

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Милица М. Ђуричић

**КРИТИЧКИ ПРИСТУП САДРЖАЈУ
УЏБЕНИКА ЗА ШПАНСКИ КАО СТРАНИ
ЈЕЗИК У СРБИЈИ СА АСПЕКТА РОДА**

докторска дисертација

Београд, 2016.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Milica M. Đuričić

**A CRITICAL APPROACH TO THE
CONTENT OF TEXTBOOKS FOR
SPANISH AS A SECOND LANGUAGE IN
SERBIA FROM GENDER PERSPECTIVE**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2016.

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Милица М. Джуричич

**КРИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К
СОДЕРЖАНИЮ УЧЕБНИКОВ
ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА КАК
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СЕРБИИ С
ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РОДА**

докторская диссертация

Белград, 2016.

UNIVERSIDAD DE BELGRADO
FACULTAD DE FILOLOGÍA

Milica M. Đuričić

**APROXIMACIÓN CRÍTICA A LOS
CONTENIDOS DE LIBROS DE TEXTO DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
EN SERBIA DESDE LA PERSPECTIVA DE
GÉNERO**

Tesis doctoral

Belgrado, 2016.

Подаци о ментору и члановима комисије

Менторка:

др Јелена Филиповић, редовна професорка,
Филолошки факултет, Универзитет у Београду

Чланови/чланице комисије:

1. _____

2. _____

3. _____

Датум одбране: _____

Изјаве захвалности

Желела бих да се захвалим свима који су помогли реализацију моје докторске дисертације. Посебну захвалност дугујем мојој менторки, професорки др Јелени Филиповић, која је својим предавањима на мастер и докторским студијама код мене пробудила интересовање за истраживање родних стереотипа у уџбеницима за шпански као страни језик и која ми је пружила подршку и бројне драгоцене савете током писања овог рада. Велико хвала и члановима и чланицама комисије. Професорки др Биљани Дојчиновић, мојој менторки на пројекту *Књижевности на српском језику до 1915. године*, хвала на лепим разговорима и подстицају да истрајем у раду. Захвалност на многобројним саветима током студија и приликом писања ове докторске дисертације дугујем и лекторки Цени Пердомо. Захваљујем се и свим наставницама и наставницима шпанског језика који су учествовали у попуњавању упитника. Њихови одговори су у многоме помогли овом истраживању и значајно унапредили моје разумевање третирања сексизма у настави шпанског као страног језика у образовном систему Србије.

Хвала свим члановима моје породице. Посебно хвала мом Младену на љубави, стрпљењу и подршци. Ипак, највећу захвалност дугујем родитељима, Катици и Миладину Ђуричић, који су ми помогли да остварим своје снове. Управо њима посвећујем ову докторску дисертацију.

Милица Ђуричић

Београд, децембар 2016. године.

КРИТИЧКИ ПРИСТУП САДРЖАЈУ УЏБЕНИКА ЗА ШПАНСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК У СРБИЈИ СА АСПЕКТА РОДА

Сажетак

С обзиром на то да настава страног језика може бити погодно место за преиспитивање како циљне тако и сопствене културе, а у оквиру тога и питања третирања рода и родних улога, пошто је реч о друштвеном конструкту, у овој докторској дисертацији одредили смо се за анализу уџбеника који се користе за извођење наставе шпанског као страног језика у основним и средњим школама у Србији из родне перспективе и за испитивање ставова наставника и наставница према питању родно осетљивог језика и родних стереотипа у настави.

У овом раду полазимо од хипотезе да наставни материјал може бити једно од средстава за преношење, репродуковање и/или модификацију родних и језичких идеологија, а на развој идентитета ђака може утицати и наставни кадар који у наставу улази са већ формираним ставовима, вредностима и идеологијама.

Током овог квалитативног истраживања, које почива на постулатима критичке примењене лингвистике, коришћене су методе критичке анализе дискурса, јер циљ рада није приказивање фреквенције јављања одређених образаца у приказивању родова, већ њихов опис, интерпретација и објашњење. У фокусу истраживања су како лингвистички тако и нелингвистички елементи уџбеника.

Треба имати у виду да је тешко одредити у којој мери и како један уџбеник може утицати на развој идентитета код појединца, што и није циљ овог рада. Намера је испитати које се имплицитне поруке шаљу и да ли су и

који родни стереотипи присутни у наставном материјалу и како се професори и професорке односе према тој теми.

Анализа дидактичких материјала за шпански као Ј2 показала је да суптилни родни стереотипи и даље бивају присутни, што се може приписати скривеном курикулуму и патријархалним културним моделима како шпанског тако и српског друштва у чијим оквирима су анализирани уџбеници настали.

Међутим, садржај уџбеника не мора бити пресудан у преношењу идеологија, те би фокус требало померити на испитивања онога шта се дешава у учионици. Из тог разлога определили смо се за анализу ставова наставника и наставница шпанског језика према питању родно осетљивог садржаја уџбеника које користе за извођење наставе. Резултати су показали да они на различите начине перципирају и третирају родне стереотипе у учионици, што указује на неопходност развоја критичке свести о питању рода, родно сензитивног језика и родне равноправности код свих учесника и учесница образовног система, што, пре свега, захтева подизање критичке свести код наставног кадра, те предлажемо укључивање основних теоријских поставки у вези са поменутиим појмовима у обавезни академски програм будућих наставника и наставница и организовање стручних скупова на ту тему.

Кључне речи: критичка анализа дискурса, критичка примењена лингвистика, наставни кадар, родне и језичке идеологије, родни стереотипи, скривени курикулум, уџбеници за шпански као Ј2.

Научна област: лингвистика

Ужа научна област: критичка примењена лингвистика, шпански као Ј2

УДК број:

A CRITICAL APPROACH TO THE CONTENT OF TEXTBOOKS FOR SPANISH AS A SECOND LANGUAGE IN SERBIA FROM GENDER PERSPECTIVE

Abstract

Having in mind the fact that the foreign language classroom can be a suitable place for questioning both target and one's own cultures, including gender treatment and gender roles as social constructs, in this doctoral thesis textbooks used for teaching Spanish as a foreign language in primary and secondary schools in Serbia have been analyzed from a gender perspective. Moreover, the attitudes of teachers towards gender sensitive language and gender stereotypes in teaching have been examined closely.

In this paper, the main hypothesis is that teaching material may be one of the means of transferring, reproduction and/or modification of gender and language ideologies. Teaching staff enters the classroom with already formed attitudes, values and ideologies, which could also have an impact on the development of pupils' identities.

The methods of critical discourse analysis have been applied in this qualitative research based on the principles of critical applied linguistics, because the goal is not to show the frequency of occurrence of certain patterns in gender representation, but to shed some light on their description, interpretation and explanation respectively. The focus of the research has been placed on both linguistic and nonlinguistic elements in textbooks.

It is difficult to determine to what extent and in what way teaching material might influence the development of individual identity, which is not the aim of this work. The goal is to study implicit messages and to investigate whether

gender stereotypes are present in teaching material and teachers' attitudes towards that topic.

The results indicate that subtle gender stereotypes continue to appear in course books for Spanish as a L2. It can be ascribed to hidden curriculum and patriarchal cultural models of both Spanish and Serbian societies where the analyzed textbooks have been created.

However, the content of course books is not crucial in conveying ideology and therefore the focus should shift to what is happening in the classroom. For this reason, Spanish teachers' attitudes to gender sensitive content of textbooks in teaching have been chosen for analysis. The results have demonstrated that gender stereotypes are perceived and treated in different ways. These findings recognize the need to develop a critical awareness of gender issues, gender sensitive language and gender equality among all participants of the educational system, which primarily requires raising critical awareness among teachers. Consequently, basic theoretical concepts related to these terms are proposed to be included in the obligatory academic program for future teachers and the organization of seminars on the subject.

Key words: critical discourse analysis, critical applied linguistics, teachers, gender and language ideologies, gender stereotypes, hidden curriculum, textbooks for Spanish as L2.

Scientific field: Linguistics

Scientific subfield: Critical applied linguistics, Spanish as L2

UDC number:

КРИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СОДЕРЖАНИЮ УЧЕБНИКОВ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СЕРБИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РОДА

Резюме

Учитывая, что обучение иностранного языка может быть подходящим местом для рассмотрения культуры, как целевой, так и собственной, а в рамках этого и вопросы рода и гендерных ролей, так как речь идёт о социальном изобретении, в этой докторской диссертации, мы выбрали для анализа учебников, которые используются в обучении испанского как иностранного языка в начальных и средних школах в Сербии из перспективы рода и для рассмотрения мнения учителей и учительниц о вопросе гендерно тонкого языка и гендерных стереотипов в обучении.

Исходя из гипотезы, что учебный материал может быть одним из средств для передачи, воспроизведения и/или модификации гендерных языковых идеологий, а на развитие личности ученика может влиять и преподавательский состав, входящий в обучение с уже сформированными взглядами, ценностями и идеологиями.

Во время этого качественного исследования, которое опирается на постулаты критической прикладной лингвистики, используемые методы критического анализа дискурса, потому что цель работы не отображение частоты определенных моделей в описании родов, но и их описание, интерпретация и объяснение. В фокусе исследования находятся как языковые, так и нелингвистические элементы учебника.

Следует иметь в виду, что трудно определить, в какой степени и как один учебник может влиять на развитие личности у человека, что и не является целью этой работы. Намерение изучить, какие имплицитные

сообщения отправляются и какие родные стереотипы присутствуют в учебном материале и как профессора относятся к этой теме.

Анализ дидактических материалов для испанский как второй иностранный язык, показал, что тонкие родные стереотипы по-прежнему присутствуют, что можно приписать скрытому куррикулуму и патриархальным культурным моделям, как испанского, так и сербского общества, в чьих рамках проанализированы учебники, написанные.

Однако, содержание учебников не должно быть решающим в передаче идеологий. Поэтому нужно передвинуть фокус на исследование того, что происходит в классе. По этой причине, мы выбрали для анализа мнения учителей и учительниц испанского языка о гендерно чутком содержании учебников, используемых в занятиях. Результаты показали, что они по разному воспринимаются и рассматриваются гендерных стереотипов в классе, что указывает на необходимость развития критической осведомлённости о проблеме рода, гендерно сензитивного языка и гендерного равенства среди всех участников и участниц системы образования, что, прежде всего, требует повышения критической осведомлённости у педагогического персонала. Поэтому предлагаем включение основных теоретических установок в связи с указанными понятиями в обязательные учебные программы будущих учителей и учительниц и организацию профессиональных собеседаниях на эту тему.

Ключевые слова: критический анализ дискурса, критическая прикладная лингвистика, педагогический персонал, гендерные и языковые идеологии, гендерные стереотипы, скрытый куррикулум, учебники испанского как второго иностранного языка.

Научная область: лингвистика

Узкая научная область: критическая прикладная лингвистика, испанский язык как второй иностранный язык

УДК номер:

APROXIMACIÓN CRÍTICA A LOS CONTENIDOS DE LIBROS DE TEXTO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN SERBIA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Resumen

El aula de una lengua extranjera puede ser un lugar perfecto para cuestionar tanto la cultura meta como su propia cultura, por ejemplo, las cuestiones de género y los roles de género, puesto que se trata de un constructo social, en esta tesis doctoral hemos optado por el análisis de los libros de texto utilizados para la enseñanza de ELE en las escuelas primarias y secundarias en Serbia desde la perspectiva de género. Además, hemos decidido examinar las actitudes del profesorado en cuanto al tema de los estereotipos de género y el lenguaje sensible al género en la enseñanza.

En este trabajo partimos de la idea que los materiales didácticos pueden ser uno de los medios de transferencia, reproducción y/o modificación de ideologías de género e ideologías lingüísticas. El profesorado también puede tener impacto en el desarrollo de la identidad de los alumnos puesto que entra en el aula con actitudes, valores e ideologías ya formadas.

Durante este análisis cualitativo, que se basa en los principios de la lingüística aplicada crítica, hemos utilizado los métodos de análisis crítico del discurso, porque el objetivo de este trabajo no es comprobar la frecuencia de ciertos patrones en la representación de género, sino su descripción, interpretación y explicación. El estudio se centra tanto en los elementos lingüísticos como en no lingüísticos de los libros de texto de ELE.

Cabe destacar que es difícil de determinar en qué medida y cómo un libro puede influir en el desarrollo de la identidad del individuo, lo que no es el objetivo de este trabajo. La intención es examinar los mensajes implícitos y analizar si los

estereotipos de género están presentes en el material didáctico y qué el profesorado opina del tema.

El análisis del *corpus* ha mostrado que los estereotipos de género siguen estando presentes, aunque de forma sutil, lo que puede atribuirse al currículo oculto y modelos culturales patriarcales de la sociedad española y serbia dentro de las cuales se han creado los materiales analizados.

Sin embargo, el contenido de los manuales no es crucial en la transmisión de las ideologías y por eso hay que centrarse en lo que está pasando en el aula. Por esta razón hemos optado por analizar las actitudes del profesorado sobre el tema de los estereotipos de género en los materiales que usan para la enseñanza de ELE.

Los resultados han mostrado que los profesores perciben y tratan los estereotipos de género de diferentes maneras, lo que indica la necesidad de desarrollar una conciencia crítica de las cuestiones de género, lenguaje sensible al género y la igualdad de géneros entre todos los participantes del sistema educativo, sobre todo del profesorado. Asimismo, proponemos la inclusión de conceptos teóricos básicos en relación con estos términos en el programa académico de futuros profesores y la organización de talleres sobre el tema.

