факт же наставніци/наставніки руского языку як
другого/странского языку не образовани же би поучовали интер-
културносц.

У учебніку-приручніку *Бешедуїме по руски* (Фейса 2017б),
хтори наменени студентом руского языку на штирох курсах пер-
шого и другого року, наприклад, култура представя лєм провадза-
ци змист, а його основни змист представляю граматични, лексични
и фразеологийни ознаки руского языку. Теми узвичаєни за тоту
файту учебнікох. У тим случаю теми у своєй основи конципова-
ни ещи 1980-тих роках кед почата медзинародна серия *Бешедуї-
ме по русински* Пола Роберта Магочия до чого пришло пре габу
вигледованьох за коренями хтора заплусла Зєдинєни Америцки
Держави под час означованя 200-рочніци самостойносци ЗАД
(Magocsi 1976: IX). Учебнік твоя 25 поглавья а każde поглавє со-
ставєне з одредженого числа виразох на дату тему (напр. перше по-
главє «Здравканя»; друге поглавє «Представяєє и нащиви» итд.);

од шестого поглавля ше додаваю дополнююци списки словох хтори унапрямени на обезпечованє помощи читательови же би преширел свой словник. Гу тому, формована и свойофайтова поровнуюца руско-сербска граматика хтору творя таблички основних деклинацийних и кон'югацийних моделох, як и списки найфреквентнейших прикметних, дієсловох, применовних и злучних. У одношеню на три предходни англійско-русински/руски виданя (Magocsi 1976, 1979; Магочи–Фейса 1997), до руско-сербскей верзії *Бешедуїме по руски* унєшени одредзени вимєнки же би ше приручник прибіжело сучасному хасновательови (компютерска, екологийна и сучасна дружтвена терминология), але приручник у сущности остал русинско/руско етноцентрични. Основни цель же би ше кажде хто почина учиц руски язык могол и сам знайсц и научиц одредзени фонд словох и виразох, хтори може хасновац у каждодньовей комуникації, витворени, але о интеркультуралней димєнзії ше не водзело рахунку. З оглядом на тото же ше попри того учебніка-приручника на Оддзелєню за русинистику хасную и скрипти Юлиана Рамача, хтори составени з прекладах даскельо дзешаткох текстох з даскелїх славянских языкох та у значней мири дотикаю и други култури, вони би могли буц основа за нови, у полним смислу словох интеркультурални учебник.

Кед слово о учебних хтори ше занїмаю зоз руску литературу и руску историю, помкнуца гу сучаснейшому приступу необходни. Їх змист у сущности базовани на спознаньох 20. вику и у вельким є розкроку зоз спознаннями и новонасталима дружтвенима обставинами на початку 21. вику. Прето, з єдного боку, у курикулуму Оддзелєня за русинистику заступени писателє хтори углавним творели у 20. вику, а, з другого боку, руски/русински писателє Карпатского ареалу од стредка 19. вику по нешка у подполности занєдзбани. То причина прецо скоро шицки информантки/информанти зоз руских писательох наведли Гавриїла Костельника, Михайла Ковача, Дюру Папгаргая, Миколу Кочиша и Юлиана Тамаша, а од других руских писательох даскельо раз наведли и Гавриїла Надя, Мирослава Стрибера, Миколу Скубана, Любицу

Фалц и Стевана Константиновича. То и причина прецо ані єден информант не спомнул ані єдного писателя од Руснацох/Русинох у Словацкей, Україні, Польскей, Мадярскей або у ЗАД, а тримаєме же то заслужую напр. Александер Духнович, Александер Павлович, Андрей Карабелеш, Емилій Кубек, Федор Потушняк, Володимир Фединишинец, Олена Дуц-Файфер, Петро Трохановски, Марія Мальцовска и други. Актуална *История русской литературы* (Тамаш 1997) ше у своєй основі базує на наукових (советских) спознаньох зоз осемдземдзешатих роках прешлого віку (Тамаш 1984). Курикулум Оддзелєня за русинистику, преїг двох курсох Українска литература зоз общу литературу, студентох Оддзелєня упознава з вельким числом українских писательох од хторих даєдни и не значни за формованє рускей литератури, як литератури за дзеци так и литератури за одроснутих. Іншак, од неруских писательох нет даєдних хтори би ше окреме визначовали, а вещей од других споминаю ше сербски писателе Бранко Радичевич, Бранко Чопич, Лаза Лазаревич, Иво Андрич, анґлійски писателе Вилиєм Шекспир, Чарлс Дикенс, Даниєл Дефо, Рад`ярд Киплинг, русийски писателе Лев Толстой, Сергей Єсенін, Максим Горьки, французки Виктор Иго и Антоан де Сент Еґзипери, українски писатель Тарас Шевченко, горватски писатель Марко Марулич и дански писатель Ганс Кристіян Андерсен. Свидомосц о розликох медзи культурами по рижних основах виходзи зоз длугорочней позитивней пракси у Войводини, пракси у хторей медзинаціонална толеранція жила по найвисших стандардох од 1970-их роках, цо не бул случай ані у розвитших європейских державах швета (Фејса 2010а: 46-49). Же би ше зміст постійних курсох рускей литератури значно осучаснєл, необхідне, з єдного боку, прешириц го з писательками/писателями и творами зоз остатніх двох деценийох, и, з другого боку, інкорпоровац до нього и змісти зоз литератури карпатских Русинох/Руснацох хтори Валерій Падяк преноши своїм студентком/студентом на Универзитету у Прешове, у Словацкей (Падяк 2015).

За спатранє основней литератури за историю Руснацох и способ на хтори ше третира история Руснацох у нєй илустративна

монографія *Руснаци у Южней Угорскей 1745-1918* (Рамач 2007; текст учебніка-дисертації походить з першої половини дев'яностих років минулого століття, оскільки дисертація одобрена 1995 року на Університеті у Ужгороді). У наведеній монографії Янко Рамач спирається на історію Руснаків від переселення з північних жупаній Угорської до Бачки в середині 18. століття після розпаду Австро-Угорської 1918 року. Хоча історія ґрунтується на первинних документах з тих часів Руснаків у національному погляді, трішки виключно як Руснаків, то, меджитим, автори не було достатньо, щоб їх так і трішки, оскільки їх у вступі своєї книжки запрошує за час (субетнос) українського народу – не у складі зокрема викладає термінологію (у Угорській, у Австро-Угорській, у Кральовині СГС, у даскеліх Югославій і у Сербії), але у складі зокрема термінологію, хтора почала панувати аж зокрема Союзу Советських Соціалістичних Республік і хтора була неприкосновена після розпаду СРСР у 1989 року (точніше коло 65 років, оскільки на П'ятому конгресі Комінтерні 1924 року утврджено ширше руске/русинське; Magocsi 1996: 31; Плишкова 2020: 2-3). Децидують про такий стані студентом/студентом і вообщі припадніком/припадніком рускей національної заєдноти, оможливило викривлену картину. Історія у тим случаю представлена ізоляціоністично. Не профілована є у інтеракції зокрема, але є виключно заснована на цілях утвердження од політичних керівництв держави України, хтори ані у 21. столітті не одручили комінтернівськи погляди на Руснаків/Русинів, їх мову і їх культуру формувати у 20. столітті (Фейса 2015; Фейса–Липинські 2022г; Fejsa–Lipinski 2024v). Праве паралельне еґзистування культур, а не їх переплетання і медіації, допринісло такому длому отриманню превозидженого стані. Маючи у огляді, же наведена монографія-учебнік представляє докторську дисертацію одбранену у єдиній жемі швета хтора Руснаків/Русинів не припознає за Руснаків/Русинів і же ще у ширшому контексті зустрічає зокрема історичними фальсифікатами типу *Рус-Україна* і *Україна-Рус* (Белі 2015: 211-212), інтенція перетворення руского/русинського ідентитету до українського барз

очиглядна. Настава історії хтора би була формована на основі інтеркультурального моделу обезпечела би виволанє диялогу и виходзєнє на агору. То би, вшелїяк, не резултовало зоз фаворизуючим приступом дотичного наставніка, хтори ше формовал на советской ідеології. Наставнік історії Руснацох на мастерских студийох аж и на половки трецей децениї 21. вику понука курс Русинске/руске питанє у Стредней Европи у 20. вику як кед би воно у дотичним вику уж було «розришене» у складзе зоз однародзуючим «Планом мирох за ришованє проблему Українці-Русини», зоз хторим Влада України 1996. року наложела шицким організаційом у иноземстве, уключуючи ту и Союз Руснацох(-) Українцох у Сербії, же би негирали Русиных/Руснацох и їх язык (Фејса 2010а: 176-178) та, у складзе зоз тим, нет ані потреби преширйовац курикулум за два и пол децениї 21. вику. Курикулум історії Руснацох би требало осучасніц насампредз зоз фактами хтори винєшени у ділох историчара Пола Роберта Магочия (Магочи, 2009; Магочій–Поп 2010).

До подобного заключєня пришол и Стеван Константинович хтори анализовал учебніки руского языку з елементами націоналней култури. Вон, медзи иншим пише: «Идентитетски питаня у вязи зоз націоналним меном Руснацох, меном языка зоз хторим ше служба, конфесионалну припадносцу, автентичну або архаичну лексику хтору дзеци усвоюю у образовней системи, походзєньом, несуществованьом або одреканьом существованя матичней держави, вязу національного идентитета зоз валалскима стредками и продукцію материялних доброх – творя чувство конфузії и идентитетского комплексу при дзецех рускей націоналности» (Константиновић 2014: 107).

Таке одношенє не характеристичне за русини-стох-лингвистох. Вони напр. до курсу Историјна граматика руского языку зоз карпаторусинским языком унесли и варианты русинского языка (прешовску у Словацкей, закарпатску у України, Мадярскей и Румунії, лемковску у Польскей, бачко-сримску у

Сербії і Горватській), учасую і у нормованю тих вариянтох, пишу науково роботи о актуалних проблемох стандардизованя русинского языка у цалосци (Медеші–Фейса 2007; Медеші 2008; Фейса 2015б; Фејса 2016б). Гоч постоя препреченя, та аж и пробованя онеможлівйованя обявйованя фактох о Русинох/Руснацох Карпатского ареалу у Сербії, тоти препреченя и тоти пробованя ше превозиходзи зоз обявйованьом у релевантних публикацийох у иножемстве и поставяню актуалних информацийох и наукових спознаньох на интернет, хтори не мож цензуровац. И у тим случаю виходзенє зоз гетоизованого стредку, т.е. стретнуце културох на медзинародним уровню, барз продуктивне и хасновите, як за науку так и за информованє шицких Русинох/Руснацох швета, без огляду на хторей точки Жемовой кулі жию. Тому у значней мири доприноши и черанє студентох и наставного кадру (оп. «Програми мобилности» на Филозофски факултет 2020).

Генерално патраци, интеркултурални компетенції наставнікох на Оддзеленю за русинистику не на високим уровню. Наставніки, хтори и авторе университетских учебнікох, не маю ясну представу о културологийних знаньох хтори би їх студенти требали мац на концу поєдинєчних курсох и студийох русинистики у цалосци. Термин *интеркултуралносц* ше не зявює у силабусох узших фахових курсох Оддзелєня за русинистику, а настава руского языка, литературы и историйї представя не лєм значну часц фундаменту за утвердзованє и вибудов власного културного идентитету, але и за формованє позитивного становиска гу интеркултуралней комуникації. До учебнікох за руски язык, литературу и историю, а окреме до учебнікох за ученє руского языка як странского и до учебнікох хтори за тему маю дзєцинску литературу, необходне унесц тексти зоз тематику универзалних людских вредносцох як цо то доброта, племенитосц, приятельство, заєдніцтво, солидарносц и медзисобне уважованє и помаганє, же би ше стимуловало позитивни становиска и намаганя за прилапйованьом универзалних людских вредносцох и їх применьованьом у каждодньовим живоце. Добри наставніци/наставніки руского

язику, літератури і історії муша добре познає руску, але і други культури, почитоває розличносци медзи культурами і стимуловає толеранцію і медзисобне розуменє. Смысел интеркультуралного образования не лем поучованє о розличних культурах, але і припознаванє і афирмованє розличних культурних идентитетох.

Необходне егзистуюци предмети реорганизоває коло обцих принципох демократских и мультикультурних интерперсоналних одношеньох, зоз познаваньом и уважованьом людских правох у конкретней дружтвеной стварносци. На тот способ би виходи культурно релевантного образования нашли применьованє у каждодньовим живоце и роботи поєдинца. Интеркультуралне образование треба же би помогло каждому же би постал граждан швета у пременки. Неможливе розумиц стварносц без розуменя одношеньох медзи людзми и їх дружтвеной стварносци (Knežević-Florić 2007: 45).

Од интеркультуралного образования ше обчекує же би пестовало динамичне одношенє розличних культурах, зоз интеракцію хтора заснована на принципох демократичносци, еманципациї, але і на уважованю національного идентитету. Тримаме же интеркультуралне образование може и Руснацом як бездержавному народу помогнуц коло превозиходзеня и неутрализования ефектох Гердерового концепту єдна држава, єден язык, єден народ, хтори виками оможлівйовал субетносованє Руснацох и диялектизованє їх языка – чи як диялекта русийского языка, украинского або словацкого (Фейса 2019г: 390-391). У тим контексту интересантне заключенє Дюрдіци Гордич у роботі о культурі войволянских Руснацох у миграцийох хтору заключує зоз словами: „Стаємни гроженя од капаня мали народи наводза на борбу зоз образованьом, ширеньом знаня, але, заш лем, хиби им цошка цо би прицагло людзох. Же би семиосфера остала преполна зоз розличними и интересантними семиосисами хтори зоз своїм диялогом розвиваю людски ества, потребни и добри маркетинг. Добри, либералистични маркетинг хтори очува культурну рижнородносц. Руснаци

часц тей борби, а и їх емигранти би могли постац ей часц” (Гордић 2019: 190). Контакти медзи карпатскима Русинами/Руснацями, окреме у рамикох Шветового конгресу Русиных/Руснацох/Лемкох вшелїяк же маю позитивни ефект на подзвигованє свідомосци о націоналним идентитету. Тоти контакти барз хасновити и за інтелектуални, културни, лінгвістични и емотивни вязи. Руска матка напр. у сотрудніцтве зоз Оддзелєньом за русинистику Філозофского факултета у Новим Садзе реалізовала найвекше шветове збуванє Русиных у швеце – 17. Шветови конгрес Русиных/Руснацох/Лемкох у периодзе од 17. по 19. август 2023. року, у рамикох хторого організована и Медзинародна науково-фахова конференция Сучасна русинистика нєшка и у будучносци. Руска матка обявела и *Малу историю Русиных* Івана Попа 2022. року, у хторей шицким заінтересованим Рускиньом/Руснацом представени и ширши попатрунок на историю Русиных/Руснацох/Лемкох у Карпатским ареалу, и пред приселєньом Руснацох до Бачкей стредком 18. веку (Фейса–Липински 2022г); пред даскелїма мешацами того року публіковани и преклад *Малей исторії Русиных* на сербски язык (Fejsa–Lipinski 2024v). Руска матка обявела и *Анґлійско-руски словнік*, хтори прилапени од Педагогийного заводу Войводини за приручне наставне средство на шицких уровньох образовања на руским языку (Комисия за виробок фаховей оцени 2023: 14-15). Матка ше заклада же би таки статус достали и *Мала история Русиных*, и *Словнік компютерскей терминології и Правопис руского языка зоз правописним словніком*.

Покраїнски секретарият за високе образованє и наукововиглєдовацку діялносц три роки за шором потримал єднорочни проєкти Оддзелєня за русинистику зоз хторима руководзел проф. др Михайло Фейса (*Русинистични виглєдованя як одвит на вимоги дигіталней ери* 2021. року; *Виглєдованє, опис и анализа акредитованей літератури Оддзелєня за русинистику и єй дигіталізация* 2022. року; *Виглєдованє и розвой функціоналних сферах руского языка оможлівєни зоз добиваньом ISO кода rsk* 2023. року) у рамикох хторих ше видзелєли и два шлїдуюци обсяжни

подпроекти: 1. дигіталізація літератури (лінгвістичної, літературної, історіографської, фольклористичної) хтора інкорпорована до студійної програми Русиністика; 2. пририхтованє учебнікох за інтеркультуралну наставу руского языка проф. др Михайла Фейси, мср Славици Чельовски и мср Доротеи Будински же би ше сучасни концепт інтеркультуралносци убудовал до образовней вертикали на руским языку, зоз акцентом на високе образованє. Подпроекти унапрямени на оможлівйованє припадніцом/припадніком рускей націоналней заєдніци же би ше у значней мири уклопели до живота у сучасним дружтве, односно у дигіталней ери. Понеже до *Націоналней стратегії Руснацох* Національного совиту рускей націоналней меншини (Виславски и др. 2013) не унєшена ані дигіталізація ані концепт інтеркультуралносци, руководитель тих подпроектох планує препущенє *Старей націоналней стратегії Руснацох* (хтора важела по 2020. рок) виправиц у *Новей націоналней стратегії Руснацох*. Направени и перши конкретни крочаї: 1. викладаня на медзинародних науково-фахових конференцийох Педагогійного заводу Войводини ИнтерКулт 2015, 2020, 2021, 2022, 2023 и 2024. року зоз хторих дзепоедни и обявени у наукових зборнікох (Фејса 2016а, 2021а, 2022б, 2024б; 2021б, 2022в, 2023а, 2024а) а на основи хторих настала и тот монографія под насловом Интеркультурална димензия у образовней вертикали на руским языку; 2. организованє явней трибини, хтору организовала Руска матка у сотрудніцтве зоз Дружтвом новинарох Войводини, на початку 2023. року у просторийох ДНВ-а, а хтора ше планує организовац и у 2024. року.

Дигіталізація у першим спомнутим подпроекту подрозумює претворйованє до дигіталней форми комплетней літератури потребней за реализацию акредитованей наставней програми Русиністика – на Основних академских студийох, на Мастерских академских студийох и на Докторских академских студийох у рамикох програми Язык и література. То ше одноши и на нову літературу, а не лєм на гевту хтора унєшена до акредитованих силабусох (уключуюци ту и науково монографії, роботи

наставнікох Одзеленя за русинистику, учебніки, скрипти, як и дипломски и мастерски роботи студентох). Дигитализация у дзепоедних случайох не лем потребна але и неохобна. То ше окреме одноши на значну часц старого рукописного материялу хтори ше находзи у приватних колекцийох и не доступни є ширшому кругу виглєдовачох. Зоз дигитализованьом сучасней и историйней литератури, з помоцу ресурсох Филозофского факултета, наукововиглєдовацки тим дава не мале доприношенє намаганьом Заводу за культуру войволянских Руснацох же би у цалосци дигитализовал руски писани скарб у трецей децениї 21. вѣку. „Наш Национални совет у Стратегії“, пише Желимир Пап пред даскелїма роками, „анї з єдним словом не спомнул сучасни технологїї як способ комуниковања зоз нашима людзми, а поготов зоз младшу генерацию котра такой прилапела тоти нови модели комуниковања. Знаме же кажди рок маме проблем як назберац средства за нови учебніки, але нїхто не спомина же би ше учебніки могло публіковац и як електронски кнїжки“ (Пап 2015: 95). У складзе зоз препоруку, проф. др Михайло Фейса публіковал аж 5 оригинални е-кнїжки у Дигиталней библиотеки Филозофского факултета (Фейса 2017а, 2017б, 2019а; Фејса 2019б, 2019в).

Гаврил Колесар, инициатор здобування ІСО-кода за руски язык, роками ше уж заклада же би ше дигитализация покончала так же би було оможливлене и преглєдованє по ключних словах, а не лем зоз скенираньом/фотографованьом кед таке преглєдованє не можлїве. Вон, у своєї роботи «Дигитализация и интернационализация здобуток русской культуры», медзи иншим, заключує и шлїдує: «Дигитални обробок шницких файтох документох (текст, фотография, видео, звук) зоз домену русской культуры, та їх обдумани пласман на интернет же би були доступни у цалим швецѣ наисце значна робота хтора, часточно, уж у цеку але ю треба пошориц и каналізовац. Интернационализация здобуткох русской культуры подроумює комплетне отверанє русской культуры гу заинтересованим субєктом зоз цалого швета. Єден зоз резултатох интернационализации и спомнути процес дигитализации документох, але и других проєктох як, наприклад, видаванє двоязичних

кніжок (літературного, публіцистичного і історичного профілю), на руским і єдним зоз вельких шветових языках (англійски, китайски, шпански, арабски, немецки, русийски). Так би було оможливлене пошвидшане упознаванє основних вредносцох рускей култури од звичайних читательох, але і науковцох і спеціялистох хтори заінтересовани за култури менших національних групацийох. Або, аж, видаванє комплетних кніжок у прекладу лєм на странски языки кед же су барз значни за похопйованє єства Руснацох у Войводини» (Колесар 2018: 103).

Предносци тробуквового коду барз вельки а насампредз треба видзеліц шлідуюци:

- тробуквови код отвєра дзвери гу приступу шицким етнологийним жридлом і важним архивом у швеце, як і лингвистичней літератури;
- хаснує ше го у каталогизацийней системи бібліотекох у швеце цо, у пракси, значи же у будучносци кажда бібліотека у швеце, кед достанє дасдну кніжку на руским языку, будзе мац окремини простор на полічкох под назву *Ruthenian Language*;
- може ше витвориц можлівосц за уношенє руского языка до компютерох, цо значи, же ше по інсталованю Віндоуса або Лінукса годно вибрац і наш язык як опцію (од часу кед витворєні Майкрософтов Віндоус 8 та надалей дава ше подполна язична потримовка у ІСО 639-3);
- годно ше преїг Гугл транслєйтера прекладац зоз руского языка директно на рижни други языки хтори у Гуглу уж інсталовани, і з тих языкох на руски язык.

Генєрално патраци, отворєні широки дияпазон можлівосцох за ширєнє функцийох руского языка зоз цільом же би ше руски язык ревіталізовал і бул максимално видлїви у дигіталним швеце. І локално і глобално.

І попри огранічєньох у виглєдованю як цо то число інформаторох або недостаток питаньох отворєного типа, главни

ціль виглядованя витворени. Поспишело нам ше здобуц солид-ни увид до становискох студенткох/студентох о тематики интер-културализма, до їх спознаньох хтори здобули под час студирания (насампредз у вязи зоз языком и литературу) як и до темох хто-рим наставніки Катедри за руски язык и литературу / Оддзелєня за русинистику давали предносц. Резултати вигледованя указую же наставніки руского языка, литератури и историй у цеку основ-них або мастерских студийох не були достаточо порихтани за имплементацию интеркултуралного образования, а концепт интер-културалности и интеркултуралне образование, концепт людских правох и система вредносцох не уключени достаточо до плану и програми Оддзелєня за русинистику. Прейг плуралистичного курикулума студенти треба же би ше упознали зоз досягами роз-личних культурох. До нього треба убудовац резултати найновших наукових досягох и вигледованьох, релевантни факти и податки, як и отвореносц спрам нових перспективох.

Наздаваме ше же тот монография понукне науковком/нау-ковцом, фаховком/фаховцом, студентком/студентом, але и прино-шительком/приношительом одлукох хасновити увид до курику-лума и силабуса Оддзелєня за русинистику, односно же укаже на важносц интеркултуралних компетенцийох у високим образова-ню, але и у образованю на других уровньох, як и же их стимулюю на роздумованє и порушованє квалитативних пременкох.

5. ЗАКЛЮЧЕНЄ

Образовна вертикала на руским языку представля цошка зоз чим ше руска национална меншина/заєднїца цєши и цо визначує у шицких державох дзе Руснаци жию. Гоч число припаднїцох/припаднїкох рускей националней меншини/заєднїци у Сербїї релативно мале (руська национална меншина/заєднїца по попису зоз 2022. року составена зоз 11.483 припаднїцох/припаднїкох), проф. др Александер Д. Дуличенко утвєрдзел же анї єден зоз коло

дваец микроязикох хтори вон анализоваў не заступени у дзешеч видзелених сферах хаснавання єднаго языка, акрем рускаго языка (Дуличенка 1972, 2009). Цо ше дотика аравонавей вертикалі на руским языке, ю не маю ані далёка векші меншыні/заєдніці.

Наздаваюці ше же ше актуална крива закончі цо мождліве скорей, найважнейша ствар же бн ше язичні і културні права імплементіралі. Закон о зашціті правах і шлєбодох націаналніх меншынох зоз 2002. року, Закон о націаналніх совітах зоз 2006. року і Устав Републікі Сербії зоз 2006. року інкорпораваіі релєвантні медзінародні легалні інструменти за зашціту културніх правах рускей націаналней заєдніці. То прєдставя вельку гаранцію за цалу націаналну заєдніцу. Факт же шіцкі європскі жемі прілапєлі множдество прінціпах за зашціту правах на язык і културні права націаналніх меншынох, та і рускей.

Необходне застановіц зменшаванє малог чнсла пріпаданіцох/пріпаданікох рускей заєдніці, адносно застановіц свідому асімілацію до націаналней векшыні. Необходне прєвладац негатівні друждтвені прєдрозсудзєня у вязі зоз школованьом на руским языке по хторих дзєці буду мац успішнейшу карієру кєд наставу буду мац на сербскім языке. Кєд до тога не прідзє, настава сущєствуюціх прєдмєтох на руским языке будзє скоро нефункціанална.

Пообщєно патраці, одборі і роботні цєла Націаналног совіта рускей націаналней меншыні муша буц єфікаснейші. Общє думанє же ше могло вельо вєцєй зробіц. Напріклад, Одбор за аравованє Націаналног совіта рускей націаналней меншыні трєбал рєвідірац курікулумі асновного, стрєдньог і факултєтєског аравованя. Націанална стратєгія Руснацох націанално амбігуітєтна і уж штварті рок прєвозідзєна; важєла од 2013. по 2020. рок (Внславскі і др. 2013). У „Старєй“ стратєгії Націаналног совіта рускей націаналней меншыні нєт ані напямкі за уводзєнє концєпта інтєркултуралноскі, ані рішєня за

що успішнейши живот у дигиталней ери. Одбор за образованє ма организовац далеко векше число семинарох за наставніци/наставнікох руского языка, окреме за гевти/гевтих хтори пририхтую нови учебніки и други наставни средства релевантни за руску культуру, язык, историю и грекокатолицку виру. Образованє на руским языку треба стимуловац на шицких уровньох образовней вертикали и на шицки способи. Руски наставніци/наставніки у основней и стредней школи не хасную терминологию своїх предметох на руским языку углядно з оглядом же не студираю руски паралелно зоз студираньом своїх предметох (напр. историй, географії, биології, математики, подобового образования и других). Одбор за культуру би ше требал фокусовац на репрезентативни, креативни и оригинални програми и манифестациї. Од Одбора за інформації, то єст од Национального совита рускей националней меншини, як снователя Новинско-видавательной установи Руске слово, обчекує ше же би мал векши уплїв на змист єдиного тижньовніка на руским языку – *Руского слова*, праве як и на Видавательне одделене НБУ Руске слово, у смислу, з єдного боку, чуваня традиционалних вредносцох и руского идентитета и, з другого боку, розвиваня истих у соживоту зоз другима. Интеркултурално едуковани и професионални кадри треба же би мали водзацу улогу у руских медийох.

Як часц процеса європских интеграцийох у Сербії, у фебруару 2017. року отворене и Поглаве 26, хторе ше дотика образования, культури, спорту и младежи. Зоз гармонизацию предписаньох у обласци образования и культури отвараю ше и можливосци за интеграцию интеркултуралного образования до образовней системи Сербії (Beara i dr. 2018: 83). Тота монографія ше намага же би тим интеграцийом дала одредzene доприношенє. Будземе ше закладац, медзи иншим, же би до новей *Националней стратегии Руснацох по 2030. рок* Национального совиту рускей националней меншини бул инкорпоровани и концепт интеркултуралносц.

Єст простору же би ше зоз змистами интеркултуралного воспитаня и образования збогацели скоро шицки наставни

предмети уж и у нїзших класох основней школи – од настави руского и странского языка, преїг настави подобового и музичного образования, аж по наставу физичней култури и природи и дружба. Попри пестованя специфичносцох и автентичносцох рускей националней заєднїци, необхідне пестованє розличносцох и плуралистичних елементох, визначаючи заєднїчки вредносци и традиції. До школских програмах треба уключиц културну и националну специфику (културу, обичаї, традицию и под.).

Гимназия Петро Кузмяк у Руским Керестуре од 1970. року обезпечує комплетне стреднє образование на руским языке. Єдина є стредня школа на руским языке у швецє. Пообщєно патраци, єден з найвєкших проблемох образовней вертикали на руским языке представя недостаток добрих учебнїкох. Учебнїки хтори ше хасную у стредней школи конциповани на спознаньох зоз 20. вику. Граматика руского языка (2002) не адекватна за стредньошколски уровень прето же є базована на материялох хтори насампредз порихтани за студентох Катедри за руски язык и литературу. Автор Граматики не провадзи дошлїдно наставни план и програму стредней школи и не дава вежби. Гоч ше концепт интеркултуралносц ані не спомина, Граматика, заш лем, уключує даскельо аспекти жаданого концепта. Читанки зоз литературно-теорийними поняцами за першу, другу, трецу и штварту класу стредней школи, найблагше поведзєне, застарєни. Медзи заступєними писательками/писателями нет сучасних креативкох/креативцох хтори творя у остатнїх двох-трох децениях. „Забува“ ше на велї значни руски авторки / велїх значних руских авторох зоз прєшлосци и тєрашньосци зоз Карпатского ареалу хтори писали або пишу на прєшовскей, закарпатскей або лємковскей вариянти русинского языка (напр. Александер Духнович, Александер Павлович, Федор Фединишинец, Габор Гатингер Хлебашко, Кветосава Копорова и велї други). То ше одноши и на авторки/авторох на бачко-сримскей вариянти русинского языка, хтора ше хаснує лем у Сербїї и Горватскей.

Виглядованє інтеркультуралней димензії на Оддзелєню за русинистику (як верху образовней вертикали на руским языку) указало же ані єден наставнік заняти на Оддзелєню за русинистику у своїх учебнікох, приручнікох або скриптох не пошвецує увагу інтеркультуралносци. Перша дефиниция інтеркультуралносци ше у русинистики зявює лєм недавно, 2017. року (Фејса 2017). Наставніки мало знаю хтори би культурологийни теми требало обробйовац, у яким обсягу у одношеню на другу наставну материю и на яки способ. Литература о тей проблематики у русинистики не существує, а наставніки не образовани за поучованє інтеркультуралносци. То ше одражує и у плану и програми, як и у учебнікох за стрєдню школу, односно гимназию.

Понеже руски язык 2022. року уписани до медзинародного регистра языкох (ИСО-код РСК), прави час за нови наставни план и програму и за нови учебніки, хтори би инкорпоровали и интеркультурални концепт. Настава мацеринского и странского языка твори основу за вибудов власного культурного идентитету, як и за вибудов позитивного становиска гу медзикакультуралней комунікації. На годзинох литератури необходне обробйовац тексти зоз тематику универзалних людских вредносцох, а тота тематика не шме буц огранічена лєм на такв. филологійни предмети. До плуралистичних наставних планах треба убудовац резултати найновших наукових досягнуцох и вигледованьох. Резултати вигледованя, хтори винєшени у тей монографії, указую же наставніци/наставніки руского языка, литератури и историй под час основних и/або мастерских студийох недостаточнo пририхтани за имплементацию интеркультуралного образования, а концепт интеркультуралносци и интеркультуралне образование, концепт людских правох и система универзалних вредносцох недостаточнo укључени до плану и програми Оддзелєня за русинистику. Таки стан ше рефлектує и на други уровні образовней вертикали на руским языку. Прейг плуралистичного курикулума школярки/школяре и студентки/студенти би ше требали у цеку свойого школованя упознац зоз досягами розличних культурах, насампредз зоз культурами

тих народох зоз хторима дзеля каждодньови живот. До плуралистичного курикулума треба унесц резултати найновших наукових досягнуцох и вигледованьох, релевантни факти и податки, як и отвореносц гу новим перспективом.

Авторки и автор Монографії ше намагали у Монографії обезпечиц напрямки за нови наставни план и програму, як и за нови учебніки базовани на интеркултуралним концепту. Обчекую же презентовани напрямки найду место и у Новей националней стратегії Национального совиту рускей националней меншини.