Palabras clave: análisis crítico del discurso, lingüística aplicada crítica, profesorado, ideologías de género, ideologías lingüísticas, estereotipos de género, currículo oculto, libros de enseñanza de ELE

Área científica: lingüística

Temas especiales: lingüística aplicada crítica, español como lengua extranjera

UDC número:

САДРЖАЈ

УВОД.....	1
Предмет и општи циљеви истраживања	5
Представљање структуре рада	8
ПРВИ ДЕО: ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР.....	10
1. Реч-две о хронолошком развоју феминизма	11
2. Основни појмови.....	14
2. 1. Пол и род.....	14
2. 2. Родни идентитет и родне улоге	17
2. 3. Језик и род.....	21
2. 4. Језичке и родне идеологије.....	25
2. 5. Сексизам у језику.....	28
2. 6. Родно осетљив језик.....	32
2. 7. Родни стереотипи	34
3. Историјски развој феминистичких истраживања у лингвистици.....	39
4. Критичка педагогија.....	43
5. Критичка примењена лингвистика	47
6. Улога школе у преношењу родних идеологија	50
6. 1. Скривени курикулум.....	57
6. 2. Родно осетљиве језичке политике.....	62
7. Улога уџбеника у преношењу идеологија	64
7. 1. Улога уџбеника у преношењу родних идеологија.....	67
7. 1. 1. Уџбеник за страни језик и родне идеологије	72
8. Когнитивни културни модели	75
9. Култура у настави страног језика	77
10. Родни стереотипи у уџбеничкој литератури	79
10. 1. Преглед досадашњих истраживања.....	80
10. 1. 1. Претходна истраживања у шпанском контексту	82
10. 1. 2. Претходна истраживања у српском контексту.....	90
11. Квалитативна истраживања у лингвистици и педагогији.....	95

12. Критичка анализа дискурса као теоријски оквир и методолошки поступак	100
--	-----

12. 1. Критичка анализа слика и илустрација	104
---	-----

ДРУГИ ДЕО: КОРПУСНО ИСТРАЖИВАЊЕ:

Анализа уџбеника за шпански као страни језик у Србији	106
--	------------

1. Предмет истраживања.....	107
-----------------------------	-----

2. Циљ истраживања	109
--------------------------	-----

3. Хипотезе истраживања.....	111
------------------------------	-----

4. Шпански језик у образовном систему Србије	112
--	-----

5. Критеријум за одабир корпуса	114
---------------------------------------	-----

5. 1. Представљање корпуса истраживања.....	116
---	-----

5. 1. 1. Уџбеници за основну школу	116
--	-----

5. 1. 2. Уџбеници за средњу школу.....	118
--	-----

6. Резултати истраживања	119
--------------------------------	-----

6. 1. Уџбеници за основну школу.....	119
--------------------------------------	-----

6. 1. 1. <i>¡Hola, amigos! 1</i>	119
--	-----

6. 1. 2. <i>¡Hola, amigos! 2</i>	121
--	-----

6. 1. 3. <i>¡Hola, amigos! 3</i>	122
--	-----

6. 1. 4. <i>¡Hola, amigos! 4</i>	123
--	-----

6. 1. 5. <i>Hablamos 1</i>	125
----------------------------------	-----

6. 1. 6. <i>Hablamos 2</i>	127
----------------------------------	-----

6. 1. 7. <i>Hablamos 3</i>	129
----------------------------------	-----

6. 1. 8. <i>Hablamos 4</i>	131
----------------------------------	-----

6. 1. 9. <i>Espacio joven A1</i>	133
--	-----

6. 1. 10. <i>Espacio joven A2.1</i>	136
---	-----

6. 1. 11. <i>Espacio joven A2.2</i>	137
---	-----

6. 2. Уџбеници за средњу школу	139
--------------------------------------	-----

6. 2. 1. <i>Club Prisma A2</i>	139
--------------------------------------	-----

6. 2. 2. <i>Club Prisma A2/B1</i>	141
---	-----

6. 2. 3. <i>Club Prisma B1</i>	143
--------------------------------------	-----

7. Дискусија резултата истраживања.....	145
---	-----

7. 1. Родни стереотипи у уџбеницима.....	146
7. 2. Родно осетљив садржај уџбеника.....	150
8. Ограничења истраживања	151
9. Сугестије за будућа истраживања	152
10. Закључак другог дела рада.....	154

ТРЕЋИ ДЕО: ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ:

Анализа ставова и мишљења наставног кадра према родним стереотипима у настави и уџбеницима

1. Улога наставног кадра у преношењу идеологија.....	158
2. Наставни кадар као делатна заједница	165
3. Методолошки оквир истраживања	166
4. Циљ истраживања	168
5. Хипотезе истраживања.....	170
6. Учеснице и учесници у истраживању.....	171
7. Упитник као инструмент истраживања	173
8. Резултати истраживања	174
8. 1. Да ли се током школовања будућих наставника и наставница посвећује пажња питању родне равноправности?	174
8. 2. Да ли се мушки род користи као генерички за давање инструкција?	179
8. 3. Да ли наставни кадар истиче оба рода у настави шпанског као Ј2?.....	180
8. 3. 1. Оба рода у давању упутстава ђацима, да или не?.....	181
8. 3. 2. Оба рода приликом усвајања новог градива, да или не?	185
8. 4. Има ли семинара и конференција који се баве родом у настави?..	188
8. 5. Родно осетљив језик и родно осетљив садржај уџбеника	189
8. 6. Који се уџбеници користе за извођење наставе шпанског као Ј2?..	195
8. 7. Како наставни кадар оцењује уџбенике за шпански као Ј2 из родне перспективе?.....	196
8. 8. Према мишљењу наставница и наставника, имају ли ученице и ученици развијену свест о родној равноправности?.....	199
8. 9. Родни стереотипи у наставном материјалу за шпански као Ј2	205
8. 10. Родни стереотипи у илустрацијама и фотографијама	208

8. 11. Како се третира сексизам у уџбеницима за шпански као Ј2?	211
8. 12. Предлози за ревизију уџбеника из родне перспективе	214
8. 13. Поређење уџбеника за шпански као Ј2 из родне перспективе	216
8. 14. Родно осетљив садржај: критеријум за одабир додатних дидактичких материјала	218
8. 15. Шта је скривени/имплицитни курикулум?	222
9. Коментари резултата истраживања	225
10. Импликације резултата истраживања	231
11. Ограничења истраживања	235
12. Сугестије за будућа истраживања	237
13. Закључак трећег дела рада	238
ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА	242
ЛИСТА РЕФЕРЕНЦИ	248
Уџбенички корпус	248
Уџбеници за основну школу	248
Уџбеници за средњу школу	249
Коришћени извори	250
ПРИЛОГ: Примерак упитника	263
БИОГРАФИЈА АУТОРКЕ	268

„Улазак у арену истраживања о роду је попут уласка у вртлог.“

(Tannen, 1994: 3)¹

УВОД

С обзиром на то да образовни систем има изузетно важну улогу у процесу формирања идентитета појединца, а самим тим и преношењу, одржању и/или промени идеологија, у овом раду испитује се садржај уџбеника шпанског као страног језика из родне перспективе, као и ставови наставног кадра према питању рода у процесу наставе. Сматрамо да је од велике важности за све учеснике и учеснице² образовног процеса спровођење истраживања језика и рода у школском контексту.

У овом раду определили смо се за родну анализу наставног материјала за шпански као Ј2, имајући у виду да уџбеник за страни језик посредује између две културе, матичне културе ћака и циљне културе. Он не служи само за преношење граматичких структура и вокабулара, већ има низ других, не мање важних, функција. Између осталог, уџбеник може имати важну улогу у формирању и преношењу идеологија, јер се кроз дидактички материјал преносе културни модели и вредности народа чији се језик учи као циљни. Наиме, кроз уџбеник могу се различитим дискурзивним средствима преносити родне идеологије, које могу утицати на формирање, али и преиспитивање родних идентитета ученица и ученика. „Својим отвореним, али и прикривеним порукама уџбеник доприноси развоју личности, система вредности, постојању или

¹ *Entering the arena of research on gender is like stepping into a maelstrom.* (превод М. Ђ.)

² У раду ћемо се трудити да водимо рачина о родној осетљивости у српском језику (сем када су у питању цитати), па ће бити навођени облици за оба рода. Поред тога, женска презимена неће бити деклинирана, јер то сматрамо још једним од видова сексизма у српском језику, те ће се стратешки избегавати облици Ђуричићева и Ђуричићка у корист неутралног облика Ђуричић који не залази у брачни статус жене и не имплицира њен однос са неким мушкарцем.

непостојању предрасуда према припадницима различитих група. На овај начин се преносе социјализацијски обрасци који доприносе оспособљавању младих за живот у демократском друштву“ (Ивић, Пешикан и Антић, 2008: 88).

Дакле, уџбеник посматран као идеолошки, друштвени и културолошки конструкт може послужити за анализу доминантне идеологије друштва у чијим је оквирима настао, а може се довести и у вези са друштвом у ком се користи за извођење наставе. Стога, испитивање родних улога и стереотипа у уџбеничкој литератури може пружити увид у начин функционисања дате заједнице и позиционирању родова, јер, како наводи Младеновић (Mladenović, 1994: 162), стереотипи о роду пружају увид у положај једног и другог рода у одређеној средини и о друштвеним очекивањима на основу биолошког пола.

Већина предавача и предавачица наставу организује ослањајући се управо на садржај уџбеника. Он представља основу образовања ђака с обзиром на то да их већина професора и професорки и даље користи као основно средство у процесу наставе. Пошто уџбеник заузима централно место у настави, у овом раду испитујемо присуство родних стереотипа, родних идеологија и начин на који се оне формирају, одржавају и/или преносе, јер се кроз дискурс уџбеника преносе доминантни дискурси и вредности друштва у чијем је оквиру он настао, што потврђује Кузмановић Јовановић (2013: 194): „Дискурс елитних друштвених група, као место обликовања друштвене идеологије, има једну од пресудних улога у конструкцији и одржању нових родних односа, те тако може или помоћи одржању постојећег стања у друштву, или успостављању праведнијих односа у њему“.

Анализа педагошких текстова, попут уџбеника за страни језик, може отворити дискусију и о родно осетљивом језику и о родним идеологијама у матичној култури и друштву ученика и ученица који те текстове користе

приликом усвајања страног језика. Реч је о једном изузетно комплексном питању и једној друштвено осетљивој теми како у контексту шпанске тако и у контексту српске културе. Наиме, учење страног језика и културе у којој се он користи као матерњи ученицима и ученицама помаже да увиде да постоје другачији културолошки оквири, што води не само до разумевања стране културе, већ и до стицања комплетније слике о својој матичној култури и језику (Bodrić, 2006, према Đuričić & Georgijev, 2013: 67). Изучавање циљне културе на часовима језика може имати утицаја на преиспитивање сопствених ставова и вредности, посебно ако се према циљној култури гаје позитивни ставови, а хиспанска култура се, свакако, позитивно вреднује у оквирима српске културе, о чему сведоче Јовановић и Санћес Радуловић (Jovanović & Sánchez Radulović, 2013: 385)³.

Језик не би требало посматрати као ентитет изолован од својих говорника и говорница, јер управо он може служити за преношење доминантних идеологија, али може имати утицаја и на евентуалне друштвене промене, те се у последњих петнаестак година језик не посматра искључиво као неутрални систем комуникације, већ се доводи у везу са појмом политичке, економске и друштвене моћи (Curdт Christiansen & Weninger, 2015: 1, 2), што се поклапа са развојем новог приступа у настави страних језика, критичке примењене лингвистике, која разматра постулате примењене лингвистике покушавајући да их доведе у везу са родом, класом, сексуалношћу, расом, етничком припадношћу, културом, идентитетом, политиком, идеологијом и дискурсом (Pennycook, 2001: 10). Пеникук (Pennycook, 2001: 151) наглашава да је језик важан извор репродуковања родне неравноправности, те је стога, домен рода и сексуалности неопходно размотрити у оквиру критичке примењене

³ У овом истраживању Јовановић и Санћес Радуловић (Jovanović & Sánchez Radulović, 2013) истраживале су ставове родитеља деце која похађају основну школу са циљем да се испита актуелно стање шпанског језика и могућностима за његово ширење у образовном систему Србије.

лингвистике. Овој тематици примењена лингвистика није придавала велики значај. Управо на постулатима критичке примењене лингвистике почива овај рад.

Поред анализе уџбеника, у овој докторској дисертацији испитујемо мишљења професора и професорки шпанског као страног језика који су радили или још увек раде у основним и средњим школама у Србији са циљем да стекнемо увид у то какви су њихови ставови према једној комплексној теми као што је питање позиционирања родова у уџбеничкој литератури и у учионици страног језика.

У овом раду заступамо став да наставнице и наставници представљају важан делатни чинилац у преношењу, репродуковању и/или модификацији родних и језичких идеологија и да у наставу улазе са већ утемељеним ставовима, које свесно или несвесно уносе у процес наставе.

Резултати оваквих истраживања могли би бити индикативни првенствено наставном кадру који би требало да се на адекватан начин избори са евентуалним стереотипима о роду у уџбеничкој литератури коју користи и да својим праксама допринесе развоју толеранције у учионици, прихватању различитости и подједнаког вредновања оба рода.

Претходна истраживања у овој области фокусирала су на анализу садржаја уџбеника за шпански као страни језик опште намене. Но, запажа се недостатак радова на тему односа наставника и наставница према родној дискриминацији током извођења наставе шпанског језика, што може имати импликације за одабир уџбеника за шпански као страни језик у нашој земљи и добијања одговора на питање да ли се приликом њиховог одабира води рачуна о родној осетљивости садржаја.

Предмет и општи циљеви истраживања

Имајући у виду да употреба језика у учионици и у уџбеничкој литератури „конструираше и реконструираше језичке идеологије како ученица и ученика, тако и наставног кадра у формалном образовању“ (Филиповић, 2014: 154), основни циљ овог истраживања јесте испитивање присуства родних стереотипа, родних идеологија у уџбеницима за шпански као страни језик намењених деци, адолесцентима и младима креираним како за ученике и ученице шпанског језика који су матерњи говорници српског тако и за глобално тржиште од стране шпанских издавачких кућа са дугом традицијом у објављивању дидактичког материјала за шпански као Ј2. Анализирани уџбеници одобрени су од стране Министарства просвете и користе се у формалном образовном систему у Србији за извођење наставе шпанског као страног језика. Циљ ове докторске дисертације јесте доћи до одговора на питање да ли су и у којој мери заступљени родни стереотипи у наведеном наставном материјалу. Желимо да испитамо да ли постоје одређени обрасци у приказивању родова, а не њихов квантитативни приказ, те смо се из тог разлога определили за извођење квалитативног истраживања.

Полази се од хипотезе да начин позиционирања родова у уџбенику и у наставном процесу може имати утицаја на свест деце и адолесцената, а самим тим на изградњу родних и других идентитета, употреба родно осетљивог или стереотипног језика може утицати⁴ и на њихове језичке изборе, на оснаживање или преиспитивање патријархалних родних идеологија које су дубоко укорене у њихову матичну културу, а слични обрасци могу се перципирати и у хиспанској култури чији језик уче као

⁴ У раду говоримо о потенцијалном утицају дискурзивних пракси на развој родних идентитета код ученика и ученица са намером да укажемо на проблематична питања наставног материјала, као и на његове позитивне стране када је реч о приказивању родова, што објашњавамо у даљем току овог рада.

циљни с обзиром да су и једна и друга култура историјски гледано проткане патријархалним вредностима, о чему говори и Филиповић (Filipović, 2013: 226), истичући да су Шпанија и Србија парадигме друштвено-културолошких система које одликује патријархалност током стотина година упркос њиховом другачијем друштвеном и политичком развоју од друге половине двадесетог века. Иста ауторка (2013: 227) сматра да патријархални културни модели и даље утичу на различите домене друштва како у Србији тако и у Шпанији.

Период детињства и адолесценције изузетно је важан за формирање идентитета, а образовне институције у томе, поред породице, медија и вршњачких група, имају значајну улогу. Уколико желимо да сагледамо род у адолесценцији (и шире), потребно је да размотримо институције које у периоду адолесценције учествују у изградњи родног идентитета (Eckert, 2003: 382). Образовни систем са свим својим чиниоцима (педагошким текстовима, експлицитним и имплицитним наставним плановима и програмима, наставним кадром и др.) један је од њих.

„Ако адолесценти и жене деле натурализован дискурс, они такође деле и стигму и тривијализацију својих активности и проблема“ (Eckert, 2003: 382)⁵. Стога, родне разлике које се приказују у уџбеницима не би требало схватити и прихватити као датост, јер оне могу имати далекосежне последице по оне који те уџбенике користе за усвајање знања.

Веома је важно вршити родно сензитивну анализу уџбеничког садржаја и испитивати да ли уопште и који значај питању рода придају они који, поред породице, медија, имају велики утицај на формирање родних идентитета код деце и адолесцената, а то су наставници и наставнице. У контексту овог рада предавачи и предавачице шпанског језика посматрају се као делатна заједница са претпоставком да она као таква својим

⁵ *If adolescents and women share a naturalizing discourse, they also share stigma and trivialization of their activities and concerns.* (превод М. Ђ.)

деловањем може утицати на промену родне идеологије и на преиспитивање ставова у вези са употребом родно осетљивог језика када је шпански језик у питању, али у контакту са страним језиком и културом може навести ученике и ученице на преиспитивање сопствене културе, језика, па и поимања стварности, што се рефлектује у језику. Међутим, приликом извођења овог истраживања, не разматрамо у којој мери родни стереотипи и садржај једног уџбеника за страни језик могу утицати на развој идеологија и идентитета, јер је употреба једног наставног материјала, као и рад са једним наставником или наставницом, није једини фактор који учествује у изградњи идентитета, али, свакако, може имати утицаја с обзиром на то да су и уџбеник и дискурс наставног кадра идеолошки обојени. Дакле, испитујемо садржај уџбеника, а не утицај који он може имати на ученике и ученице, јер би било готово немогуће измерити утицај само једног фактора у процесу изградње идентитета, што, између осталог, и није циљ овог рада.

Представљање структуре рада

Рад је подељен на три целине. У првом делу рада дајемо теоријско-методолошки оквир у вези са основним постулатима на којима почива овај рад. Наводимо поставке критичке педагогије и критичке примењене лингвистике на чијим идејама смо базирали ову докторску дисертацију. Такође, говоримо о дистинкцији између пола и рода, о односу језика и рода, културним моделима, као и о улози школског система и уџбеника у преношењу и одржању родних идеологија и стереотипа о роду, као и о концепту родно осетљивих језичких политика. Засебно поглавље овог рада посвећено је значају изучавања културе у настави страних језика како бисмо објаснили из ког разлога је учионица страног језика погодна за преиспитивање сопствених језичких, родних и других идеологија. Такође, наводимо претходна истраживања у вези са сексизмом у наставним материјалима како у шпанском тако и српском контексту. Истичемо досадашња истраживања у Шпанији у вези са уџбеницима за шпански као страни језик за глобално тржиште, а када је реч о Србији, дајемо и коментаришемо истраживања у овој области која су као предмет истраживања имала уџбенике за различите школске предмете.

Но, на самом почетку рада има речи о историји феминизма, као и о феминистичким истраживањима у области лингвистике.

У другом делу рада приказујемо анализу родних стереотипа у уџбеницима који се користе у формалном образовном систему у Србији у основним и средњим школама кроз призму критичке примењене лингвистике и критичке анализе дискурса. Овим квалитативним истраживањем обухваћени су како лингвистички тако и нелингвистички елементи уџбеника. У фокусу интересовања су различити аспекти: начин приказивања мушкараца и жена у текстовима и дијалозима, опис ликова, родне улоге, активности, области интересовања, професије, особине које се

приписују мушкарцима, и женама; приказ жена и мушкараца у јавној сфери наспрам приватне итд. Поред поменутих елемената уџбеника, у центру пажње је и језик у граматичким вежбањима, чему у претходним истраживањима у овој области није посвећена довољна пажња.

Но, за ширу слику потребно је сагледати искуства наставница и наставника и размотрити евентуалне проблеме са којима су се током рада сусретали, као и испитати како они раде са текстовима и илустрацијама у којима се јављају родни стереотипи. Стога, у трећем делу рада презентујемо резултате упитника у ком испитујемо ставове и мишљења наставника и наставница према родним стереотипима у настави шпанског као страног језика у Србији, пре свега у уџбеничкој литератури коју користе у настави и која је одобрена од стране Министарства просвете. Квалитативном анализом одговора добијених од наставног кадра покушавамо да објаснимо њихове ставове и да дамо предлоге за унапређење третирања родне равноправности на часовима шпанског као страног језика. Пре самог истраживања, пишемо о улози коју наставни кадар може имати у третирању родне дискриминације у настави страног језика, као и у преношењу, учвршћивању или модификацији доминатних идеологија.

ПРВИ ДЕО: ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР

За потребе овог рада важно је направити дистинкцију између пола и рода и размотрити однос језика и рода, као и дефинисати следеће појмове које сматрамо кључним у истраживањима сексизма у настави: когнитивне културне моделе, језичке и родне идеологије, родне улоге и родне стереотипе, као и концепте скривеног курикулума, родно осетљивог језика и сексизма у језику, што је у директној вези са концептом родно осетљивих језичких политика.

Циљ савременог образовања требало би да буде искорењење стереотипа о родним улогама жена и мушкараца, а не њихов даљи пренос и репродукција. Треба имати у виду да наставни материјал (и цео школски систем) може имати значајног утицаја на дефинисање и редефинисање родних улога, те образовни систем може бити један од механизма за пренос, али и промену доминантних друштвених образаца и за преиспитивање друштвеног вредносног система (в. детаљније Blumberg, 2007; Jakobi, 2006; Jarić, 2000; Jarić & Jarić, 2013; Petrić, 2006; Torres, 2005). Стога, засебне одељке овог рада посвећујемо улози коју школа, тј. целокупан образовни систем, пре свега учбеници и наставни кадар, могу имати у процесу преношења, преиспитивања и евентуалне модификације родних и језичких идеологија, као и родних стереотипа. Осим тога, износимо основне идеје критичке педагогије и критичке примењене лингвистике на којима почива ова докторска дисертација.

Но, на самом почетку један кратак одељак посвећујемо историји феминизма. Поред тога, укратко се осврћемо на историјски развој феминистичких истраживања у области лингвистике.

1. Реч-две о хронолошком развоју феминизма

Баховец (Bahovec, 2010: 216) наводи: „најпознатија и најдуже опште прихваћена дефиниција феминизма је да је то пројекат који се залаже за укидање подређеног и неравноправног положаја жена, за одсуство дискриминације, за људска права жена у свим областима друштвеног живота (у образовању, запошљавању, политици, науци, уметности, итд.)“. Реч је о борби „за битне вредности у свакодневном животу; то је више или мање ватрена борба са предубеђењима, предрасудама и празноверјем“ (Bahovec, 2010: 216).

Историја феминизма дели се на три таласа. Први талас везује се за период од средине 19. века до Првог светског рата и обележен је борбом за стицање права гласа (Duhaček, 2014: 29). Борба жена никако није текла глатко нити уједначено у различитим деловима света нити су све становнице западних земаља добиле право гласа током овог периода (Holst, 2013: 71). Међутим, у појединим земљама Европе, попут Француске и Италије, жене су стекле право гласа и тиме је постигнута формална равноправност мушкарца и жене (Nedović, 2005: 34), те борба феминисткиња у току Другог светског рата јењава.

Но, ново поглавље у борби за боља права жена започела је Симон де Бовоар (Simone de Beauvoir) са књигом *Други пол*, објављеном 1949. године. Овом књигом Симон де Бовоар покушала је да укаже да објашњење положаја жена захтева један интердисциплинарни приступ. Поменути ауторка желела је да укаже да „опресија жене није природна, већ социокултурна чињеница“ (Nedović, 2005: 36).

Симон де Бовоар је истицала да су и жена и мушкарац сложене друштвене конструкције и да различити друштвени фактори утичу на њено, односно његово одређење (Duhaček, 2014: 254). Управо из тога следи да је понашање мушкараца и жена друштвени конструкт, а неједнакост

полова је „творевина човека“, те је као таква отворена за промене (Holmes, 2009: 18).

Други талас феминизма кренуо је шездесетих и седамдесетих година двадесетог века и обележен је борбом против насиља над женама, борбом за право жене да сама одлучује о абортусу (Holst, 2013: 64), а значајан је и за развој феминистичких језичких истраживања, о чему у наставку има више речи. Тада настају студије рода као академска дисциплина (Duhaček, 2014: 29). У том периоду развијена је и аргументација против биолошког детермизма који је указивао на то да је „положај жене предодређен, а њене могућности ограничене“ (Duhaček, 2014: 273, 274). Наиме, у то време долази до развоја дистинкције између термина „пол“ и „род“, Стога, може се извести закључак да се род у другој половини двадесетог века почиње посматрати као динамичка, а не статичка категорија која се развија током живота, јер то није нешто са чим се раћамо (Кузмановић Јовановић, 2013: 23). То је категорија која се учи зависно од друштвено-историјског оквира који изискује одређена очекивања од мушког, односно женског, рода, чему посвећујемо наредно поглавље овог рада.

Трећи талас феминизма почиње крајем осамдесетих и почетком деведесетих година прошлог века (Duhaček, 2014: 30) и везује се за развој критичке теорије (Јарић & Радовић, 2010: 59). Но, иако је положај жена у савременом друштву побољшан у односу на прошлост, полна дихотомија није укинута и није постигнута родна једнакост, што је довело до тога да „многе феминисткиње данас инсистирају на женској аутономији, на праву да се рedefинишу друштвене улоге и створе нови стандарди, који ће подједнако вредновати женске интересе и женско искуство приликом обликовања друштвеног живота“ (Кузмановић Јовановић, 2013: 10). „Нови изазови пред којима је савремена жена у високоразвијеним друштвима оптерећена ‘двоструким бременом’ неплаћеним послом бриге о породици и истовременом обавезом професионалне каријере, показују суштински

недостатак борбе за једнакост полова на начин на који је то донедавно чињено“ (Кузмановић Јовановић, 2013: 9). „Обично се за жену каже да ради ‘ван куће’. Ова једноставна одредница, уобичајена и у свакодневном говору, резултат је читавог сплета идеја и вредновања, мисли и ставова о жени. За мушкарца не постоји ‘кућа’ из које би ‘изашао’. Он у њој никада није ни био, то је ‘искључиво’ женско обитавалиште“ (Nedović, 2005: 57).

Може се закључити да је у новије доба на женама још веће бремене, јер се од њих, поред раније додељених родних улога мајке и домаћице, очекује да буду подједнако успешне и на професионалном плану и да остварују приходе, а да се при томе њихов рад код куће, који подразумева бригу о деци и обављање кућних послова, не вреднује и не цени, о овоме сведочи и Недовић (Nedović, 2005: 56): „Положај жене у савременом друштву одређен је њеном двоструком радном улогом: у друштву и у породици“. Упркос чињеници да се улога жене у данашњем друштву значајно променила и да су донети различити закони који за циљ имају постизање веће равноправности полова и избегавање дискриминације, жене се и дан-данас суочавају са неким видом дискриминације (Angulo Blanco, 2010: 9). Савремено друштво требало би да идентификује сва поља и области друштвеног живота у којима постоји родна неједнакост и да покуша свих снагама да те проблеме реши или да их барем сведе на минимум.