1. УВОД

Постојање образовне вертикале – од предшколског образовања до Одсека за русинистику у Новом Саду – од огромног је значаја за русинску националну заједницу.

Почеци школског образовања на русинском језику могу да се прате од средине 18. века – од 1753. године у Руском Крстуру и од 1765. године у Куцури.

Почеци предшколског образовања на русинском језику могу да се прате од почетка 20. века – од 1903. године у Руском Крстуру и од 1905. у Куцури.

Одсек за русинистику на Филозофском факултету у Новом Саду потиче од Лектората за русински језик који је основан 1972. године (од 1981. године – Катедра за русински језик и књижевност).

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

Према Закону русинској деци која похађају основне школе у оним војвођанским општинама и местима где живи значајан проценат Русина (до 15%) омогућена су три часа недељно на њиховом матерњем језику. Српски језик (три часа недељно) и два страна језика (први страни језик од 1. разреда, други страни језик од 5. разреда – два часа недељно) су изузеци и обавезни су.

Поред редовне наставе (сви предмети) на русинском језику од 1. до 8. разреда у Руском Крстуру, Куцури и Ђурђеву, у другим русинским срединама где због малог броја ученица/ученика нема могућности организовања редовне наставе на русинском језику, организује се неговање русинског језика са елементима националне културе). Неговање је изборни предмет који је

заступљен са два часа недељно. Неговање се одржава у Бачкој Тополи, Госпођинцима, Куцури, Кули, Новом Саду, Новом Орахову, Петроварадину, Савином Селу, Сремској Каменици, Сремској Митровици, Суботици, Ветернику, Врбасу и у Шиду са посебним одељењима у Бачинцима, Беркасову и Бикич Долу. Укупан број места долази до 16 а више од 330 ученица/ученика је обухваћено неговањем (Яким 2009: 27). Општи тренд је да се број ученица/ученика у школама са редовном наставом смањује а број ученица/ученика у школама са неговањем увећава.

Основно образовање је обавезно. Уколико се родитељи одреде за уписивање свог детета у одељење са русинским наставним језиком, неопходан је одређен број ученица/ученика. Са дозволом Министарства просвете могуће је организовати одељење и са мањим бројем од 5. У школској 2023/2024. години у две двојезичне основне школе, и у Основној школи Братство јединство у Куцури и у Основној школи Јован Јовановић Змај у Ђурђеву, сагласност за организовање одељења на русинском језику је добијена за четири ученице/ученика.

Гимназија Петро Кузмјак у Руском Крстуру обезбеђује потпуно образовање на средњошколском нивоу на русинском језику од 1970. године (Папуга 2000). То је једина средња школа на русинском у свету. Има интернатски смештај за ученике и због тога је могуће да се упишу не само деца из Србије већ и из других земаља где живе Русини. Веома је важно нагласити да чак и Русини из Карпатског ареала осећају Гимназију као своју, посебно они из Украјине који немају скоро ништа од образовне вертикале у Србији. Капацитет Дома за ученице/ученике је 70 места. У Основној школи Петро Кузмјак настава се изводи на русинском наставном језику, а у Гимназији двојезично – на русинском и српском језику. У Основној школи има око 450 ученица/ученика, а у Гимназији око 250 ученица/ученика (Бучко Рац 2008: 318).

Узимајући у обзир основно и средње образовање, одговорни органи могу да дозволе извођење наставе на русинском (као и

на језицима других националних мањина) и када за формирање одељења има мање од 15 ученица/ученика које/који су изворне говорнице / изворни говорници. Чињеница је да се укупан број ученица/ученика по разреду на русинском језику смањује (в. и Поглавље 2 и Поглавље 3).

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 мењан 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 (в. и Поглавље 4).

Тренутно нема ниједне приватне школе на русинском језику – ни на једном нивоу образовне вертикале у Војводини.

Прве научноистраживачке пројекте у вези са дво- и вишејезичношћу организовало је Друштво за русински језик, књижевност и културу. Руководитељица пројеката била је проф. др Меланија Микеш. У своја вишејезична истраживања на територији Војводине она је укључила и сараднице/сараднике из свих националних заједница, па је тако за русинску националну заједницу укључила мр Хелену Међеши и проф. др 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 залагала и за интеркултуралност, поготово у оквиру пројекта Развијање и неговање матерњег и нематерњег језика и интеркултуралности код деце у Војводини 1998. године (исто: 4). Микеш и Међеши су у оквиру Друштва за русински језик, књижевност и културу реализовале вишегодишњи пројекат Развијање двојезичности на предшколском узрасту (Микеш–

Медеша 1992-1993), пројекат Развијање и унапређивање русинског језика код деце и омладине (Микеш–Медеша 1996-1997) и објавиле Приручник за развијање и неговање матерњег и нематерњег језика и интеркултурализма код предшколске деце (Микеш–Медеша 2000).

Српско-русинској двојезичности код Русина највише се посветила Хелена Међеша, која је магистрирала на теми Српскохрватско-русински билингвизам и проблем интерференције (Међеша 1985). Она је објавила и неколико значајних радова (Медеша 1985; Медеша 1996-1997; 2019), поред наведених са Меланијом Микеш. Одређени допринос двојезичности и/или тројезичности код русинске деце у Војводини дао је и Михајло Фејса (Fejsa 2010b; Фејса 2011б). Он се, иначе, на домаћим и страним конференцијама залаже за то да припадник русинске националне заједнице уложи додатни напор и говори три језика: најдражи, матерњи језик – русински језик, језик средине – српски језик и први језик светске комуникације – енглески језик. А да би се савладао дотични језик, у овом случају да би се савладала дотична три језика, неопходно је познавати не само језике него и културе дотична три народа. Као преводилац првих интегралних дела енглеске књижевности са енглеског језика на русински – Хамлета Вилијема Шекспира (Фејса–Сакач 1985) и Алисе у Земљи Чуда (Фејса 1988а, Фејса је посебну пажњу придавао коментарима који се тичу енглеске културе. Објавио је и рад под насловом „Интеркултуралност и преводилаштво“ (Фејса 2016) у коме је значај преводилаштва илустровао примерима из Алисе у Земљи Чуда (исто: 57-59). На међународним конференцијама ИнтерКулт Педагошког завода Војводине, које се организују од 2015. године, Фејса редовно излаже и на теме посвећене интеркултуралној димензији у образовној вертикали на русинском језику. Године 2020. анализирао је интеркултуралну димензију на Одсеку за русистику, 2021. године на средњешколском нивоу, а 2022. године на основношколском нивоу. Радове у целини објављује у зборницима ИнтерКулт Педагошког завода Војводине (Фејса 2016а,

2021a, 2022b, 2024b), а есенцију тих радова, која је инкорпорирана у друго, треће и четврто поглавље ове монографије (в. Поглавље 2, 3 и 4), објављује и у зборницима сажетака ИнтерКулта (Фејса 2021b, 2022b, 2023a, 2024a). Чињеницу да је образовна вертикала на русинском језику уникатна у свету и да превазилази многе међународне стандарде Фејса је истицао на међународном нивоу у веома значајним славистичним центрима света нпр. у Ополу, Будимпешти, Прешову, Кракову, Москви, Бечу у Европи (Фејса 2004, 2006, 2007, 2008, 2009a, 2019d) и Торонту и Њу Јорку у Северној Америци (Fejsa 2009b, 2015a). То се посебно односи и на две међународне конференције са којих су радови објављени као поглавља у два међународна научна зборника енциклопедијског карактера. У тим поглављима први пут у историји Русина из Србије њихов језик, књижевност и образовни систем представљени су телима Европске уније заједно са националним мањинама Аутономне покрајине Војводине („Идентитет, култура, образовање и вера“, Националне мањине у Војводини, 1998, у организацији Удружења генералних држава европских студената / Association des Etats Généraux des Etudiants de l' Europe) на енглеском језику и заједно са националним мањинама Европе („Југословенски Русини/Руснаки/Рушњаки“, Мултијезички европски водич културних заједница Куће народа Европе, 2000, у организацији Европске федерације Кућа народа / European Federation of the Maisons de Pays) на енглеском и француском језику (Fejsa 1998, 2000). Од учешћа на бројним међународним конференцијама организованим у Србији издвајамо учешће на Међународном научном скупу Положај националних мањина у Србији 2005. године у организацији Међуодељенског одбора за проучавање националних мањина и људских права Српске академије наука и уметности на коме је Фејса наступио са рефератом „Положај русинске националне мањине“ (Фејса 2005). Испред Одсека за русинистику Фејса је прошле године био саорганизатор ИнтерКулта 2023 са Педагошким заводом Војводине; пленарно је говорио о интерлингвалности и интеркултуралности (Фејса 2023a). Интерлингвалност и интеркултуралност је ове године сагледао на примеру двојезичне основне школе

Братство јединство у Куцури (Фејса 2024а). Са Педагошким заводом је саорганизовао и три конференције које су биле посвећене примени информационих и комуникационих технологија у образовању у мултикултурној Војводини (у Руском Крстуру 2022, у Куцури 2023, у Ђурђевићу 2024).

До овог тренутка није била објављена ниједна монографија која би за тему имала интеркултуралност. За потребе пројекта Русинистичка истраживања као одговор на потраживања дигиталне ере 2021. године и Истраживање, опис и анализа акредитоване литературе Одсека за русинистику и њена дигитализација 2022. године, које је суфинансирао Покрајински секретаријат за високо образовање и научноистраживачку делатност, конципирана је анкета на којој се базира се и ова монографија. Анкетом је спроведено значајно истраживање о интеркултуралној димензији на Одсеку за русинистику (в. и Поглавље 4). Резултати истраживања се налазе пред читатељкама/читаоцима.

У монографији Интеркултурална димензија у образовној вертикали на русинском језику ауторке и аутор праве разлику између термина мултикултуралност и интеркултуралност, коју сагледавају онако како то чини и Драган Коковић. 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 (Коковић 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. Интеркултурализам путем конкретних прилика омогућава да се дође до суочавања, комуникације, међусобног упознавања и вредновања, размене вредности и модела живота те друштвено-етичког поштовања (Пиршл 2017).

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. А управо то је случај и са русинском националном заједницом. Може се рећи да се у медијима „на русинском језику“ на почетку 21. века покушава рестаурирати Идилски венац Хавријила Костельника са почетка 20. века (Костельник 1904).

Сасвим је тачно приметио Коковић да се често свесно пре небрегава 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 (Фејса 2016а: 57-58) указали смо на случај када долази до формирања неке врсте стакленог звона под којим се једна група "учаурила" и наставила практиковати однарођивачку идеологију прошлих времена (Хорњак 2006: 26-29). Једној групи наследника совјетске/коминтерновске теорије и праксе било је омогућено да и у 21. веку Русине третирају субетносом другог народа, а њихов језик дијалектом језика дотичног народа. То им је дозвољавао деценијама стваран изолационизам. Све до стицања ИСО-кода РСК 20. јануара 2022. године (Фејса–Чельовски 2023б: 97-105). Негативне последице дугодишњег неизлажења на научну агору, међутим, присутне су у русинској националној заједници и данас (в. Поглавље 4).

Интеркултурализам, с друге стране, по својој природи онемогућава настајање сличног изолационизма и, у конкретном случају, појаву својеврсне гетоизације информисања због које није осуђивана чињеница непризнавања Русина Карпатског ареала после распада СССР-а. Уколико би услови паралелног живота били уклоњени, односно уколико би било омогућено преплитање култура и научних сазнања, до игнорисања славистичке науке и цензурисања релевантних информација не би могло доћи (Фејса 2010: 17-20).

Интеркултуралистичко прожимање је нова могућност и корак према зближавању и разумевању различитих људи и култура. Сама лексема интер (лат. између) упућује на динамику и дијалог, док лексема мултус/плурес (лат. много, многи, више њих) имплицирају тек истовремено постојање више елемената, у овом контексту – више култура (Koković 2011: 45). До досадашњих погрешака је дошло због тежње за стварањем заједнице која треба да представља најмањи заједнички садржилац у којој се разлике толеришу, а понекад зловољно прихватају, а не за заједницом која треба да представља највећи заједнички садржилац у којој се разлике обогаћују и воде разумевању универзалних истина (исто: 46).

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 ненасилног решавања сукоба (Bedeković 2018: 111).

2. ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ДИМЕНЗИЈА НА ОСНОВНОШКОЛСКОМ НИВОУ

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).

„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“ (Влада АПВ, Статут АПВ, чл. 7). 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» (исто, чл. 6). Чланом 24. Статута АПВ истиче се да су у органима АП Војводине у равноправној службеној употреби српски језик и ћирилично писмо, мађарски, словачки, хрватски, румунски и русински језик и њихова писма (исто).

У оквиру русинске националне заједнице научно-истраживачки радови посвећени интеркултуралистичком прожимању појавили су се тек у новије време и то на конференцијама ИнтерКулт Педагошког завода Војводине. Конференције ИнтерКулт се

организују од 2015. године, а истоимени зборници се објављују од 2016. године. На Интеркулту 2020 анализирали смо интеркултуралну димензију на Одсеку за русинистику (Фејса 2020а, 2021а), на Интеркулту 2021 – интеркултуралну димензију на средњошколском нивоу (Фејса 2021б, 2022б) а на ИнтерКулту 2022 – интеркултуралну димензију на основношколском нивоу (Фејса 2022б; Фејса 2024б).

Ова монографија се у суштини надовезује на анализе обављене у претходном периоду на основношколском, средњешколском и високошколском нивоу. Циљ аутора ове монографије је да русинска национална заједница добије прву монографију на тему интеркултуралности у којој ће интеркултурална димензија бити сагледана у образовној вертикали на русинском језику – од основношколског, преко гимназијског, до факултетског нивоа – и у којој ће бити дате смернице за унапређење интеркултуралности у образовном систему на русинском језику, односно за имплементирање законске регулативе прихваћене отварањем Поглавља 26. То поглавље, које се тиче образовања, културе, спорта и омладине, отворено је у фебруару 2017. године као део процеса европских интеграција у Србији. Хармонизацијом прописа у области образовања и културе отварају се могућности за интеграцију интеркултуралног образовања у образовни систем Србије (Веага i др. 2018: 83). Ова монографија тежи да овој интеграцији да значајан допринос. У вези с тим, циљ је да се концепт интеркултуралности унесе и у нову Националну стратегију Русина. Треба напоменути да је „актуелна“ Национална стратегија Русина донета још 2013. године и да уопште не препознаје интеркултуралност. Штавише, интеркултуралност се чак ни не помиње (Виславски и др. 2013). Њена „актуелност“ је, иначе, истекла још у децембру 2020. године а претходни састав Националног савета русинске националне мањине председника г. Борислава Сакача Новој националној стратегији није посветио ни најмању пажњу. То се у суштини коси са 16. циљем образовања и васпитања Закона о основама система образовања и васпитања који 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). За развој интеркултуралних компетенција као сегмента професионалног развоја наставника значајна су нпр. дела Милке Ољаче (Олјаца 2006), Светлане Костовић и др. (Kostović i dr. 2007). У научном часопису Одсека за русинистику *Русинистичке студије* Силвиа Илић се zaloжила да у школама на русинском наставном језику информационо-комуникационе технологије (ИКТ) буду још више заступљене пошто, између осталог, оне могу да дају значајан допринос и развоју интеркултуралности (Ilić 2021).

Генерално гледано, уџбеници за разреде на основношколском нивоу су базирани на најзначајнијим делима истих автора. За русински језик на делима Миколe М. Кочиша (Кочиш 1977) и проф. др Јулијана Рамача (Рамач 2002), за русинску књижевност – проф. др Јулијана Тамаша (Тамаш 1984, 1997; дело из 1997. године у суштини представља превод првог са српског на русински језик) и за историју – проф. др Јанка Рамача (Рамач 2007; реч је докторској дисертацији која је одбрањена још 1995. године). Општи закључак је да је свим уџбеницима који су настали на основу наведених дела потребно осавремењивање. То се односи и на иновирање предметних садржаја базираних на новим научним сазнањима, али и на укључивање интеркултуралне димензије у њих.

Јулијан Рамач се јавља као коаутор неколико уџбеника за основну школу, углавном са Миколом М. Кочишем и Маријом Чакан (нпр. Кочиш и др. 1987). У вези са уџбеницима за русински језик и културу изражавања за више разреде основне школе Јакова Кишјухаса, треба рећи да су они у својој основи засновани на лингвистичким сазнањима из 1970-их година, тачније на другој русинској граматичи, *Граматичи русинског језика* Миколe М.

Кочиша из 1977. године. Тако су нпр. прва два издања уџбеника за русински језик и културу изражавања за осми разред основне школе потпуно иста (Кишњугас–Кочиш 1988; 1995), а трећи је осавремењен тек недавно и то у мањој мери (Сабадош и др. 2010). Што се тиче аутора текстова, преовладавају текстови русинских аутора из 20. века (нпр. Хавријил Костельник, Михајло Ковач, Еуген Кочиш, Штефан Худак, Владимир Биљња, Ђура Папхархаји). Треба истаћи и да су текстовима заступљени многи аутори са простора СФРЈ (нпр. Иван Цанкар, Шукрија Панџо, Меша Селимовић), као и значајан број руских аутора (Михаил Шолохов, Лав Толстој, Максим Горки). Измене у трећем уџбенику се тичу углавном одстрањивања текстова са ратном тематиком и неких аутора из СФРЈ и СССР.

Што се тиче текстова у уџбеницима за неговање русинског језика са елементима националне културе за више разреде (Кишњугас 1998; 2005), они могу бити узор и за текстове у редовној настави. Текстови су по садржини савременији и укључују саживот са сругим националним мањинама/заједницами. Просто је штета што историјски текстови из прошлости Руског Крстура и Куцуре нису доступни и ученицима у редовној настави. Презентовани су разноврсни садржаји који стимулишу активан однос ученица/ученика. То се односи и на део у коме се тумаче значајни појмови и личности. Њих, међутим, и даље карактеришу основне слабости, које карактеришу и уџбенике Јакова Кишјухаса у редовној настави. То су, пре свега, заступљеност писаца и дела из 20. века и лингвистичка сазнања из истог периода. Тако нпр. у тексту «Правопис русинског језика» Кишјухас пише: «После излажења из штампе прве *Граматики бачко-сремског говора* (Хавријил Костельник, 1923. године) примењивала су се и његова правила о писању. Много касније, Микола М. Кочиш је написао *Правопис русинског језика* (1971. године) која користимо и данас» (Кишњугас 2005: 92). Нова правописна литература, *Правописни речник русинског језика* и *Правопис русинског језика*, објављена је 2017. и 2019. године (Фейса 2017а, 2019а). Она је обједињена и

проширена у *Правопису русинског језика са правописним речником* (Фейса–Медєши 2021в). У тексту «Правопис русинског језика» требало је ђаке основне школе информисати и о објављивању треће *Граматики русинског језика* Јулијана Рамача (Рамач 2002), тим пре што је она обављена три године пре објављивања трећег уџбеника за неговање русинског језика са елементима националне културе (Кишюгас 2005).

У сваком случају у три уџбеника за неговање русинског језика, у поређењу са уџбеницима у редовној настави за виши узраст основне школе, интеркултурална димензија је заступљена у значајној мери. Други уџбеник представља успешно развијање два тока (Кишюгас 1998: 3-4). Један ток је дневник ученика Алексеја који уводи могућност упознавања места где живе Русини и упознавања дела историје која се односи на условно речено русинска места, а други ток је књижевни у коме се русински писци представљају у вези са местима рођења. Отуд је о. др Хавријил Костельник заступљен у тексту о Руском Крстуру, Микола Скубан у тексту о Куцури, Штефан Чакан у тексту о Новом Орахову, Штефан Худак у тексту о Срему итд. На тај начин је, истовремено, представљен и шири, војвођански миље и саживот са припадницима других народа и националних мањина/заједница (Мађара, Немаца, Словака и Срба). И у уџбенику за неговање русинског језика за 7. и 8. разред основне школе ученик Алексеј води дневник, али овог пута он у летњем периоду путује Карпатским ареалом, тј. „старим крајем, такозваном Горњицом“, и обилази области источне Словачке, југоисточне Пољске (Лемковину) и Закарпатску област Украјине (Кишюгас 2005: 3-4). Кишјухас је укључио и неке ауторе русинског порекла из Карпатског ареала (исто: 44) што литерата Јулијан Тамаш у своје две русинске књижевности није урадио (Тамаш 1984, 1997). Русински ђаци, захваљујући таквом приступу автора, у уџбенику за неговање русинског језика могу да прочитају и неке стихове Александра Духновича, Александра Павловича, Ивана Русенка, Емила Кубека, Василија Сочка-Боржавина, Габријела Хатингера-Клебашка и др. за разлику

од русинских ђака у редовној настави. Што се, пак, тиче текстова који дотичу русински национални идентитет (Кишюгас 2005: 6-7), најзначајнијих резултата русинске културе (исто: 67-68) и трајних ознака Русина на овим просторима у периоду од преко два и по века (исто: 68-70), они треба да буду осавремењени или чак и замењени текстовима аутора који ове теме сагледавају из перспективе треће деценије трећег миленијума, а не из перспективе последње деценије другог миленијума. Поменути текстови су у просеку три и по деценије стари. Некритичко преписивање застарелих текстова је у суштини највећа слабост овог уџбеника. Делови наведених текстова су испод научног нивоа и одузимају актуелност уџбенику. Нити се Одсек за русинистику Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду (Фейса 2018) зове «Катедра за русински језик» (Кишюгас 2005: 70) нити «Катедра за русински језик и књижевност» (исто: 67), нити Русини користе алфавет (исто: 6), нити русински језик представља «својеврсни међусловенски компромис, мешавину источних, западних и јужних типова словенских говора», посебно не у истом обиму и не на истој историјској равни (исто: 6), нити су Лемки «етничка група» (исто: 7), нити је поменута *Граматика русинског језика* Јулијана Рамача, нити је поменута изузетно значајна монографија Јанка Рамача из 2007. године под насловом *Русини у Јужној Угарској (1745-1918)* него је поменута само њена дајцестирана верзија под насловом *Кратка историја Русина (1745-1918)* из 1994. године (исто: 69), нити су поменуте нове институције русинске националне заједнице, које су настале у 21. веку – Национални савет русинске националне мањине и Завод за културу војвођанских Русина, баш као што није поменута ни нова правописна литература (нпр. Фейса–Медеши 2021в) итд. Аутор је у «трајне ознаке» (читати: трајно значајне организације), поред неспорно значајних и данас активних организација – Друштва за русински језик, књижевност и културу и Матице русинске, изабрао да укључи и маргиналне организације – Савез Русина и Украјинаца Југославије и Академско друштво Русина Украјинаца (исто 70).

Савез Русина и Украјинаца Југославије је у међувремену изабацио «одиозно и» (па је данас: Савез Русина Украјинаца Србије) и оголио своју однарођивачку политику, а Академско друштво Русина Украјинаца, коме је управо Јаков Кишјухас био председник, престало је да постоји већ након неколико година од оснивања. СРиУЈ/СРУС и АДРУ, у суштини, судећи по резултатима на плану русинске културе, нису заслужили да буду набројени у истој равни са Друштвом за русински језик, књижевност и културу и Матицом русинском, који су се доследно у 50-годишњем односно 30-годишњем периоду залагали за очување русинског националног идентитета и развијање русинске културе. СРиУЈ/СРУС и АДРУ су се, фактички, залагали за натурање Русинима туђе националне културе, које се може третирати и као противуставно (имајући у виду Устав Републике Србије) и противстатутарно (имајући у виду Статут Аутономне покрајине Војводине). У обради овог сегмента националне културе аутор Кишјухас није био објективан. Он је, као што смо то видели у анализи интеркултуралне димензије на Одсеку за русинистику, селективним избором текстова у вези са наведеним темама, «избегао агору» (Фејса 2020а: 192-193), а то није карактеристика интеркултуралности. Баш као што то није ни непризнавање Русина и њиховог језика, који је у међувремену стекао и ИСО-код (вид. Поглавље 4). Стеван Константиновић је такође уочио недостатке у одређивању русинског националног идентитета у уџбеницима неговања русинског језика са елементима националне културе у односу на одређивање националних идентитета у уџбеницима неговања других језика са елементима националне културе других националних мањина у АП Војводини (Константиновић 2014). Један од проблема је избегавање одређивања русинског језика у односу на друге словенске језике (исто: 105), други проблем је проблем порекла пошто Кишјухас довођењем Русина у везу са првом државом Источних Словена (Кијевска Рус), Галицијско-волињском кнежевином и сл. само додатно продубљује идентитетске дилеме уместо да обезбеди ђацима јасан и недвосмислен одговор по том

питању (исто: 106), трећи проблем је конфесионална припадност у време досељења и данас (исто: 106-107), четврти проблем је неодређивање према постојању или непостојању матичне земље и др. (исто: 107).

Када је реч о настави другог и страног језика и развијању интеркултуралних активности, нама су блиска два модела која су у литератури позната као 5 це (енгл. 5C) и НАПИ-КЕПРА (енгл. NAPI-KEPRA). Модел 5 це (5C) је у свој назив укључио прва слова пет енглеских речи *communication* (комуникација), *cultures* (културе), *comparisons* (поређења), *connections* (везе), *communities* (заједнице). То значи да би у настави другог језика требало: 1. развијати ученикове комуникацијске способности (прикладно и друштвено прихваћено поздрављање, упућивање молби, постављање питања, давање комплимента итд.); 2. поучавати културу и њен утицај на језик; 3. упоређивати туђу културу са властитом ради бољег разумевања обе; 4. подстицати повезивање с припадницима других култура; 5. развијати ученикову друштвену способност (Novak-Milić – Gulešić-Machata 2006: 76-77). НАПИ-КЕПРА је акроним од енглеских речи *natural environment, artifacts, people, information/communication – kinship, economics, politics, religion, associations* чиме се истиче да се у настави другог и страног језика ради развијања интеркултурне компетенције треба бавити: природом (клима, географија, флора и фауна итд.), људским производима, тзв. артефактима (архитектура, одећа, накит, имовина и сл.), људима (становништво, демографска слика, етничке различитости, веровања, вредности и ставови заједнице), информацијом/комуникацијом (вести, медији, трачеви, ко с ким и на који начин комуницира). Сваку од поменутих чињеница треба сагледати из перспективе сродности (породица, чланови породице, односи, улоге и ауторитет, брак, животни циклус), економије (занимања, финансијске обавезе, производња, скуп и јефтино, потрошачке навике итд.), политике (политичке странке, састав власти, историја итд.), вере (верски обичаји и празници, ставови према другим религијама итд.), друштва (однос према политици,

друштвене промене итд.). Свакој од наведених тема неопходно је придодати и категорију времена (прошlost, садашњост и будућност) како би постизање знања и разумевања друге културе било на нивоу вишем од стереотипа. Иначе, на развој интеркултурних способности гледа се као на дуготрајан и спор процес у коме се претходно научено непрекидно надограђује.

Један од проблема у учењу енглеског језика је што не постоје уџбеници који би језичке појаве тумачили на русинском језику. Само у приручнику *Говоримо енглески и русински* (Магочи–Фейса 1997) извршено је одређено поређење енглеске и русинске граматике и обезбеђене су таблице основних деклинационих и конјугационих модела, као и спискови најфреквентнијих придева, глагола, предлога и везника. У односу на три претходна енглеско-русинска издања, у ову верзију су унете мање измене како би се приручник приближио савременом кориснику (компјутерска, еколошка и савремена друштвена терминологија), али је приручник, ипак, у суштини остао на мултикултуралном нивоу. Први *Енглеско-русински речник* (Фейса и др. 2022а) у оквиру појединих одредница у значајној мери тумачи одређене специфичности англосаксонске културе и приближава их говорницима русинског језика.

Настава русинске књижевности представља важни део основе за изградњу културног идентитета, као и за изградњу позитивног става према интеркултуралној комуникацији. Поред савремених русинских писаца и њихових дела, у одговарајуће уџбенике-читанке треба укључити и текстове с тематиком универзалних људских вредности, попут доброте, племенитости, пријатељства, заједништва, солидарности и међусобног уважавања и помагања, како би се подстакли позитивни ставови и тежње за прихватањем универзалних људских вредности и њиховом применом у свакодневном животу. Помаци ка модернијем приступу неопходни су у уџбеницима који се баве русинском књижевношћу првенствено због тога што су у суштини базирани на сазнањима

20. века, а не на сазнањима 21. века па су у великом раскораку са новонасталим друштвеним околностима (Фејса 2021а: 191-192). Русинска књижевност, за разлику од *Русинске књижевности* Јулијана Тамаша (Тамаш 1984; 1997) не сме да игнорише русинске писце из Карпатског ареала – из Словачке, Украјине, Пољске, Мађарске и др. земаља у којима стварају (Магочій–Поп 2010), па их треба укључити у наставни програм основних школа, као што је то нпр. на Универзитету у Прешову у Словачкој учинио професор русинске књижевности Валериј Пађак (Падяк 2015), или како је то Маријана Љавинец из Будимпеште учинила када је поезију и прозу Карпатских Русина сложила у две антологије (Љавинец 2008, 2017). У наставни програм основних школа треба унети и писце који су стварали последњих 30-ак година. Добар наставник русинске књижевности мора добро познавати русинску, али и друге књижевности, 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. То се односи и на уџбенике који се баве русинском историјом (Фејса 2021а: 192-193). Овакав однос није карактеристичан за русинисте-лингвисте. Они не само да прате савремена збивања у Карпатском ареалу него и активно учествују у кодификацији варијанти русинског језика (прешовске у Словачкој, закарпатске у Украјини и Румунији, русинске у Мађарској, лемковске у Пољској, бачко-сремске у Србији и Хрватској) и пишу научне радове о актуелним проблемима у стандардизовању русинског језика у целини (Фејса 2015а, 2016б), али есенција тих радова још није укључена у основношколске уџбенике. Што се тиче додатака о историји Русина у преведеним уџбеницима за историју за основношколце виших разреда, они су коректно написани.

Генерално гледано, интеркултуралне компетенције наставница/наставника у основним школама нису на жељеном нивоу.

Наставнице/наставници још немају јасну представу о томе каква би културолошка знања требали преносити ученицама/ученицима и на које све начине. Наставнице/наставници се, можемо рећи, на сналазе најбоље са сложеним и динамичким феноменима друштвене реалности новог доба, с једне стране, и традиционалним васпитно-образовним системом кога карактерише статичност и редукционистичко тумачење света, с друге стране.

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 резултата 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 појединаца или група), у њиховој разноликости и сложености односа. 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 (Knežević-Florić 2006, 42-43). Коришћењу ИКТ у српско-русинским основним школама у Војводини посебну пажњу посвећује Силвиа Илић (Ilić 2021).

У циљу ревитализације русинског језика, 20. јануара 2022. године, дуготрајним залагањем и релевантним лингвистичким аргументима, добијен је међународни ИСО-код (РСК < срп. Ру-СинсКи, русин. РуСКи; енгл. *RSK*) за русински језик, који се може користити у Србији и Хрватској. Регистрацијом у СИЛ Интернешнелу русински језик је постао регистровани светски језик, равноправан са највећима, и сва настојања из прошлости да се русински језик дијалектизује (било као дијалекат руског, словачког, украјинског или неког другог већег језика; в. нпр. Фејса 2019б: 389-391) депласирана су. Стицањем словног кода РСК створен је основни предуслов за компјутерско, машинско превођење на релацијама

српски–русински и енглески–русински. Други предуслов је постојање квалитетне лингвистичке литературе у којој би било заступљено поређење реченичних конструкција и обимни речници два језика са којих и на које се жели остварити компјутерско превођење. Најзначајнији лексикограф код Русина, Јулијан Рамач, реченичне конструкције српског и русинског језика упоредио је у својој *Граматици русинског језика* (Рамач 2002) и објавио капитална дела русинске лексикографије – *Српско-русински речник* (Рамач и др. 1995, 1997) и *Русинско-српски речник* (Рамач и др. 2010), чиме су основни предуслови за компјутерско превођење на релацијама српски–русински и русински–српски, можемо рећи, већ створени. Михајло Фејса је реченичне конструкције енглеског и русинског језика упоредио пре десетак година (Фејса 2015), а *Енглеско-русински речник* је објављен претпрошле године (Фејса и др. 2022а). После објављивања и *Русинско-енглеског речника* биће могуће и машинско/компјутерско превођење на релацијама енглески–русински и русински–енглески а тиме ће бити омогућено и брзо превођење сваке књиге објављене на енглеском говорном подручју, из сваке научне области. Сматрамо да се добијање ИСО-кода за русински језик може третирати и као почетак новог периода развоја свих функционалних сфера употребе русинског језика. И поред тога што бачко-сремску варијанту русинског језика користи веома мала популација, она је према Александру Д. Дуличенку заступљена у свим издвојеним сферама функционисања (уметничка литература, администрација, наука, властите културне инситуције и организације, црква, позоришна друштва, радио, телевизија, топографски натписи и други натписи, лична преписка), што је чини најразвијенијим словенским острвским микројезиком. У односу на све остале микројезике, русински микројезик има најшири функционални спектар, а најближи ширини функционалног спектра русинског микројезика су градишћанско-хрватски, кашупски и карпаторусински (Дуличенко 2009: 38). Очекујемо да машинско превођење допринесе и развијању интеркултуралне компетенције у настави, па и у писању

савремених уџбеника, што је веома сложен и изразито захтеван посао. Писање савремених уџбеника изискује потпуну преданост наставника и велику мотивисаност. Аутор ових редака, иначе, са својим истраживачким тимом, има намеру да у оквиру следећег трогодишњег покрајинског пројекта објави и први приручник и први уџбеник базиран на концепту интеркултуралности.