2. Основни појмови

2. 1. Пол и род

Термин „род“ уведен је 70-их година двадесетог века (Holmes, 2009: 18), што се поклапа са другим таласом феминизма, о чему говоре Стефановић и Гламочак (Stefanović & Glamočak, 2008: 61), наводећи да је у том периоду „у науци доведен у питање есенцијалистички приступ по коме жене и мушкарци поседују есенцијалну природу. Дефинисан је појам рода као друштвене конструкције пола што је омогућило феминолошка истраживања и указало да се категорије женскости и мушкости не могу посматрати као природне датости“. Управо прављење дистинкције између појмова пол и род може помоћи и на пољу друштвене промене, тј. родних улога и родног поретка (Jarić & Radović, 2010: 120). „Међутим, род је тако темељно уграђен у наше институције, деловања, веровања, жеље, да нам се чини као нешто потпуно природно“⁶ (Eckert & McConnell-Ginet, 2003: 9), о чему говори и Кузмановић Јовановић (2013: 24): „Род је утиснут у сваки аспект друштвеног живота- у наше институције, јавне просторе, уметност, одећу и тако даље“. Но, требало би га посматрати као друштвену конструкцију мушких и женских идентитета и разлика, који се базирају на друштвено прихватљивим облицима понашања, наученим очекивања који немају везе са биологијом, већ су контекстуално условљени (политичким, економским, друштвеним и културолошким факторима) (Stjepanović Zaharijevski, 2010: 86), о чему сведочи и Духачек (Duhaček, 2014: 273) истичући да је у питању друштвена конструкција полних разлика. Природа, свакако, намеће одређена ограничења, али она бивају обликована датом културом (Eckert, 2003: 381).

⁶ *Gender is embedded so thoroughly in our institutions, our actions, beliefs, and our desires, that it appears to us to be completely natural.* (превод М. Ђ.)

Дакле, упркос постојању разлика у анатомији жена и мушкараца, те разлике бивају ирелевантне у одређеним друштвеним доменима. Наиме, друштвене разлике између мушкараца и жена су научене, променљиве, а разликују се од културе до културе (Stjepanović Zaharijevski, 2010: 15). Другим речима, разлике у биологији немају директне везе са неравноправним односом мушкараца и жена, већ се може говорити о резултату социјализације у којима појединац учи о начину на који треба да се понаша, што се намеће као природно и дато, а не склоно промени (Jarić & Radović, 2010: 121).

Стога, пол се односи на биолошку категорију мушког и женског, док се род односи на различите друштвене норме и обрасце понашања додељене сваком члану ових категорија (Montgomery, 1995; Talbot, 1998, према Jiménez Catalán, 2005: 207). Међутим, род се изграђује на основу биолошког пола, увећавајући биолошке разлике и уносећи их у домене у којима оне бивају у потпуности ирелевантне (Eckert & McConnell-Ginet, 2003: 10).

У западном друштву⁷ постоји доминантан образац који ограничава залажење мушкараца у домене који се сматрају женским (Eckert & McConnell-Ginet, 2003: 22). Исто тако, друштво тешко прихвата продор жена у сфере у којима су дуги низ година доминирали мушкарци због низа предрасуда и стереотипа. Деловањем и жена и мушкараца потребно је утицати на отклањање тих предрасуда и препрека, што би допринело формирању праведнијих друштвених и родних односа у заједници у којој живимо, а то, свакако, није једноставан и лак задатак ни у двадесет и првом веку, посебно ако се у обзир узме чињеница да је у Србији после Другог светског рада била специфична ситуација када је реч о положају жена. Наиме, од друге половине двадесетог века за време комунизма у нашој земљи наизглед била је постигнута родна равноправност (Filipović, 2013:

⁷ Под западним светом подразумевамо земље западне и централне Европе.

227). Тада се декларативно, али не и суштински, инсистирало на једнакости свих њених грађанки и грађана. Међутим, деведесете као ратне године, а затим и период транзиције, довеле су до декаденције положаја жена, те и дан-данас говоримо важности имплементације законских регулатива у вези са родном равноправношћу и у различитим друштвеним доменима, између осталог, и у домену школства. Осим тога, у нашем језику и даље могуће је перципирати патријархалне језичке идеологије којима се облици за мушки род сматрају немаркираним, а облици за женски род, попут психолошкиња, гинеколошкиња и сл. маркираним, иако се жене у савременом друштву баве и занимањима која су се традиционално везивала искључиво за мушкарце, чиме се подробније бавимо у наставку овог рада.

2. 2. Родни идентитет и родне улоге

Идентитет се може дефинисати на различите начине, зависно од перспективе из које се посматра овај појам. За потребе овог рада значајно је објашњење идентитета које даје Филиповић (Filipović, 2009a: 21) наводећи да је реч о слици коју појединац ствара о себи, као и преузимање друштвених улога у датој заједници, друштву и култури. Управо на овај начин под утицајем културних модела појединац схвата који облици понашања су друштвено и културолошки прихватљиви, јер не одступају од доминантног обрасца и доминантне идеологије.

Идентитет није фиксиран и није природно дат, већ је друштвени конструкт на чији развој утичу различити фактори (Jarić & Radović, 2010: 127). Исто важи и за родни идентитет, који се временом може мењати, јер се он и родни односи непрестано изграђују кроз текстове и друштвене праксе, што подразумева употребу језика и дискурса⁸ (Sunderland, 1998: 16), о чему сведочи и Филиповић (2014: 157) наводећи да се родни идентитет „развија, креира и рекреира током читавог живота људске јединке“. На његово формирање утичу различити фактори, између осталог, сопствене потребе, породица, школско окружење, очекивања друштва итд. Дакле, родни идентитети изграђују се у породици, током школовања, деловањем медија, околине, односно под утицајем различитих фактора. Између осталог, родни идентитет обликује се и у језику (Gvozdanović, 2010: 225).

„Родна припадност је прва социјална категорија са којом дете бива суочено“ (Кузмановић Јовановић, 2013: 23), пошто деца од најранијег

⁸ Појам дискурса може се дефинисати на различите начине зависно од теоријске оријентације истраживача и истраживачице и природе проблема који се пручава (Шевкушић, 2011: 154). Једна од дефиниција може бити да је дискурс вид давања значења и као артикулација нашег виђења света (Litosseliti & Sunderland, 2002: 13). Између осталог, дискурс је језичка структура изнад нивоа реченице (Кузмановић Јовановић, 2013: 33). „Не само да дискурс осликава реалност, он је и ствара, тиме што формулише правац према којем се друштвени чиниоци/субјекти који делају оријентишу“ (Ћорић, 2007: 225).

детињства уче шта је прикладно мушком, а шта женском полу. Активности мушкараца у западним друштвима више се вреднују у односу на женске, чему се деца уче одмалена (Eckert & McConnell-Ginet, 2003: 22). Деца рано спознају да друштво има различита очекивања и стандарде за дечаке и девојчице (Taylor, 2003: 308). Дакле, родна социјализација почиње у породичном окружењу које може бити кључан фактор у одржању и преносу патријархалних схватања и учењу о родним улогама (Stjepanović Zaharijevski, 2010: 35). Но, чак и патријархални обрасци понашања могу се модификовати у даљем току живота с обзиром да једна особа свој идентитет и ставове не изграђује искључиво у периоду детињства и у домену породице.

„У току живота свака особа има више социјалних улога од којих је најистакнутија улога пола, јер у највећој мери одређује њено понашање“ (Ковачевић, 2010: 68). Тилор (Taylor, 2003: 308) истиче да је род можда основна димензија кроз коју појединац доживљава друштво и своје место у њему и да он обликује друштвену организацију и утиче на начин интеракције. Поред тога, род обликује наша осећања, мисли и понашања од рођења до смрти. „Родни аспект наших идентитета један је од кључних елемената наше перцепције сопственог места у свету, нашег односа са члановима наше друштвене заједнице и ставова према различитости, односно према особама и групама различитима од наших“ (Filipović, 2009b: 109).

Другачији садржаји социјализације мушкараца и жена дефинишу њихове родне улоге- производне, репродуктивне (биолошка, друштвена), улоге у заједници (управљање, политичке активности, учествовање у културном и друштвеном животу), што условљава родно понашање које је видљиво и присутно у свакодневном животу“ (Stjepanović Zaharijevski, 2010: 13, 14). Морено Санћес (Moreno Sánchez, 2000: 14) родне улоге дефинише као скуп задатака и функција који се додељују једној особи или групи особа

у оквиру једне културе или одређене друштвене групе на основу пола. Оне се односе на скуп очекивања дате заједнице од јединке када је реч о његовом/њеном понашању зависно од пола и односе се на општеприхваћена правила која се усвајају на различите начине (у породици, школи, кроз медије итд.) и на тај начин одржавају се раније успостављени родни односи (Jarić & Radović, 2010: 137). „Очекивања везана за родне улоге зависе од културних, политичких, економских, друштвених, религиозних фактора, али и од утицаја обичаја, права, предрасуда, стереотипа, класне и етничке припадности“ (Stjepanović Zaharijevski, 2010: 34). Друштво одржава различите нормативне улоге за жене и мушкарце и захтева од њих различите одговорности и занимања. Очекивања и резултати појединца у снажној су корелацији са полом (Taylor, 2003: 300), а непоштовање друштвено установљених и прихваћених норми заснованих на родној подели улога може довести до друштвене осуде и неразумевања. Родне моделе чине група норми и понашања које се сматра друштвено прихватљивим које друштво приписује половима. Међутим, тај код није непроменљив, већ означава очекивања од сваког пола у једној историјски и културолошки одређеној епохи (Cerezal Sierra & Jiménez Jiménez, 1990).

„Родни идентитет (као и сваки други) формира се како у складу са личним потребама и интересовањима, тако и у складу са културним моделима заједнице у којој одрастамо“ (Filipović, 2009a: 127). „Кроз учествовање у некој култури учимо да повезујемо одређене вредности и делатности са женственошћу и мушкошћу“ (Holst, 2013: 46). Важно је истаћи да „поимање рода и односа родова свака култура обликује на свој начин“ (Gvozdanović, 2010: 225). Стога, родне улоге могу се разликовати од културе до културе и могу бити другачије у односу на нека друга историјска раздобља чак и у оквиру исте заједнице. Међутим, историјски гледано, жена је увек била та која је заузимала секундарни положај у друштву и није имала равноправан приступ моћи у односу на мушкарце (Vuxó Rey, 1991).

Родни идентитет се може посматрати као друштвени и културолошки одговор на дате економске, политичке и културолошке услове, те се може говорити о друштвеној конструкцији рода (Stjepanović Zaharijevski, 2010: 96), о чему је у претходном одељку било више речи.

Може се закључити да су род и прихватање родних улога у директној корелацији са задовољавањем друштвених очекивања. Иако, како сведочи (Duhaček, 2014: 274), „(...) и мушкарци и жене имају, и/или треба да имају, много шире могућности избора него што им то патријархат традиционално додељује“. Међутим, још од детињства деца се уче улогама које су примерена дечацама, а које девојчицама, те се на тај начин репродукује патријархат и патријархалне идеје (Jarić & Radović, 2010: 137). Механизми за пренос патријархалних културних модела⁹ су комплексни и суптилни, те их најчешће нисмо ни свесни: започињу у породици, у школи се потврђују и добијају свој легитимитет, а медији их оснажују (Moreno Sánchez, 2000: 11). Дакле, дискурзивне праксе у различитим друштвеним доменима почевши од породице, па преко школе, вршњачких група до медија могу утицати на оснаживање доминантних идеологија, што у патријархалним заједницама подразумева и пренос патријархалних идеја.

Питање идентитета и рода блиско је повезано са језиком и један је од кључних појмова у критичкој примењеној лингвистици (Pennycook, 2001: 157), чиме се у наставку подробније бавимо.

⁹ Појам когнитивних културних модела у наставку детаљније објашњавамо.

2. 3. Језик и род

У овом одељку фокусирамо се на објашњење односа језика и рода, посебно када је реч о преношењу родних и језичких идеологија и употреби родно осетљивог језика који би жене приказао видљивим у свим сегментима друштвеног живота, а засебно поглавље овог рада посвећујемо историји феминистичких лингвистичких истраживања која су се бавила утврђивањем разлика у језичкој употреби мушкараца и жена, као и оних која су испитивала језик са циљем да се разоткрију друштвени и политички аспекти родних односа (Kendall & Tannen, 2001: 548). Ова истраживања значајна су и за студије о сексизму у уџбеничкој литератури.

Језиком се изражава начин поимања стварности једне заједнице (Guerrero Salazar, 2002: 393, 395). Реч је о једној динамичкој категорији, склоној променама, на коју друштво може имати великог утицаја (Ћорић, 2007: 226). Дакле, језик није само средство комуникације, већ је важно средство за успостављање и одржање друштвених односа са другим члановима заједнице. Путем језика обликујемо наш поглед на друштво, организујемо наше знање, учимо нове ствари и изнад свега, усвајамо норме и друштвене обрасце наше заједнице.

Како Бугарски (Bugarski, 1986: 45) напомиње: „Ритам промена у друштву је, опште узев, бржи него у језику“. Упркос томе што се значајно променила улога жена у српском друштву, а самим тим и њихове професионалне улоге, у српском језику се још увек те промене не могу опазити или уколико се примете, реч је о спорадичним случајевима признавања друштвених промена. На пример, све је више лекарки, психолошкиња, министарки, деканки, али ове лексеме неким а још увек необично звуче, чак рогобатно, те се називи професија које данас готово у подједнакој мери обављају и мушкарци и жене јављају у мушком роду који се (погрешно) сматра садржајно свеобухватним и немаркираним. Женама

се на тај начин, тј. „посредством језика умањује вредност, њихова видљивост је ограничена, и у језику су латентно дискриминисане“ (Ћорић, 2007: 218). Овакве језичке праксе представљају реликте некадашњих схватања о традиционалној породици и патријархалном друштву којих се и у двадесет и првом веку тешко можемо ослободити, а управо ослобађање свих врста ограничења заснованих на стереотипима било које врсте требало да буде императив савременог друштва. Ћопић (Ћорић, 2007: 218) напомиње да „језик одражава патријархалну структуру друштва, односно да се у језицима који разликују систем рода, као и у оним без граматичког рода, одиграва неједнаки третман жена“.

Увођењем речи које признају друштвену чињеницу да се данас и жене баве занимањима која су се некада традиционално везивала само за мушкарце вреднује се значај жена и њихов допринос друштву.

Иако се друштвена промена не може одиграти само кроз језик, али сâм „језик може послужити и подривању одређених садржаја стварности тиме што потврђује преовладавајуће норме, искључујући мањине, односно умањујући њихову вредност и значај“ (Ћорић, 2007: 217). Филиповић (2010: 48) истиче да се путем језика преносе културни модели и идеологије који су склони промени. Дакле, путем језика могу се преносити неједнаки друштвени односи, али их је путем језика могуће мењати, тј. утицати на њихову промену.

Мањинске групе карактеришу недостатак моћи у односу на доминантну групу. Међу мањинске групе, сврставамо и жене, а, како Бошковић (2010: 77) наводи: „Један од врло присутних стереотипа у јавном животу Србије заснован је на веровању да су све мањине културно, интелектуално и емоционално инфериорне на већину“. Управо ова тврдња може се односити и на родну неравноправност која нам се на један најчешће имплицитан, невидљив и непрепознатљив начин представља кроз

различите области друштвеног живота: у медијима, у образовном систему, на послу, у породици итд.

Путем језика врши се идеолошка манипулација друштва, што се може преносити на наредне генерације и на тај начин дискриминација жена путем језика опстаје дужи временски период у датој заједници. Лингвистичка варијација заснована на полу главни је пример једне такве врсте социјалне функције коју језик обавља. Наиме, сексуалне разлике одражавају се у језику (Ansary & Babii, 2003). „(...) језичка обележја друштвене неравноправности, преносећи се кроз генерације, подвлаче овај неравноправан однос и доприносе његовом продуженом животу“ (Bugarski, 1986: 35). Како истиче Бугарски (Bugarski, 1986: 133), људи нека језичка обележја или типове говора воле или не воле, цене или не цене, и то не због језичких, већ због друштвених разлога, односно због онога што они представљају у стварности.

„Културолошки прикази језика и рода део су нашег наслеђа и као чланова друштва и као лингвиста. Што боље схватимо одакле они потичу и како функционишу, боље ћемо знати шта да радимо са њима“ (Cameron, 2003: 465).¹⁰ Стога, од велике је важности промовисање несексистичке употребе језика у уџбеницима како би жене постале транспарентније у друштву и како би се избегло фаворизовање и доминација мушкараца, а језик, свакако, има важну улогу у оснаживању сексистичких ставова и вредности (Ansary & Babii, 2003), о чему у наставку има више речи.

„Језичке праксе могу допринети одржању, или пак промени одређених друштвених поредака – отуда значај њиховог анализирања и промишљања“ (Кузмановић Јовановић, 2013: 8). Језик не би требало посматрати ван заједнице која дати језик користи. Дакле, језик не би

¹⁰ *Cultural representations of language and gender are part of our inheritance, as social beings and also as linguists. Arguably, the better we understand them - where they "come from" and how they work - the more control we will have over what we do with them.* (превод М. Ђ.)

требало посматрати као непроменљив, статичан систем који је независтан од својих говорника, већ као динамичку структуру која је подложна промени зависно од контекста, намере говорника, културних модела и идеологија једне говорне заједнице (Филиповић, 2010: 18). Стога, може се извести закључак да се језик не развија самостално, већ у директној вези са својим говорницима и њиховим културолошким, друштвеним и политичким контекстом (Бошковић, 2010: 75).

Језичке, тј. дискурзивне праксе могу имати значајне идеолошке последице – помажу у стварању и репродуковању неравноправних односа између различитих друштвених група (мушкараца и жена, етничке/сексуалне већине и мањине у друштву и др.) захваљујући начинима на које представљају догађаје и ствари, те позиционирају људе (Кузмановић Јовановић, 2013: 11).

Језик, већ је давно утврђено и прихваћено, представља један од кључних елемената за успостављање и одржање међуљудских односа, те за трансгенерацијски и интрагенерацијски пренос ставова, вредности, идеологија и културних модела једне говорне заједнице. (Filipović, 2009b: 110).

„Разумевање образаца језичке интеракције даје нам јаснији увид у структуру културних модела и разоткрива идеолошке постулате који формирају наше виђење света који нас окружује“ (Филиповић, 2010: 21).

Анализом дискурзивних пракси можемо спознати доминанте језичке и родне идеологије друштва који тај језик користи као матерњи.

2. 4. Језичке и родне идеологије

„Идеологија не представља било који систем веровања, већ је реч о доминантном политичком, образовном и културолошком систему вредности који свој легитимитет осигурава кроз институционализовани дискурс и његов утицај на читаоце/гледаоце/слушаоце“ (Curd Christiansen & Weninger, 2015: 3)¹¹. „Идеологија, један од кључних термина у критичкој анализи дискурса, представља систем веровања који људи користе да би описали или оправдали сопствене поступке, као и да би разумели и оценили поступке других“ (Kuzmanović Jovanović, у штампи; Kuzmanović Jovanović & Đuričić, 2015)¹².

Филиповић (Filipović, 2009а: 20) наводи да се језичке идеологије не огледају само у ономе што кажемо или напишемо, већ и у самим исказима: „Истраживања улоге идеологије у језику усмеравају се на ставове и претпоставке о етничитету, роду или моћи и на анализу начина на који ти ставови и претпоставке утичу на животе и понашање људи“. Наш поглед на свет рефлектује се у језику, тј. језичким изборима које правимо, а култура и друштво у којима живимо такође креирају наш поглед на свет и утичу на језик. Употреба језика има моћну улогу у артикулацији и дефинисању односа моћи у друштву (Heller, 1997). Сложићемо се да су језички избори идеолошки обојени, тј. да иза себе крију идеологије и дубоко укореењен систем вредности, чега најчешће нисмо свесни. Идеолошки прикази не постижу сами по себи искључивање, маргинализацију или подређеност жена. Њихова улога у овим процесима је да се однос мушкараца и жена у датом друштву прикаже као природно дат, а не као произвољан и

¹¹ *Ideology is not simply any system of beliefs; it is the dominant political, educational, or cultural value system that secures its legitimacy through institutionally circulated discourses, and through the impact of these discourses on readers/viewers/listeners.* (превод М. Ђ.)

¹² *La ideología, uno de los conceptos clave en el análisis crítico de discurso, es el sistema de creencias que las personas utilizan tanto para describir y justificar sus propios actos, como para comprender y evaluar los actos de otros.* (превод М. Ђ.)

неправедан (Cameron, 2003: 453). Управо због тога, неретко је тешко идентификовати облике у којима се јавља родна неравноправност.

Језичке и родне идеологије условљене су временом и местом: разликују се у различитим културама и историјским периодима (Cameron, 2003: 452). „Као и све друге идеологије, језичке идеологије често нису засноване на објективним чињеницама и вредностима, те је њихово очување и/или промена такође у директној вези са друштвеним контекстом и општим социо-политичким и економским приликама у којима се један језик користи“ (Филиповић, 2010: 32).

Концепт језичке идеологије игра значајну улогу у разумевању женско-мушких друштвених односа и хијерархије, јер управо начини на које говоримо о женама и мушкарцима у професионалној, политичкој и административној сфери, као и наша интерпретација и одбијање или прихватање употребе родно осетљивог језика у тим доменима нуди низ импликација и информација о суштинској вези између језичке праксе, опште идеологије једне говорне заједнице и имплицитних или експлицитних ставова према значају и улози жена и мушкараца у тој заједници (Filipović, 2009b: 110, 111).

Родне студије у лингвистици баве се различитим питањима, између осталог, разматрају: манифестацију родних идеологија у говору, улогу различитих друштвених институција у формирању и очувању родних идеологија путем језика итд. (Филиповић, 2010: 26).

Језичке и родне идеологије обично нису везане за сâм језик и његову структуру, већ су у директној вези са екстралингвистичким факторима, у овом раду, са приказом улога жена и мушкараца у контекстима који се сматрају друштвено прихватљивим. Наиме, језичке идеологије су спона између друштвених структура и начина говора. Оне су значајне како за друштвену тако и за лингвистичку анализу, пошто се не ради о језику

самом (Woolard & Schieffelin, 1994: 55). За разлику од ставова и веровања који се обично везују за појединце, идеологије су друштвени конструкти; оне представљају начине разумевања света (Cameron, 2003: 448).

Доминантна родна идеологија у традиционално патријархалним друштвима не прописује да мушкарци и жене морају бити различити, већ инсистира на томе да су они једноставно различити (Kuzmanović Jovanović, у штампи). Идентификација патријархалних родних идеологија један је од циљева феминисткиња како би се побољшао и унапредио развој родних идеологија које би нудиле и подстицале позитивна искуства код жена (Philips, 2003: 272). Важно је нагласити да је доминација мушкараца у различитим доменима друштва (породица, професија, политика, религија и др.) подупрта управо патријархалним родним идеологијама (Philips, 2003: 254).

Подела послова на основу биолошког пола резултат су патријархалног устројства друштва у ком влада патријархална традиционална идеологија, која фаворизује мушкарце наглашавајући да је у питању јачи пол који се налази у повлашћеној позицији у односу на жене. „За патријархалне идеологије је карактеристично да се жене сматрају непотребним или безвредним актерима, али истовремено и витално значајним за опстанак заједнице“ (Parić & Sklevicky, 2003: 23).

2. 5. Сексизам у језику

Како је раније напоменуто, употребом родно осетљивог језика признајемо да се и жене могу бавити занимањима која су се у прошлости традиционално везивала за припаднике мушког пола. Међутим, опирање говорника и говорница, али и језичких планера, да промовишу употребу родно сензитивног језика сврставамо под језичким сексизмом.

У ширем смислу сексизам означава дискриминацију засновану на полу, тј. односу према женском полу. Овај термин користи се да означи предрасуде и идеологије које мање вреднују жене у односу на мушкарце (Rodríguez Izquierdo, 1998: 261). Сексизам је став који карактерише непоштовање и омаловажавање жена. Посебно се огледа у опхођењу према женама и међуљудским односима. С друге стране, андроцентризам чини поглед на свет из једне перспективе који не разматра при томе ниједну другу референцу сматрајући да оно што је урадио мушкарац да је урадило човечанство и да је пример који треба следити мушки (Izquierdo Merinero, 1997: 475).

Портал Нијето (Portal Nieto, 1999: 555) разликује две врсте сексизма: лингвистички и друштвени. Под лингвистичким сексизмом подразумева језичке поруке које праве дискриминацију на основу пола и дели их у две велике групе: лексички и синтаксички сексизам. Први се односи обраћање, имена и презимена, професије, псовке, вицевице, пословице итд., а други на поимање мушког рода као свеобухватног (Portal Nieto, 1999: 555; Izquierdo Merinero, 1997: 474, 475). Схватање мушког рода као садржајно свеобухватним директно утиче на невидљивост жена у језику, а самим тим и у неким сегментима друштва. Мушки род се у шпанском, као и у српском језику, сматра немаркираним и свеобухватним, док се женски род одређује као маркиран.

Јарић и Радовић (Јарић & Радовић, 2010: 38) појаву да се у језику женски род не препознаје или се користи за означавање мање вредних и/или негативних појава означавају као „дубоко уврежену родну дискриминацију у језику”. Чак и ословљавање жене са *señora/señorita*¹³ одређује женску особу на основу њеног односа са мушкарцем (López Ojeda, 2007: 632).

Проблем лежи у томе што често званичне институције које се баве језиком подржавају језички сексизам. Наиме, Шпанска краљевска академија исказује своје неслагање у вези са инсистирањем да је употреба мушког рода као генеричког један од облика сексизма у језику, о чему говори Боске (Bosque, 2012: 6), наводећи да је реч о немаркираном облику у многим романским и нероманским језицима и да нема потребе за његовом цензуром. У шпанском језику запажа се несистематичност у креирању оваквих морфолошких парова, а постоји и несклад између стандардне норме и стварне потребе, с обзиром на чињеницу да Шпанска краљевска академија неке облике још увек није одобрила (Cabeza Pereiro & Rodríguez Barcia, 2013: 19).

У српском језику, такође, постоји опирање твораца језичких политика у вези са истим питањем иако употреба родно осетљивог језика полако улази у поједине друштвене домене, али још увек није институционализована. Упркос постојању приручника о несексистичкој употреби српског језика у медијима, у војсци итд., постоји извесно противљење језичких планера (али и самих говорника и говорница) да прихвате предложене облике. Понекад предлози и стратегије оних који одређују језичку норму нису вођени свесним циљем да се у језик уметне родна дискриминација, већ њихови идеолошки обојени дискурси чине део наслеђа једне традиције у које је дубоко укорењен андроцентризам (Cabeza Pereiro & Rodríguez Barcia, 2013: 23, 24).

¹³ Срп. госпођо/госпођице.

Укључивање жена и мушкараца у различите професионалне домене довело је до потребе стварања нових морфолошких облика за професије које су раније приписиване једном или другом полу (Cabeza Pereiro & Rodríguez Barcia, 2013: 19). Наиме, реч је о сфери друштвеног престижа (високо образовање, боља плата, руковођење, доношење одлука), што би се требало одразити и на дискурс медија, уџбеника за све школске предмете, укључујући и уџбеничку литературу за стране језике, а у контексту овог рада реч је наставним материјалима за шпански као страни језик.

Последњих година у Шпанији објављен је велики број приручника за несексистичку употребу језика од стране универзитета, аутономних покрајина, синдиката, општина и других институција (Bosque, 2012: 1). Ове активности сврставају се у деловање „одоздо-на-горе“¹⁴ с обзиром да Шпанска краљевска академија одбацује њихове предлоге сматрајући их неаргументованим. Боске (Bosque, 2012: 15) не негира чињеницу да се друштвени односи могу рефлектовати у језику, посебно у области лексике, али да промена морфолошке и синтаксичке структуре не би требало да зависи од свесних одлука говорника и говорница. Међутим, важно је напоменути да критичка анализа лексикографског дискурса Шпанске краљевске академије открива и даље присуство идеологије коју одликује минимизирање значаја жена у друштву (Cabeza Pereiro & Rodríguez Barcia, 2013: 24), упркос чињеници да шпански језик поседује механизме за избегавање лингвистичког сексизма (Guerrero Salazar, 2002: 401). Исто важи и за српски језик.