У раду „Интеркултуралност и преводаштво“ закључили смо да је преводаштво код Русина, након тзв. „златних година“ седамдесетих и осамдесетих година прошлог века значајно опало (Фејса 2016а: 57). Несумњиво је да се различите културе преко превођења зближавају а припаднице/припадници тих култура се више разумеју. У потпуности се слажемо са речима Петера Естерхазија, које преноси Харгита Хорват Футо: „Текст [који преводимо] је двоструко детерминисан, то јест везан је језички и културно – у различитој мери, зависно од датог текста, из чега произилази да на путу превођења могу стајати две препрека, и то језичка и културна. Из свега тога пак можемо извести једноставан закључак да и преводачка компетенција садржи два важна елемента: језичко знање (познавање лексичког фонда и граматике изворног и циљног језика), односно културно знање (у односу на изворну и циљну културу)“ (Horvat Futo 2022: 38). Хорват Футо, баш као и Фејса, наводе примере из *Алисе у Земљи Чуда*, обавезне лектире у 4. разреду основне школе, за чије разумевање је потребно и познавање историје и разумевање бројних језичких двосмислености аутора Луиса Керола (исто: 40; Фејса 2016а: 57-59).

На основу свега реченог можемо закључити да је неопходно много радити на осавремењивању плана и програма, као и на интеркултуралном садржају одговарајућих уџбеника како би биле задовољене потребе и савременог мултикултуралног друштва и потребе русинског националног идентитета. Школе треба да у наставне планове уграде, с једне стране, резултате најновијих научних достигнућа и истраживања и, с друге стране, отвореност према другачијем, различитом.

Интеркултуралност није инкорпорирана у Националну стратегију Русина (Виславски и др. 2013), која је и истекла у децембру 2020. године. Матица русинска непрекидно подстиче Национални савет русинске националне мањине да што пре утврди основне смернице националне стратегије на савременим основама. Закон о основама система образовања и васпитања је изричит. Шеснаести циљ 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, поштовање и очување националне и светске културне баштине”. Да би се, поред осталих, и тај циљ остварио, неопходно је организовати семинаре и у значајној мери подићи свест наставница/наставника о томе како да уграде садржаје интеркултуралног учења у свој рад у школи. Неопходно је увести методе које подстичу сарадњу, комуникацију и интеркултурални дијалог међу различитим групама ученица/ученика. Треба покренути и разноврсне ваннаставне активности које такође подстичу сарадњу, комуникацију и интеркултурални дијалог. Треба се укључити и у програме мобилности ученика као што је Еразмус плус, који су усмерени на интеркултурално учење и развијају толеранцију.

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 (Bera i др. 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 момен-тима сусретања, 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 мултикултуралног 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).

Сматрамо да интеркултурално образовање може и Русинима као бездржавном народу помоћи око превазилажења и неутралисања ефеката субетносовања Русина и дијалектизовања њиховог језика. Интеркултурално образовање може у значајној мери допринети афирмисању и уважавању русинског националног

идентитета. Поготово данас, када је русинска национална заједница стекла ИСО-код (rsk) за свој језик и када је на добром путу да ревитализује све сфере коришћења русинског језика, које је својевремено издвојио проф. др Александар Дуличенко (Дуличенко 2009: 38-39). Чињеница да русински језик користи веома мала популација у Србији и Хрватској, само позива одговорне у русинској националној заједници да ангажују све русинске ресурсе.

3. ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ДИМЕНЗИЈА НА СРЕДЊОШКОЛСКОМ НИВОУ

Средња школа, односно гимназија, са краћим прекиди-ма, ради од 1954. године као једина средња школа са наставним русинским језиком у Србији, као и у свету. 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 одељењу од три одељења једне школске године ове јединствене гимназије одржава се на русинском језику.

Иако пун назив *Граматике русинског језика* гласи *Граматика русинског језика за I, II, III и IV разред Гимназије*, *Граматика русинског језика* у суштини није писана само за средњу школу, него и за наставнике русинског језика у русинским школама, као и за студенте русинског језика и књижевности. Аутор проф. др Јулијан Рамач је то сматрао потребним „јер су и предавачи и студенти до сада, изузев из Кочишевих уџбеника, наш језик могли учити само из чланака неколицине аутора објављених у различитим публикацијама и из предавања наставника Катедре за русински језик и књижевност. Управо због те опште потребе за нашом граматиком Завод за уџбенике и наставна средства и Катедра одлучили су објавити једну опширнију граматику како би она могла послужити

као приручник не само ученицима средње школе, него и предавачима и студентима, а такође и свим другим нашим културним радницима. Отуд су у њој опширније него што тражи програм за средњу школу обрађене неке области, пре свега из синтаксе и лексикологије, као и део о нашем народном и књижевном језику. И поред тога, она није обухватила сву материју предвиђену школским програмом; култура изражавања ће вероватно бити обрађена тек у следећим издањима“ (Рамач 2002: 3). Две деценије касније, 2022. године, преко пројекта који је подржао Покрајински секретаријат за високо образовање и научноистраживачку делатност, Михајло Фејса је тражио и добио сагласност од Наставно-научног већа Филозофског факултета да се осавремени и дигитализује основна факултетска литература за све језичке курсеве на Одсеку за русинистику, што се, између осталог, односило и на *Граматику русинског језика за I, II, III и IV разред Гимназије*. Руководилац пројекта је испланирао да са својим тимом објави и приручник за инкорпорирање концепта интеркултуралности на свим нивоима образовања на русинском језику и измењено и осавремењено издање *Граматике русинског језика*, односно две нове граматике – с једне стране, граматику за студенте Одсека за русинистику, и, с друге стране, за ученике средњошколског нивоа, одн. Гимназије. Треба напоменути да је већина лекција за курсеве Фонетика русинског језика (исто: 9-27), Морфологија русинског језика 1 и 2 и Русински глагол (исто: 29-157), Синтакса русинског језика 1 и 2 (исто: 159-396), Лексикологија русинског језика 1 и 2 (исто: 397-500), Историјска граматика русинског језика са карпатском дијалектологијом (исто: 501-525), Историја русинског књижевног језика и Русински језик у војвођанском окружењу (исто: 526-587) припремљена 1990-тих година на сазнањима само дескриптивне лингвистике друге половине 20. века. У граматику на универзитетском нивоу неопходно је унети и сазнања трансформационо-генеративне, енглеско-русинске контрастивне и контактне лингвистике.

Јулијан Рамач пише и следеће: „Аутор на крају лекција није давао и вежбе. За савлађивање целокупне обрађене материје потребне су многе, разноврсне вежбе, које би значајно увећале обим Граматике (а има 616 страна). Аутор и сарадници Катедре за русински језик и књижевност ће настојати да саставе и посебан зборник вежби”. Поменути зборник вежби до данас није објављен. За време рада на Одсеку за русинистику, у периоду од 20 година, мр Ксенија Сегеди је припремила скрипте за студенте других студијских група, који русински језик изучавају као изборни. Већина вежби из тих скрипти биће инкорпорирани и у планиране граматике и уџбенике. Поред тих вежби, користе се и два мања зборника текстова, које је припремио Јулијан Рамач. Зборници текстова су састављени од превода са неколико словенских језика. Они би могли бити и основа за нове, интеркултуралне уџбенике на свим нивоима образовне вертикале на русинском језику, па и на средњошколском.

Иако Јулијан Рамач не помиње концепт интеркултуралности, он у *Граматику* укључује неколико аспеката овог концепта. Аспекти интеркултуралности посебно долазе до изражаја у поглављима у којима Рамач обрађује лексичке позајмљенице у русинском језику. Јулијан Рамач је, иначе, једини лингвиста који је у русинистици издвојио слојеве старог и новог краја. Он наглашава да су Русини вековима живели у контакту са Мађарима и Немцима у Угарском краљевству у Карпатском ареалу, што је био случај и након присељења у Бачку. Утицај мађарског и немачког језика Рамач илуструје великим бројем примера (Рамач 2002: 405-409). У новом крају најприметнији је утицај српског језика (исто: 418-425). Аутор је у *Граматику русинског језика* прву пут укључио и поглавље о утицају енглеског језика (исто: 428-429), које је припремио Михајло Фејса.

Док се *Грамматика русинског језика* проф. др Јулијана Рамача бави фонетским, граматичким и лексичким странама савременог русинског језика, *Читанка са књижевнотеоријским*

појмовима проф. др Јулијана Тамаша бави се светском, српском, украјинском и русинском књижевношћу закључно са средином последње деценије 20. века. Иако се читанке са књижевнотеоријским појмовима за први, други, трећи и четврти разред средње школе воде као „друго измењено и допуњено издање”, и то су вероватно и биле 1998. године када су као такве објављене. оне то данас, на почетку треће деценије 21. века, нису. Напротив. Оне не само што међу појмове у четири уџбеника не укључују појам интеркултурализам, него оне чак обезбеђују и више примера који потврђују становиште које делимо са Коковићем.

Пошто су садржаји уџбеника који се баве русинском књижевношћу базирани на научним сазнањима 20. века, а не на научним сазнањима 21. века, и у великом су раскораку са новонасталим друштвеним околностима (Фејса 2021а: 191-192), до највећих промена је потребно да дође у четири средњошколске читанке Јулијана Тамаша. Промене треба да укључе како савремене русинске списатељице/писце тако и списатељице/писце из Карпатског ареала – из Словачке, Украјине, Пољске, Мађарске и других земаља (Магочій–Поп 2010) у којима су стварали и стварају русинске списатељице / русински писци. Неопходно је превазићи садашње стање које омогућава да стредњошколке/стредњошколци после завршетка средње школе не буду упознати са делима Александра Духновича (аутора свечане песме Русина), Александра Павловича, Федора Фединишинеца, Габора Хатингера Хљебашка, Кветосаве Копорове и многих других. Одржавање актуелног стања није у складу са образовним потребама припадница/припадника русинске националне заједнице.

Читанка са књижевнотеоријским појмовима за први разред средње школе је као друго измењено и допуњено издање нпр. објављена 1998. године на основу решења Просветног савета АП Војводине од 28. маја 1987. године, а *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за други разред средње школе* је такође као друго измењено и допуњено издање нпр. објављена 1998. године

на основу решења Просветног савета АП Војводине од 28. маја 1988. године.

Постоје ауторке/аутори који заслужују да буду у обавезном делу програма за средње школе на русинском језику, иако су стварали 1990-2000-2010-их година. Другим речима, иако је број публикованих белетристичких књига у 1990-им годинама био значајно смањен у односу на 1970-те и 1980-те године, у последњој деценији русинска национална заједница објављује петнаестак књига на годишњем нивоу. Не можемо веровати да ниједна од ауторки / ниједан од аутора која/који је стварала/стварао задњих 30 година не заслужује улазак у уџбеник за 3. и 4. разред гимназије. Односно, не можемо веровати да ниједно дело створено у тродеценијском периоду не заслужује улазак у уџбенике за 3. и 4. разред гимназије.

На крају крајева, сматрамо да постоје барем три ауторке / три аутора које/која заслужују да предстаљају књижевност војвођанских Русина са почетка 21. века, поред књижевности војвођанских Русина из 20. века. Поред тога, Новинско-издавачка установа Руске слово је објавила и две антологије младих стваралаца, а о стваралаштву младих нема ни трага у обавезном делу програма. Чак би и аутори ових редака (иако су лингвисти и педагози, а не литерате) могли да издвоји нека поетска дела младих из поменутих антологија, која би више занимала гимназијалке/гимназијалце него што је то случај са неким препорученим делима (базираним на социјалистичкој идеологији).

Још пре неколико година смо предложили Националном просветном савету Србије у освртима на програме уџбеника за 3. и 4. разред гимназије да се Хавријил Нађ и Микола М. Кочиш, као и Хавријил Костељник пребаце из програма за 4. разред у програм за 3. разред – како би се направио простор за осавремењивање програма за 4. разред. Од аутора који би могли бити заступљени и у обавезном, ако не само у изборном програму, најмање са једном

песмом, предлажемо Наталију Кањух, Наталију Дудаш, Владимира Гарјанског, Јулијана Нађа, Ђуру Хардија, Звонимира Њарадија, са драмом предлажемо да буде представљен Звонимир Павловић, а са критичким освртом предлажемо да буду представљени Ирина Харди Ковачевић и/или Стеван Константиновић.

У вези с тим, треба нагласити да је потребно осавремени-ти и биографије аутора, које нису ажуриране од почетка 1990-их година прошлог века. Тако нпр. у биографији Ђуре Папхархаја треба посебно истаћи његове јединствене награде – Вукову награду Културно-просветне заједнице Србије, Награду Александар Духнович и Награду за животно дело Друштва писаца Војводине.

У програму за средње школе тражи се и заступљеност русинске књижевности у европској књижевности („Дијалог књижевних епоха може се покренути у русинској књижевности са егзистенцијалним питањима код М. Нађа, Ђ. Лаћака, као и о месту русинске књижевности у европској“), а ми не видимо на који начин би читанке Јулијана Тамаша указивале на значајно место русинске књижевности у европској књижевности. Констатација се не односи само на место књижевности Русина у Војводини/Србији, већ и на место књижевности Русина у Словачкој, Пољској, Мађарској, Румунији (који су и признати и живе у Европској унији), као и на место књижевности Русина у Закарпатској области Украјине (која Русине не признаје и није у Европској унији). Узимамо ту у обзир и књижевност на војвођанској/бачко-сремској варијанти русинског језика заступљеној у Хрватској (која такође признаје Русине и која је такође чланица Европске уније); по нама, песникиња Љубица Сегеди Фалц заслужује место у програму за средње школе. Русини јесу народ средњеевропског културног и цивилизацијског нивоа, али ова чињеница, по свему судећи, није истакнута од стране аутора. О карпаторусинској књижевности је, иначе, 2015. године објављена и монографија аутора Валерија Пађака (Падяк 2015). Исте године је објављена и антологија русинске прозе ауторке Маријане Љавинец (Лявинец

2015). Објављене су и две антологије русинске поезије – Наталије Дудаш (1997) и Маријане Љавинец (Љавинец 2008).

Статус русинског језика су на почетку 21. века утврдила углавном капитална дела Јулијана Рамача – поменута *Грамати-ка русинског језика* (Рамач 2002), *Русинско-српски речник* (Рамач и др. 2010) и *Речник русинског народног језика* (Рамач 2017а, 2017б). Значајан допринос су у последње две деценије дали и Михајло Фејса са делима *Правописни речник русинског језика* (Фейса 2017а), *Правопис русинског језика* (Фейса 2019а), *Речник компјутерске терминологије* (2020б) и са око 300 научних и стручних радова представљаних на бројним научним скуповима у земљи и иностранству, као и Хелена Међеши са *Језиком нашим насущним* (Медеша 2008), сетом од четири књиге на правописне теме (Медеша 2012, 2013, 2014, 2017) и неколико десетина научних и стручних радова. Фејса, Рамач и Међеши, заједно са иницијатором Хавријилом Кољесаром (Фейса–Челњовски 2023: 45-51), релевантним су лингвистичким аргументима, у циљу ревитализације русинског језика, 20. јануара 2022. године стекли и међународни ИСО код (РСК < срп. РуСинсКи, русин. РуСКи) за русински језик који се користи у Србији и Хрватској. Регистрацијом у СИЛ Интернешенелу русински је постао регистровани светски језик, равноправан са највећима, и сва настојања из прошлости да се русински језик дијалектизује (било као дијалекат руског, словачког, украјинског или неког другог већег језика) депласирана су.

Док су водећи русинисти-лингвисти једногласни у одређивању статуса русинског језика, аутор средњошколских читанки, иначе литерата, Јулијан Тамаш, једини члан Националне академије наука и уметности Украјине у Србији, рад Рамача, Фејсе и Међешијеве „оцењујује” као рад којим су ти лингвисти нанели штету русинистици (Тамаш 2018: 425; 2022: 52).

Пошто су Тамашеви научни резултати базирани на совјетским научним резултатима с почетка 1980-их година (Тамаш

1984), Тамашу у суштини смета удаљавање русинског језика, књижевности и културе уопште од статуса за који се он залагао скоро четири деценије. Иако је свестан да његово становиште произилази из Резолуције Конгреса Коминтерне одржаног у Москви 1924. године (Тамаш 1988), он русинску књижевност третира као део закарпатске књижевности, у склопу украјинске књижевности (у складу са Планом о решавању проблема Украјинци-Русини из 1996. године), не признајући Русинима самоизјашњавање као народа, ни третирање њиховог језика као језика, ни третирање њихове књижевности као самосталне књижевности. Своје становиште Тамаш није осавременио ни у другом издању *Русинске књижевности*, која овај пут није објављена на српском него на русинском језику (Тамаш 1997). Уџбеницима средњошколаца којима је Тамаш аутор (а који се у суштини до данас нису мењали), дакле, неопходно је осавремењивање, с једне стране, због ширег одређивања места русинске књижевности међу словенским и светским књижевностима у складу са фактичком ситуацијом, а не у складу са превазиђеним совјетским оквирима који су наметнути русинској књижевности у периоду од почетка 1950-их до краја 1980-их година, а, с друге стране, због уношења савремених писаца с почетка 21. века, како ових у Србији тако и оних у Карпатском ареалу, о којима нпр. пише професор књижевности Универзитета у Прешову у Словачкој Валериј Пађак (Падјак 2015).

Због тога Тарас Шевченко и Иван Франко, који су русински идентитет заменили са украјинским, у *Читанци са књижевнотеоријским појмовима за други разред средње школе* заузимају чак 41 страну од 284 стране *Читанке*. Тарас Шевченко заузима 20 страна (67-80, 129-133, 286), а Иван Франко 21 (254-275, 286). Они су неупоредиво више заступљени од свих осталих писаца *Читанке*. Њихова заступљеност се креће око 15% основног текста *Читанке*. Руски писац Александар Сергејевич Пушкин заостаје за украјинским колегама са својих 17 страна (90-107) за 4 стране. Четврти по заступљености је опет украјински писац Васиљ Стефаник са 11 страна (237-253), а као шести, са 10 страна

(175-185), заступљен је руски писац светског ранга Лав Николајевич Толстој. Сви остали писци светског ранга који потичу из других народа, а укључени су у *Читанку*, може се рећи, минорно су заступљени у односу на украјинске писце. Отуд је нпр. француском писцу Онореу де Балзаку аутор Јулијан Тамаш доделио 8 страна (206-213), а енглеском писцу Џорџу Гордону Бајрону само 6 страна (108-114), колико и руском писцу Фјодору Достојевском (214-213). Иако би по плану и програму требали да буду заступљени и русински романтичари и реалисти Карпатског ареала, Јулијан Тамаш у *Читанку*, по субјективном критеријуму, није укључио ни Александра Духновича (аутора свечане песме Русина), ни Александра Павловича, ни Андреја Карабелеша.

Тамашева субјективност је посебно дошла до изражаја за време одржавања конференције о мањинама, који је организовала Српска академија наука и уметности. По Тамашу, држава Србија „је, коначно, иако историјски неоправдано, позивајући се на грађанска права да свако буде оно што хоће, поделила Русине и Украјинце на две мањинске заједнице” (Тамаш 2005: 35). Неоснованом ставу Тамаша да држава раздваја Русине од Украјинаца посвећује пажњу и Зоран Милошевић, и, узимајући у обзир 1. да је Тамаш деценијски шеф уникатног Одсека за русинистику („који је расадник украјинштине међу српским Русинима”); 2. да Тамаш неће да разуме да Русини имају у Европи само једну гимназију, коју финансира Србија; 3. да је положај вредновања мањинске проблематике на русинском језику на листи научних часописа исти као и положај вредновања већинске проблематике на српском језику и да су за то криви глобализацијски процеси; 4. да Тамаш тешко оптужује државу („источна деспотија”, „ригидна држава”), с правом закључује да Тамаш није ни објективан ни добронамеран човек (Милошевић 2009: 228-231). Уз констатацију да „Русини имају у Европи само једну гимназију, коју финансира Србија”, није на одмет додати да Русини, који по последњем попису броје 11.483 припадника/припадника русинске националне заједнице и имају једину постојећу гимназију у светским размерама, коју издашно финансира Србија, у многоструко превазилазе права мањина у свим осталим државама Европске заједнице и света.

Смернице организације Јулијана Тамаша, Савеза Русина Украјинаца Србије (којој је Тамаш оснивач и два-три пута председник) компатибилне су са смерницама инфамног «Плана мера за решавање проблема Украјинци-Русини», који је сачинио Државни савет Украјине 1996. године. У складу са Планом, у периоду који је претходио претпоследњем попису, чланови СРУС-а су инсистирали на укидању могућности за грађане Србије да се изјасне као Русини. Они су хтели само једну националну категорију – РусинУкрајинац (без речи *и* између речи Русин и Украјинац, која је била присутна између две националне заједнице у време оснивања, 1990. године). Представници СРУС-а су чак очекивали „да југословенске власти престану да фаворизују вештачку, утопијску верзију русинског идентитета”. Наравно, требало је доста времена да русинске организације (пре свега Матица русинска, Друштво за русински језик, књижевност и културу и Културно-просветно друштво ДОК) објасне намере и политичку манипулацију Савеза Русина Украјинаца Србије.

Данас, када је Република Србија прихватила међународне стандарде у вези са националним правима мањина, политика СРУС-а (чији корени досежу до совјетских, Стаљинових времена када је чак било забрањено да се користе називи Русин и Рушњак/Руснак) осуђена је на нестајање (Хорњак 2006: 28-30). Два најзначајнија међународна документа Савета Европе која је потписала наша земља су Европска повеља за регионалне и мањинске језике (коју је потписала Државна Заједница Србије и Црне Горе 2005. године) и Оквирна конвенција за заштиту националних мањина (коју је потписала Савезна Република Југославија 2001. године). Суштина ових докумената је инкорпорирана у Устав Републике Србије из 2006. године.

Ако смисао интеркултуралног образовања није само поучавање о различитим културама, него и признавање и афирмисање различитих културних идентитета (Кнежевић-Флорић 2006: 42), онда *Читанка* Јулијана Тамаша, због непризнавања русинског

идентитета, не допире до смисла интеркултуралног образовања. Нетолеранција према русинском језику и русинској националној заједници провејава и код других водећих писаца 20. века. За Миколу Кочиша нпр. русински језик је „анахрона и реакционарна појава јер је избегао општем покрету сједињавања украјинских дијалеката који су се од Шевченковог времена по до данас слили у јак књижевни општеукрајински језик (Кочиш 1978: 22)”. Михајло Ковач нпр. на једном месту оцењује да је народ „на делу украјинске земље која се налази између Горње Тисе и леђа планина Карпата ... присаједињен својој матичној земљи Совјетској Украјини” (Ковач 1979: 5), а на другом, на конференцији посвећеној 250-годишњици досељења Русина у Бачку средином 18. века, професоре Александра Дуличенка и Пола Роберта Магочија сматра неправим пријатељима Русина, а младе Русине који раде на Српско-русинском речнику и Русинско-српском речнику сматра саучесницима у асимилацији Русина у Србе и сл. (Ковач 1996: 202-204).

Историчар Јанко Рамач, који је био и дугогодишњи генерални секретар СРУ-а, у својој докторској дисертацији *Русини у Јужној Угарској 1745-1918* (одбрањеној 1995. године у Украјини), наводи бројне примарне историјске документе у којима се Русини у Угарском краљевству / Аустро-Угарској третирају искључиво као Русини, али, ипак, Русине на почетку 21. века не третира у складу са миленијумском терминологијом у примарним историјским изворима, него у складу са терминологијом која је владала у СССР-у од 1924. до 1989. године, тј. до распада совјетске идеологије, чиме се Рамач у суштини оглушава на историјске чињенице. Распадом СССР-а 1989. године, односно тзв. Плишаном револуцијом, совјетска идеологија је напуштена у свим државама света. Она се још увек одржава само у „матичној земљи“ Јулијана Тамаша и Јанка Рамача, и, очигледно у Тамашевим уџбеницима-читанкама за средњу школу на русинском језику и Рамачевој историји („Русине на Закарпатју, у Галицији и Русине у Јужној Угарској у овој студији се третира као део украјинског народа”; Рамач 2007: 23),

који су, просто је невероватно, објављени у држави која већ један век, у континуитету, признаје русинску националну мањину и њен језик, за разлику од њихове „матичне државе“. Тамаш и Рамач су нпр. рукопис Љубомира Белеја објавили чак два пута у целини – једном као студију, једном као монографију; један од приоритета њима је био да историјски назив прве државе источних Словена, Рус, прекомпонују у нови – Рус-Украјина (Белей 2015: 193) и/или Украјина-Рус (исто: 209), што би, наравно, чланови СРУС-а цитирали, рецитирали и рециклирали, иако то у суштини представља својеврсно фалсификовање историје.

Пласирање Тамаш-Рамачевог становишта ученицама/ученицима и припадницама/припадницима русинске националне заједнице омугућило је управо паралелно егзистирање култура а не њихово преплитање и међутицај. Књижевност и историја се у средњошколским уџбеницима постављају изолационистички. Они нису профилисани у интеракцији него се чврсто држе циљева политичких руководства државе Украјине.

Тамаш-Рамачева интенција да се русински идентитет претвори у украјински је очигледна и у суштини противречи концепту интеркултуралности. Уџбеници-читанке из књижевности, који би требали бити формиран на основу интеркултуралног модела, треба да обезбеде изазов дијалога и излазак на агору како уџбеници-читанке не би били базирани на етноцидној совјетској теорији и пракси.

У уџбеницима-читанкама Јулијана Тамаша за средњу школу на русинском језику налази се велики број украјинских писаца у складу са совјетском идеологијом по којој нема Русина, него само Украјинаца, нема русинског језика, него само украјинског итд. Пошто је совјетска идеологија изгубила утицај 1989. године, а читанке Јулијана Тамаша су допуштење Просветног савета АП Војводине добиле пре тог датума, 1988. године, разумљиво је што су у његове читанке-уџбенике у великој већини укључени писци који су стварали у 20. веку и били на совјетским позицијама по

којима је књижевност Русина део књижевности Закарпатске области Украјине па је отуд и књижевност Русина украјинска (Тамаш 1984). И поред тога што је у Карпатском ареалу, на матичној територији, на основу резолуције Конгреса Коминтерне / Комунистичке партије СССР-а из 1924. по којој од те године не постоје више Русини него само Украјинци, и нема више русинског језика него само дијалекти украјинског језика – како у СССР-у тако и изван њега, у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца и у потоњим Југославијама, па и у Србији, Русинима је омогућено да као такви развијају свој национални идентитет, језик, традицију и уопште властиту културу (Фејса 2010).

Настава русинске књижевности представља значајан део основе за изградњу културног идентитета, као и за изградњу позитивног става према интеркултуралној комуникацији. Поред савремених русинских писаца и њихових дела, у одговарајуће уџбенике-читанке треба укључити и текстове с тематиком универзалних људских вредности, попут доброте, племенитости, пријатељства, заједништва, солидарности и међусобног уважавања и помагања, како би се подстакли позитивни ставови и тежње за прихватањем универзалних људских вредности и њиховом применом у свакодневном животу.

Добар наставник русинске књижевности мора добро познавати русинску, али и друге књижевности, поштовати различитости међу културама и подстицати на толеранцију и међусобно разумевање.

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 приоритета.

Сматрамо да интеркултурално образовање може и Русинима као бездржавном народу помоћи око превазилажења и неутралисања ефеката концепта једна држава, један језик, један

народ, који је вековима омогућавао субетносовање Русина и дијалектизовање њиховог језика – било као дијалекта руског језика, украјинског, словачког и других (Фейса 2019б: 390-391). Интеркултурално образовање може у значајној мери допринети афирмисању и уважавању русинског националног идентитета.

Развијање интеркултуралне компетенције у настави, па и у писању савремених уџбеника, је сложен и изразито захтеван посао. Изискује потпуну преданост наставница/наставника и велику мотивисаност. Ауторке и аутор ових редака, иначе, имају намеру да у току реализације управо прихваћеног четворогодишњег покрајинског пројекта објаве и прве уџбенике базиране на концепту интеркултуралности.

4. ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ДИМЕНЗИЈА НА ВИСОКОШКОЛСКОМ НИВОУ

Одсек за русинистику представља највиши ниво образовања на русинском. Нови курикулум Одсека за русинистику, базиран на Болоњској декларацији, акредитован је 2008. године. Поред Фонетике русинског, Морфологије, Синтаксе, Историјске граматице, Русинске књижевности, Историје Русина и Фолклористике Русина, неколико нових курсева је уведено: Правопис русинског језика, Енглеско-русинска контрастивна граматика и Карпаторусински језик (курсеви професора Михајла Фејсе) и Русинска дечија поезија, Роман и Драма (курсеви професора Јулијана Тамаша).

Професори Одсека за русинистику раде у посебним околностима пошто прво морају и да опишу своје предмете истраживања и након тога да дотична сазнања преносе студенткињама/студентима. Пошто је русинска популација у Војводини/Србији прилично мала, и Одсек за русинистику карактерише релативно мали број

студенткиња/студената. Приближно троје студенткиња/студената годишње, у просеку, уписују се на Одсек за русинистику. Од формирања Катедре за русински језик и књижевност 1982. године до данас дипломирало је, односно мастерирало 64 студенткиња/студената. Од њих се очекује да буду лидери културно-образовног живота Русина у Србији у 21. веку. Курсеви русинског језика могу се похађати и на Одсеку за медије где постоји могућност да се на буџет упише двоје студенткиња/студената. И студенткиње/студенти са неколико одсека Филозофског факултета могу студирати русински језик као изборни.

У војвођанској мултикултуралној средини, поред Меланије Микеш и Свенке Савић (в. Поглавље 1), теми интеркултуралности пажњу посвећују и други аутори. Темама у вези са интеркултурним образовањем и интеркултуралним компетенцијама највише су се бавиле педагошкиње Оливера Кнежевић-Флорић, Светлана Костовић, Јелена Ђерманов, Мара Ђукић, Оливера Гајић и Милица Андевски (нпр. Knežević-Florić 2006, 2007; Kostović i dr. 2007; Gajić 2011; Andevski i dr. 2013). Посебно је значајан рад групе аутора у оквиру пројекта Модели стручног усавршавања наставника за интеркултурно васпитање и образовање, који је обухватао проучавање интеркултуралних компетенција наставника као димензије њиховог професионалног развоја у оквиру кога се истиче да друштвени контекст у већини европских земаља данас карактерише мултиетничност, мултикултуралност и интеркултуралност. Интеркултуралне компетенције се ситуирају у шири оквир, у образовање за демократско грађанство (Олјача 2006; 2007: 7).