Но, сваки језик може послужити и за преношење сексистичких идеја, јер је сексизам средство који поседује сваки језик како би се преносили негативни ставови о женама (Barceló Morte, 2006: 8). Међутим, треба имати у

¹⁴ У питању је концепт деловања језичке политике од нижих ентитета на друштвеној хијерархији и појединачних напора који настоје да стигну до виших инстанци, тј. до званичних институција које одлучују о нормирању стандардног језика, чему посвећујемо посебан одељак овог рада.

виду да језик сам по себи није сексистички, већ треба говорити од сексистичкој употреби језика (López Ojeda, 2007: 631), а друштвени, културолошки и идеолошки аспекти једне заједнице имају утицаја на појаву лингвистичког, тј. језичког сексизма (Cabeza Pereiro & Rodríguez Barcia, 2013: 8).

Разлике у говору мушкараца и жена, као и у начин на који су приказани мушкарци и жене у језику, пружају нам информације о позиционирању и вредновању мушкараца и жена у друштву и на један, најчешће, имплицитан начин говоре о друштвеној хијерархији (Филиповић, 2010: 25). Идеологија и култура утичу на језичке изборе коју у Шпанији одликује доминантни андоцентризам (Cabeza Pereiro & Rodríguez Barcia, 2013: 24). Исти закључак може се применити и у контексту Србије.

Дакле, и шпанску и српску културу прожимају патријархалне вредности и идеологије, што се може идентификовати и у језику. Међутим, у обе културе могу се запазити промене када су у питању присуство жена у различитим друштвеним доменима, закони који настоје да се постигне родна равноправност, али постоје и они који заступају став да језичку норму не треба мењати без обзира на поменуте друштвене промене негирајући при томе везу која постоји између језика и друштва, као и језика и рода.

2. 6. Родно осетљив језик

Да бисмо избегли лингвистички сексизам и умањење значаја жена у језику како непризнавањем нових морфолошких облика, употребом мушког као генеричког тако и изрекама и пословицама које деспективно говоре о женама, неопходно је прибегавати употреби родно осетљивог или родно неутралног језика.

Родно осетљив језик подразумева избегавање језичког сексизма у свим областима и признавање постојања нових облика и за мушки и женски род. Примена родно осетљивог језика у различитим друштвеним доменима може имати утицаја на ширу популацију. Другим речима, употреба родно сензитивног језика може утицати на преиспитивање ставова, вредности и језичких избора говорника и говорница једног језика иако је реч о дуготрајном процесу. Сматрамо да је велика одговорност на медијима и на школском систему када је реч о промовисању родно осетљивог језика у друштву, али треба имати у виду да би имплементација идеја о родној равноправности у школском систему морала бити истовремена и паралелна са променом језичке праксе (Savić, 2004: 60).

Родно сензибилан језик само је део укупне нове језичке праксе политички коректног говора коју треба нормирати у образовним институцијама, у уџбеничкој литератури и у свакодневном понашању свих актера образовног процеса, укључујући и административно особље школе (Savić, 2004: 61).

Но, важно је напоменути да упркос томе што је школа као институција задужена за пренос друштвених знања која подразумевају превазилажење било какве врсте дискриминације, дискриминација укоренења и прикривена у језику још увек није искорењена (López Ojeda, 2007: 630), те нам се она још увек пласира кроз различите сегменте друштва,

између осталог и кроз образовни систем, дискурс наставног кадра и дискурс наставних материјала, што никако не би требало занемарити приликом истраживања.

Може се закључити да употреба језика зависи од појединца и његових језичких и родних идеологија, али и од једне говорне заједнице у којој доминирају одређени културни модели, попут патријархалних. Дакле, језик поседује средства како за изражавање сексизма тако и за његово избегавање употребом родно неутралног или родно осетљивог језика. На говорницима и говорницама једног језика је да ли ће смернице за родно осетљив језик прихватити или не, али би родно осетљив језик требало да пронађе своје место у средствима масовне комуникације, као и у уџбеницима за све школске предмете, али и у целокупном образовном систему уопште, што у наставку детаљније објашњавамо.

Задатак савременог друштва и свих његових институција требало би да буде избегавање свих видова дискриминације и стереотипа, између осталог у стереотипа о роду и родно стереотипног језика (в. детаљније Blumberg, 2007; Riasati & Mollaei, 2012).

2. 7. Родни стереотипи

Родни стереотипи су у блиској вези са родним идеологијама. Они репродукују натурализоване полне разлике и на тај начин помажу одржање хегемоније мушкараца и подређеног положаја жена (Talbot, 2003: 472). Одсликавају начине на који би жена, односно мушкарац, требало да се понаша и на тај начин стварају ригидне моделе којима се појединац треба прилагодити како би био прихваћен члан друштва, што утиче на стварање система неједнакости односа међу женама и мушкарцима (López Ojeda, 2007: 634). Реч је очекивањима „о одређеним квалитетима и типичном понашању мушкарца и жене, као представника двеју различитих категорија. Настају на претпоставци о урођеним разликама међу њима, с обзиром на телесне и психичке особине“ (Rinc-Urošević, 2006: 321). Упркос очигледном постојању биолошких разлика између мушкараца и жена, стереотипи о роду „последница су друштвених околности, последница културе и положаја жене који јој се одређује друштвеним нормама“ (Mladenović, 1994: 169).

Родни стереотипи су унапред формиране идеје путем којих су мушкарцима и женама произвољно додељене карактеристике и улоге засноване и ограничене њиховим полом. Они су вишеструко штетни, будући да могу ограничити развој природних талената и способности дечака и девојчица, то јест мушкараца и жена, као и њихове могућности у животу (Кузмановић Јовановић, 2013: 35).

У питању су генерализације засноване на уверењима и предрасудама о томе какве би особе требало да буду (Moreno Sánchez, 2000: 15). Стереотипи не разматрају постојање различитих способности и тежњи појединца и преносе идеју да су сви мушкарци или готово сви исти у многим аспектима, као и све жене, док у стварности није тако (Rodríguez

Izquierdo, 1998: 262). Они не разматрају индивидуалне разлике и способности појединца, већ указују на то шта је типично за већину (Rinc-Urošević, 2006: 321). Дакле, реч је о уверењима и упрошћеним мишљењима о карактеристичним облицима понашања неке друштвене групе уз занемаривање индивидуалних разлика (Trebješanin, 2002: 92), те се може закључити да родни стереотипи подразумевају поједностављивање, редукцију и натурализацију (Talbot, 2003: 470). Они представљају поједностављене слике о подређеним мањинским групама (у контексту овог рада у питању су родне улоге, супериорност мушкараца и маргинализација жена) и односе се на читаву групу и све њене чланове и чланице без изузетка. Моћ је, дакле, кључни фактор када је реч о стереотипима, пошто они имају тенденцију да буду усмерени ка подређеним групама (етничким мањинама, женама и сл.) и играју важну улогу у борби за превласт (Talbot, 2003: 471). Јакоби (Jakobi, 2006: 140) напомиње да се „репродуковање родних хијерархија и уопште репродуковање структура моћи одиграва кроз стереотипе о роду“.

Родни стереотипи представљају друштвено-политичку хијерархију у којој се један пол приказује као доминантан и супериоран у односу на други (Barceló Morte, 2006: 5). Најчешће, реч је о мушком полу, иако треба имати у виду да како мушкарци тако и жена имају удела у „конструисању, одржању и променама родних идеологија у друштву“ (Кузмановић Јовановић (2013: 24), што поврђује Стјепановић Захаријевски (Stjepanović Zaharijevski, 2010: 116) речима да „се и пол и род изнова производе и дестабилизују напорима и жена и мушкараца“.

Иако историјски гледано су жене биле те које су биле изложене дискриминацији, важно је напоменути да се и мушкарци приказују у стереотипним улогама (López Ojeda, 2007: 631).

Традиционална улога мушкараца јесте доминација, а жена субординација: мушкарци су вође, актери, лидери, док су жене пратиоци и

посматрачице (Basow, 2004: 118). „Од жена се не очекује да имају битне улоге у јавности, њихов рад се омаловажава- то су све родни стереотипи“ (Jakobi, 2006: 140). Родним стереотипима сматра се приказивање мушкараца у активним, интелектуалним и главним улогама, док се женама приписују пратеће и посматрачке улоге (Marinković & Pešikan, 1999: 232). „У погледу професионалне оријентације жена, може се закључити да су оне углавном запослене у занимањима која показују велику сличност са њиховим традиционалним породичним функцијама“ (Nedović, 2005: 108). Док се мушкарци обично дефинишу по свом послу и професији, жене се неретко одређују као ћерке, мајке или супруге (Goatly, 2000: 236). У патријархалном друштву „идентитет жене се успоставља њеним односом са мушкарцем- она је кћерка, супруга, мајка; може бити сексуални објект или супруга, али је њен идентитет увек изведен из њеног односа са неким мушкарцем у њеном животу; жена без значајне везе са мушкарцем одступа од норме“ (Nedović, 2005: 73). Васкес Алонсо и Манасеро Мас (Vázquez Alonso & Manassero Mas, 2003: 31), такође, сведоче о истом феномену наводећи да се научнице не приказују у уџбеницима и енциклопедијама, а и када се појаве, већином је реч о женама које су у сенци својих мужева.

„Жене своје пуно остварење достижу у улози супруге и мајке- ово је примарна улога, без обзира на то имају ли каријеру ван куће“ (Nedović, 2005: 73). Ова тврдња односи се и на обраћање особама женског пола са „госпођо“ и „госпођица“, пошто се на тај начин казује њихов брачни статус иако је то у одређеним ситуацијама ирелевантно. Исто тако, у српском језику деклинирањем презимена жена, попут Ђуричићева или Ђуричићка, казује се њен однос са неким мушкарцем и напомиње се да ли је реч о удатој жени или не, док се спомињањем презимена мушкараца не казује његов брачни статус.

Утемељење андроцентризма у науци почива на концептуализацији и успостављању дихотомних категорија као што су: јавно и приватно;

објективност и субјективност; разум и осећања (Sánchez Bello, 2002: 93). „Патријархална мисао тоталитет људске личности вештачки раздваја, приписујући разум мушком, а осећајност женском полу“ (Nedović, 2005: 73).

Родни стереотипи преносе вредности и судове датог друштва и преносе се у породици, путем школе и медија. Чине саставни део свакодневног живота појединца, несвесно се формирају, те их је због тога теже препознати као стереотипе (Barceló Morte, 2006: 12), пошто хегемонија подразумева контролу уз сагласност, а не уз присилу (Talbot, 2003: 471).

Они се пласирају како кроз јавну тако и кроз приватну сферу (Јарић & Радовић, 2010: 141). „Стереотипи се образују још у детињству као резултат некритичке генерализације ограниченог искуства и саображавања мишљења већине, а под утицајем породичног васпитања и родитељског ауторитета“ (Требјеџанин, 2002: 92). „Круг развоја родних неједнакости започиње деловањем друштва и културе на процес социјализације полова, од породице, преко школе, групе вршњака, различитих организација или медија“ (Ђорић, Џунић & Обрадовић Тошић, 2010: 27). Наиме, деца и адолесценти од најранијег детињства још у породици, путем цртаних филмова и дечије литературе, добијају информације о родним улогама и очекивањима друштва заснованих на биолошком полу. Уколико се патријархалне вредности и родне улоге деци и адолесцентима преносе и кроз дискурс наставног кадра и кроз уџбеничку литературу, онда се родни стереотипи само поспешују, продубљују и потврђују и у школском контексту. Упркос томе што су наизглед природни и дати, стереотипи о роду подложни су промени свесним деловањем језичких планера, аутора и ауторки уџбеника, издавачких кућа и наставног кадра када је реч о родним стереотипима у уџбеничкој литератури и у целокупном процесу наставе уопште.

Треба имати у виду да заузимање критичког става према родним стереотипима може утицати на постизање праведнијих друштвених односа

у будућности, што почиње у породици, а наставља се кроз образовни систем.

Но, велики проблем представља чињеница да људи не перципирају родне стереотипе на исти начин. Другим речима, оно што је за некога стереотип и дискриминаторна порука, за неког другог то не мора бити, јер такве представе прихвата као природне и дате.

3. Историјски развој феминистичких истраживања у лингвистици

Без обзира на полазну тачку истраживања, студије рода и дискурса пружају дескрипцију дискурса мушкараца и жена, али откривају и како је језик ресурс за креирање индивидуалних, друштвених и културолошких значења и идентитета (Kendall & Tannen, 2001: 548). Уношење родне перспективе у истраживања у различитим областима може допринети демократичности друштва (Јарић & Радовић, 2010: 135). Другим речима, истраживања која испитују однос језика и рода, као и језика и друштва, могу указати на проблеме савременог друштва и могу понудити сугестије за њихова разрешења која би ишла у смеру отклањања родне дискриминације у различитим сферама, како у приватном тако и у јавном домену.

Равноправност мушкараца и жена је предуслов и показатељ демократије, као и услов за социјалну правду, али само онда када је матрица једнакости супстантивни, а не формални, концепт једнакости. Она није само „женско питање“, већ подразумева једнакост у приступу интересима, потребама и приоритетима и мушкараца и жена у приватном и јавном животу. Али једнакост која не значи да ће жене и мушкарци постати исти, него правна сигурност да њихова права и могућности неће зависити од перцепције њихових родних улога (Ђорић и др., 2010: 27).