Темама које се односе на интеркултуралност са мањинског аспекта у значајној мери баве се Ана Макишова, Милица Андевски, Силвиа Илић и др. (нпр. Makišová 2024, Andrić 2024, Ilić 2021). Треба истаћи да се приступ интеркултуралности русинске мањине разликује од приступа интеркултуралности других мањина чији је језик у службеној употреби у Аутономној покрајини Војводини. Док припаднице/припадници мађарске, словачке

и румунске мањине имају државу која носи њихов национални атрибут, то није случај са припадницама/припадницима русинске националне мањине. Из те чињенице произилазе проблеми који се одражавају на свим нивоима образовне вертикале на русинском језику, а који се, између осталог, граниче и са непоштовањем Устава Републике Србије и Статута Автономне покрајине Војводине. Језик, књижевност и уопште култура војвођанских Русина изучава се једино на Одсеку за русинистику Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду. Са Филозофског факултета потичу и ауторке ове монографије које су се интеркултуралним темама истакле на неколико међународних конференција – мср Доротеа Будински и мср Славица Чељовски (нпр. Будински 2021, 2023; Чељовски 2023).

Меланија 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 је дошла 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).

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 (исто: 8). Сарадник Свенке Савић на овом пројекту за русинску националну заједницу био је Михајло Фејса (2011а; 2012а; 2014). У оквиру одредница *Енглеско-русинског речника* Михајла Фејсе, Марине Шлемендер и Славице Чельовски (Фејса и др. 2022), аутор и ауторке су назначили суштинске културолошке разлике између енглеског, као германског, и русинског језика, као словенског језика. Ти аутори тренутно припремају и приручник за учење енглеског језика за говорнице/говорнике русинског језика, који је базиран на контрастивној анализи енглеског и русинског језика а у који ће бити укључени и текстови са садржајем значајним за културу Енглеза и културу Русина. Фејса је, иначе, пре неколико година упоредио реченичке конструкције енглеског и русинског језика (Фејса 2015), а резултати те студије ће наћи примену у предстојећем машинском/компјутерском превођењу на релацијама енглески–русински и русински–енглески, која је омогућена стицањем ИСО-кода (Фејса–Чельовски 2023; Русковски–Сабадош 2022).

У истраживачком делу ове монографије пажња је усредсређена на анализу акредитованог студијског програма Одсека за русинистику и литературе произашле из њега с обзиром на заступљеност интеркултуралности у њима. Тим поводом све дипломиране студенткиње / сви дипломирани студенти Катедре за русински језик и књижевност / Одсека за русинистику замољени су да испуне одговарајући упитник (Фејса 2020а). Михајло Фејса је, као руководиоца пројекта Истраживање, опис и анализа

акредитоване литературе Одсека за русинистику и њена дигитализација 2022. године трагао за конструктивним решењима помоћу којих би се могле створити могућности за унапређење квалитета интеркултуралне комуникације на Одсеку за русинистику.

Када смо конципирали питања упитника имали смо намеру да испитамо мишљење студенаткиња/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 су то биле српска, руска, украјинска, енглеска и др.) тако и дипломираних професорки/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 студенткињама/студентима (списак професорица/професора русинског језика и књижевности је доступан на: Фейса 2020а). На питања Упитника одговорили су двадесет троје дипломираних студенткиња/студената. Анкетирање је извршено у периоду од почетка јула до средине септембра 2020. године.

Одговори информанткиња/информаната указују на то да су они упознати са појмом интеркултуралност за време студија, али остаје отворено питање да ли је до тога дошло захваљујући

наставницима на Катедри/Одсеку или наставницама/наставницима са других одсека Филозофског факултета на курсевима на којима се настава одржава на српском језику (на обавезним или изборним педагошко-психолошко-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 русистику у својим уџбеницима, приручницима или скриптама није посветио ниједну страницу интеркултуралности. Први покушај дефинисања концепта интеркултуралност у односу на концепт мултикултуралност јавља се 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 све информанткиње / сви информанти на углавном задовољавајући начин дефинисали појам интеркултуралност, ми у томе видимо исказивање њиховог личног интересовања за додатним садржајима на тему интеркултуралности. Информанткиње/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/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 информанткиње/информанти. Надамо се да то не значи да већина дипломаца Катедре/Одсека нису заинтересовани за развој интеркултуралних односа у мултикултуралној средини.

Генерално гледано, иако студенткиње/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, на високом су нивоу. Информанткиње/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.

Наставнице/наставници русинског језика као другог/страног језика одлично знају каква треба да буде фонетска, граматичка и лексичка способност студенаткиња/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. Можемо закључити чињеницу да наставнице/наставници русинског језика као другог/страног језика нису образовани за поучавање интеркултурности.

У уџбенику-приручнику *Говоримо русински* (Фейса 2017б), 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. У овом случају теме су у својој основи конципиране 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 заплуснуо Сједињене Америчке Државе у јеку обележавања 200-годишњице самосталности САД (Magocsi 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 (Magosci 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.

Ако је реч о уџбеницима који се баве русинском књижевношћу и русинском историјом, помаци ка савременијем приступу су неопходни. 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 све информанткиње / сви информанти од русинских писаца навели Хавријила Костељника, 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 осамдестих 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 Ћопић, 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 је 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 списатељицама/писцима и делима из последње две деценије, и, с друге стране, инкорпорирати у њега и садржаје из књижевности карпатских Русина које Валериј Пађак преноси својим студенткињама/студентима на Универзитету у Прешову, у Словачкој (Пађак 2015).

За сагледавање основне литературе за историју Русина и начина на који се третира историја 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). Деценијско пласирање таквог становишта студенткињама/студентима и уопште припадницама/припадницима русинске националне заједнице омугућило је искривљену слику. Историја је у овом случају представљена изолационистички. Није профилисана у интеракцији са другима, него је искључиво заснована на циљевима утврђеним од стране политичких руководства државе Украјине, која ни у 21. веку нису одбацила коминтерновски поглед на Русине, њихов језик и њихову културу формиран у 20. веку (Фейса 2015; Фейса–Липински 2022г; Fejsa–Lipinski 2024v). Управо паралелно егзистирање култура, а не њихово преплитање и међутицај, допринело је оваквом дугом одржавању превазиђеног гледишта. 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 на совјетској идеологији. Наставник историје Русина, штавише, на мастерским студијама и средином треће деценије нуди курс Русинско питање у Средњој Европи у 20. веку као да је оно у дотичном веку већ „разрешено” у складу са однарођујућим „Планом мера за решавање проблема Украјинци-Русини”, којим је Влада Украјине 1996. године наложила свим организацијама у иностранству, укључујући ту и 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 за две и по деценије 21. века. Курикулум историје Русина би требало осавременити 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. Он, између осталог, пише: „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 карпаторусинским 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 (Медеси–Фейса 2007; Медеси 2008; Фейса 2015б; Фејса 2016б). Иако постоје препреке, па чак и покушаји онемогућавања

објављивања чињеница о Русинима Карпатског ареала у Србији, те препреке и ти покушаји се превазилазе објављивањем у релевантним публикацијама у иностранству и постављању актуелних информација и научних сазнања на интернет, који није могуће цензурисати. И у овом случају излагање из гетоизиране средине, тј. сусрет култура на међународном нивоу, веома је продуктивно и корисно, 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 Филозофски факултет 2020).

Генерално гледано, интеркултуралне компетенције наставника на Одсеку за русинистику нису на високом нивоу. Наставници, који су и аутори универзитетских уџбеника, немају јасну представу о културолошким знањима које би њихови студенти требали имати на крају појединачних курсева и студија русинистике у целини. Термин интеркултуралност се не појављује у силабусима ужих стручних курсева Одсека за русинистику, а настава русинског језика, књижевности и историје представља не само значајан део темеља за утврђивање и изградњу властитог културног идентитета, него 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. Добре наставнице / добри наставници русинског језика, књижевности и историје морају 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.

Неопходно је постојеће предмете реорганизовати око општих принципа демократских и мултикултурних интерперсоналних односа, уз познавање и уважавање људских права у конкретној друштвеној стварности. На тај начин би исходи културно релевантног образовања нашли примену у свакодневном животу и раду појединца. 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 векови-ма омогућавао субетносовање Русина и дијалектизовање њиховог језика – било као дијалекта руског језика, украјинског или словачког (Фейса 2019г: 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. Дobar, либералистички маркетинг који ће очувати културну разноликост. Русини су део те борбе, а њихови емигранти могли би постати део ње” (Гордић 2019: 190). Контакти између карпатских Русина, поготово у оквиру Светског конгреса Русина свакако имају позитиван ефекат на подизање свести о националном идентитету. Ти контакти су веома корисни и за интелектуалне, културне, лингвистичке и емотивне везе. Матица русинска је нпр. у сарадњи са Одсеком за русинистику Филозофског факултета у Новом Саду реализовала највећи светски догађај Русина у свету

– 17. Светски конгрес Русина/Руснака/Лемка у периоду од 17. до 19. августа 2023. године, у оквиру ког је организована и Међународна научно-стручна конференција Савремена русинистика данас и будућности. Матица русинска је објавила и Малу историју Русина Ивана Попа 2022. године, у којој је свим заинтересованим Русинкама/Русинима представљен и шири поглед на историју Русина/Руснака/Лемка у Карпатском ареалу, и пре досељења Русина у Бачку средином 18. века (Фејса–Липински 2022г); пре неколико месеци ове године објављен је и превод Мале историје Русина на српски језик (Fejsa–Lipinski 2024v). Матица русинска је објавила и Енглеско-русински речник, који је прихваћен од Педагошког завода Војводине за приручно наставно средство на свим нивоима образовања на русинском језику (Комисија за виробок фаховей оцени 2023: 14-15). Матица се залаже да такав статус добију и Мала историја Русина, Речник компјутерске терминологије и Правопис русинског језика са правописним речником.

Покрајински секретаријат за високо образовање и научно-истраживачку делатност три је године за редом подржао једногодишње пројекте Одсека за русинистику којима је руководио проф. др Михајло Фејса (Русинистичка истраживања као одговор на потраживања дигиталне ере 2021. године; Истраживање, опис и анализа акредитоване литературе Одсека за русинистику и њена дигитализација 2022. године; Истраживање и развој функционалних сфера русинског језика омогућен добијањем *ISO* кода *rsk* 2023. године) у оквиру којих су се издвојила и два опсежна потпројекта: 1. дигитализација литературе (лингвистичке, књижевне, историографске, фолклористичке) која је инкорпорирана у студијски програм Русинистика; 2. припрема уџбеника за интеркултуралну наставу русинског језика проф. др Михајла Фејсе, мр Ксеније Сегеди, мср Славице Чељовски и мср Доротее Будински како би се савремени концепт интеркултуралности уградио у образовну вертикалу на русинском језику, са акцентом на високо образовање. Потпројекти су усмерени на омогућавање припадницама/припадницама русинске националне заједнице да се у значајнијој мери уклопе у живот у савременом друштву, односно у дигиталној ери.

Пошто у Националну стратегију Русина Националног савета русинске националне мањине (Виславски и др. 2013) није унета ни дигитализација ни концепт интеркултуралности, руководилац тих потпројеката, планира да пропусти Старе националне стратегије Русина (која је важила до 2020) исправи у *Новој националној стратегији Русина*. Направљени су и први конкретни кораци: 1. излагања на међународним научно-стручним конференцијама Педагошког завода Војводине ИнтерКулт 2015, 2020, 2021, 2022, 2023 и 2024 од којих су нека и објављена у научним зборницима (Фејса 2016а, 2021а, 2022б, 2024б; 2021б, 2022в, 2023а, 2024а), а на основи којих је настала и ова монографија под насловом Интеркултурална димензија у образовној вертикали на русинском језику; 2. организовање јавне трибине, коју је организовала Матица русинска у сарадњи са Друштвом новинара Војводине, почетком 2023. године у просторијама ДНВ-а, а коју планира да организује и у 2024. години.

Дигитализација у првом поменутом потпројекту подразумева претварање у дигитални облик комплетне литературе потребне за реализацију акредитованог наставног програма Русинистика – на Основним академским студијама, на Мастерским академским студијама и на Докторским академским студијама у оквиру програма Језик и књижевност. То се односи и на нову литературу, а не само на ону која је унета у акредитоване силабусе (укључујући ту и научне монографије, радове наставника Одсека за русинистику, уџбенике, скрипте, као и дипломске и мастерске радове студената). Дигитализација је у неким случајевима не само потребна већ и неопходна. То се посебно односи на значајан део старог рукописног материјала који се налази у приватним збиркама и није доступан ширем кругу истраживача. Дигитализовањем савремене и историјске литературе, уз помоћ ресурса Филозофског факултета, научноистраживачки тим даје не мали допринос настојањима Завода за културу војвођанских Русина да у целини дигитализује русинску писану баштину у трећој деценији 21. века. „Наш Национални савет у Стратегији“, пише Желимир Пап пре

неколико година, „ни једном речју није поменуо савремене технологије као начин комуникације са нашим људима, а поготово са млађом генерацијом која је одмах прихватила ове нове моделе комуникације. Знамо да сваке године имамо проблем како скупити средства за нове уџбенике, али нико не помиње да би уџбенике могло публиковати и као електронске књиге“ (Пап 2015: 95). У складу са препоруком, проф. др Михајло Фејса је публикувао чак 5 оригиналних е-књига у Дигиталној библиотеци Филозофског факултета (Фејса 2017а, 2017б, 2019а; Фејса 2019б, 2019в).

Хавријил Колесар, иницијатор стицања ИСО-кода за русински језик, годинама се већ залаже да се дигитализација врши тако што би било омогућено и претраживање по кључним речима, а не само скенирањем/фотографисањем када такво претраживање није могуће. Он, у свом раду «Дигитализација и интернационализација тековина русинске културе», између осталог, закључује и следеће: «Дигитална обрада свих врста докумената (текст, фотографија, видео, звук) из домена русинске културе, те њихов осмишљен пласман на интернет да би били доступни у целом свету јесте значајан посао који је, делимично, већ у току али га треба уредити и каналисати. Интернационализација тековина русинске културе подразумева комплетно отварање русинске културе према заинтересованим субјектима из целог света. Један од резултата интернационализације је и поменут процес дигитализације докумената, али и други пројекти као, на пример, издавање двојезичних књига (књижевног, публицистичког и историјског профила), на русинском и једном од великих светских језика (енглески, кинески, шпански, арапски, немачки, руски). Тако би било омогућено убрзано упознавање основних вредности русинске културе од стране уобичајених читалаца, али и научника и специјалиста који су заинтересовани за културе мањих националних групација. Или, чак, издавање комплетних књига у преводу само на стране језике ако су веома значајне за разумевање бића Русина у Војводини» (Колесар 2018: 103).

Предности трословног кода су веома велике а првенствено треба издвојити следеће:

- трословни код отвара врата према приступу свим етнолошким изворима и важним архивима у свету, као и лингвистичкој литератури;
- користи га се у каталогизационом систему библиотека у свету што, у пракси, значи да ће у будућности свака библиотека у свету, када добије неку књигу на русинском језику, имати посебан простор на полицама под називом *Ruthenian Language*;
- може се остварити могућност за унос русинског језика у компјутере, што значи, да ће се после инсталирања Виндоуса или Линукса моћи изабрати и наш језик као опцију (од времена кад је створен Мајкрософтов Виндоус 8 па надаље даје се потпуна језичка подршка у ИСО 639-3);
- моћиће се преко Гугл транслејтера преводити са русинског језика директно на разне друге језике који су у Гуглу већ инсталирани, и са тих језика на русински језик.

Генерално гледајући, отворен је широки дијапазон могућности за ширење функција русинског језика са циљем да се русински језик ревитализује и да буде максимално видљив у дигиталном свету. И локално и глобално.

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 студенткиња/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 русистику 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.

Надамо се да ће ова монографија понудити научницама/научницима, стручњакињама/стручњацима, студенткињама/студентима, али и доносиоцима/доносиоцима одлука користан увид у курикулум и силабус Одсека за русинистику, односно указати на важност интеркултуралних компетенција у високом образовању, али и у образовању на другим нивоима, те да ће их стимулисати на размишљање и покретање квалитативне промене.

5. ЗАКЉУЧАК

Образовна вертикала на русинском језику је нешто чиме се русинска национална мањина/заједница поноси и истиче у свим државама где Русини живе. Иако је број припадница/припадника русинске националне мањине/заједнице у Србији релативно мали (русинска национална мањина/заједница је по попису из 2022. године састављена од 11.483 припадника/припадника), проф. др Александар Д. Дуличенко је утврдио да ниједан од двадесетак микројезика које је он анализирао није заступљен у десет издвојених сфера употребе једног језика, изузев русинског језика (Дуличенко 1972, 2009). Што се тиче образовне вертикале на русинском језику, њу немају ни далеко веће мањине/заједнице.

Надајући се да ће се актуелна криза завршити што је могуће пре, најважнија ствар је да се језичка и културна права имплементирају. Закон о заштити права и слобода националних

мањина из 2002. године, Закон о националним саветима из 2006. године и Устав Републике Србије из 2006. године инкорпорирали су релевантне међународне легалне инструменте за заштиту културних права русинске националне заједнице. То представља велику гаранцију за целу националну заједницу. Чињеница је да су све европске земље прихватиле скуп принципа за заштиту права на језик и културна права националних мањина, па и русинске.

Неопходно је зауставити смањивање малог броја припадница/припадника русинске заједнице, односно зауставити свесну асимилацију у националну већину. Неопходно је превладати негативне друштвене предрасуде у вези са школовањем на русинском језику по којима ће деца имати успешнију каријеру уколико наставу похађају на српском језику. Уколико до тога не дође, настава постојећих предмета на русинском језику биће несврсисходна.

Генерално гледано, одбори и радна тела Националног савета русинске националне мањине морају бити ефикаснији. Опште је мишљење да се могло много више урадити. На пример, Одбор за образовање Националног савета русинске националне мањине требао је да ревидира куририкулуме основног, средњег и факултетског образовања. Национална стратегија Русина је национално амбигуитетна и већ четврту годину превазиђена; важила је од 2013. до 2020. године (Виславски и др. 2013). У „Старој“ стратегији Националног савета русинске националне мањине нема ни смерница за увођење концепта интеркултуралности, ни решења за што успешнији живот у дигиталној ери. Одбор за образовање треба да организује далеко већи број семинара за наставнице/наставнике русинског језика, посебно за оне који припремају нове уџбенике и друга наставна средства релевантна за русинску културу, језик, историју и гркокатоличку веру. Образовање на русинском језику треба стимулисати на свим нивоима образовне вертикале и на све начине. Русинске наставнице / русински наставници у основној и средњој школи не користе терминологију својих предмета на русинском језику узорно с обзиром да не студирају

русински паралелно са студирањем својих предмета (нпр. историје, географије, биологије, математике, ликовног образовања и других). Одбор за културу би требало да се фокусира на репрезентативне, креативне и оригиналне програме и манифестације. Од Одбора за информације, то јест од Националног савета русинске националне мањине, као оснивача Новинско-издавачке установе Руске слово, очекује се да има више утицаја на садржај јединих недељних новина на русинском језику – *Руског слова*, баш као и на Издавачко одељење НИУ Руске слово, у смислу, с једне стране, чувања традиционалних вредности и русинског идентитета и, с друге стране, развијања истих у саживоту са другима. Интеркултурално едуковани и професионални кадрови треба да имају водећу улогу у русинским медијима.

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 (Beara i dr. 2018: 83). Ова монографија тежи да тим интеграцијама дâ одређени допринос. Залагаћемо се, између осталог, да у нову Националну стратегију Русина до 2030. године Националног савета русинске националне мањине буде инкорпориран и концепт интеркултуралност.

Има простора да се садржајима интеркултуралног васпитања и образовања обогате скоро сви наставни предмети већ и у нижим разредима основне школе – од наставе русинског и страног језика, преко наставе ликовног и музичког образовања, све до наставе физичке културе и природе и друштва. Поред неговања специфичности и аутентичности русинске националне заједнице, неопходно је неговање различитости и плуралистичких елемената, истичући заједничке вредности и традиције. У школске програме треба укључити културну и националну специфику (културу, обичаје, традицију и сл.).

Гимназија Петро Кузмјак у Руском Крстуру од 1970. године пружа комплетно средње образовање на русинском језику. Једина је средња школа на русинском језику у свету. Уопштено гледано, један од највећих проблема образовне вертикале на русинском језику је недостатак добрих уџбеника. Уџбеници који се користе у средњој школи су конципирани на сазнањима из 20. века. Граматика русинског језика (2002) није адекватна за средњошколски ниво јер је заснована на материјалима који су првенствено припремљени за студенте Катедре за русински језик и књижевност. Аутор *Граматике* не прати у потпуности наставни план и програм средње школе и не даје вежбе. Иако се концепт интеркултуралност и не помиње, *Граматика*, ипак, укључује неколико аспеката жељеног концепта. *Читанке са књижевнотеоријским појмовима за први, други, трећи и четврти разред средње школе* су, најблаже речено, застареле. Међу заступљеним списатељима/писцима нема савремених креативки/креативаца које/који стварају у последње две-три деценије. „Заборавља“ се на многе значајне русинске ауторке/ауторе из прошлости и садашњости из Карпатског ареала који су писали или пишу на прешовској, поткарпатској или лемковској варијанти русинског језика (нпр. Александар Духнович, Александар Павлович, Федор Фединишинец, Габор Хатингер Хљебашко, Кветосава Копорова и многи други). То се односи и на ауторке/ауторе на бачко-сремској варијанти русинског језика, која се користи само у Србији и Хрватској.

Истраживање интеркултуралне димензије на Одсеку за русинистику (као врху образовне вертикале на русинском језику) показало је да ниједан наставник запослен на Одсеку за русинистику у својим уџбеницима, приручницима или скриптама не посвећује пажњу интеркултуралности. Прва дефиниција интеркултуралности се у русинистици појављује тек недавно, 2017. године (Фејса 2017). Наставници мало знају које би културолошке теме требало обрађивати, у којем обиму у односу на другу наставну материју и на који начин. Литература о тој проблематици у русинистици не постоји, а наставници нису образовани за

поучавање интеркултурности. То се одражава и у плану и програму, као и у уџбеницима за средњу школу, односно гимназију.

Пошто је русински језик 2022. године уписан у међународни регистар језика (ИСО-код РСК), право је време за нови наставни план и програм и за нове уџбенике, који би инкорпорирали и интеркултурални концепт. Настава матерњег и страног језика чини основу за изградњу властитог културног идентитета, као и за изградњу позитивног става према међукултуралној комуникацији. На часовима књижевности је неопходно обрађивати текстове са тематиком универзалних људских вредности, а та тематика не сме бити ограничена само на тзв. филолошке предмете. У плуралистичке наставне планове треба уградити резултате најновијих научних достигнућа и истраживања.

Резултати истраживања, који су изнети у овој монографији, показују да наставнице/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 систем универзалних вредности нису довољно укључени у план и програм Одсека за русистику. Такво стање се рефлектује и на друге нивое образовне вертикале на русинском језику. Преко плуралистичког курикулума ученице/ученици и студенткиње/студенти треба да се упознају са постигнућима различитих култура, пре свега са културама тих народа са којима деле свакодневни живот. У плуралистички курикулум треба унети резултате најновијих научних достигнућа и истраживања, релевантне чињенице и податке, као и отвореност према новим перспективама.

Ауторке и аутор Монографије су тежили да у Монографији обезбеде смернице за нови наставни план и програм, као и за нове уџбенике базиране на интеркултуралном концепту. Очекују да ће презентоване смернице наћи место и у Новој националној стратегији Националног савета русинске националне мањине.

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 – Odsjek za rusinistiku, 297-314.

Andevski, Milica (2024). Interkulturalno obrazovanje i njegova budućnost. U: S. Ilić, M. Fejsa ured. *InterKult 2023: Interkulturalism in Education*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 75-90.

Beara, Mirjana, Ana Bu, Svenka Savić (2018). Obuka interkulturalnog obrazovanja nastavnika u Srbiji – iskustva i rezultati (2013-2017). U: L. Spăriosu, 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). Словинський мовний: народження та життя мертвої мови. У: М. Milankov, J. Tamaš ured. *Međunarodna konferencija Uticaj porodice na formiranje kreativne ličnosti*, 187-308. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Будински, Доротеа (2021). Прилапйоване културних розликох у образовней системи и интеркултуралне образовање. У: М. Фејса ред. *Књижка абстрактох зоз Медзинародней науковей конференциј Живот и діло проф. др Юлијана Рамача*, 37. <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2021/978-86-6065-685-0>

Будински, Доротеа (2023). Двојезично образовање Русина у Куцури. У: S. Ilić, M. Fejsa eds. *InterKult 2023: Interkulturalism in Education. Book of Abstracts*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 32.

Budinski, Dorotea (2024). Prihvatanje kulturnih razlika u obrazovnom sistemu i interkulturalno obrazovanje. У: М. Фејса ред. *Зборник роботох проф. др Юлијанови на чесц.* Нови Сад: Филозофски факултет – Оддзельење за русинистику. (у штампі).

Бучко Рац, Татјана (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.

Дудаш, Наталија ред. (1997). *Русински/Руски писні*. Нови Сад: НВУ Руске слово, Організація Русинів у Мадярску.

Дуличенко, Александер Д. (1972). Становление и развитие русинского языка в Югославии. *Славянское славяноведение* 3, 38-50.

Дуличенко, Александер Д. (2009). *Jugoslavo Ruthenica II: роботи з рускей філології і історії*. Нови Сад: Филозофски факултет, Руске слово.

Чельовски, Славица (2023). Допринос Меланије Микеш развоју русинско-српске двојезичности и интеркултуралности. У: S. Ilić, M. Fejsa eds. *InterKult 2023: Interkulturalism in Education. Book of Abstracts*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 29-30.

Fejsa, Mihajlo (1998). Yugoslav Rusyns: Identity, Culture, Education, Religion. In: *National Minorities in Vojvodina*. International conference, Association des Etats Généraux des Etudiants de l' Europe, March 20-22 1998, Novi Sad. Novi Sad: AEGEE, 56-67.

Fejsa, Mihajlo (2000). Югославянски Русини (Руснаци) / Ruthènes de Yougoslavie / Yugoslav Rusyns (Ruthenians). In: *Multilingual European Guide of Cultural Communities and of Maisons de Pays of Europe*. Le Cannet: European Federation of the Maisons de Pays, 267-278.

Фейса, Михайло (2004). Соціолінгвістични аспект руского языка: Войводина. In: Magocsi P. R. ed. *Русинський язык*. Opole: Uniwersytet Opolski – Instytut Filologii Polskiej, 373-383.

Фејса, Михајло (2005). Положај русинске националне мањине. У: *Књига резимеа*. Међународни научни скуп Положај националних мањина у Србији, САНУ, 24-26. новембра 2005, Београд. Београд: Српска академија наука и уметности – Међунационални одбор за проучавање националних мањина и људских права, 36-38.

Фейса, Михайло (2006). Образованє при Руснацох. У: М. Капраль ред. *Изученя русинського языка у Мађарицини и за її гатарами*. Межнародная научная конференція на честь Антонія Годинки, Вседржавне Русинське Меншинове Самосправоване, 10. фебруаря 2006, Будапешт. Будапешт: ВРМС, Бібліотека Русинув Мађарицини, 29-38.

Фейса, Михайло (2007). Образовна вертикала войводянских Руснацох. Світовый конгрес Русинів, Прешов, 2008. *Русин*, 2, 15-18. www.rusynacademy.sk

Фейса, Михайло (2008). Руски язык у урядовой сфери. В: Плішкова А. ед. *Русиньскый язык меджі двома конгресами*. III Медженародний Конгрес Русиньского Языка, Краковска універзіта, 13-16. 09. 2007, Краков. Пряшів: Світовый конгрес Русинів, Інштитут русиньского языка і културы Пряшівской універзіты в Пряшові, 92-95.

Фейса, Михайло (2009а). Найвисши ступень меншинского образования. У: М. Даниш, Ю. А. Борисёнок ред. *Карпатские русины в славянском мире*. Международный научный круглый стол Карпатские русины в славянском мире, 27. февраля – 1. марта 2009, Мошовце (Словакия). Москва, Братислава: Univerzita Komenskeho v Bratislave – Filozofická fakulta – Katedra všeobecných dějin, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова – Исторический факультет – Кафедра истории южных и западных славян, 257-269.

Fejsa, Mihajlo (2009b). The New Serbia And Its Rusyn/Ruthenian Minority. У: М. Фейса ред. *Русини/Руснаци/Ruthenians (1745-2005)* II. Нови Сад: Филозофски факултет – Одсек за русинистику, ИК Прометеј, КПД ДОК, 364-373.

Фейса, Михајло (2010а). *Нова Србија и њена русинска мањина / Нова Сербия и ей руска менишина / The New Serbia and Its Ruthenian Minority*. Нови Сад: ИК Прометеј, КПД ДОК.

Fejsa, Mihajlo (2010b). Dvojezičnost kod rusinske dece u Vojvodini. У: Е. Toldi уред. *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. У: 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. У: 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 значење терминах за родзински одношєня школярох VIII класох основней школи у Войводини: руски јазик. У: 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.

Fejsa, Mihajlo (2015a). My Rusyn Translation of *Alisa in Wonder Land*. In: Jon A. Lindseth ed. *Alice in a World of Wonderlands: The Translations of Lewis Carroll's Masterpiece*, 1. Oak Knoll Press: New Castle, DE, USA, 467-468.

Фейса, Михайло (2015б). Актуални процеси у русинским языку. *Русин* 3 (41), 67-78. Преузето са <www.rusyn.md> (08. 08. 2020)

Фейса, Михайло (2015в). *Виреченьово конструкції у руским и англійским языку / Sentence Constructions In Ruthenian And English / Реченичне конструкције у русинском и енглеском*. Нови Сад: ВХ Прометей, Филозофски факултет, КПД ДОК.

Фејса, Михајло (2016а). Интеркултуралност и преводилаштво. U: D. Radović, E. Toldi ured. *Interkulturalnost u obrazovanju*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 51-62.

Фејса, Михајло (2016б). Русински језик и његове варијанте. У: С. Гудурић ред. *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* 5. Novi Sad: Filozofski fakultet, 613-623.

Фейса, Михайло (2017а). *Правописни словник руского языка*. Нови Сад: Филозофски факултет – Одделене за русинистику. <<http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2017/978-86-6065-419-1>>

Фейса, Михайло (2017б). *Бешедуйме по руски / Говоримо русински*. Нови Сад: Филозофски факултет – Одделене за русинистику, 76. <<http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2017/978-86-6065-428-3>>

Фейса, Михайло (2018). Розвиванє и досягнуца Одделєня за русинистику. В: К. Копорова ед. *Studium Carpato-Ruthenorum 2018: Штудії з карпаторусиністики*. Пряшів: Пряшівска універзіта в Пряшові – Центр языків і культур народностных меншын – Інштітут русиньского языка і культуры, 144-157. Преузето са https://www.academia.edu/38435511/Studium_Carpato-Ruthenorum_2018.pdf (08. 08. 2020)

Фейса, Михайло (2019а). *Правопис руского языка*. Нови Сад: Филозофски факултет – Одзелење за русинистику. <<http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2019/978-86-6065-520-4>>

Фејса, Михајло (2019б). *Енглески утицај на русински језик / Англијски уплив на руски јазик / The English Influence On the Ruthenian Language*. Нови Сад: Филозофски факултет – Одсек за русинистику. <<http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2019/978-86-6065-515-0>>

Фејса, Михајло (2019в). *Утицај српског језика на русински језик / Уплив сербског језика на руски јазик*. Нови Сад: Филозофски факултет – Одсек за русинистику. <<http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2019/978-86-6065-526-6>>

Фейса, Михайло (2019г). Основа руского языка – контактологийни приступ. У: I. Živančević Sekeruš ured. *Deveti međunarodni interdisciplinarni simpozijum Susret kultura*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 389-405.

Фейса, Михайло (2019д). Язык, литература и култура русской меншини у Србији / Войводини. In: Minderheiten in der slawischen Welt: Sprachkontakte und kulturelle Identitäten. *Philologica Slavica Vindobonensia*. Berlin: Peter Lang, 239-248.

Фейса, Михайло (2020а). Питальнік о интеркултуралносци за конференцију Педагогичног завода ИнтерКулт 2020. Преузето са <https://drive.google.com/file/d/1pA194G5w_nj1_rHDljbUaAo-B7wwTvg9/view?usp=sharing> (08. 08. 2020)

Фейса, Михайло (2020б). *Словник компјутерскеј терминологијі*. Нови Сад: Филозофски факултет – Одзелење за русинистику.

Фејса, Михајло (2021а). Интеркултурална димензија Одсека за русинистику. У: S. Ilić red. *InterKult 2020. Interkulturalism in Education*. Novi Sad: Pedagogical Institute of Vojvodina, University of Novi Sad, 183-202.