Језик и род могу се посматрати из различитих перспектива, те су истраживања језика и рода интердисциплинарна, јер обједињују знања из различитих дисциплина: лингвистике, антропологије, социјалне психологије, образовања, књижевности и др. (Tannen, 1994: 4; Sunderland, 2006: 55; Kendall & Tannen, 2001: 548). Сва она баве се анализом рода као друштвене конструкције (Duhaček, 2014: 17).

Однос између језика и рода постао је предмет изучавања 1975. године објављивањем три књиге које су имале значајан утицај на будуће социолингвистичке радове: *Мушки и женски језик (Male/Female Language)* (M. R. Key), *Језик и место жене (Language and Women's Place)* (R. Lakoff), *Разлика и доминација (Difference and Dominance)* (Thore & Henley) (Ansary & Babii, 2003; Kendall & Tannen, 2001: 548). Поменуте студије објављене су у периоду другог таласа феминизма. Феминистички покрет касних шездесетих и седамдесетих година прошлог века, који се из Америке проширио на Европу и друге делове света, представља важан подстицај за истраживања о родним идеологијама (Philips, 2003: 254). То је био период преиспитивања биолошке детерминисаности понашања мушкараца и жена и период у ком је дошло до увођења разликовања термина биолошког пола и рода као друштвено-културолошког конструкта (Kendall & Tannen, 2001: 548). У ово време јавиле су се и студије које су се бавиле родно осетљивим садржајем уџбеника, чему у овом раду посвећујемо засебно поглавље.

Студија Робин Лејкоф (Robin Lakoff) *Језик и место жене (Language and Women's Place)* сматра се првом лингвистичком студијом која је на систематичан, аналитичан и критички начин разматрала однос језика и рода (Filipović, 2009a: 126; Филиповић, 2010: 26). Овом књигом, која проучава разлике у говору мушкараца и жена, започела су бројна истраживања у оквиру феминистичке лингвистике. Дакле, првобитна истраживања језика и рода испитивала су разлике у говору мушкараца и жена, а пол је био и једна од варијабли у квантитативним социолингвистичким истраживањима.

Седамдесете године прошлог века обележила је теорија доминације која говори о томе да су мушкарци ти који кроз језик и говор изражавају моћ и супериорност у односу на жене. Мушкарци и жене заузимају различите позиције у говору, што се објашњавало њиховим различитим друштвеним положајем. Овакве разлике огледале су се у формирању

значења у семантичким паровима у којима мушки род бива приказан као немаркиран и са позитивном конотацијом, док женски има деспективно значење, затим у томе да мушкарци говоре дуже и више од жена итд. (Filipović, 2009a: 128, 129). Реч је о једном виду сексизма у језику, на шта смо се осврнули раније у овом раду.

Наредне деценије теорија доминације бива замењена теоријом две културе, тј. теоријом различитости у којој се као најзначајнија ауторка издваја Дебра Танен (Deborah Tannen) са тврдњом да мушкарци и жене говоре различитим дијалектима и да користе различите комуникативне стилове у говору, што се објашњава различитим видовима социјализације којима дечаци и девојчице бивају изложени (Filipović, 2009a: 129).

Међутим, истраживања која су уследила деведесетих година прошлог века показала су да како мушкарци тако и жене могу прибегавати различитим стратегијама у говору како би остварили одређене циљеве, те да њихов говор није одређен њиховим родом. У овом периоду развија се теорија перформативности америчке филозофкиње и теоретичарке рода Џудит Батлер (Judith Butler) у којој се истиче да се идентитети изграђују током целог живота, те род у истраживањима треба посматрати као динамичну и променљиву категорију зависно од контекста (Filipović, 2009a: 131, 132; Кузмановић Јовановић, 2013: 23).

„Савремена истраживања крећу од социјалних референтних тачака, односно од рода и покушавају да идентификују обрасце интеракције као рефлексе идеологија и расподеле друштвене моћи који корелирају са поимањем рода говорника, чланова одређене друштвене заједнице“ (Filipović, 2009a: 127; Филипковић, 2010: 28).

Феминистичка лингвистика садржи у себи друштвену и политичку компоненту настојећи да укаже на недостатке језичке норме и система када је реч о представљању жена посредством језика (Ћорић, 2007: 217).

„Феминистичке критичарке језика захтевале су симетричну језичку

структуру, или бар облик који ће јасно укључивати и жене. То је изравно политички гест: уколико неког систематски неутрализујете у језику, управо га чините невидљивим“ (Ћорић, 2007: 219).

4. Критичка педагогија

Како смо раније напоменули, школа је институција која преноси доминантну друштвену идеологију, те је важно заузети критички став према наставној пракси и према ономе што се дешава у учионици. Отуда неопходно је говорити о критичкој педагогији.

Једним од оснивача и главних представника критичке педагогије сматра се Паоло Фреире који је истицао да образовање треба да пружи могућности за развој способности за самопреиспитивање, управљање сопственим животом и критичко деловање (Milutinović, 2016: 95). Самим тим, образовне институције могу се дефинисати као активни учесници у процесу креирања друштвених вредности и као такве могу деловати у правцу успостављања праведнијих односа у друштву или, пак, могу утицати на даљи пренос неједнаких друштвених односа на штету маргинализованих група.

Критичка педагогија образовне институције посматра као део друштва са неједнаком дистрибуцијом моћи који настоји да испољава и репродукује друштвене неједнакости (Groux, 2001, према Riasati & Mollaei, 2012: 223). Она настоји да покаже како су школско знање, вредности и друштвени односи у блиској вези са појмом моћи, те је из тог разлога потребно помоћи ђацима да развију критичку свест и критичко мишљење, што би им омогућило да постану активни учесници и учеснице у друштвеним променама (Milutinović, 2016: 96). Критичку педагогију одликује залагање за развој критичке свести о друштвеним проблемима и акцијама за њихово решавање и друштвене промене (Milutinović, 2016: 35).

Настала је из потребе да се изврши реформа образовања која би признала постојање елемената политичког и друштвеног утицаја у било ком образовном контексту (Riasati & Mollaei, 2012: 228).

Критичка педагогија је приступ који покушава да помогне ученицима и ученицама да преиспитају доминантна веровања и праксе са циљем да се код њих развије критичка свест и да им се тако помогне да постану активни носиоци друштвене промене (Riasati & Mollaei, 2012: 224; Norton & Toohey, 2004: 3), о чему сведочи и Милутиновић (Milutinović, 2016: 95):

Образовање се у контексту критичке педагогије посматра као трансформишућа снага која може помоћи човеку да освести социјалне проблеме, да рационално анализира постојеће социјалне и културне структуре, да увиди властите способности и да промени материјалне и социјалне околности у којима живи.

Ученици и ученице, према критичкој педагогији, јесу активни учесници и учеснице у процесу наставе, али и у друштву (Riasati & Mollaei, 2012: 224). Наиме, они нису само пасивни примаоци знања, већ имају активну улогу у његовој конструкцији (Milutinović, 2016: 113).

Постоје три главна начела теоретичара у области критичке педагогије:

- 1.) разматрање сопствене културе и искуства;
- 2.) развој критичке свести у вези са културом и друштвом у дијалогу са другим;
- 3.) друштвена промена која би водила ка једнакости свих грађана и грађански кроз њихово активно учешће у друштву (Riasati & Mollaei, 2012: 224).

Критичка педагогија посматра наставнике и наставнице као важне носиоце друштвених промена. Дакле, они не само да преносе знања, већ их могу и трансформисати (Riasati & Mollaei, 2012: 225). Из перспективе

критичке педагогије наставници и наставнице би требало своје ћаке да наведу на преиспитивање идеологија и пракси које им се намећу путем образовног система (Riasati & Mollaei, 2012: 224). Према томе, наставни кадар има изузетно важну улогу у учионици, јер својим веровањима и системом вредности може утицати на развој идеологија код својих ћака и требало би да их подстакне „на формулисање властитих идеја, на реконструкцију постојећих концепција и на откривање њихове одрживости унутар уже и шире заједнице“ (Milutinović, 2016: 70). Наставници и наставнице би, према идејама критичке педагогије, требало да имају развијене компетенције за самоиспитивање сопствених уверења и деловања, али и за преиспитивање друштвеног контекста у ком живе и раде (Milutinović, 2015, према Milutinović, 2016: 105). Отуда се може закључити да би наставни кадар требало да охрабри своје ученице и ученике на интерпретацију школских и других знања, вредности и ставова, као и да им сугерише другачије перспективе од оних који се нуде у процесу наставе (Milutinović, 2016: 25, 106). Међутим, наставници и наставнице би и сами требало да преиспитају своје претпоставке и уверења, „као и хегемонистичких аспеката доминантних културних вредности (Milutinović, 2016: 109), чему посебну пажњу посвећујемо у трећем делу овог рада.

Критичка педагогија охрабрује наставни кадар да критички размотри своју наставну праксу и комплексност образовног процеса са различитих аспеката. Циљ образовања је друштвена промена која би водила ка демократском друштву у ком појединац преиспитује себе и свет око себе, а затим дела у складу са избегавањем било ког вида дискриминације (Riasati & Mollaei, 2012: 225). Управо на овим идејама почива и ова докторска дисертација.

У овом раду од посебне је важности однос критичке педагогије и наставе страних језика, те се у наредном одељку бавимо критичком примењеном лингвистиком, која је настала под утицајем идеја критичке

педагогије и која, за разлику од примењене лингвистике, препознаје процес наставе страног језика као идеолошки у ком значајну улогу имају екстралингвистички фактори попут расе, етничитета, рода и сл.

Заговорници и заговорнице критичког приступа настави страног језика заинтересовани су за однос између учења језика и друштвене промене (Norton & Toohey, 2004: 1).

5. Критичка примењена лингвистика

Почетком двадесет и првог века развија се нови приступ примењене лингвистике, а то је критичка примењена лингвистика, која постулате примењене лингвистике настоји да доведе у везу са родом, класом, сексуалношћу, расом, етничком припадношћу, културом, идентитетом, политиком, идеологијом и дискурсом (Pennycook, 2001: 10). У последњих петнаестак година језик се доводи у везу са појмом моћи (политичке, економске и друштвене) (Curdt Christiansen & Weninger, 2015: 1, 2). Истраживања у области примењене лингвистике до тог тренутка нису се бавила поменутиим појмовима, који могу имати значајну улогу у процесу усвајања страног језика, што се у овом раду жели приказати.

Критичка примењена лингвистика разматра контекст у ком се страни језик учи, што су истраживања у области примењене лингвистике занемаривала (Pennycook, 2001: 144). Треба имати у виду да језик не одражава постојеће друштвене односе, већ активно учествује у њиховом обликовању и уређењу, те је однос између језика, тј. дискурса, и друштва у основи свих критичких приступа настави у учењу језика (Curdt Christiansen & Weninger, 2015: 2). Критички приступи настоје да теоретизују улогу језика у продукцији и репродукцији моћи, разлика и доминације и да деконструишу наративе који маргинализују одређене групе, попут имиграната, жена, припадника етнолингвистичких мањина, и да девалоризују дискриминаторне језичке праксе (Pavlenko, 2004: 53). Поменута ауторка напомиње да су то основни циљеви критичке примењене лингвистике, коју је развио Пеникук, и феминистичког постструктурализма, где Дебру Камерон (Deborah Cameron) истиче као значајну представницу. Постструктуралистички приступ роду заснива се на друштвено-историјским, културолошким и лингвистичким разликама у

конструисању рода са нагласком да схватања о роду и родним улогама временски и географски варирају (Pavlenko, 2004: 54).

Постструктуралистички приступ испитује начин на који се кроз дискурс учбеника промовишу доминантни дискурси и проматра ширу друштвену и политичку слику (Kramsch & Vinall, 2015: 14). Постструктуралистичка истраживања у свом фокусу имају појединца чија мотивација, напори и избори могу бити обликовани под утицајем рода као система друштвених односа и дискурзивних пракси, а настава страног језика га/је може увести у „имагинарне светове“ других језика у којима род и сексуалност могу бити контруисани на различите начине у односу на његову/њену матичну културу (Pavlenko, 2004: 54, 55). Критички феминистички приступи наставни кадар могу нагнати на преиспитивање сопствених претпоставки и до проблематизовања њихових свакодневних пракси, а могу и ђаке навести на преиспитивање сопствених језичких избора, понашања и сл. развијањем критичке свести (Kramsh & von Hoene, 2001, према Pavlenko, 2004: 55, 56), што се уједно жели показати овим радом у ком се наставни кадар који предаје шпански као страни језик у основним и средњим школама у Србији посматра као делатна заједница која може имати утицаја на развој критичке свести код својих ученика и ученица о питању родне равноправности и употребе родно сензитивног језика како у српском као матерњем тако и у шпанском као циљном језику.

Примењена лингвистика (али и неке друге лингвистичке дисциплине) нису разматрале идеологије које се преносе путем језика, што потврђује Пеникук (Penningcook, 2001: 144), наводећи да се примењена лингвистика бавила начинима за усвајање граматичких елемената, утицаја J1 на усвајање J2 и др., док готово да није посматрала контекст (друштвени, културни, историјски) у ком се језик учи и усваја, као ни језичке политике и сл. Пеникук је развио нови приступ у примењеној лингвистици, тзв. критичку примењену лингвистику, која истраживања језика доводи у везу

са родом, класом, расом, етницитетом, културом, идентитетом, политиком, идеологијом и дискурсом (Pennycook, 2001: 10). Пеникук разматра различите проблеме примењене лингвистике из перспективе макролингвистике. Другим речима, испитује екстралингвистичке факторе који немају везе са језичком структуром, већ са односом језика и културе, језика и друштва који дати језик користи као Ј1. Пеникук језик доводи у везу са социокултурним и политичким контекстом, јер припадност одређеној групи (нпр. етничкој, расној, родној итд.) може обликовати ученике и ученице и то не треба занемарити приликом истраживања у области примењене лингвистике.