Фејса, Михајло (2021б). Интеркултурална димензија на средњошколском нивоу на русинском нивоу. U: I. Ivanić, S. Ilić, D. Radović ured. *InterKult 2021: Book of Abstracts. Interculturalism in Education*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 18-19.

Фейса, Михайло, Гелена Медєши (2021в). *Правопис руского языка зоз правописним словникѣм*. Нови Сад: Завод за културу войводянских Руснацох, Филозофски факултет – Одзеленє за русистику, Дружтво за руски язык, литературу и културу.

Фейса, Михайло, Марина Шлемендер, Славица Чельовски (2022а). *Английско-руски словник*. Нови Сад: Завод за културу войводянских Руснацох, Филозофски факултет – Одзеленє за русистику, Руска матка.

Фејса, Михајло (2022б). Интеркултурална димензија на средњошколском нивоу на русинском језику. U: S. Ilić ured. *InterKult 2022: Interculturalism in Education*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 80-96.

Фейса, Михайло (2022в). Интеркултурална димензија на основношколским уровњу. U: I. Ivanić, S. Ilić, D. Radović eds. *InterKult 2022: Interculturalism and Gender Equality in Education. Book of Abstracts*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 33-34.

Фейса, Михайло, Јан Липински (2022г). Слово гу читателѣм и читателѣм *Малей исторії Русиных*. У: И. Поп *Мала исторія Русиных*. Нови Сад: Руска матка, 4-5.

Фејса, Михајло (2023а). Лингвокултуралност у интеркултуралност – пример русинског језика. U: S. Ilić, M. Fejsa eds. *InterKult 2023: Interculturalism in Education. Book of Abstracts*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 10-11.

Фейса, Михайло, Славица Чельовски (2023б). *Руски язык и ИСО-код / Русински језик и ИСО-код*. Нови Сад: Издавачка кућа Прометеј, Филозофски факултет – Одсек за русистику, Матица русинска.

Фейса, Михайло (2023в). 17. Шветови Конгрес Русиных/Руснацох/Лемкох. *Руснак*, 37, 2-8.

Фејса, Михајло (2024а). Лингвокултуралност у интеркултуралност – на примеру вишејезичне Куцуре. У: S. Plić ured. *InterKult 2024: The 10th International Conference, Interculturalism in Education. Book of Abstracts*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 29-30.

Фејса, Михајло (2024б). Интеркултурална димензија на основношколском нивоу на русинском језику. У: S. Plić, M. Fejsa ured. *InterKult 2023: Interculturalism in Education*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 14-31.

Fejsa, Mihajlo, Jan Lipinski (2024в). Reč čitaocima *Male istorije Rusina*. У: I. Pop *Mala istorija Rusina*. Novi Sad: Matica rusinska, 7-8.

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/studijski-programi/osnovne-studije/studijski-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/međjunarodna-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: J. Ramač, V. Petković, A. Mudri ured. *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.

Horvat Futo, Hargita (2022). Prevod kao interlingvalni i interkulturalni akt. У: S. Ilić ured. *InterKult 2021*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, Filozofski fakultet – Odsek za slovakistiku, 38-46.

Ilić, Silvia (2021). Korišćenje IKT u srpsko-rusinskim školama u Vojvodini. *Русинистични студії / Ruthenian Studies* 5, 110-129.

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.

Яким, Там`яна ред. (2009). *Руснаци у Србији – Информатор*. Руски Керестур: Национални совет рускеј националней заєдніци, Завод за културу войоводянских Руснацох, НВУ Руске слово.

Кишюгас, Яков, Микола М. Кочиш (1988). *Руски язык и култура висловйованя за 8. класу основней школи, перше виданє*. Нови Сад: Завод за издаванє учебнікох.

Кишюгас, Яков, Микола М. Кочиш (1995). *Руски язык и култура висловйованя за 8. класу основней школи, друге виданє*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Кишюгас, Яков 1998. *Ходзим, видзим, чуєм, чувствуєм: учебнік пестованя руского языка з елементами націоналней култури за 4, 5. и 6. класу основней школы II*. Београд: Завод за уѣбенике и наставна средства.

Кишюгас, Яков (2005). *Ход и час: учебнік пестованя руского языка з елементами націоналней култури за 7. и 8. класу основней школы III*. Београд: Завод за уѣбенике и наставна средства.

Клеменовић, Јасмина, Доротеа Будински (2021). Очување језика и културе у мултикултурној заједници. Русинистични студії / *Ruthenian Studies*, 4, 101-113.

Knežević-Florić, Olivera (2006). *Образованје за прихватање или интеркултурално образованје*. U: М. Олјача уред. *Modeli стручног усавршавања наставника за интеркултурално васпитање и образованје*. Нови Сад: Филозофски факултет – Одсек за педагогичку, 30-50.

Knežević Florić, Olivera (2007). Multiculturalism As the Base For Intercultural Education. U: М. Олјача уред. *Multikulturalno obrazovanje / Multicultural Education, knjiga 2*. Нови Сад: Филозофски факултет – Одсек за педагогичку, 45-54.

Koković, Dragan (2011). Multikulturno или интеркултурно образованје. *Interkulturalnost* 1, 42-49.

Колесар, Гавриїл (2018). Дигіталізація и інтернаціоналізація здобуткох рускей култури. *Studia Ruthenica* 23: 94-104.

Комісія за виробок фаховей оцени (2023). *Руснак* 37, 14-15.

Константиновић, Стеван (2014). Особености одређивања русинског націоналног идентитета у уѣбеницима русинског језика са елементами націоналне културе. U: М. Дудок уред. *Diskursi manjinskih jezika, književnosti i kultura u jugoistočnoj i srednjoj Evropi, knjiga 2*. Нови Сад: Филозофски факултет, 103-108.

Костельник, Гавриїл (1904). *Идилски венці з мойого валала*. Жовква: Печатня ОО. Василян.

Костельник, Гавриїл (1923). *Граматика бачваньско-рускей бешеди*. Сримски Карловци: РНПД.

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.

Кочиш, Микола М. (1977). *Граматика руского языка: Фонетика – морфология – лексика I*. Нови Сад: Покраїнски завод за издаванє учебнікох.

Кочиш, Микола М. (1978). *Лингвистични роботи*. Нови Сад: Руске слово.

Лявинец, Маріанна ред. (2008). *Антологія русинської поезії другої половки XX сторочя Русинський ренесанс*. Будапешт: Столичное Русинськое Меншиновое Самоуправление.

Лявинец, Маріяна ред. (2015). *Антологія русинської прозы другої половки XX сторочя Русинський ренесанс I*. Будапешт: Столичное Русинськое Меншиновое Самоуправление, Университет у Будапешту.

Magocsi, Paul Robert (1976). *Let`s Speak Rusyn / Бісідуйме по-руськы / Bisidujme po-rus`ki*. Prešov Region edition. Fairview, New Jersey: Carpatho-Rusyn Research Center.

Magocsi, Paul Robert (1979). *Let`s Speak Rusyn / Говорим по-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 нїодкадз – *илустрована история Карпатских Русинох*. Ужгород – Нови Сад: Видавательство Валерия Падяка, НБУ Руске слово.

Магочій, Павло Роберт, Іван Поп (2010). *Енциклопедія історії та культури карпатських русинів*. Ужгород: Видавництво В. Падяка.

Makišová, Anna (2024). Interkultúrnosť v učebniciach z materinského jazyka na druhom stupni základného vzdelávania. U: S. Plić, M. Fejsa ured. *InterKult 2023: Interkulturalism in Education*. No vi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 138-151.

Микеш, Мелания, Гелена Медєши (1992-1993). Розвиванє двоязичносци на предшколским возросту. *Studia Ruthenica* 3, 147-156.

Микеш, Мелания, Гелена Медєши (1996-1997). Проект Розвиванє и унапредзованє руского языка при дзецох и младежи. *Studia Ruthenica* 5, 236-240.

Микеш, Мелания (1997). Руско-сербска двоязичносц и зачуванє руского языка. *Шветлосц* 4, 192-197.

Микеш Мелания (1998). Психолінгвистични и социолінгвистични аспекти образования на руским языке. *Шветлосц* 1-2, 31-37.

Микеш, Мелания, Гелена Медєши (2000). *Нашо пупчата. Приручник за розвиванє и пестованє мацеринского и немацеринского языка и интеркултурализма при предшколских дзецох*. Београд: Завод за учебніки и наставни средства.

Микеш, Меланија (2006). Психолінгвистички и социолінгвистички аспекти очувања русинског језика у вишејезичкој војвођанској заједници. У: М. Фејса уред. *Русини / Руснаци / Ruthenians 1745-2005 I*, Нови Сад: ИК Прометеј, Филозофски факултет – Одсек за русинистику, КПД ДОК, 235-238.

Међеши, Хелена (1985a). *Русинско-српскохрватски билингвизам и проблем интерференције* (необјављен магистарски рад). Београд: Филолошки факултет.

Međeši, Helena (1985b). Interakcija među jezičkim sistemima bilingvalnih osoba i problem jezičke interferencije. *Prevodilac* 3, 22-26.

Медєши, Гелєна (1996-1997). Србско-руски словнїк у бilingвалних условийох. *Studia Ruthenica* 5, 43-46.

Медєши, Гелєна, Михайло Фейса (2007). Правописни проблеми руского языка у Войводини. У: А. Plišková zost. *Jazyková kultúra a jazyková norma v rusínskom jazyku*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove – Ústav regionálnih a národnostných štúdií, 59–65.

Медєши, Гелєна (2008). *Язык наш насущни*. Нови Сад: Дружтво за руски язык, литературу и культуру.

Медєши, Гелєна (2012). *З червеним подцагнуте*. Нови Сад: Дружтво за руски язык, литературу и культуру.

Медєши, Гелєна (2013). *З червеним прецагнуте*. Нови Сад: Дружтво за руски язык, литературу и культуру.

Медєши, Гелєна (2014). *З червеним виправене*. Нови Сад: Дружтво за руски язык, литературу и культуру.

Медєши, Гелєна (2017). *З червеним дописане*. Нови Сад: Дружтво за руски язык, литературу и культуру.

Медєши, Гелєна (2019). Двоязичносц у рускей националней заєднїци. *Studia Ruthenica* 24, 142-152.

Милошевић, Зоран (2009). Русини у Србији: прилог проучавању русинске политике у Србији. *Политичка ревија / Political Review* 22 (4): 225-234.

Novak-Milić, Jasna, Milvia Gulešić-Machata (2006). Medukulturna kompetencija u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. *Lahor* 1, 69-82.

Oljača, Milka ur. (2006). *Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za interkulturalno vaspitanje i obrazovanje*. Novi Sad: Filozofski fakultet – Odsek za pedagogiju.

Oljača, Milka ur. (2007). *Multikulturalno obrazovanje / Multicultural Education*, knjiga 2. Novi Sad: Filozofski fakultet – Odsek za pedagogiju, 125-142.

Падяк, Валерій (2015). *Історія карпаторусинської літератури і культури* (Высокошкольський учебник). Пряшів: Пряшівський університет у Пряшеві – Інститут русинського языка и культури.

Пап, Желимир (2015). Дигіталізація нашої творчосці. *Studia Ruthenica* 20: 93-96.

Папуга, Ирина (2000). *Руска гимназия*. Руски Керестур – Нови Сад: Основна школа и Гимназия Петро Кузмьяк, 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 (1990). *Привредни и друштвени живот Руснацох у Южней Угорскей 1745-1848*. Нови Сад: Новинско-видавателна роботна организация Руске слово.

Рамач, Янко (1995). *Школа у Руским Керестуре*. Нови Сад: Грекокатоличка парохия св. Петра и Павла.

Рамач, Янко. 2007. *Руснаци у Южней Угорскей (1745-1918)*. Нови Сад: Войвођанска академия наукох и уметносцох.

Рамач, Јанко (2017). Граматика русинског језика Хавријила Костельника и њена рецепција у периоду између два светска рата. *Славистика* XXI 1-2: 155-161.

Рамач, Јулијан (1983). *Руска лексика*. Нови Сад: Универзитет у Новим Садзе, Филозофски факултет – Институт за педагогию – Катедра за руски јазик и литературу.

Рамач, Јулијан (1987). *Фразеолошки речник: српскохрватско-русински*. Нови Сад: Филозофски факултет, Завод за издавање уџбеника.

Рамач, Јулијан, Михайло Фейса, Гелена Медеси (1995). *Српско-русински речник / Сербско-руски словник I*. Нови Сад: Универзитет у Новим Садзе – Филозофски факултет – Катедра за руски јазик и литературу, Друштво за руски јазик и литературу.

Рамач, Јулијан, Михайло Фейса, Гелена Медеси (1997). *Српско-русински речник / Сербско-руски словник II*. Београд, Нови Сад: Завод за учебници и наставни средства, Универзитет у Новим Садзе – Филозофски факултет – Катедра за руски јазик и литературу, Друштво за руски јазик и литературу.

Рамач, Юлиан (2002). *Граматика руского языка*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Рамач, Юлиан (2009). Александер Д. Дуличенко. У: *Jugoslavo Ruthenica II: роботи з рускей филології и исторії*. Нови Сад: Филозофски факултет – Оддзелене за русинистику, НВУ Руске слово.

Рамач, Юлиан, Оксана Тимко-Дітко, Гелена Медеши, Михайло Фейса (2010). *Руско-сербски словнік / Русинско-српски речник*. Нови Сад: Универзитет у Новим Садзе – Филозофски факултет – Катедра за руски язык и литературу, Завод за культуру войвођанских Руснаџох.

Рамач, Юлиан (2011). Проф. др Александер Д. Дуличенко и руска (южноруска) микрофилологія. У: И. В. Абисогомян ред. *Лингвокультурное пространство современной Европы через призму малых и больших языков*. Тарту: Тартуский университет – Кафедра славянской филологии, 25-32.

Рамач, Юлиан (2017а). *Словнік руского народного языка I*, А-Н. Филозофски факултет – Оддзелене за русинистику, Завод за культуру войвођанских Руснаџох, Дружтво за руски язык, литературу и культуру.

Рамач Юлиан (2017б). *Словнік руского народного языка II*, О-Я. Филозофски факултет – Оддзелене за русинистику, Завод за культуру войвођанских Руснаџох, Дружтво за руски язык, литературу и культуру.

Русковски, Оля, Иван Сабадош (2022). Руски язык у шветовим регистру языкох: Медзинародне лингвистичне потвердзене того цо ми уж оддавна знаме. *Руске слово*, 18. фебруар 2022: 16-17.

Сабадош, Мелания, Магдалена Кишюгас-Семан, Яков Кишюгас (2010). *Руски язык и култура висловйованя за 8. класу основней школи*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Сабо, Славко (2008). Завод за издавање учебних однова по нешка. У: М. Фејса ред. *Русини/Руснаци/Ruthenians (1745-2005)* I. Нови Сад: ИК Прометеј, Филозофски факултет – Одсек за русинистику, КПД ДОК, 319-324.

Сегеди, Ксения (2007). Русинисти-лингвисти. У: М. Фејса ред. *Русини/Руснаци/Ruthenians (1745-2005)* I. Нови Сад: Филозофски факултет – Одсек за русинистику, ИК Прометеј, КПД ДОК – Куцура, 248-252.

Сакач Фејса, Марија (2023). Ваннаставне активности у формирању интеркултуралне осетљивости. У: S. Ilić, M. Fejsa eds. *InterKult 2023: Interkulturalism in Education. Book of Abstracts*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 30-31.

Savić, Svenka (2014). Predgovor. Jezik – kultura – društvo. У: 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.

Јулијан, Тамаш (1988). Володимир М. Гнатјук и идентитет Русинок Угорскеј. Ју. Тамаш, С. Сабо ред. *Етнографични материјали зоз Угорскеј Руси V*. Нови Сад: Руске слово, 297-358.

Тамаш, Јулијан (1996). Улога Русинок у европскеј цивилизацији. У: *Руснаци / Русини 1745-1995*, ред. Јулијан Тамаш, и Славко Сабо, 331-346. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Нови Сад: Филозофски факултет.

Тамаш, Јулијан (2005). „Русинска и украјинска национална мањина у Србији: синхронија и телеологија”. У *Књига резимеа са Међународног научног скупа Положај националних мањина у Србији, САНУ*, 24-26. новембра 2005, 34-35. Београд: Српска академија наука и уметности – Међунационални одбор за проучавање националних мањина и људских права.

Тамаш, Юлијан (2018). Фолклорист и етнолог Микола Мушинка. *Шветлосц* 1: 455-457.

Тамаш, Юлијан (1997). *История русской литературы*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Тамаш, Јулијан (2005). Русинска и украјинска национална мањина у Србији: синхронија и телеологија. У *Књига резимеа са Међународног научног скупа Положај националних мањина у Србији, САНУ*, 24-26. новембра 2005, 34-35. Београд: Српска академија наука и уметности – Међунационални одбор за проучавање националних мањина и људских права.

Тамаш, Юлијан (2022). О Катедри. Руски хришћански календар 2023: алманах. Нови Сад – Руски Керестур: Руске слово, Дзвони, 51-54.

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 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)

INTERCULTURAL DIMENSION IN THE RUTHENIAN LANGUAGE EDUCATIONAL VERTICAL

Summary

The Bačka-Srem Ruthenians belong to the Carpatho-Rusyn/Ruthenian people, autochthonous Slavic population of Central-European, Carpathian region, divided by the borders of Ukraine, Poland, Slovakia, Hungary, Romania, Czech Republic and Moldavia. For centuries the Ruthenians lived within the borders of Hungarian Kingdom. They lived in the northeast Hungarian counties, namely, in Zemplén, Saros, Abauj-Torna, Borsod, Szabolcs, Ung, Ugocsa, Maramaros and Gemer. Most of these counties are today in eastern Slovakia, and others in Hungary, Ukraine and Romania. Some 270 years ago, groups of Ruthenians began migrating south from their homeland in the Carpathians to the Bačka region of what is now Vojvodina in Serbia. In the new world, the newcomers built houses, economic establishments, churches, schools and other public institutions.

The beginnings of school education in the Ruthenian Language can be traced from the middle of the 18th century – from 1753 in Ruski Krstur and from 1765 in Kucura. The primary school in Šid began to work in 1818, in Novi Sad – in 1823, in Bačinci – in 1847, and in Đurđevo – in 1880.

Apart from the regular teaching (all subjects) in the Ruthenian Language from the 1st to the 8th grade in Ruski Krstur, Kucura and Đurđevo, in other Ruthenian places where, because of a small number of pupils, there is no possibility of organizing regular teaching in the Ruthenian Language, the Ruthenian Language teaching with elements of national culture is organized. It takes place in Bačka Topola, Gospođinci, Kucura, Kula, Novi Sad, Novo Orahovo, Petrovaradin, Savino Selo, Sremska Kamenica, Sremska Mitrovica, Subotica, Veternik, Vrbas, and in Šid where there are separate departments in Bačinci, Berkasovo and Bikič Do.

The Petro Kuzmjak High School (Gymnasium) in Ruski Krstur has provided a complete secondary education in the Ruthenian Language since 1970; it is the only high school in Ruthenian in the world.

The Department of the Ruthenian Studies at the Faculty of Philosophy in Novi Sad originates from the Instructorship for the Ruthenian Language which was established in 1972; from 1981 – the Department for the Ruthenian Language and Literature.

The educational vertical in the Ruthenian Language is something that the Ruthenian national minority in Vojvodina/Serbia is proud of. Although the number of members of the Ruthenian national minority in Vojvodina/Serbia is relatively small (11,483 members according to the 2022 census), much larger minorities do not have a similar educational system. The Law on the Protection of the Rights and Freedoms of National Minorities from 2002, the Law on National Councils from 2006 and the Constitution of the Republic of Serbia from 2006 incorporated relevant international legal instruments for the protection of the cultural rights of the Ruthenian national community.

The research results, presented in this monograph, show that teachers of the Ruthenian Language, literature and history are not sufficiently prepared for the implementation of intercultural education, and the concept of interculturality and intercultural education, the concept of human rights and the system of universal values are not sufficiently included in the curriculum of the Department of Ruthenian Studies. Since the teachers are not trained to teach interculturality they know little about which cultural topics should be covered and to what extent in relation to other topics. The fact is reflected in the curriculum, as well as in the textbooks for primary and secondary school.

The textbooks used in the high school are based on knowledge from the 20th century. *The Grammar of the Ruthenian Language* (2002) is not adequate for the high school level because it is based on materials primarily prepared for students of the Department of Ruthenian Language and Literature. The readers that include literary theory

concepts for the first, second, third and fourth grade of the high school are outdated. The Ruthenian writers who have been creating in the last two or three decades are not included in the textbooks and readers. Many important Ruthenian/Rusyn writers from the past and present from the Carpathian area have been "forgotten" (e.g. Aleksandar Duhnovič, Aleksandar Pavlovič, Fedor Fedinišinec, Gabor Hatinger Hljebaško, Kvetosava Koporova and many others). This also applies to the writers from Croatia who also use the Ruthenian Language (e.g. Ljubica Segedi Falc).

The monograph *Intercultural Dimension In the Educational Vertical In the Ruthenian Language* is based on the papers presented at the InterKult conferences. The intercultural dimension at the Department of Ruthenian Studies was analyzed at the Interkult 2020, the intercultural dimension at the high school level – at Interkult 2021, and the intercultural dimension at the elementary school level – at InterKult 2022. The authors of the Monograph make a clear distinction between the terms *multiculturalism* and *interculturality*, which they perceive as Dragan Koković does. Koković quite rightly noted that it is often consciously neglected or overlooked that multiculturalism is a complex phenomenon that always goes hand in hand with divisions and that, in turn, causes tension and conflicts between the respective collectivities of a society. Unlike multiculturalism, which affirms the rights of different social groups while maintaining cultural specificities, interculturalism advocates the openness of cultures, encouraging cooperation and their mutual intertwining. Interculturalism enables communication, mutual acquaintance and appreciation, exchange of values and models of life, and socio-ethical respect. The word *inter* (lat. between) refers to a dynamic relationship between cultures, whereas the words *multus/plures* (lat. many, more of them) only imply the simultaneous existence of multiple elements, in this context – multiple cultures. Interculturalism, by its very nature, prevents the emergence of isolationism and the appearance of a kind of ghettoization, for which the fact of non-recognition of the Ruthenians/Rusyns of the Carpathian area after the collapse of the USSR was not condemned.

If the conditions of parallel life were removed, that is, if the intertwining of cultures and scientific knowledge were enabled, ignoring Slavic science and censoring relevant information would not be possible.

As part of the European integration process in Serbia, Chapter 26 was opened in February 2017, which concerns education, culture, sports and youth. This monograph is intended to make a certain contribution to the integration of intercultural education into the education system of Serbia. Since the Ruthenian Language was entered in the international language register in 2022 (ISO-code RSK) it is the right time for a new curriculum and for new textbooks which would incorporate the intercultural concept.

Teaching native and foreign languages forms the basis for building one's own cultural identity, as well as for building a positive attitude towards intercultural communication. However, building one's own cultural identity and building a positive attitude towards intercultural communication must not be limited only to the so-called philological subjects. The pluralistic curriculum should include the results of the latest scientific achievements and research, relevant facts and data, as well as openness to new perspectives. Through the pluralistic curriculum pupils/students should become familiar with the achievements of different cultures, above all with the cultures of those peoples with whom they share their daily lives.

The authors of the monograph have aimed to provide the guidelines for new curriculum and new textbooks based on the intercultural concept. They expect that the presented guidelines will find a place in the New National Strategy of the National Council of the Ruthenian National Minority.

РУСИНИ У ВОЈВОДИНИ ИЗМЕЂУ ОСПОРАВАНЕ ПРОШЛОСТИ И НЕИЗВЕСНЕ БУДУЋНОСТИ

Сажетак: Преци Војвођанских Русина, као поданици слободног статуса Хабзбуршке монархије (*»Rutenus Libertinus«*), доселили су се половином 18. века из североисточних у јужне крајеве Угарске, у данашњу Бачку (*»Ad venae anno 1746 Ruthenus ex partibus Miskolczinum*). У Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца 1919/20. добили су признање статуса националне мањине словенског порекла, чиме је отворен период националне еманципације и културног развитка који у континуитету траје до данас (на признање националног идентитета и мањинског статуса њихови сународници у карпатским областима подељеним између Пољске, Словачке, Мађарске и Румуније су чекали све до 1991, у Украјини признање нису добили до данас). Аутор се у раду фокусира на проблеме са којима се данас суочавају Русини и даје смернице за њихово решавање.

Кључне речи: Русини, Руснак, Рус, русински језик, етнички идентитет, националне мањине, Војводина, Србија.

1. УВОД

Војвођански Русини (Руснаци, како они сами себе радије називају) представљају део карпато-русинске популације подељене између Украјине, Словачке, Пољске, Мађарске и Румуније. Са Русима, Белорусима и Украјинцима Карпатски Русини припадају групи источнословенских народа, свој говорни језик, у којем разликујемо више регионалних дијалеката заснованих на карпато-русинском језику који је стандардизован за јужну (војвођанску)

заједницу 1923. са ћириличним и за северну (карпатску) заједницу 1995. са латиничним писмом називају »наш руски/русински јазик«, »наша руска бешеда«, сами између себе се осећају »својим«, »нашим«, називају се »Ми Руснаци, ми Русини«, »Ми руски людзе (људзе), ми руски народ«, исповедају претежно гркокатоличку, али и православну и евангелистичку веру, никад у својој историји нису имали своју државу, немају заједничку политичку историју, у том погледу могу се упоредити са Курдима подељеним између Ирака, Турске, Сирије и Ирана.

Преци војвођанских Русина, као поданици слободног статуса Хабзбуршке монархије (*»Rutenus Libertinus«*), доселили су се половином 18. века из североисточних у јужне крајеве Угарске, у данашњу Бачку (*»Ad venae anno 1746 Ruthenus ex partibus Miskolczinum«*). У првом таласу у напуштено насеље Керестур (*»Dessolata possessio Keresztur«*) доселило се око 200 породица, у другом око 160 породица у суседно место Куцуру. На крају процеса досељавања 1765. било их је око 2.200 (у Крстуру 1341, у Куцури 779). Приликом последњег пописа у периоду Аустро-Угарске 1910. било их је 13.457, приликом првог пописа у Краљевини Југославији 1921. – 13.664, што представља стагнацију због губитака у Првом светском рату, да би наредних пет деценија било бележено стабилно повећање и 1971. достигнут највећи број од 20.109, после тога се бележи опадање, приликом пописа 1991. било их је 18.099, приликом најновијег пописа 2002. свега 15.095.

У новом крају развијали су се без значајнијих културних и других веза са својим сународницима у карпатским областима подељеним између више држава. У Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца 1919/20. добили су признање статуса националне мањине словенског порекла, чиме је отворен период националне еманципације и културног развоја који у континуитету траје до данас (на признање националног идентитета и мањинског статуса њихови сународници у карпатским областима подељеним између

Пољске, Словачке, Мађарске и Румуније су чекали све до 1991, у Украјини признање нису добили до данас). Како се природним путем њихов број повећавао, рано су почели да се у потрази за послом и бољим животом исељавају из Крстура и Куцуре у околна места (Кула, Врбас и др.), затим у Нови Сад и Шајкашку (Ђурђево, Госпођинци), у Срем и Славонију (Петроварадин, Шид и околина, Сремска Митровица и околина, Вуковар итд.), као и у Америку и Канаду (Питсбург, Торонто).

Данашњи распоред русинског живља показује да је Бачка остала центар њихове територијалне концентрације, а Руски Крстур, са непуних 5000 становника, најбројније место и културни центар заједнице у Србији. По броју становника следе Куцура (2.500), Нови Сад (2.000), Врбас (1.800), Ђурђево (1.300), Кула (850), Шид, Сремска Митровица и околна насеља (1.600), итд. Осим Руског Крстура, где чине већину становништва (око 90%) и Куцуре (са око 51%), у осталим местима су у изразитој мањини, изгубљени у већинском становништву.

2. РУСИНИ – КО СУ, ШТА СУ РУСИНИ

Русини су – историјски народ као и остали словенски народи. Своју прошлост деле са свим словенским народима. Историјско сећање, традиција, културно наслеђе и обичаји везују их за карпатске области и старије словенско-руско наслеђе, што се тако очигледно потврђује у етнониму Руснак/Руснаци, префиксима и квалификативима изведеним из имена »Рус«, »Руски« (»ми руски людзе (људзе)«, »наш руски јазик (јазик)«, »нашо руски обичаї (обичаји)«, »руски писні (писњи)«, »руска школа«, »руска црква«, итд.). Одликују се високим степеном очуваности етничког идентитета (осећај заједничког порекла, језик, обичаји, вера, патроними), као и својом усредсређеношћу на рад и живот са већинским и народима у мултинационалном и мултикултуралном друштву Војводине и Србије.

У Војводини су опстали и развили се до тога што су данас захваљујући не само томе што су у Краљевини СХС били признати као мањина словенског порекла (што је очувано у свим променама до данас, осим у периоду окупације Бачке 1941-1944), већ и томе што су се идентификовали са средином и интересима већинског српског народа у чији су културни, економски и државотворни простор ушли. Радило се о обостраном прихватању заснованом на свести о заједничком словенском пореклу и интересима заједничког живљења. Као равноправни грађани са признатим статусом националне мањине укључени су до непрепознатљивости у све друштвено-политичке токове ове земље. Немају неписмених, у својој широј средини процентуално имају вероватно највећи број универзитетски образованих, развили су и сопственим кадровима одржавају институције образовања од основног до универзитетског нивоа као и културне институције и средства информисања на свом матерњем језику. Језик војвођанских Русина («Руски јазик (јазик)«, »Русински језик«), прихваћен у Војводини као један од шест службених језика представља основно обележје њихове етничке особености и потврду њиховог културног идентитета.

Место је да се постави питање како је то било могуће да се говорни и писани језик етничке заједнице у Војводини која никад није имала више од 20.000 припадника, одвојене од својих сународника и без значајнијих веза са њима, »расуте« условно речено у туђем окружењу – развије до тога да се »препознаје« као различит и прихвати као равноправан у великој групи словенских језика, док се језик-дијалекат сродне компактне етничке заједнице аутохтоне у карпатским областима данашње Украјине која броји око 950.000 припадника у класификацији УНЕСКО сврстава у групу угрожених језика, језика који ишчезавају.

Све у свему, излази да су Војвођански Русини, иако им ни овде није било увек лако боље, прошли од својих сународника који су у »старом крају« остали подељени између неколико држава,

од којих две нису словенске (Мађарска и Румунија), изложени асимилацији, принуђени да се као појединци и етничка заједница изјашњавају по вољи државних власти све до промена 1990/91, да би данас у неким земљама били сведени на безначајан број, без биолошке моћи за ревитализацију и служили колико за доказивање данашње политике националне равноправности.

3. ПРОБЛЕМИ СА КОЈИМА СЕ ДАНАС СУОЧАВАЈУ РУСИНИ

Нестају као снег на пролетњем сунцу: Подаци показују да је у тридесетогодишњем периоду између 1961. и 1991. број припадника русинске заједнице смањен за приближно једну трећину (27,14%). У десетогодишњем периоду 1981-1991, број се смањивао по стопи од око 0,9% годишње, што представља смањење апсолутног броја за око 1.653 особа, од чега се на губитак узрокован иселјавањем у западноевропске земље, Канаду и САД процењује на око 1000 особа, остатак се приписује опадању природног прираштаја. Негативни тренд се наставио и после 1991. године, чему су у великој мери допринели сукоби на територији СФРЈ, као и чињеница да се распадом СФРЈ око 15% припадника русинске заједнице нашло у границама Републике Хрватске.

Негативна демографска кретања унутар русинске заједнице огледају се у кретању броја деце обухваћене основним образовањем на матерњем језику. У школској 2000/2001. години број ђака у односу на претходну годину смањен је за 288, што значи за 17,73%. Тенденција кретања се јасније види из података да је у школској 2000/01. години од укупно 1.238 ђака обухваћених основним образовањем 630 похађало наставу на матерњем, а 608 на српском језику. Данас, на нивоу основног образовања редовна настава на матерњем језику одржава се само у Руском Крстуру

и Куцури, али и тамо се уочава све изразитија тенденција опредељивања за наставу на српском језику. У Ђурђеву настава на матерњем језику се одржава на нивоу од десетак новоуписаних ђака годишње и питање је само времена када ће се угасити. У Врбасу, Кули, Новом Саду и на подручју Срема на нивоу основног образовања на матерњем језику не постоји више ни једно одељење. У гимназији у Руском Крстуру, првој и јединој у свету, која се још увек сматра »русинском«, постоји једно непопуњено одељење на матерњем и два попуњена одељења са наставом на српском језику. На Катедри за русински језик и књижевност Универзитета у Новом Саду, однос између студената и наставног особља је приближно исти. За разлику од тога, број ђака на нивоу основног и средњег образовања, као и студената на вишим и високим школама и универзитетима са српским наставним језиком се, међутим, одржава на једнако високом нивоу.

Негативна демографска кретања одражавају се и на структуру брачних заједница. Подаци засновани на проценама говоре да је однос »једнонационалних« према »мешовитим« брачним заједницама приближно 60 према 40., с тим што је старосна структура »једнонационалних« приближно 60 према 40 у »корист« оних у којима се деца више не могу очекивати. Карактеристично је да се деца из мешовитих бракова подједнако осећају »једно и друго« и русински и српски сматрају својим »матерњим« језиком – све док у друштву око њих влада нормална ситуација.

Све у свему, очигледно је да Русина има све мање, а да одговор на питање шта је томе узрок треба приписати паду наталитета, иселјавању и асимилацији. Објашњење за све ово мора се тражити у стању општих политичких и економских прилика. Кад је реч о асимилацији – остаје да се констатује да је процес »нестајања« почео тада кад је малобројна русинска заједница 1919/1920. била призната у тадашњој Југославији као национална мањина словенског порекла, тада кад су њени припадници изашли из своја два-

три насеља на шире просторе бивше Југославије, материјално се изједначили са својим суседима и као равноправни грађани почели да се укључују у друштвено-политичке токове своје шире средине. То је учинило да их је данас могуће разликовати као »различите« тек кад се сами као такви идентификују.

Изложени су поделама на питању »ко смо и шта смо«: Поделе на питању »ко смо и шта смо«, »јесмо ли Русини или Украјинци« представљају највећу тешкоћу у решавању актуелних проблема овдашње русинске заједнице, јер доносе туђе свађе, исцрпљују њену енергију, доносе пасивизацију и затварање, исељавање или »бежање« у асимилацију, на крају изазивају и неповерење среди-не у којој живе. Узроци ових подела не налазе се у »унутрашњем стању« етнички и културно дефинисане русинске заједнице, јер у том погледу у народу не постоје недоумице. Русине као ни друге народе не треба учити ко су и шта су, о томе је, уосталом, и наука рекла своју реч.

У расправама интензивираним од проглашења независне Украјине 1991. се не ради о етничком пореклу и националном идентитету, већ о заузимању позиција у друштвено-политичком животу и борби за руководећа места у русинским институцијама у функцији политичких интереса са којима овдашња русинска заједница нема директне везе, нити на њих може утицати. Узроци расправа се не могу тражити ни у односу већинског српског народа према Русинима, иако од спорадичних инцидената нису поштеђени ни они, што се може приписати општем стању у друштву, појединачним нереалним захтевима из њихових редова да се решење за материјалне тешкоће тражи ослонцем на земљу која, да би апсурд био већи а циљ јаснији – Русине сматра за »субетнос украјинске нације«, другим речима негира им националну самобитност са свим последицама на положај и права.

Недовољно припремљени за време које долази: Догађаји у претходној деценији, поред психолошких и политичких траума

донели су Војвођанским Русинима опште и лично осиромашење катастрофалних размера, што доводи у питање могућност за остваривање личних и заједничких циљева. Прелазак са система друштвено-буџетског финансирања културних и других институција посредством којих се испољава етнички-национални идентитет на систем самофинансирања, кад је реч о русинској заједници, биће веома тежак. Русинска заједница једноставно нема материјалних могућности за одржавање постојећих институција посредством којих чува своје етничке-националне особености. О неком усаглашеном деловању на нивоу заједнице у овом тренутку не може се ни говорити (на рачуну Фонда Русинске матице, основаном пре пар година нема и дуго неће бити ни динара!), не само због незадовољавајућег материјалног стања и финансирања посредством Националног савета или секторских институција подложних различитим интересима, већ и због поделе на питању »ко смо и шта смо«.

4. ЗАКЉУЧНЕ КОНСТАТАЦИЈЕ

Искуство овдашње и русинских заједница у другим земљама, историјски-културно и национално дефинисаних као национална мањина (били као такви признати или не) говори да решење за основне проблеме морају тражити само у сарадњи са »домаћим« властима.

Везивање за спољне факторе (осим ако то нису ОУН и релевантне европске организације), ма колико били блиски и добронамерни доводи не само до политичких подела и размирица унутар заједнице, већ и до неповерења средине у којој живе, а суочавање кад је реч о овдашњој русинској заједници са политиком »украјинизације«, како то статистички подаци показују, убрзава асимилацију, »урођавање« у по свему ближу српску средину и исељавање у свет (од Новог Зеланда и Аустралије, преко Немачке, Шведске

итд., до Канаде и САД, свуда само не у земљу која им се тако великодушно нуди као »Матица«) другим речима – до губитка »националне супстанце«, до ишчежавања.

Посматрано са материјалног становишта, очигледно је да се друштвено-политичким променама у процесу »транзиције« не доводи у питање »једнакост у правима« свих грађана, што значи и припадника националних мањина, већ и због тога што су равноправни као грађани и порески обвезници. Као таквим, не може им се ускратити право на учешће у буџетском финансирању образовања и рада »националних« институција под једнаким условима са већинским народом. Али, изнад тога, за финансирање посебних, специфичних активности очигледно да се не може много очекивати, чак ни у условима дефинисаним законима заснованим на »позитивној дискриминацији«. Треба очекивати да ће се држава и друштво све више ограничавати на стварање општих оквира за остваривање грађанских и људских права, из којих природно извиру и етничка-мањинска, а остављати простор за деловање посебних, етничких група на основама добровољног удруживања и самофинансирања. Чињеница да је русинска заједница управо на таквим основама стварала и одржавала сопствене институције од досељавања и развијала између 1918. и 1941, упућује на закључак да у условима стабилних друштвено-политичких токова и економског развитка државне заједнице не би требало страховати од будућности. У том смислу не може а да не охрабри чињеница да су се русинске етничке заједнице управо на оваквим основама одржале у земљама којима се у процесу реформи и промена као држава приближавамо (САД, Канада, Немачка, Шведска, Аустралија, итд.). Решење је, наравно, у оријентацији на стварање материјалних услова за одржање идентификовањем са основним – демократским тежњама овдашње државне заједнице, што претпоставља обавезу државне заједнице на заштиту које данас нема у политици заснованој на »позитивној дискриминацији« националних мањина.

THE RUTHENIANS IN VOJVODINA BETWEEN THE DISPUTED PAST AND THE UNCERTAIN FUTURE

Summary

Ruthenians are a historical people like other Slavic peoples. They share their past with all Slavic nations. Historical memory, tradition, cultural heritage and customs bind them to the Carpathian regions and the old Slavic Rus' heritage, which is clearly confirmed in the ethnonym Rusnak (pl. Rusnaci /rusnatsi/), prefixes and qualifiers derived from the names «Rus», «our ruski (Eng. Ruthenian) language», «our ruski (Eng. Ruthenian) customs», «ruski (Eng. Ruthenian) songs», «ruska škola (Eng. Ruthenian school)», «ruska cerkva (Ruthenian church)» etc. They are characterized by a high degree of preservation of ethnic identity (sense of common origin, language, customs, religion, patronymics), as well as their focus on working and living with the peoples in the multinational and multicultural society of Vojvodina and Serbia.

Key words: Ruthenians, Rusnak, Rus', Ruthenian Language, ethnic identity, national minorities, Vojvodina, Serbia.

PRIHVATANJE KULTURNIH RAZLIKA U OBRAZOVNOM SISTEMU I MULTIKULTURALNOST

Sažetak: Autorku je na ovu analizu podstakla činjenica da je danas u Vojvodini povećan broj mešovityh brakova. Samim tim kada dolazi do vaspitanja i obrazovanja dece postavlja se pitanje koji jezik i kulturu u tome prihvatiti. Najčešće se roditelji odlučuju za jedan jezik i kulturu, a obično je to onaj koji je na ovim prostorima dominantniji. Deca u tom slučaju nauče jedan jezik, umesto da od svog rođenja postanu bilingvalni govornici. Autorka smatra da je pored pristupa porodice od velike važnosti i pristup u obrazovnim institucijama prema kulturnim razlikama. Otud su kulture i jezici međusobno povezani i uslovljeni pa je danas u svetu globalizacije neophodno poznavati njihovu povezanost. U radu je fokus stavljen na intrerkulturalno obrazovanje, kao i na model interkulturalne osetljivosti i interkulturalne kompetentnosti osobe, posebno nastavnika.

Ključne reči: kultura, multikulturalnost, interkulturalno obrazovanje, bilingvalnost, mešoviti brakovi, globalizacija.

1. UVOD

Savremena društva se nalaze u protivrečnom odnosu između globalizacije i multikulturalizma. Obrazovanje treba da odgovara na potrebu društva i da stvora klimu u kojoj će članovi različitih grupa, imati osećaj podjednake pripadnosti zajednici u kojoj žive. Taj proces pripadnosti zajednici ne podrazumeva ignorisanje različitosti, niti kulturnu asimilaciju. Potrebno je da pripadnici različitih kultura izgrade svoj vlastiti kulturni identitet i da prihvate svoju različitost, ali isto

tako da poštuju i prihvataju različitost drugih. Obrazovanje i svi akteri obrazovanja, u svemu tome igraju veliku ulogu. Javlja se potreba da se obrazovanje reformiše u cilju interkulturalizma i da se nastavnici pripreme i obuče za novi koncept obrazovanja.

Svedoci smo sve većeg porasta etničko-jezičkih mešovitih brakova, samim tim dolazi i do povećanog mešanja kulture i jezika u krugu porodice, a često i do asimilacije. Roditelji se sve češće nalaze u dilemi da li je bolje da svoju decu vaspitavaju dvojezično ili da se opredele za jedan jezik, najčešće je to jezik većine, za koji smatraju da će njihovom detetu biti korisnije u daljem životu. Sve to dovodi do toga da se maternji jezik jednog od roditelja izgubi i polako nestaje, jer njegovi govornici svojevolljno odlučuju da koriste drugi jezik, koji je dominantniji. Tu dolazimo i do pitanja povezanosti kulture i jezika, kao i do njihove međusobne uslovljenosti. Pitanja nacionalne manjine, maternjeg jezika, kulture, obrazovanje na maternjem jeziku, to su samo neka od pitanja koja se povezuju sa interkulturalizmom i multikulturalizmom u Srbiji, posebno Vojvodini. Stoga u ovom radu sam pokušala da objedinim sva ova pitanja, a sve to me je doveo do pojma interkulturalizma i interkulturalnog obrazovanja. Posebna pažnja u radu posvećena je upravo prikazu obrazovanja za interkulturalizam, modelu interkulturalne osetljivosti i pojašnjenju interkulturalne kompetentnosti, jer se smatra da upravo u svemu tome leže odgovori i mogućnost za promenom.

Cilj ovog rada bio je da se sagleda pre svega prisustvo različitih kultura u zajednici, multikulturalizam. Zatim da se uoči povezanost jezika i kulture kako bismo barem približno došli do razrešenja odgovora zašto se mladi pripadnici nacionalnih manjina odriču svog prava na korišćenje i obrazovanje na maternjem jeziku. Sve to nas je dovelo do formiranja interkulturalnog koncepta obrazovanja, izgradnja kulturnog identiteta kod mladih, kao razvoja svesnosti o interkulturalnoj osetljivosti i kompetentnosti.

U današnje vreme pitanje multikulturalnosti je postalo u velikoj meri pomodno pitanje, što sa sobom nosi sve rizike pomodnosti kao što su površnost, nepreciznost, neupitnost, samorazumljivost, ideologizovanost itd. Dešava se da su rasprave o multikulturalnosti dosta uopštene, a često i konfuzne i kontroverzne. Ukoliko se multikulturalnost posmatra kao stanje kulturne heterogenosti, onda možemo reći da su sva ljudska društva multikulturalna. Ali moramo da uzmemo u obzir da nisu sva društva ista, kao što ni posledice multikulturalnosti nisu svuda iste i nisu jednake u svim društvima. Ono što se uzima kao zajedničko u svim društvima, odnosno multikulturalnim društvima, jeste da u njima uvek postoji potencijalna opasnost da se iz nekih razloga zaoštre pitanja odnosa manjine i većine. Tako da u pozadini problema multikulturalnosti stoji kompleksno pitanje manjina. U savremenom društvu ovaj problem se dodatno komplikuje time što se pojam «manjina» ne koristi samo za nacionalne, etničke ili rasne manjine, već se njima obuhvataju i druge manjinske skupine koje se sve više umnožavaju i postaju svesni svoje posebnosti i različitosti. U ovom radu kada govorimo o manjini, pre svega, se misli na nacionalne, etničke manjine.

U literaturi nailazimo na razliku između multikulturalnosti, multikulturacije i multikulturalizma. Multikulturalnost se odnosi na realno stanje, na kulturni pluralizam, što predstavlja osnovno i trajno obeležje svakog društva. Multikulturacija označava proces koji se bazira na ideji ili idealu o tolerantnom, harmoničnom, ravnopravnom, prožimajućem i zajedničkom suživotu različitih kultura i potkultura. Kada posmatramo ova dva pojma možemo zaključiti da je svako društvo manje ili više multikulturalno, ali isto tako da ne teže sva društva multikulturaciji. Treći pojam multikulturalizam, odnosi se na ideologiju shvaćenu kao sistem ideja u kojima se na prikriven način izražava neki parcijalni položaj, interes i vrednosti pojedinaca i društvenih skupina, a koji se predstavljaju kao «opšti» društveni interesi. Na taj način multikulturalizam služi kao pokriće za ostvarivanje nekih ideoloških, političkih ciljeva koji mogu čak da se suprotstavljaju istinskoj multikulturaciji (Tripković 2005).

Ideolozi multikulturalnog društva pod tim pojmom podrazumevaju uvažavanje kulturnog identiteta doseljenika kao alternative politici kulturne asimilacije, a istovremeno i kao odgovor koji Evropa očekuje u težnji da izgradi «evropsku tvrđavu». Kulturna integracija podrazumeva sudelovanje u drugoj kulturi, ali i poistovećivanje i utemeljivanje svesti o vlastitom identitetu i kulturnom nasleđu. Sa druge strane asimilacija podrazumeva utapanje u novoj kulturi bez mogućnosti da se očuva vlastiti identitet i kulturno nasleđe roditelja. Pod asimilacijom se misli na jednostrani, neravnopravni i nametnuti proces. Integraciona politika ima za cilj da se doseljenici i njihove porodice integriše u društvene i kulturološke sredine u kojima se osećaju prihvaćeno. Ono što primećujemo jeste da su današnje kulture, moderne kulture isprepletane međusobno i prožimaju se do te mere da se određene navike i odlike života ne završavaju u granicama nacionalnih kultura, nego ih nalaze i pronalaze sebe jednako i u drugim kulturama. Stoga tradicionalni kulturni identitet počiva na afirmativnoj identifikaciji sa kulturom jednog okruženja, pri čemu se velika važnost pridaje maternjem jeziku (Žarić 1997). Smatram da nas upravo on na neki način izdvaja i čini jedinstvenim i drugačijim u odnosu na druge kulture. Međutim još uvek se javljaju tendencije za razgradnju i ograničavanje kulturnih vrednosti, stoga se u zapadnim industrijskim društvima razvijaju posebni pedagoški koncepti multikulturalnog i interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja, koji su utemeljeni na idejama međusobnog uvažavanja i tolerancije. Dok sa jedne strane asimilatorski model ne pokazuje spremnost za uvažavanje i prihvatanje kulturnih razlika, tako sa druge strane multikulturalni koncept se izlaže opasnosti od pre naglašavanja složenosti nacionalnih kultura.

Multikulturacija bi trebala da se nalazi između krajnosti kulturne asimilacije i kulturne izolacije i bazira se na principima mnogostrane akulturacije ili interkulturacije. Procesom multikulturacije trebalo bi da se u isti mah postigne potvrđivanje sebe, ali i prihvatanje drugog kao ravnopravnog iako različitog, ali ujedno i prihvatanje drugog i prihvatanje sebe kao različitog.

Multikulturacija se može posmatrati i formirati na dva nivoa: Prvi, na nivou spontane multikulturacije, što se odnosi na nivo spontanih susreta, dodira i prožimanja kulturnih različitosti, najčešće u okviru svakodnevnice. Ovaj nivo se svakodnevno postiže i u najvećoj meri je i prisutan. Drugi, na nivou institucionalne multikulturacije, odnosno na nivou institucionalno organizovanog, sistematskog i kontinuiranog podsticanja, usmeravanja i praćenja. Smatra se da je drugi nivo još uvek samo delimično ostvaren, u najvećoj meri kroz institucionalnu zaštitu osnovnih prava nacionalnih manjina i etničkih skupova. Danas se institucionalni oblik multikulturacije ne primenjuje dosledno ni u potpunosti, iako postoje određeni zakoni koji to regulišu, smatra se da je u praksi manje ostvarljivo i prisutno (Tripković 2005). Upravo to je nešto na čemu bi trebalo organizovano i planski raditi, jer polako dolazi do gašenja odeljenja na maternjem jeziku nacionalnih manjina. Pripadnici nacionalnih manjina i pored zakonski regulisanih prava, odlučuju da svoju decu obrazuju na jeziku većine i da na taj način «olakšaju» deci kasnije školovanje i obrazovanje. Međutim, da li je zaista tako? Da li roditelji na taj način pomažu deci ili im u isto vreme uskraćuju mogućnost da deca nauče svoj maternji jezik u potpunosti ili maternji jezik jednog od roditelja.

U savremenom društvu gde u velikoj meri dominira univerzalna masovna kultura, veoma teško tradicionalna kultura dolazi do izražaja, a samim tim se nameće pitanje kako u takvom društvu ostvariti ideal multikulturacije. Na koji način uskladiti snažnu potrebu modernog društva za homogenošću sa istovremenom njihovom težnjom i potrebom za heterogenošću. Multikulturalnost kao projekat moderniteta obećava korisnu matricu za uređenje odnosa unutar multietničkih društava, međutim ovaj pojam se u praktičnoj politici često zloupotrebljava, kao i sama ideja multikulturalizma. Ono što su neki sociolozi zaključili kada je reč o multikulturalizmu u Srbiji, jeste da Srbija ostaje multietnička, ali da je vremenom postala sve manje multikulturalna i to u smislu da je sve manje lokalnih zajednica u kojima ljudi razumeju i koriste jezik svojih komšija druge nacionalnosti.

Ono što je u jednom istaživanju saznajemo jeste da najveći broj ispitanika svih starosnih grupa ne govori nijedan od manjinskih jezika, a da on istovremeno zapravo nije i njegov maternji jezik. U istom istraživanju dolazi se do zaključka da mladi ljudi u Vojvodini sve manje osećaju istinsku potrebu da uče manjiske jezike, da starosedeooci nešto češće komuniciraju na nematernjem jeziku, kao i da apsolutna većina ispitanih Srba smatra da Srbi ne bi trebali da uče jezik manjina, jer ne osećaju potrebu za tim (Pavlović, prema Ilić, 2009). Nameće se pitanje šta je zapravo dovelo do takvog razmišljanja i takvih uverenja? Da li smo sami odgovorni za situaciju u kojoj se danas nalazimo, da li smo sami odgovorni za odnos prema maternjem jeziku, odnos prema kulturi? Verujem da jesmo. Pod velikim uticajem globalizacije i raznim uverenjima da je možda nešto tuđe bolje i vrednije, odlučili smo da se odrekemo svog kulturnog nasleđa, svog jezika u korist tuđeg. Deca se obrazuju na jeziku većine, jeziku koji je dominantniji, koji je priznatiji, jer se smatra da će tako ona postati uspešnija, a nismo ni svesni koliko im zapravo uskraćujemo takvom odlukom. Nismo ni svesni da zapravo deca postaju uspešnija i bogatija ukoliko imaju čak dva maternja jezika, dve kulture, kada imaju jasno izgrađen vlastiti kulturni identitet, koji zapravo može da se sastoji od više kultura.

2. POVRATAK KULTURI UZ POMOĆ OBRAZOVANJA

Danas u 21. veku u svetu kulturne raznovrsnosti, ono što se od škole očekuje, kao obrazovne institucije, jeste da postane drugačija, jer su deca danas postala drugačija u odnosu na prošli vek. Smatra se da interkulturalno obrazovanje može da doprinese razvoju ljudskih zajednica u kojima će svima biti omogućeno sudelovanje u odgovornosti, jednakosti šansi, samosvesti i različitosti, pripremajući učenike za život u kulturno različitim socijalnim okruženjima. Pri tom se interkulturalnost treba afirmisati i učvrstiti kao polazna orijentacija, kao dominantan pristup i ključna smernica vaspitno-obrazovnih akcija u školi. Cilj je da se uz pomoć obrazovanja čovek povрати kulturi, jer tek

kada čovek stiže svest o sopstvenoj kulturi, on dozvoljava prihvatanje drugih i uvažavanje njihovih različitosti (Đukić i dr. 2013).

U vezi sa multikulturalnim obrazovanjem danas, javlja se jedna osnovna dilema, da li je svrha obrazovanja da u svakom pojedincu podstakne i razvije obeležja koja će ga učiniti sličnim drugima ili pak koja će obezbediti pravo na postojanje i izražavanje vlastitih obeležja, učiniti ga posebnijim i različitijim. S obzirom na izazove sa kojima se susreće, škola bi trebala da kreira saznanja i da podstiče razvoj sposobnosti koje su potrebne mladima za prihvatanje univerzalnog, ali da, sa druge strane, ne dozvoli zaboravljanje korena svog vlastitog identiteta i da ih iskreno poštuje i čuva. Za skladan razvoj identiteta pojedinaca, mora doći do «pomirenja» socijalnog identiteta i slobode izbora vlastitog identiteta. Dalje kada posmatramo obrazovni diskurs, uočavamo da je on uvek bio, a tako je i danas uslovljen zahtevima društvenog diskursa. Tako odgovornost društva leži u utemeljenju obrazovne politike koja će mladima omogućiti da razvijaju i iskustveno primenjuju sposobnosti i kompetencije, za koje se smatra da su neophodne za usklađivanje svojih pojedinačnih prava sa opštim potrebama i poštovanjem prava drugih (Knežević-Florić 2013).

Kada posmatramo implicitni kurikulum škole i multikulturalnost, uočavamo da «problem» ovakvog obrazovanja leži upravo u skrivenim predrasudama, koje nije moguće neutralisati racionalnim pristupom. Tu spadaju određena verovanja, uverenja koja možda na prvi pogled nisu uočljiva, ali su ona zapravo i te kako prisutna. Upravo iz tog razloga potrebno je da se oblikuju dobro promišljeni potezi koji bi sprečili određene vidove diskriminacije. Sve to zahteva plan saradnje brojnih partnera izvan obrazovne institucije, jer obrazovna institucija treba da bude mesto gde se u praksi uči biti demokratski građanin. Multikulturalizam, a samim tim i obrazovanje za multikulturalizam, čoveka uvek stavlja na prvo mesto; on podrazumeva da druge prihvatamo na isti način kao i sami sebe. Kasnije u radu detaljnije ćemo se osvrnuti na interkulturalnu osetljivost, kao i na interkulturalizam u samoj nastavi, odnosno interkulturalno obrazovanje.

3. POVEZANOST KULTURE I JEZIKA

Savremeni svet u kome živimo predstavlja multietnički i multikulturalan svet, to nije samo zbog činjenice da dolazi do povećanja broja društva i kultura, već zato što su one danas sve glasnije, nezavisnije i odlučno zahtevaju priznavanje svojih pravih vrednosti. Tako se u svojoj svakodnevnoj realnosti susrećemo sa različitim kulturama, različitim jezicima i pokušavamo da izgradimo homogeno društvo, tako dolazi do termina interkulturalnosti i multikulturalnosti. Različite kulture teže toleraciji, razumevanju i međusobnom priznanju. Iako se multikulturalizam u savremenoj političkoj teoriji i etici ističe kao jedan od vrsta poželjnog normativnog konstrukta, ne možemo reći da je on istovremeno postao sastavni deo vodećih principa savremenih društvenih uređenja (isto).

3.1. Definisanje jezika i maternjeg jezika

Kako bismo na adekvatan način sagledali odnos jezika i kulture jednog naroda, smatram da je korisno krenuti od definisanja pojma samog jezika i shvatanja njegove suštine i važnosti, zatim preko pojma maternjeg jezika, pa sve do definisanja kulture. Kada posmatramo definicije jezika, postoje određene zajedničke odlike u moru različitih definicija. Možemo reći da upravo to zajedničko u svim definicijama čini suštinu shvatanja jezika. Tako se jezik najpre određuje kao sistem znakova koji služi za opštenje i sporazumevanje među ljudima, pri čemu se poštuju određena pravila. S obzirom da je jezik sistem određenih znakova to ukazuje na činjenicu da ti znakovi funkcionišu po određenim pravilima, odnosno da su uređeni. Jezik je organizovano sredstvo sporazumevanja, čime se ističe njegova važna komunikativna uloga. Kada posmatramo jezik jedne kulture, jednog naroda, ono što nikako ne možemo da izostavimo jeste činjenica da je jezik sistem koji je pre svega društveno uslovljen. Samim tim njegova važnost i značaj potiče upravo iz činjenice da ga pojedinac uči i koristi u zajednici sa drugim ljudima, a kroz komunikaciju sa okolinom, pojedinac razvija i nadograđuje svoj jezik (Miljković 2015). Ukoliko jezik posmatramo

kao oruđe kojim pojedinac deluje na svet koji ga okružuje onda možemo primetiti da su svi jezici ovoga sveta zapravo jednake vrednosti, ali da se u svakodnevnom životu određeni jezici izdvajaju kao dominantniji ili manje dominantniji. Ono što je bitno da znamo jeste činjenica da poznavanje jednog jezika nikada ne ugrožava razvoj drugog, i obrnuto. Već da poznavanje jednog jezika više, uvek predstavlja bogatstvo.

Kada sa druge strane, posmatramo pojam maternjeg jezika onda uviđamo da je to jezik sa kojim se osoba identifikuje, on je deo osobnosti. Kada se određuje maternji jezik, većina ljudi vrlo brzo i bez posebnih teškoća, jasno i određeno odgovori koji je jezik za njih predstavlja njihov maternji jezik. Postoje razna razmatranja i definisanja pojma maternjeg jezika, iz različitih perspektiva, ali kao opšte odrednice maternjeg jezika jeste definisanje istog kao jezik na kome osoba misli, sanja ili računa. Organizacija UNESCO maternji jezik definiše kao jezik usvojen u ranoj dobi, koji normalno postaje prirodni instrument mišljenja i komuniciranja jednog pojedinca. Možemo reći da je tako određen maternji jezik, zapravo prvi jezik koji pojedinac usvaja od svojih roditelja kao malo dete. Ono što je posebno zanimljivo za mešane etnolingvističke grupe, jeste činjenice da pojedinac može da ima dva maternja jezika, odnosno da postane izvorni dvojezični govornik, posebno ukoliko je odrastao u dvojezičnoj porodici ili u dvojezičnoj sredini (Pavlinić- Wolf 1958).

3.2. Kultura kao pečat društva

Kada posmatramo pojam kultura, možemo reći da kultura predstavlja celokupno društveno nasleđe određene grupe ljudi, zajednice ili društva. Kultura daje određeni pečat društvu kao globalnoj instituciji. Kulturni identitet predstavlja specifičan izraz socijalnog identiteta, s obzirom da je kultura suštinski deo socijalnog sistema i njegova osnova (Miljković 2015). Svaka kultura i supkultura je jedinstvena i posebna na svoj način i u okviru svake od njih postoji određena komunikacija,

ali i komunikacijske norme i očekivanja koje se mogu znatno razlikovati u svakoj od njih. Sama kultura jednog naroda ima veliku i važnu ulogu u učenju komunikacijskih vještina, jer pojedinac upravo kroz svoju kulturu uči određene koncepte i oznake kroz koje posmatra svet koji ga okružuje. Stoga način na koji pojedinac komunicira, komunikacijske situacije, jezik i jezički stilovi koje upotrebljava, kao i određeno neverbalno ponašanje, zapravo je u velikoj meri proizvod kulture u kojoj je odrastao. Ono što ne smemo da zaboravimo jeste činjenica da postoje određene razlike unutar jedne kulture u sklopu jednog društva, ali i određene individualne razlike koje nikako nisu zanemaljive.

Kultura nije homogena, niti statična, ona se ne odnosi samo na umetnost, književnost, muziku, već i na druge oblasti ljudskog života. Jedan od najpoznatijih modela kulture razvio je Edvard Hol (1976), i prema ovom modelu kultura može predstavljati ledeni breg, tako da je veoma mali deo vidljiv. Taj vidljivi deo kulture predstavlja zapravo spoljašnji deo, koji obuhvata ponašanje, umetnost, kulturu, muziku i jezik. Dok se ispod vode, nalazi veći deo ledenog brega, i predstavlja unutrašnji ili podsvesni deo jedne kulture. Ovaj podsvesni deo kulture je ispod površine jednog društva i on uključuje skrivene delove kao što su verovanja, vrednosti, uverenja i modeli koji su se kroz istoriju jednog naroda oblikovali i koji u velikoj meri utiču na načine ponašanja jednog naroda, kako svesno, tako u velikoj meri nesvesno. Određeni autori razlikuju «vidljivu kulturu» i «nevidljivu kulturu», tako da vidljiva kultura predstavlja delove kulture kao što istorija, arhitektura, umetost, geografija, jezik. Dok sa druge strane, nevidljiva kultura obuhvata sociokulturna verovanja, pretpostavke, sisteme vrednosti, uverenja koja su se prenosila iz generacije na generaciju jednog naroda, jedne kulture (Dumitrašković 2013). Upravo ovi nedvidljivi delovi kulture u velikoj meri i određuju samu kulturu jednog naroda, određuju jedan narod i čine ga jedinstvenim i drugačijim. Većina ljudi nisu svesni mnogih delova nevidljive kulture, ali da razumemo ove delove u drugim kulturama prvenstveno moramo da razvijemo svest o sopstvenoj kulturi i da razumemo kako ona sama utiče na percepciju i razumevanje drugih kultura.

3.3. Povezanost jezika i kulture

Kada posmatramo samo jezik i kulturu, uočavamo da su oni međusobno povezani i da se uzajamno prožimaju. Jedna kultura može da se ostvaruje u više različitih jezika, ali isto tako jedan jezik može da se ostvaruje u više različitih kultura, odnosno da bude nosilac i predstavnik više kultura. U svakodnevnoj praksi postoji tendencija da se jezik poistovećuje sa kulturom. Možemo reći da se jezikom, kultura i kulturne veze održavaju i prenose iz generacije u generaciju. Čovek je jezikom oduvek uobličavao kulturu kao svoj sopstveni ljudski svet, i na taj način se između jezika i kulture stvarala stalna interakcija. Sa druge strane, jezik se oblikuje prema potrebama i mogućnostima jedne kulture.

Danas u savremenom društvu uvažavanje kulturnih različitosti, tolerancija, dijalog i saradnja postaju jedne od osnovnih veština koje mora da poseduje svaki građanin. U evropskim zemljama, pa tako i kod nas, pluralizam i različitosti postaju deo naše svakodnevne realnosti, dolazi do mešanja kultura i potrebe da se radi na interkulturalnosti i multikulturalnosti. Interkulturalno učenje, dijalog i kompetencije postaju jedan bitan preduslov za pojedince, kako bi se na pravilan način suočili sa novim izazovima koje nam društvo nameće, oni moraju da budu utemeljeni na poštovanju različitosti naroda i kultura. Interkulturalno učenje je termin koji se koristi kako bi se označio proces koji nam omogućava da postanemo svesniji i da bolje razumemo kako svoju sopstvenu tako i druge kulture širom sveta. S obzirom da je jezik jedan od najvidljivijih elemenata kulture i samim tim jedan od glavnih aspekata interkulturalne komunikacije, stoga on ne bi trebao da se koristi kao sredstvo dominacije, već isključivo kao sredstvo komunikacije. Veoma je bitno da kod učenika pre svega bude razvijena svest i prihvatanje svoje sopstvene kulture, a zatim i kulture drugih, a u svemu tome obrazovanje i vaspitanje imaju veliku i značajnu ulogu (Dumitrašković 2013). Smatram da je potrebno upravo kroz obrazovanje i obrazovne institucije uticati na razvijanje svesti o sopstvenoj kulturi,

da se pre svega prihvati vlastiti kulturni identitet, jer danas u vremenu globalizacije i mešanja kultura dolazi do odbacivanja vlastitih običaja i prihvatanja drugih.

3.4. Obrazovanje nacionalnih manjina, obrazovanje na maternjem jeziku

U savremenom svetu demokratija se ne može svesti na dominaciju većinskog stanovništva, nego ona podrazumeva uključivanje posebne osetljivosti i uvažavanja većine prema svakoj vrsti manjinskog identiteta i mišljenja. Pitanje obrazovanja na manjinskim jezicima ima veliki značaj kako za samu etničku manjinu tako za celokupnu demokraciju prosvetne politike. Ovo pitanje se često javlja kao jedno od osnovnih manjinskih pitanja. Danas u svakodnevnoj praksi u Srbiji primećujemo da se uprkos zakonskim odrednicama kao što su pravo na upotrebu i negovanje maternjeg jezika, pravo na obrazovanje na svom maternjem jeziku, pojavljuju i brojni izazovi u svakodnevnom ostvarivanju tih prava i izboru mladih kada je reč o negovanju maternjeg jezika i obrazovanju na njihovom maternjem jeziku. Mladi roditelji odlučuju da sa svojim detetom govore jezikom većine, bez obzira na činjenicu da je to maternji jezik samo jednog od roditelja, a, sa druge strane, javljaju se i slučajevi da se, i pored toga što su oba roditelja pripadnici nacionalne manjine (rusinske), odlučuju da sa svojom decom govore na jeziku većine (srpskom), kao i da ih obrazuju na tom istom jeziku. Postavlja se pitanje iz kojih razloga se roditelji odlučuju na takve izbore, da li su izgubili osećaj za značaj maternjeg jezika, njegovu povezanost sa kulturom i nevidljivim delovima kulture, kao i prednosti poznavanja istog, i šta ih je navelo da se dobrovoljno odreknu prava koje im pripada. Mi maternjim jezikom detetu ne prenosimo samo poznavanje jednog jezika više, već i svoja uverenja, verovanja, svoja emociju.

Ostvarivanje prava na obrazovanje na jeziku i pismu nacionalnih manjina, odnosno na maternjem jeziku manjine, značajno je pre svega zbog očuvanja njihovog identiteta, ali i zbog negovanja multi-

kulturalnosti društva i same zajednice. Kada govorimo o obrazovanju dece rusinske nacionalne manjine, do nedavno su postojale 3 osnovne škole u Vojvodini koje su imale odeljenja na rusinkom jeziku, odnosno u kojima se predaju predmeti na rusinkom. Danas, je situacija nešto drugačija. Danas se broj učenika u rusinskim odeljenjima smanjio, kao i broj škola koje imaju mogućnost da se deca obrazuju na rusinskom jeziku. Tako da sada postoje svega dve škole koje pružaju tu mogućnost, sa tendencijom da se broj smanji na jednu školu i jedno rusinsko odeljenje. Prvi problem sa kojima se susreće rusinska manjina u sektoru obrazovanja, jeste problem sa malom brojnošću zajednice. Mala brojnost zajednice u kombinaciji sa činjenicom da vojvođanski Rusini uglavnom žive u malim seoskim zajednicama (Kucura, Ruski Krstur itd.), dovodi do svesne asimilacije u nacionalnu većinu. Dalje većina roditelja procenjuje da se šanse za bolje zaposlenje i ekonomski prosperitet njihove dece nalaze u adekvatnom znanju i poznavanju srpskog jezika (Petsinis 2004).

4. OBRAZOVANJE ZA INTERKULTURALIZAM

Svako demokratsko društvo ili društvo koje se nalazi u procesu demokratizacije, u svetu radikalno izmenjenih uslova društvenog okruženja, nailazi na pitanje kako na adekvatan način definisati ciljeve obrazovanja. Novi ciljevi obrazovanja bi trebali potpunije odgovarati zahtevima i potrebama čoveka i društva novog doba. Globalizacija i promene dovode do pojačanog interesovanja za odnose između obrazovanja i demokratije, koje se bazira na svesti o neophodnosti razvoja demokratske kulture kroz obrazovni sistem. Promovisanje demokratskih vrednosti nameće i kreiranje multikulturalne i evropske zajednice. Smatra se da sam pojam demokratsko obrazovanje sugerise da je u fokusu proces, odnosno dinamička interakcija između realnih zbivanja u društvu i promena u obrazovnom sistemu. Osnovni princip demokratskog obrazovanja jeste jednaka dostupnost obrazovanja svima koji žele i koji su sposobni da steknu obrazovanje. To se odnosi

na jednako pravo svih bez obzira na njihov pol, uzrast, socijalni položaj, etičku, religijsku pripadnost itd. (Milutinović 2008). Prisustvo različitih kultura u savremenom svetu, odnosno sve veća prisutnost etničke, rasne, jezičke i religijske različitosti, zahteva obrazovanje za interkulturalizam, obrazovanje ima ulogu da pripremi učenike za efikasno funkcionisanje u XXI veku. Činjenica je da se ovakav koncept obrazovanja neće oblikovati i stvoriti sam od sebe, stoga je potrebno napraviti određenu strategiju i poštovati određene principe koji dovođe do obrazovanja za interkulturalizam.

Interkulturalnost ističe i naglašava odnos između kultura i neophodnost njihove interakcije. Ona podrazumeva mogućnost upoređivanja mišljenja, ideja, podstiče na razmišljanje o razlikama različite prirode, i omogućava komunikaciju i međusobno upoznavanje različitosti. Takođe ona podrazumeva otvorenost prema drugim kulturama, mogućnost sagledavanja iz tuđe perspektive, sposobnost suočavanja u složenim i nejasnim situacijama. Pored toga interkulturalnost utiče na razvoj veština kako verbalne, tako i neverbalne komunikacije, ali i na kreativno razmišljanje i interakciju. Primenujući ovaj koncept u nastavnom procesu, on omogućava da se nastavnici i učenici upoznaju sa razlikama, da nauče da prihvate i izgrade, pre svega svoj kulturni identitet, ali i da prihvate kulturu drugih i postanu tolerantniji prema kulturnim razlikama. Sve to dovodi do suzbijanja različitih predrasuda i stereotipa (Vidosavljević i dr. 2016).

Smatra se da se koncept interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja pojavio u Zapadnoj Evropi 1975. godine kao mogući model za koji se pretpostavlja da će pomoći u prevazilaženju problema multikulturalnog sastava evropskog društva. U Republici Srbiji pravni okvir i osnovu za interkulturalno obrazovanje čine međunarodni instrumenti. Ističe se da se karakter interkulturalnog obrazovanja ogleda u specifičnim ciljevima u vidu «četiri stuba obrazovanja» koje je identifikovala Međunarodna komisija za obrazovanje za 21. vek. - učenje za znanje, učenje za rad, učenje za život sa drugima, učenje za postojanje (Petrović i dr. 2016). Učenje za znanje obuhvata znanja koja omogućavaju ljudima da razumeju svoju okolinu i ujedno ih osposobljava

da samostalno kritički procenjuju. Ono pretpostavlja učenje veštine učenja koje se pre svega temelji na višim kognitivim procesima, a ne samo na pukom reprodukovanju naučenog i pamćenju informacija. Zatim učenje za rad je usko povezano sa učenjem za znanje, ali se ono više usmerava i povezuje sa stručnim usavršavanjem. Ono se bazira na praktičnoj primeni naučenog u promenljivim uslovima rada i života, kao i u razvijanju sposobnosti snalaženja u različitim situacijama. Usmereno je na učenje i pripremu za život. Sledeći stub obrazovanja učenje za život sa drugima ili za zajednički život smatra se jednim od najvažnijih ciljeva, stubova obrazovanja. Sastoji se u usvajanju vrednosti pluralizma, tolerancije, multikulturalizma, razumevanja, mira, zajedničkog delovanja, sporazumnog rešavanja sukoba itd. Danas ovaj cilj postaje sve važniji i značajniji zbog sve veće međuzavisnosti pojedinca i grupe, a postiže se otkrivanjem i upoznavanjem drugih, razumevanjem razlika i sticanjem veštine zajedničkog delovanja u ostvarivanju zajedničkih ciljeva. I četvrti stub, učenje za postojanje, sastoji se u doprinosu obrazovanja celokupnom razvoju svakog pojedinca (Milutinović 2008).

Multikulturalno i interkulturalno obrazovanje može se opisati kao pristup koji promoviše uvažavanje etničkih, kulturalnih, rasnih i lingvističkih razlika. S obzirom da su danas sve više prisutne razne diskriminacije na osnovu neke od ovih razlika, interkulturalno obrazovanje je jedno od najboljih rešenja za prevazilaženje istih. Obrazovanje bi trebalo da bude više orijentisano na učenike i da uključuje njihovo mišljenje i glasove iskustva, dok bi nastavnici trebali da preuzmu aktivnu ulogu u prispitivanju svih obrazovnih praksi i sagledavanju kako one deluju na učenje svih učenika. Na osnovu toga zaključuje se da je glavni cilj interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja omogućiti učenicima da usvajaju znanja o različitim kulturnim grupama i razvijaju veštine i sposobnosti koje su nužne kako bi na određenom nivou kompetentnosti mogli funkcionisati unutar različitih kulturnih okruženja (Milutinović 2007). Smatra se da bi interkulturalno obrazovanje trebalo da promoviše i razvija bolje razumevanje kultura, povećava sposobnost komunikacije među ljudima iz različitih kultura, utiče na

fleksibilnost stavova prema kulturnim različitostima u društvu, povećava spremnost pojedinaca da se aktivno uključuju u socijalnu interakciju sa ljudima drugog kulturološkog porekla itd.

Ono što je prilikom primene interkulturalizma i multikulturalizma u implicitnom kurikulumu škole posebno značajno jeste otkrivanje uverenja nastavnika o ovom konceptu obrazovanja. S obzirom da se od nastavnika očekuje da u svojoj svakodnevnoj praksi implementiraju ciljeve i koncepte interkulturalnog obrazovanja, od ključne je važnosti razumevanje njihovih različitih uverenja o interkulturalnom obrazovanju. Ono što je prilikom obuke nastavnika za interkulturalno obrazovanje posebno značajno jeste da koncepte i ciljeve nije dovoljno samo sopštiti, i podeliti, već je nephodno da se oni konstituišu kao pozitivna predstava. Potrebno je da se uoči razlika između sticanja znanja o kulturi i interkulturalnog učenja. Interkulturalno obrazovanje podrazumeva pre svega razvoj svesti o interkulturalnoj osetljivosti i interkulturalnoj kompetenciji. S tim da se interkulturalna osetljivost odnosi na složenost percepcija kulturalnih razlika, dok interkulturalna kompetencija podrazumeva potencijal emocionalnog reagovanja i odgovarajuće i efikasno ponašanje u različitim kulturnim kontekstima. Stoga važno je da obuka nastavnika bude pre svega usmerena na facilitiranje usaglašavanja individualnih uverenja sa jedne strane, a sa druge strane produktivnih koncepata interkultranog obrazovanja (Jokić – Petrović 2016).

Koncept multikulturalnog obrazovanja često je okrenut ka isticanju razlika, dok je koncept interkulturalizma ili interkulturalnog obrazovanja usmeren na komunikaciju i pronalaženje nove sinteze. Tako interkulturalno obrazovanje fokus stavlja na prilagođavanje sistema novim zahtevima koje je postavio multikulturalni kontekst društva. Ovakav koncept obrazovanja polazi od kulturne raznolikosti koja se proširuje na komplementarnost univerzalnog i singularnog, i na taj način dijalog postaje otvoreniji, dinamičniji i fleksibilniji. Interkulturalno obrazovanje je usmereno na podizanje svesti o kulturalnom

pluralizmu, koje je danas opšteprisutno u društvu. Ovaj koncept obrazovanja bi trebao da doprinese sledećim ciljevima (Petrović – Janjević, prema Jelačić, 2011):

- prevazilaženje socijalne nejednakosti i nejednakosti u obrazovanju;
- razvijanje poštovanja i tolerancije prema kulturnim razlikama među ljudima;
- pomaganje učenicima da usvoje znanje o međuetničkim odnosima i osnovama na kojima počivaju različite kulture.

Danas interkulturalno učenje i obrazovanje predstavlja sredstvo da razumemo složenost sveta u kome živimo, da više razumemo sami sebe, a tako i druge. Ovaj oblik obrazovanja nam pomaže da se suočimo sa svakodnevnim promenama u svetu i odnosi se na procese kroz koje pojedinac usvaja određena znanja, stavove i ponašanje, koje je povezao sa interakcijom različitih kultura. U širem konceptu označava proces pomoću kojeg se gradi mirno društvo koje živi zajedno, demokratsko društvo. Cilj ovakvog učenja jeste da se pre svega poveća međukulturalna tolerancija i razumevanje, kao i uvažavanje i prihvatanje kako svoje kulture, tako i strane (Dumitrašković 2013). Interkulturalni koncept obrazovanja nema samo za cilj da podučava o različitim kulturama, već je to samo osnova od koje se kreće, jer je informativno znanje o različitostima neophodno, ali ono nije dovoljno. Znanje treba da se dopuni iskustvom u interkulturalnim okolnostima, jer se upravo kroz to iskustvo uočava primena naučenog. Učenike kroz ovaj koncept obrazovanje treba naučiti da komuniciraju i pripremiti ih za konfliktne situacije, na taj način se omogućuje snalaženje u različitim odnosima sa drugim ljudima (Jelačić 2011). Interkulturalna komunikacija podrazumeva uspostavljanje interakcije i komunikacije sa osobama iz drugih kultura. Ovaj vid komunikacije pomaže osobama koje potiču iz različitih kultura da se međusobno sporazumevaju i razumeju, i pored

činjenice da ne dele isto kulturalno iskustvo. Neki od ključnih elemenata prilikom interkulturalne komunikacije su sposobnost prilagođavanja sopstvenog ponašanja situaciji u kojoj se osoba nalazi, kao i sposobnost za razumevanje i prihvatanje različitosti i mogućnost saosećanja sa sagovornikom. Takođe od velikog je značaja da osoba ima poštovanje prema sagovorniku, kao i da je otvorena za prilagođavanje i menjanje svojih vlastitih stavova i navika.

4.1. Interkulturalna kompetentnost

U raspravi o interkulturalnom obrazovanju i interkulturalnoj komunikaciji, dolazi se i do neizostavnog pojma interkulturalne kompetentnosti. Kada se govori o interkulturalno kompetentnoj osobi misli se na sposobnost te osobe da prepozna kulturne razlike i njih koristi kao jedan od resursa za učenje. To je osoba koja može da spozna odnos između dve ili više različitih kultura, i ona poseduje sposobnost medijacije, kritičkog i analitičkog razumevanja kako svoje kulture, tako i kulture drugog. Dimenzije interkulturalne kompetencije su: kognitivna, emocionalna i bihejvioralna. Što ukazuje da se ona manifestuje kroz određene vidove empatije i motivacije za prilagođavanjem, kroz komunikaciju i fleksibilno ponašanje prema drugačijem viđenju sveta (isto).

4.2. Interkulturalna osetljivost

Milton Benet (Benneet 2004) smatra da se interkulturalna osetljivost može predstaviti kao model razvoja koji ima šest stadijuma. Interkulturalna osetljivost odnosi se na sposobnost uočavanja i prepoznavanja postojanja različitih pogleda na svet. Na taj način osoba prihvata i priznaje pre svega vlastiti kulturni identitet i vlastite kulturne vrednosti, ali i kulturne vrednosti i identitet pripadnika drugih kultura. Prema tom modelu, prva tri stadijuma odvijaju se u okviru etnocentričnog pogleda na svet, dok preostala tri u okviru etnorelativističkog pogleda na svet. U tako oblikovanom modelu entocentrična orijentacija

predstavlja izbegavanje kulturalnih razlika, kako kroz negiranje njihovog postojanja, odnosno stadijum poricanja, tako i kroz njihovo etiketiranje kao negativnih, nepoželjnih ili čak ugrožavajućih, odnosno stadijum odbrane. U okviru etnocetrične orijentacije postoji i stadijum minimiziranja, koji negira značaj kulturalnih razlika. Sa druge strane, etnorelativistički pogled na svet je usmeren ka razlikama, od njihovog prihvatanja, kroz stadijum prihvatanja, zatim sledi stadijum adaptacije, kroz prilagođavanje perspektive kako bi se u obzir uzele kulturalne razlike, i stadijum integracije, odnosno integrisanje celokupnih kulturalnih razlika u doživljaj i određenje sopstvenog identiteta.

Prve tri orijentacije modela su u okviru enocentričnog pogleda. To je stanje u kome se sopstvena kultura doživljava kao jedino stvarno. Odnosno, obrasci verovanja, ponašanja i vrednosti doživljavaju se kao neupitno realne i istinite. U tim okvirima druge kulture se ili ne primećuju, ili ne tumače. Rezultat svega toga je da se kulturna razlika ne doživljava, ili se doživljava na neki nedefinisani način. Druge tri orijentacije se definišu kao entorelativne, što podrazumeva da se sopstvena kultura doživljava u kontekstu drugih kultura. Tako se sopstvena kultura doživljava samo kao jedna od brojnih. Pored toga naglašava se da poznavanje jezika druge kulture, ili poznavanje određenih rituala, sposobnosti, nisu puno korisni ukoliko se sa njima nije promenio i pogled na svet, i prihvatanja različitosti i adaptiranje. Tako ljudi često imaju pozitivan stav prema drugim kulturama, bez mogućnosti da dublje dožive drugu kulturu. Poenta je u prihvatanju perspektive druge kulture bez gubljenja vlastite perspektive i to je upravo suština ove druge orijentacije koja obuhvata stadijum prihvatanja, adaptacije i integracije. U osnovi Benetovog modela interkulturalne osetljivosti nalazi se pretpostavka da interkulturalna kompetentnost raste u odnosu na složenost i učestalost iskustva osobe prema kulturnim razlikama.

Takođe ističe se da se tokom razvoja interkulturalne osetljivosti, osoba menja kognitivno, emotivno i socijalno. U istraživanju koje je realizovano u Švajcarskoj i Srbiji ispitivani su stavovi i uverenja

nastavnika prema interkulturalnom obrazovanju, odnosno prema različitim aspektima rada u multikulturalnim odeljenjima, kao i povezanosti tih uverenja i stadijuma u razvoju interkulturalne osetljivosti nastavnika. Rezultati istraživanja ukazuju na činjenicu da nastavnici koji se nalaze na stadijumu poricanja ispoljavaju indiferentan odnos prema kulturnim razlikama. Na kulturalne razlike retko kad obraćaju pažnju, jedino kada one narušavaju ustaljenu školsku rutinu, pri čemu su fokusirani na praktično razrešavanje teškoća kako bi se nastava nesmetano odvijala. Nastavnici koji su na stadijumu polarizacije, otpora, postojanje kulturalnih razlika posmatraju kao opasnost za pojavu sukoba u odeljenju. Oni većinom smatraju da se učenici koji su pripadnici manjina nalaze pod uticajem svoje kulturalne grupe, čije norme u ponašanju i vrednosti odstupaju od školskih normi i vrednosti, odnosno većine. Na stadijumu minimalizacije, nastavnici svoju pažnju usmeravaju na sličnosti i ističu značaj obrazovnih postignuća učenika, kao i pozitivnog vrednovanja obrazovanja u svim kulturama. U okviru ovog istraživanja nisu bili obuhvaćeni nastavnici čija je interkulturalna osetljivost odgovarala fazama etnorelativističke orijentacije, jer niko od njih imao odgovarajući skor. Operacionalizacija Benetovog modela u obrazovnom kontekstu, može imati višestruku korist. Pre svega može poslužiti studentima kao ilustrativni primerak ovog razvojnog modela interkulturalne osetljivosti, zatim kao dijagnostička alatka stručnim saradnicima u školama, i kao operacionalizovani stadijumi razvoja interkulturalne osetljivosti koji su korisni za podsticanje nastavnika na samorefleksiju i preispitivanje sopstvenog rada i uverenja (Petrović, prema Leutviler i dr., 2018).

5. GLOBALIZACIJA I REFORMA OBRAZOVANJA

Značajno područje usmeravanja društvenog razvoja je reforma obrazovanja. Ona je prvenstveno društveno pitanje, a zatim pedagoško, i u njenom rešavanju dolaze do izražaja različiti interesi. S obzirom na sve veću međuzavisnost između različitih kulturoloških grupa

javlja se potreba za otvorenim dijalogom i uvažavanjem dostojanstva i kulturne specifičnosti svih. Obrazovanje u XXI veku treba da ima za cilj razvoj međusobnog zbližavanja naroda i država, kao i njihovo povezivanje na novim osnovama. U Srbiji, posebno Vojvodini društvo je tipično multinacionalno i multikulturalno, pa se kao imperativ javlja «Evropska dimenzija obrazovanja». Tako u se u Vojvodini nastava u školama izvodi na šest nastavnih jezika – srpskom, mađarskom, slovačkom, rumunskom, rusinskom i hrvatskom. S tim da kako je u prvom delu rada bilo objašnjeno ovde se ne radi samo o jeziku nastave, već i o različitim kulturama. Ono što je posebno bitno za izvođenje nastave na maternjem jeziku jeste da se time ne prenosi samo znanje određenog jezika, već i kultura i tradicija jednog naroda. Nastavnici i pedagozi koji realizuju vaspitno-obrazovni rad u takvim uslovima treba da budu adekvatno osposobljeniji, i njihova priprema i obrazovanje za razne kulture i zajedništva javlja se kao prirodna potreba. Vojvodina je već vekovima multinacionalna i multikulturalna i ima iskustva u oblasti obrazovanja u takvim uslovima (Pinter 2003).

Ono što je posebno interesantno poslednjih decenija, jeste uticaj globalizacije na kulture u Vojvodini, kao i potreba da se deca i mladi obrazuju na jeziku većine, i na taj način se odreknu svog prava na obrazovanje na maternjem jeziku. Ljudska društva se uprkos međusobnim razlikama suočavaju sa zajedničkim zadatkom. Taj zadatak jeste zadatak prenošenja kulturnog nasleđa sa generacije na generaciju. Da bi društvo bilo uspešno i da bi se kultura sačuvala, roditelji i staratelji treba da osposobe sledeću generaciju za nastavak kulturnog delovanja.

Globalizacija menja način na koji doživljavamo svoj nacionalni identitet, ali i kulturnu pripadnost, pored toga menja i način na koji doživljavamo identitet i kulturnu pripadnost drugih. Globalizacija ubrzava povezivanje različitih kultura. Savremeni svet sve više briše jasne granice između kultura i međusobno ih povezuje. Upravo doba globalizacije ukazuje i dokazuje da kulturni identiteti nisu stalni ni konačni, već su u stvari promenljivi i dinamični i nalaze se u stalnom procesu promene i transformacije. Savremeno obrazovanje nastoji da

reformiše mišljenje i učenje o različitostima i da vrednuje mogućnosti primena i razlika. Obrazovanje ima značajnu ulogu u podučavanju i učenju o kulturnim različitostima, ono treba da stvori novi koncept učenja o kulturnim razlikama koje će biti shvaćene kao sredstvo transformacije za budućnost. U obrazovnim institucijama je potrebno stvoriti prostor u kojem će pojedinci i grupe različitih kulturnih porekla, ali i sposobnosti, moći da izraze sebe, svoje iskustvo i ideje pomoću svojih reči i oblika predstavljanja, da u potpunosti učestvuju u naučnim raspravama i da diskutuju o mnogobrojnim perspektivama (Grandić 2006).

Škola pored svoje obrazovne uloge, ima i vaspitnu, kulturnu i socijalnu funkciju. Potrebno da škola stvara uslove koje će omogućiti sticanje kulturnih navika i uspostavljenje dijaloga među različitim kulturama. Javlja se potreba za interkulturalnim obrazovanjem, odnosno da škola bude u funkciji interkulturalnog obrazovanja. Rezultat takvog obrazovanja bio bi očuvanje sopstvene kulture, kulturnog nasleđa, ali i upoznavanje novih kultura. Najpogodniji način je učenje kroz praktične aktivnosti, tako da učenici ne bi imali samo pasivno znanje o kulturi, već bi aktivno učestvovali čime bi obogatili i proširili svest o svom narodu i o vrednostima svoje kulture. Takve aktivnosti pre svega treba da budu dobro isplanirane i organizovane. Kako bi škola predstavljala odraz interkulturalnosti, neophodno je sprovoditi nove programe, sadržaje, istraživati i organizovati odgovarajuće aktivnosti. Posao nastavnika u svemu tome iziskuje puno truda, posvećenosti, rada na sebi i svojim uverenjima i stavovima. Takođe od nastavnika se očekuje permanentno obrazovanje, otvorenost i tolerancija prema različitostima. Nastava koja teži da istakne kulturu u vaspitno-obrazovnom procesu, od nastavnika ujedno zahteva da poseduju razvijenu interkulturalnu komunikativnu kompetentnost (Vidosavljević i dr. 2016). Težnja ka razvoju interkulturalne komunikativne kompetencije kod nastavnika, koja je detaljnije opisana u prvom delu rada, doprinosi kvalitetnijem obrazovanju i vaspitanju. Utiče na smanjenje predrasuda kod učenika, kao i etnocentrizma, stereotipa, nejednakosti i diskriminacije kako u okviru obrazovnih institucija, tako i kasnije generalno u

društvu. Takođe interkulturalna kompetentnost zahteva određeni stepen metakognitivne zrelosti koju karakteriše visoki stepen samosvesti, samoprocenjivanja i povećanu perceptivnu sposobnost.

Veoma je bitno da budemo svesni da pored javnog kurikuluma, postoji implicitni kurikulum. Skriveni kurikulum škole objedinjuje sve javno nepriznate i nepredviđene vrednosti, znanja i stavove kako učenika, tako i nastavnika. U strukturu javnog kurikulumu ugrađene su implicitne poruke, kako preko ciljeva, vrednosti i sadržaja, tako i u očekivanja krajnjih ishoda. Skriveni kurikulum je od velikog značaja za interkulturalno obrazovanje, jer se upravo u njemu ogleda kultura škole i odnos nastavnika prema učenicima, roditeljima, lokalnoj zajednici. U kontekstu nastave, on se odnosi na nepisanu kulturu i uključuje izbor opreme za nastavu, način oblačenja, način pozdravljanja i komuniciranja između učenika, način provođenja školskih odmora (Mlinarević 2016). Pokazalo se da je nastavnik od velike važnosti u implicitnom kurikulumu, pre svega jer bi on trebao da bude model koji će učenicima ukazati na prave vrednosti i stavove, na određene moralne obrasce koje su u interkulturalnom obrazovanju od velike važnosti. Sam pojam skrivenog kurikulumu polazi od ideje da obrazovni sistem pored toga što prenosi znanje koje je obuhvaćeno javnim kurikulumom, prenosi i određene socijalne vrednosti, orijentacije i kulturne izbore.

Skriveni kurikulum označava vrednosti koje učenici nauče u školi zbog načina na koji se u školi planira i na koji je način škola organizirana, te kroz osigurana materijalna sredstva, a to su ujedno vrednosti koje nisu uključene u planiranje ili čak ponekad u svest odgovornih za vođenje škole. Pri tome je važna uloga nastavnika u poučavanju vrednosti, ali i u uticaju implicitne teorije nastavnika na oblikovanje vrednosti i prenošenje istih na aktere vaspitno-obrazovnog sistema. Kako bi nastavnik bio siguran da svojim učenicima prenosi ispravne vrijednosti koje vode učenika prema dobrom, važno je da onaj koji poučava osvesti svoje vrednosti. Nastavnici su pred teškim zadatkom jer osim što moraju osvestiti vrednosti koje oblikuju njihove stavove i

postupke, moraju osvestiti i sliku svakog deteta koje možda dolazi iz posve drugačijeg okruženja u kojemu je odrastalo, iz posve drugačijeg sistema vrednosti (Pavičić Vukičević 2013).

6. ZAKLJUČAK

U savremenom multikulturalnom društvu, zbog svoje kompleksnosti i protivrečnosti mnoga pitanja ostaju otvorena. Paralelni procesi globalizacije i multikulturalizma povećavaju krizu kulture, kao i krizu kulturnog identiteta. Pred obrazovanje i obrazovnu politiku stavljaju se veliki izazovi i očekivanja. Multikulturalno i interkulturalno obrazovanje se javlja kao koncept rešenja. Svrha ovog rada je bila da se sagleda pojam multikulturalnosti, odnosno da se uoči prisustvo različitih kultura u svetu. Svaka od njih traži i očekuje svoja prava, međutim postavlja se pitanje da li na adekvatan način pristupamo kulturnim različitostima? Da li smo naučili da prihvatamo svoju različitost, da izgradimo svoj kulturni identitet i da sa druge strane poštujemo i prihvatamo kulturu drugih. Ono što me je postaklo na ovu analizu jeste činjenica da je danas u Vojvodini povećan broj mešovitenih brakova i samim tim kada dolazi do vaspitanja i obrazovanja dece postavlja se pitanje koji jezik i kulturu u tome prihvatiti. Najčešće se roditelji odlučuju za jedan jezik i kulturu; obično je to onaj koji je na ovim prostorima dominantniji. Deca u tom slučaju nauče jedan jezik, umesto da od svog rođenja postanu bilingvalni govornici. Smatram da je pored pristupa porodice od velike važnosti i pristup u obrazovnim institucijama prema kulturnim razlikama. Kasnije kada dete kreće u školu, roditelji u pojedinim mestima imaju mogućnost da odluče da li će svoje dete obrazovati na jeziku manjine (koji je u tom slučaju njihov maternji jezik, ili maternji jezik jednog od roditelja) ili na jeziku većine, oni se u većini slučajeva odlučuju za drugu opciju. Sve to polako dovodi do gašanja odeljenja na jeziku nacionalnih manjina (rusinske) i polako do asimilacije kultura.

U ovom radu sam se osvrnula i na povezanost kulture i jezika, koji su zapravo međusobno uslovljeni i povezani i danas u svetu globaliza-

cije neophodno je poznavati njihovu povezanost. Pored tog potrebno je da se osvrnemo na intrerkulturalno obrazovanje, kao i na model interkulturalne osetljivosti i interkulturalne kompetentnosti osobe, posebno nastavnika. Upravo je u ovom radu na njih stavljen fokus iz razloga što smatram da je za implicitni kurikulum škole od velike važnosti na pravilan način pristupi i razume pojam interkulturalnog obrazovanja. Sve su to teme i aspekti koje je neophodno još razraditi, proučavati i istraživati, teme koje su aktuelne i prisutne u svakodnevnoj praksi. Savremeno društvo i promene koje je XXI vek sa sobom doneo zahtevaju primenu interkulturalnog obrazovanja, kao i razvoj određenih interkulturalnih kompetencija. Važno je da učenici nauče da prihvate i izgrade svoj vlastiti kulturni identitet, ali da uvažavaju i prihvataju različitosti koje su danas opšte prisutne. Ne treba dozvoliti da vreme u kome se nalazimo dovede od asimilacije kultura, i do nestanka jezika i tradicije manjinskih naroda, već treba da ih očuvamo i naučimo da ih prenosimo iz generacije u generaciju. Važno je da obrazovanje pripremi i nauči učenike da kao odrasli mladi ljudi čuvaju svoju kulturu i svoj jezik. U savremenom društvu od velike je važnosti kulturna inteligencija osobe. Danas u periodu tranzicije i ubrzanih promena nailazimo na izražavanje netolerancije, nasilja, manifestije rasnih i etničkih mržnji. Vaspitanje i obrazovanje se smatra jednim od osnovnih sredstava izgradnje kulture mira i kulturne inteligencije. Tako ukoliko želimo da postignemo mir treba da ga proučavamo, potrebno nam je holističko obrazovanje, interkulturalno i multukulturalno obrazovanje. Kroz obrazovanje i vaspitanje možemo uticati na promene u celom društvu.

Literatura

Bennett, M. (2004) Becoming interculturally competent. Preuzeto sa <https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/becoming-ic-competent.pdf>

Dumitrašković, T. (2013). Interkulturalni dijalog u nastavi knjiženosti stranog jezika. Šesti međunarodni interdisciplinarni simpozijum Susret Kultura (1), 159-166. Prezeto sa <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2013/978-86-6065-184-8>

Dukić, M., Đermanov, J., Kosanović, M. (2013). Pedagogija različitosti: za dijalog kultura u inkluzivnoj školi. Šesti međunarodni interdisciplinarni simpozijum Susret Kultura (1), 191- 200. Preuzeto sa <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2013/978-86-6065-184-8>

Grandić, R. (2006). Globalizacija i obrazovanje. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Ilić, S. (2009). Srbija između multietničnosti i multikulturalnosti. Migracijske i etničke teme, 25 (4), 363-386. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/48370>

Jelačić, S. (2011). Specifičnosti i značaj interkulturalnog obrazovanja u savremenim društvima. Norma, 16(1), 9-19. Preuzeto sa <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0353-7129/2011/0353-71291101009J.pdf>

Jokić, T., Petrović, D. (2016). Interkulturalna osetljivost nastavnika i činioci uspešnog sprovođenja interkulturalnog obrazovanja u Srbiji, 128-155. Preuzeto sa <https://www.cep.edu.rs/public/Interkulturalno-obrazovanje.pdf>

Knežević-Florić, O. (2013). Multikulturalizam ili obrazovanje za prihvatanje. Šesti međunarodni interdisciplinarni simpozijum Susret Kultura (1), 201-210. Preuzeto sa <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2013/978-86-6065-184-8>

Leutviler, B., Petrović, D. S., Mantel, K., & Zlatković, B. (2018). Konstruktivistički pristup interkulturalnom obrazovanju. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 9(1), 107-121. Preuzeto sa [https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2466-3905/2018/2466-39051801107L.pdf#search=%22Konstruktivisti%C4%8Dki%20pristup%20interkulturalnom %>20obrazovanju%>22](https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2466-3905/2018/2466-39051801107L.pdf#search=%22Konstruktivisti%C4%8Dki%20pristup%20interkulturalnom%20obrazovanju%22)

Mlinarević, V. (2016). Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Život i škola*, LXII (2), 13-25. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/179014>

Milutinović, J. (2007). Ciljevi interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja. *Multikulturalno obrazovanje*, vol.2, str. 143-158. Novi Sad: Zola štampa.

Milutinović, J. (2008). Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Miljković, M. (2015). Jezik i kultura. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, (9), 153-164. Preuzeto sa <http://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=1452-93431509153M>

Pavlinić-Wolf, A. (1985). Definicije materinskog jezika i s njima povezani problemi. *Migracijske i etničke teme*, 1(3-4), 57-68. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/128938>

Pavičić Vukičević, J. (2013). Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (1), 119-131. Preuzeto ss <https://hrcak.srce.hr/126478>

Petsinis, V. (2004). Vojvođanske nacionalne manjine – sadašnje stanje i budući izgledi. *Sociološki pregled*, 38(1-2), 219-237. Preuzeto sa <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0085-6320/2004/0085-63200402219P.pdf#search=%22%D0%92%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D1%81%20%D0%9F%D0%B5%D1%82%D1%81%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%81%22>

Petrović, D., Gošović, R., Marković, J. (2016). Analiza zakonske i strateške regulative u oblasti interkulturalnog obrazovanja u Srbiji. Interkukulturalno obrazovanje u Srbiji, 19-45. [https://www.cep.edu.rs/public/Interkulturalno obrazovanje.pdf](https://www.cep.edu.rs/public/Interkulturalno%20obrazovanje.pdf)

Pinter, J. J. (2003). Obrazovanje u multinacionalnoj i multikulturalnoj sredini. Norma, 9(1), 205-214. Preuzeto sa <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0353-7129/2003/0353-71290301205P.pdf>

Tripković, M. B. (2005). Multikulturalnost, multikulturacija i prava manjina. Sociološki pregled, 39(1), 81-95. Preuzeto sa <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0085-6320/2005/0085-63200501081T.pdf#search=%22Multikulturalnost,%20multikulturacij a%20prava%20manjin a%22>

Žarić, M. (1997). Multikulturalnost – nastojanje ili himba? (Analiza pojma na primjeru Njemačke. Revija za socijalnu politiku, 4 (2), 139-148. <https://doi.org/10.3935/rsp.v4i2.398> <https://hrcak.srce.hr/29870>

ACCEPTANCE OF CULTURAL DIFFERENCES IN THE EDUCATION SYSTEM AND MULTICULTURALITY

Summary

In the modern multicultural society, due to its complexity and contradictions, many questions remain open. The parallel processes of globalization and multiculturalism increase the crisis of culture, as well as the crisis of cultural identity. Great challenges and expectations are placed before education. Multicultural and intercultural education appears to be the solution. It is the fact that today the number of mixed marriages has increased in Vojvodina, so when it comes to raising and educating children, the question arises as to which language and culture to accept. Most often, parents decide on one language and culture, usually the one that is more dominant in the territory.

Key words: culture, multiculturalism, intercultural education, bilingualism, mixed marriages, globalization.

INTERKULTURALNOST I SAVREMENA NASTAVA POMOĆU IKT RESURSA

Sažetak: 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 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 trojezične 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.

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 kvaliteta tradicionalne nastave je osavremenjivanje nastave pomoću informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT), multimedijalnih sadržaja i Interneta [28]. 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 usvojiti [33]. 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 [35]. 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 prezentaciju nastavnog 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 [57]. 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 proilazi 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 [41]. 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 omogućava prilagođavanje 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

A. 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.

B. 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 učestvovalе 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.

C. 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 [44].

Spirmanov koeficijent korelacije se koristi upravo u situacijama kada se raspolaze 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 p :

- 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 3.4.1. 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 [59].

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 [59].

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:

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

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

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

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 multinomialne logističke regresije je korišćen kako bi se determinisali faktori koji utiču na upotrebu i intergaciju IKT u učionicama. Drugim rečima, model multinomialne logističke regresije je upotrebljen kako bi se odredili najznačajni 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 multinomialne logističke regresije je sa metodološkog stanovišta najpogodniji.

D. 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-square (1) = 96.931, $p=0.000$). Prema našem uzorku, nastavnici informatičkih predmeta u osnovnim školama Vojvodine su u najvećem broju muškog pola.

Tabela 4.3.1 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 pojednako 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-square (3) = 12.922, $p=0.005$).

Tabela 4.3.2 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 4.3.3 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 4.3.4 Koliko često nastavnici koriste računar u svom nastavničkom radu u toku nastave?

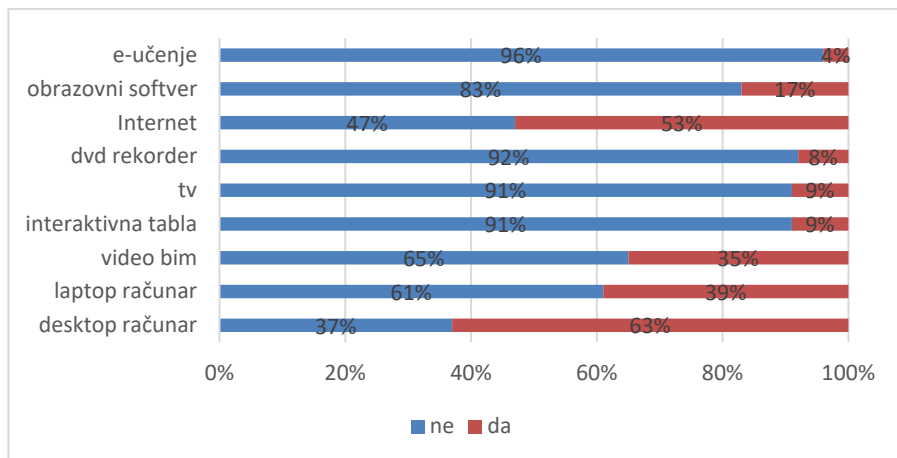
Nastavnici	Koliko često koristite računar u učionici?	Frekvencija	Procenat
IT	Uvek	77	64%
	Ponekad	44	36%
	Total	121	
NIT	Uvek	145	19%
	Ponekad	468	62%
	Nikad	138	18%
	Total	751	

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.

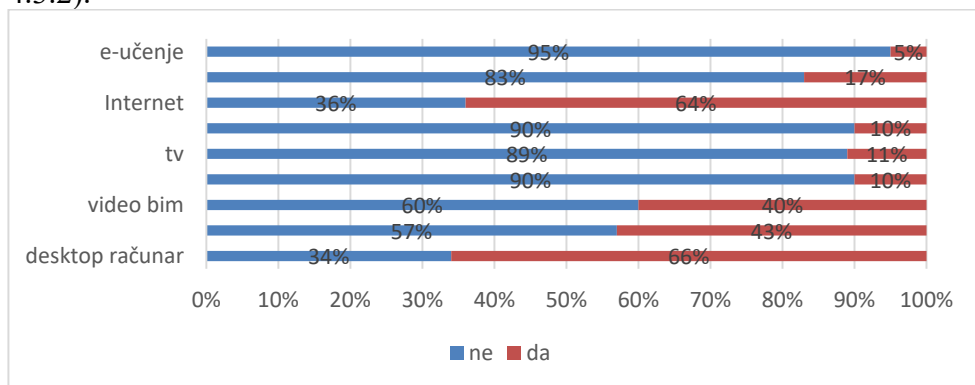
Kada je reč o opremi, softveru i alatima koje nastavnici koriste na časovima informatike dobijeni su sledeći rezultati: nastavnici u

najvećoj meri koriste desktop i laptop računare kao i Internet. Svega 4% nastavnika koristi elektronsko učenje (Dijagram 4.3.1).



Dijagram 4.3.1 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 4.3.2).

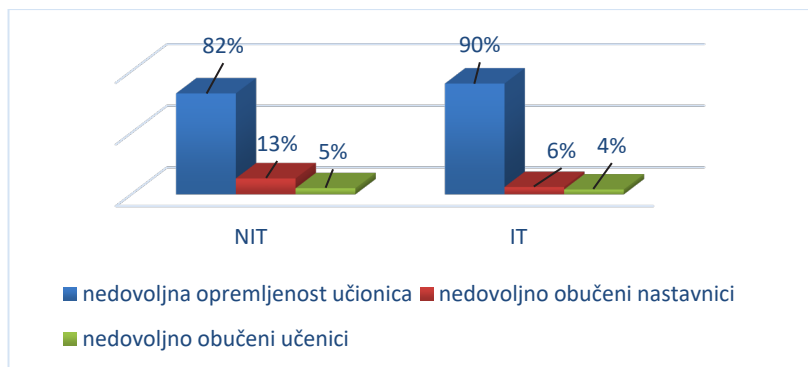


Dijagram 4.3.2 Pregled opreme koju koriste nastavnici na neinformatičkim predmetima

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 usaršavamo 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.

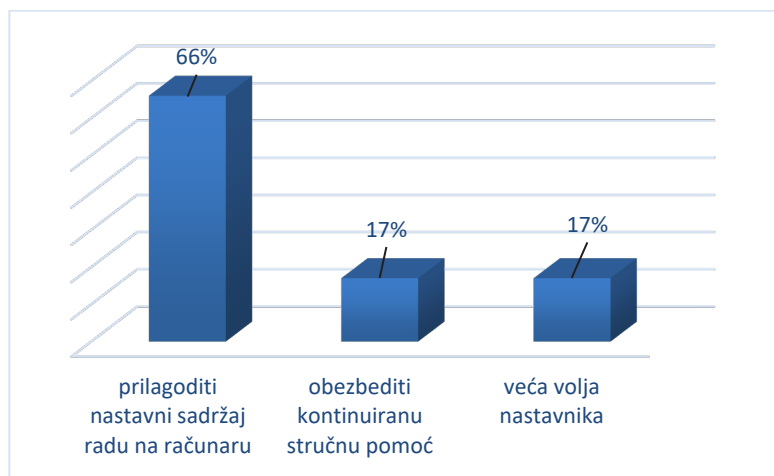
Prema rezultatima koje smo dobili, nastavnici informatičkih predmeta mnogo češće zadaju takav tip zadataka svojim đacima. Preciznije, 72% nastavnika informatike i 51% nastavnika neinformatičkih predmeta redovno zadaje pisanje seminarskih radova kao domaći zadatak.

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.



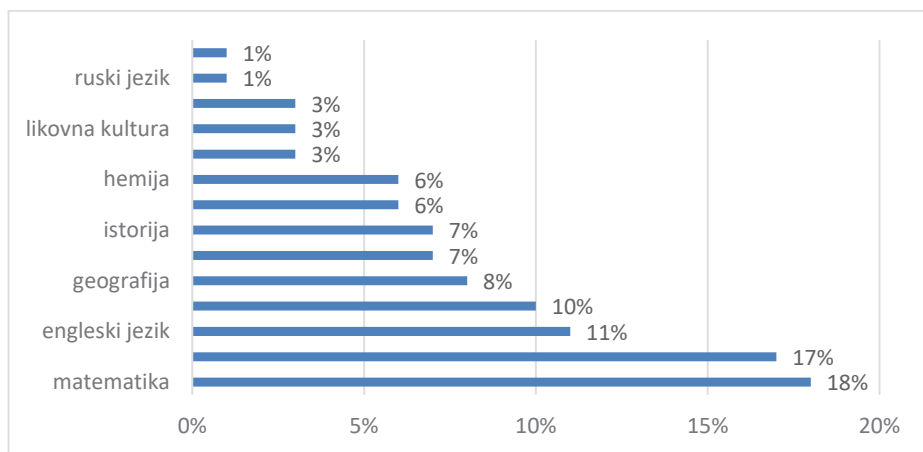
Dijagram 4.3.3 Ograničenja i nedostaci u pripremi za praktičnu primenu računara u nastavi

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 4.3.3.).



Dijagram 4.3.4 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 4.3.5.



Dijagram 4.3.5 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 upotrbe 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 4.3.5 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 4.3.6 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

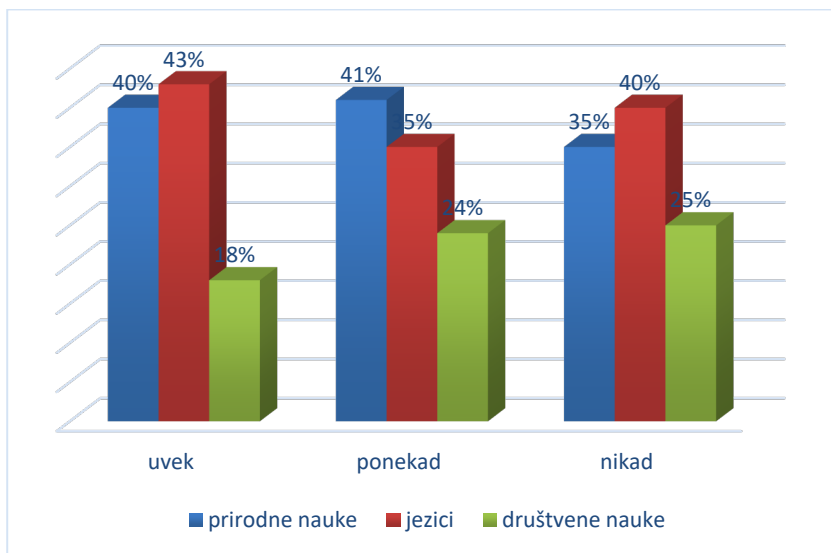
U skladu sa prethodnom hipotezom, potvrđeno je i postojanje statistički značajnih razlika u upotrebi računara u nastavi prema starosti nastavnika (Tabela 4.3.7) prema hi kvadrat testu (chi-

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.

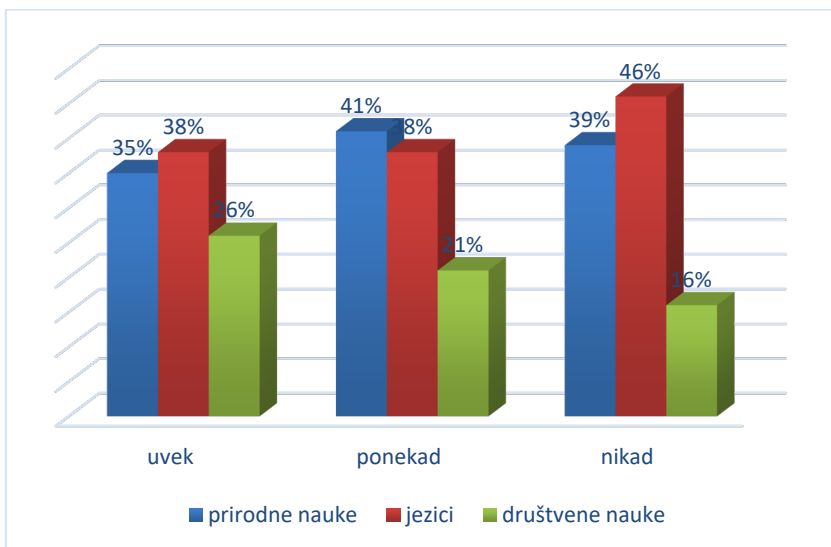
Model multinomialne logističke regresije je korišćen kako bi se determinisali faktori koji utiču na upotrebu i intergaciju IKT u učionicama. Drugim rečima, model multinomialne logističke regresije je upotrebljen kako bi se odredili najznačajni faktori koji determinišu koliko često nastavnik koristi IKT 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 multinomialne logističke regresije je sa metodološkog stanovišta najpogodniji.

D. 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.



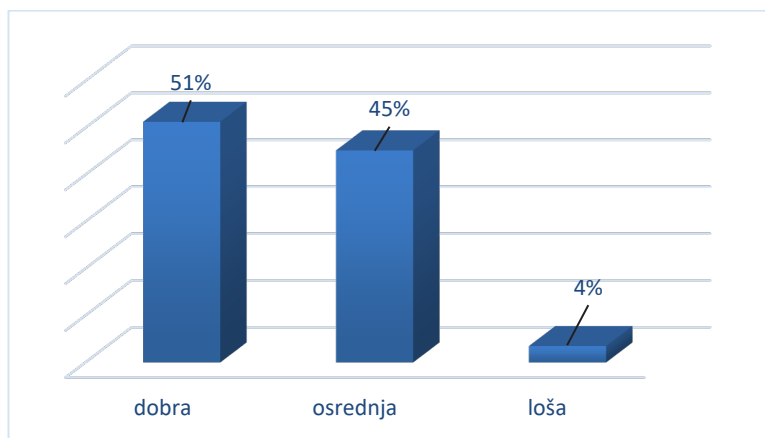
Dijagram 4.3.6 Upotreba računara za pripremu nastavnog materijala



Dijagram 4.3.7 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 4.3.8).



Dijagram 4.3.8 Ocena računarske opremljenosti informatičkih kabineta

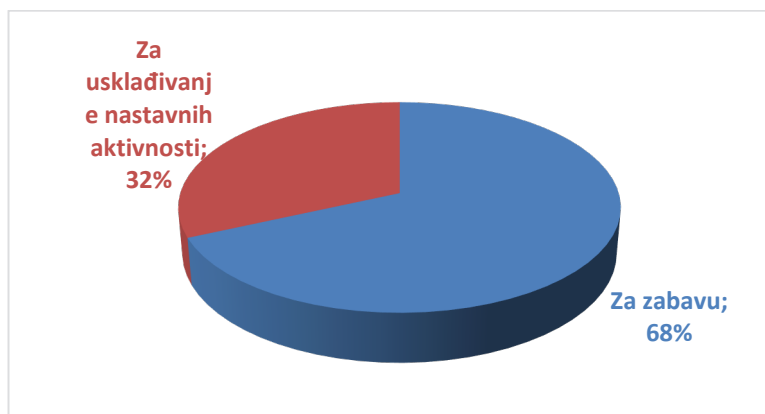
Glavni cilj istraživanja nam je bio da utvrdimo koji faktori utiču najviše na to da nastavnici koriste IKT u nastavi što češće. Određivanje najznačajnijih faktora sprovedi smo putem multinomialne logističke regresije. Zavisna varijabla je izvedena iz pitanja u kojoj meri nastavnici koriste računare u 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 zadatata, 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.

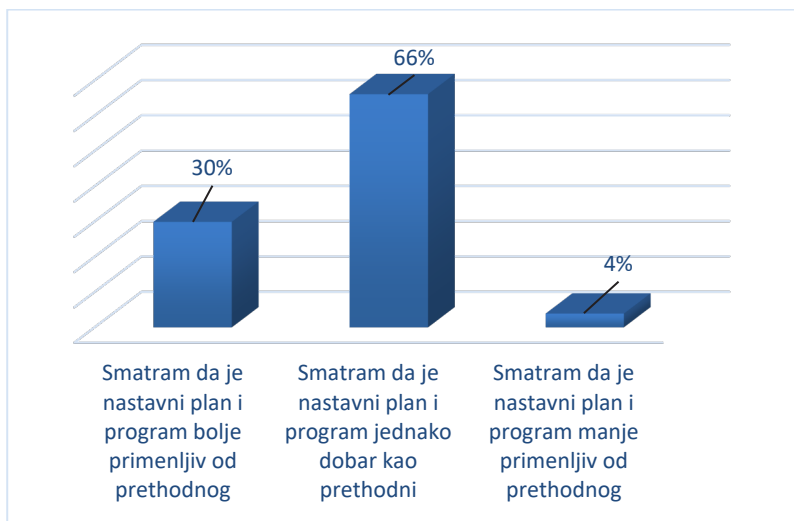


Dijagram 4.3.9 U koje svrhe nastavnici koriste Facebook i Twitter u školi?

Društvene mreže se prema ispitanim nastavnicima najčešće koriste za zabavu (68,3 %). Samo 31,7% nastavnika koristi društvene mreže za usklađivanje nastavnih aktivnosti (Dijagram 4.3.9.).

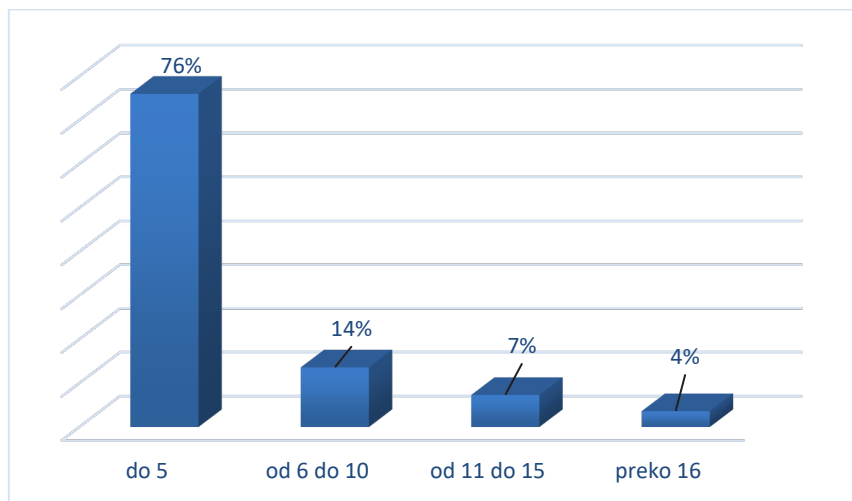
Nastavni Plan i program je pretrpeo mnogobrojne promene u proteklom decenijama. Uvedene su mnoge inovativne metode ali još uvek nisu potpuno prilagođene učenicima i njihovim potrebama. U Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine ("Sl. glasnik RS", br. 107/2012) su navedene mnogobrojne izmene 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 4.3.10.).



Dijagram 4.3.10 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 4.3.15).



Dijagram 4.3.11. 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 postizemo 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 uspešnije 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 sprovesti 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 u pomaganju 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.

REFERENCE

- [1] 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.
- [2] Al-Bataineh, A., Anderson, S., Toledo, C., Wellinski, S., A study of techology integration in the classroom, Int'l Journal of Instuctional Media, 2008, vol. 35, pp. 381-887.]
- [3] 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.];
- [4] 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.
- [5] Bognar., L. i Matijević, M. (2002) Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
- [6] Branović, Žarko, Eksperiment s računarom kao novim načinom učenja matematike, Nastava i vaspitanje, Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“, Zrenjanin, (1990)
- [7] Brissette, I., Cohen, S., & Seeman, T. E. (2000). Measuring social integration and social networks.
- [8] 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.
- [9] Christensson, P. (2006). IT Definition. Preuzeto 29. oktobra 2019. <https://techterms.com>

- [10] Collis, B., & Moonen, J. (2008). Web 2.0 tools and processes in higher education: Quality perspectives. *Educational Media International*, 45(2), 93-106.
- [11] 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).
- [12] CSTA: A Model Curriculum for K12 Computer Science: Final Report created by educators and released at the *CSTA Annual Conference* in July 2017.
- [13] Denić, S. Obezbeđenje kvaliteta i sistemi za upravljanje učenjem. Tehnika i informatika, Master za elektronsko učenje, 2014/2015.
- [14] Deore, K. V. (2012). The educational advantages of using internet. *International educational E-journal*, 1(2), 111-112.
- [15] Dertouzos, Michael L., Moses, Joel: The Computer Age: A Twenty-Year View-Part II, The MIT Press Cambridge, Massachusetts and London, England. (1980)
- [16] Đorić, 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.).
- [17] 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.];
- [18] 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]
- [19] 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.]

- [20] Gal, K. (2007). Uporaba PowerPoint prezentacija za postizanje boljše motivacije na satu engleskoga jezika s učenicima 2. razreda gimnazije. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 53 (17).
- [21] Gallagher, E., & Reder, M. (2004). PowerPoint: Possibilities and problems. *Essays on Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy*, 16(3).
- [22] Glasser, W. (1986). Control theory in the classroom. Control theory in the classroom.
- [23] 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.];
- [24] Honan, E., Barriers to teachers using digital texts in literacy classrooms, *Literacy*, 2008., vol. 42., pp. 36-43.];
- [25] <https://web2tools-technologies.wikispaces.com/Moodle+osnove>, preuzeto 21.10.2019.
- [26] 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.]
- [27] 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).
- [28] 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.

- [29] 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)
- [30] 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)
- [31] Komenci, Bertalan, A tanulási környezet mezővilág modellje, New York, PA, (2003)
- [32] 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.
- [33] Lim, C.P., Effective integration of ICT in Singapore schools: Pedagogical and policy implications, Education Technology Research Development, 2007, vol. 55., pp. 83-116.];
- [34] 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.]
- [35] Maksimović, J.: Digital technology and teachers competence for application in the classroom, UDK, University of Niš, Faculty of Philosophy, Creative Commons, Belgrade, (2016)
- [36] 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)
- [37] 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.

- [38] 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)
- [39] 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)
- [40] Milin, V. D., Vujačić, M.B.: Program stručnog usavršavanja nastavnika: procena korisnost i obrazovni efekti, Inovacije u nastavi, XXIX, 46-59, Beograd, (2016).
- [41] 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.
- [42] Mužić, V., Kompjuter u nastavi, Školska knjiga, Zagreb, (1973)
- [43] 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.
- [44] Pallant, Julie. (2010). SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS. Maidenhead :Open University Press/McGraw-Hill
- [45] Paulsen, M. F. (2002). Online education systems: Discussion and definition of terms. NKI distance education, 202, 1-8.
- [46] Pečiuliauskiene, P., Barkauskaite, M. (2013). Would-be teachers' competence in applying ICT: exposition and preconditions for development. Informatics in Education, 6(2), 397–410]
- [47] Pešikan, A. Ž.: Najčešće zablude o informaciono-komunikacionim tehnologijama u obrazovanju, UDK, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Pregledni rad, LXV 1, (2016)

- [48] 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)
- [49] 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
- [50] 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.]
- [51] Sipilä, K. Educational use of information and communications technology: teachers’ perspective, Technology, Pedagogy and Education, London, Volume 23, 225-241. (2014).
- [52] Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 6/2009, 3/2011 - dr. pravilnik, 8/2013, 11/2016 i 12/2018
- [53] Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 2/2010, 3/2011 - dr. pravilnik, 8/2013, 5/2014, 11/2016, 7/2017 i 12/2018)
- [54] Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 5/2008, 3/2011 - dr. pravilnik, 1/2013, 5/2014, 11/2016, 3/2018 i 12/2018
- [55] Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 2/2010 i 7/2010
- [56] Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik, br. 6/2017 i 8/2017
- [57] Smernice za unapređivanje uloge informaciono-komunikacionih tehnologija u obrazovanju, Ministarstvo Prosvete, Javna rasprava, Beograd, (2013)
- [58] Sotirović, Velimir, Metodika Informatike, Zrenjanin, (2000)

- [59] Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics. Boston: Pearson/Allyn & Bacon
- [60] Tezci E., Factors that influence preservice teachers' ICT usage in education, *European Journal of Teacher Education*, 2011., vol. 34., pp. 483-499.];
- [61] Top 50 LMS Report for 2016, Preuzeto 10.12.2019. <https://www.elearninglearning.com/webct/>
- [62] 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]
- [63] 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.]
- [64] YIP, C. W. M. (2004). Using WebCT to teach courses online. *British Journal of Educational Technology*, 35(4), 497-501.

INTERCULTURALITY AND MODERN TEACHING WITH ICT RESOURCES

Summary

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.

Key words: ICT, teaching, interculturality, multilingualism, innovation.

Обявйоване монографії *Интеркултурална димензия у образовней вертикали на руским язiku* оможлівели Министерство култури Републики Сербії, Министерство науки, технологійного розвою и иновацийох Републики Сербії и Национални совет рускей националней меншини.

Монографія настала як результат проектох *Русинистични вигледованя як одвит на вимоги дигиталней ери* (2021) и *Вигледованє, опис и анализа акредитованей литератури* Одделєня за русинистику и єй дигитализация (2022) проф. др Михайла Фейси, хтори потримал Покраїнски секретариат за високе образование и наукововигледовацку діялносц. Результати наукововигледовацкей діялносци Одделєня за русинистику першираз представени на медзинародних конференційох ИнтерКулт Педагогийного заводу Войводини 2020, 2021. и 2023. року.

Објављивање монографије *Интеркултурална димензија у образовној вертикали на русинском језику* омогућили су Министарство културе Републике Србије, Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије и Национални савет русинске националне мањине.

Монографија је настала као резултат пројеката *Русинистичка истраживања као одговор на потраживања дигиталне ере* (2021) и *Истраживање, опис и анализа акредитоване литературе* Одсека за русинистику и њена дигитализација (2022) проф. др Михајла Фејсе, које је подржао Покрајински секретаријат за високо образовање и научноистраживчку делатност. Резултати научноистраживачке делатности Одсека за русинистику први пут су представљени на међународним конференцијама ИнтерКулт Педагошког завода Војводине 2020, 2021. и 2023. године.

*Наукова монографија настала як резултат пројектох *Синхрония и дияхрония у русинистики – язык, литература, история и култура* (число пројекта 000856946 2024 09418 000 000 001) и *Менишински языки и литератури у АП Войводини – семиотични и културни ресурси у вибудови етніцкогo идентитета* (число пројекта: 142-451-2587/2021-01).

*Научна монографија је настала као резултат пројеката *Синхронија и дијахронија у русинистици – језик, књижевност, историја и култура* (број пројекта 000856946 2024 09418 000 000 001) и *Мањински језици и књижевности у АП Војводини – семиотички и културни ресурси у изградњи етничкогo идентитета* (број пројекта: 142-451-2587/2021-01).

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

37(=161.25)(497.113)

ФЕЙСА, Михайло, 1957-

Интеркултурална димензија у образовној вертикали на руским
језику / Михайло Фейса, Доротеа Будински Бабић, Славица
Чельовски = Интеркултурална димензија у образовној вертикали
на русинском језику / Михајло Фејса, Доротеа Будински Бабић,
Славица Чельовски. - Нови Сад : Филозофски факултет :
Педагогички завод Войводини ; Руски Крстур : Руска матка, 2024
(Нови Сад : Сайнос). - 222 стр. : граф. прикази, табеле ; 24 cm

Упоредо русин. текст и срп. превод. - Тираж 200. - Библиографија. -
Резиме на енгл. језику.

ISBN 978-86-6065-885-4

1. Будински-Бабић, Доротеа [аутор] 2. Чельовски, Славица [аутор]
а) Образовање -- Русини -- Војводина

COBISS.SR-ID 158230025