Истраживања из перспективе критичке примењене лингвистике треба да задовоље следеће критеријуме: да одреде начин који се противи есенцијалистичким категоријама и да се озбиљно ангажују у приказивању разлика; да укључе у наставу интересовања, жеље и животе учесника и учесница тог процеса; да се фокусирају на начин на који функционише концепт моћи и да се оријентишу према трансформативним циљевима (Pennycook, 2001: 161).

Имеђу осталог, наставник или наставница страног језика требало би да повезује знања граматике и вокабулара са знањем о друштвеним проблемима и начина на који би се они могли решити (Riasati & Mollaei, 2012: 224). Дакле, задатак наставног кадра није само преношење знања из одређених области, већ је реч о много комплекснијим задацима, који се односе и на подизање критичке свести код ученица и ученика о доминантним идеологијама, културним моделима и установљеним обрасцима понашања.

6. Улога школе у преношењу родних идеологија

Као, што је раније наведено, на развој родног идентитета утичу различити чиниоци, а друштвене институције, као што су породица, школа, радно окружење и медији, уче нас како девојчице треба да се понашају- да буду брижне, док би дечаци требало другачије да делују, да буду јаки и независни (Holmes, 2009: 3). Већина дискриминаторних облика понашања учи се још у породици, јер је то прва институција друштва у којој се одвија социјализација, а школа кроз употребу језика, начина на који се преноси знање итд., тј. са свим оним што са собом носи скривени курикулум¹⁵, учвршћује родне стереотипе (Terrón Caro & Cobano-Delgado Palma, 2008: 385, 386).

Недвосмислено је да је школа важан агенс социјализације. Међутим, социјални развитак појединца не почиње у школи, већ у породици. У школи се он систематски продужује (Jarić & Jarić, 2013: 8). Дечаци и девојчице од најранијег узраста васпитавају се у правцу који би испунио захтеве и очекивања друштва на основу њиховог пола (Moreno Sánchez, 2000: 12). Упркос променама улоге жене у друштву, у породици се и даље преносе модели који жену остављају у приватном домену, а мушкарцима намењују јавни домен (Moreno Sánchez, 2000: 12). Породични модели и модели који се пласирају кроз медије представљају два кључна извора стереотипа и предрасуда, Школа, такође, може бити један од извора како експлицитним тако и имплицитним курикулумом (Rinc-Urošević, 2006: 321), о чему сведоче и Стефановић и Гламочак (Stefanović & Glamočak, 2008: 61): „Пресудну улогу у процесу социјализације играју породица, школа и медији. Познато је да образовни системи у свим друштвима припремају децу да се понашају у складу са вредностима друштва, усађујући у њих доминантне верзије одговарајућег понашања“. „Школа, као агенс

¹⁵ Појму скривеног/имплицитног курикулума у наставку посвећујемо засебно поглавље.

секундарне социјализације, има неоспоран утицај када је у питању обликовање даљих дететових перцепција улоге женског и мушког пола“ (Ковачевић, 2010: 69).

Међутим, школа сама по себи не производи родне моделе, већ она преноси шири, дубљи и слојевитији социјални контекст у ком постоји неравномерна расподела друштвене моћи на штету жене (Ler Sofronić, 2004: 21). Према томе, родна дискриминација не потиче из школе него се заснива на друштвеном и историјском конструисању социјалних улога које се додељују мушкарцима и женама. Школа је одраз онога што се у друштву, чији је саставни део, већ јавља. Стога, она није изоловани ентитет, већ је део културног и друштвеног система (Sánchez Bello, 2002: 95). Образовни систем је, дакле, само једна у низу друштвених структура која производи и репродукује родне неједнакости, тј. неравномерну родну расподелу моћи у друштву и може бити једно софистицирано средство за репродукцију успостављених родних односа (Ler Sofronić, 2004: 20, 21).

Институције су у центру пажње истраживача и истраживачица, јер имају велику улогу у продукцији и ширењу дискурса који промовишу доминантне идеологије на уштрб маргинализованих група, попут расних, етничких мањина, припадника нижих класа, деце, жена (Bucholtz, 2003: 57). Образовне институције су моћне идеолошке институције које преносе доминантне вредности и функционишу као механизми друштвене контроле и моћи. Школе преносе не само класне, већ и родне разлике (Stromquist, Lee & Brock-Utne, 1998: 83). Одређени односи моћи који постоје у сваком друштву рефлектују се у образовном систему (Torres, 2005: 13). „Бројни истраживачи указују да је управо школа један од агенаса социјализације који доприносе продубљивању родних разлика“ (Sadker & Zittleman, 2010, према Ћировић и Малинић, 2013: 323).

Истраживачи и истраживачице су идентификовали барем седам области у којима се сексизам у образовању јавља: у уџбеницима, у

курикулуму, у понашању наставника и наставница у учионици (у ставу који се заузима према мушком и женском полу), у интеракцији међу ђацима, академском избору ученика и ученица и опција које се пред њих постављају, феминизација наставничке професије и позиција ђака на тржишту рада након завршетка школовања (Valiente, 2002).

Ковачевић (2010: 79, 80) образовни систем види као најутицајнију институцију културе у преношењу патријархалних модела понашања, јер се путем њега како мушкарци тако и жене уче да прихватају друштвене улоге засноване на роду. До истог закључка долази и Коларић (Kolarić, 2008: 162) наводећи: „Школа учествује у производњи, оживљавању и одржању патријархалних односа“.

Директно и индиректно исказивање родних стереотипа у овим оквирима може имати далекосежне последице и по жене и по мушкарце када је реч о одабиру будуће професије, улоге у друштву, у породици; може утицати на начин поимања света, а самим тим и на формирање слике о друштвено прихватљивим и неприхватљивим облицима понашања која се везују за девојчице, односно за дечаке.

Међутим, образовни систем може деловати и у супротном правцу. Наиме, Стјепановић Захаријевски, Гавриловић и Петрушић (Stjepanović Zaharijevski, Gavrilović & Petrušić, 2010: 9) образовни и васпитни систем виде као кључан фактор у процесу преношења идеја о родној равноправности на млађе генерације. „Образовање, његови садржаји и праксе представљају моћне инструменте за репродукцију родних односа, али су истовремено и кључни механизми друштвених промена“ (Stjepanović Zaharijevski i dr., 2010: 9). Према томе, васпитно-образовни контекст има велику улогу у продубљивању, поспешивању, али и промени и разбијању стереотипа било које врсте, па и стереотипа о роду. „Институције и инструменти културе битно утичу на формирање ставова према мушкарцима и женама као родним категоријама, афирмишу систем вредновања родних улога и могу

допринети репродуковању и ојачавању родних стереотипа, али и њиховој разградњи” (Ђорић и др., 2010: 27). Из овога следи да школа пружа уједно и одраз културе, али и учествује у њеном обликовању (Basow, 2004: 127).

Премда истраживачи увиђају да родне разлике у образовним исходима представљају производ сложене интракције бројних социјалних фактора, школа и са њом повезани фактори имају посебан статус. Школа се истиче као посебно важан агенс родне социјализације, најпре, због потенцијала да систематски спроводи праксе које могу промовисати родну равноправност или пак дискриминацију, али и као контекст у коме се отвара будућа перспектива, у оквиру које ученици доносе академско-каријерне изборе и припремају се за њих (Durkin, 1995, према Ћировић и Малинић, 2013).

Преко школског система ћаци уче и развијају особине које се сматрају пожељним и важним, а настоји се да не дође до развоја друштвено непожељних и неприхватљивих особина и облика понашања (Јарић & Јарић, 2013: 18). У оквиру школе ученицима и ученицама преносе се ставови и вредности путем текстова и кроз дискурс наставног кадра. Из социокултурне перспективе „образовање се схвата као дијалогски процес у коме наставници и ученици раде заједно у контексту који рефлектује вредности и социјалне праксе школе као институције одређене културе“ (Шевкушић, 2011: 224).

Образовни систем би требало да подстиче модификацију негативних ставова о женама и да се супротстави друштвено и културолошки установљеном родном моделу који подразумева супериорност и доминацију мушкараца у односу на жене. Први корак ка том путу представља уочавање процеса и механизма како свесних и видљивих тако несвесних и прикривених који институционализују сексизам у школи и врше дискриминацију девојчица, потом је потребно разрадити дидактички

модел који би утицао на промену патријархалних друштвених модела у школском систему (Moreno Sánchez, 2000: 19).

Доношење закона који подржавају промовисање идеја родне равноправности у свим друштвеним доменима, између осталог и у образовном контексту, од велике је важности. Један од таквих докумената је Национална стратегија за побољшање положаја жена и унапређење родне равноправности, која је у Србији усвојена 13. фебруара 2009. године. Она препознаје шест кључних области у којима се јавља родна дискриминација: јавни и политички сектор, образовање, здравство, насиље над женама и медији (Jarić & Radović, 2010: 103, 104). За потребе овог рада посебно је значајан део који се односи на родну дискриминацију у области школства. Поменута стратегија развијена је у складу са документима Уједињених нација, Савета Европе и Европске уније и представља „кључни национални механизам за унапређење родне равноправности, елиминацију родне дискриминације и смањивање постојећих родних јазова“ (Stjepanović Zaharijevski i dr., 2010: 7).

Но, како овакви документи и нацрти не би остали само празно слово на папиру, неопходно је вршити истраживања која би указала на проблематична питања нашег друштва када је реч о родној равноправности. Исто тако, од велике је важности подизати свест о овом питању код оних који имају директног утицаја на развој родних и других идеологија код чланова и чланица друштва, а то су наставници и наставнице. Управо су то и главни циљеви овог рада.

Свакако, реч је о једном изузетно сложеном и контраверзном питању у контексту српске културе која се перципира као традиционално патријархална у којој се и дан-данас поједине друштвене структуре опиру променама ове врсте наглашавајући да постоје горући и важнији проблеми од проблема рода, али ово питање свакако завређује пажњу свих

припадника и припадница наше заједнице, а промене на боље и на дуже стазе могле би отпочети управо у оквирима школског система.

Да би се постигла родна равноправност у образовном систему, од круцијалне је важности да се превазиђе и елеминише стереотипизација улога према полу. Образовна једнакост захтева наставни план и програм у коме нема дискриминаторних садржаја, родно сензитивни уџбеник и родно сензитиван приступ у настави (Ковачевић, 2010: 69).

Јарић и Радовић (Jarić & Radović, 2010: 104) сматрају да је „неопходно уносити родно осетљиве садржаје и језик на свим нивоима образовања и инкорпорирати начело родне равноправности као вредност демократског и проевропски оријентисаног друштва“.

Међутим, родну дискриминацију у наставном процесу и у савременом друштву није увек једноставно уочити, јер, како је раније напоменуто, род изгледа природно дат, те веровања у вези са њим чине се као очигледна истина. Но, управо због тога, потребно га је сагледати из нове перспективе која захтева испитивање неких фундаменталних веровања (Eckert & McConnell-Ginet, 2003: 9), а испитивање стереотипа и питањима рода јесте дестабилишуће, јер означава преиспитивање идентитета и другости, а самим тим хијерархијског система које управља западним друштвом, а са тиме и патријархалне породице (Barceló Morte, 2006: 95). Важно је испитати третирање сексизма као идеологију или систем вредности укорењених у друштву, управо зато што у њему лежи потенцијал за одржање родних разлика које доводе до неједнакости на друштвеном и економском плану (Barceló Morte, 2006: 8).

Шевкушић (2011: 226) наглашава да је све оно што је изражено експлицитно у образовном процесу од мањег значаја у односу на имплицитна културална правила о томе како и чему се деца и адолесценти

подучавају указујући на то шта се сматра важним, нормалним, правилним, друштвено прихватљивим итд. у датој заједници. Прикривене поруке које нам се пласирају путем средстава масовне комуникације, путем уџбеника, наставних планова и програма и сл. посебно је тешко открити, те наредно поглавље посвећујемо управо појму скривеног, тј. имплицитног курикулума, и његовом значају у преношењу идеологија, пре свега, родних.

6. 1. Скривени курикулум

„Скривени курикулум“ је термин који је први пут употребио педагог Џексон (Jackson) у својој књизи *Живот у учионицама (Life in Classrooms)* 1968. године (Nieto Bedoya, 1991: 75). Он се може дефинисати на неколико начина, нпр. може се одредити као скуп садржаја који се имплицитно преносе у образовном контексту (Acaso & Nuere, 2005: 208). Поменути облик курикулума може подразумевати скуп правила који наставници и наставнице подразумевају да ђаци познају иако нису подучавани о томе (Konieczka, 2013: 251). Торес Сантоме (Torres Santomé) дефинише га као јачање знања, вредности и очекивања која су у складу са потребама и интересима хегемоне идеологије у датом друштвено-историјском контексту (Torres Santomé, 1991: 198, према Angulo Blanco, 2010), што доводимо у везу са патријархалним културним моделима у шпанском и српском друштву.

То је начин на који се ђаци уче да буду добри грађани и грађанке и да следе друштвене норме (Konieczka, 2013: 251). Дакле, скривеним курикулумом ученици и ученице подучавају се одређеним облицима понашања како би били прихваћени у школи и у друштву, што подразумева усађивање вредности, ставова и принципа (Konieczka, 2013: 250). Он представља скуп знања и вредности које се кроз образовни систем преносе тиме што се одређене друштвене вредности формирају и учвршћују, а друге се негирају и блокирају; реч је о систему знања и уверења о друштвеним односима и културним вредностима који нису експлицитно приказани у курикулуму (Jarić & Jarić, 2013: 21). Курикулумом се истичу и преносе знања која се сматрају друштвено релевантним, те се тако и у њему понављају дискриминаторне поруке које се проналазе и у друштву које их ствара. Но, оне се не приказују директно, већ имплицитно кроз курикулум, што за последицу има непреиспитивање родних улога које

се приписују мушком и женском роду, а то отежава и њихову промену (López Ojeda, 2007: 634).

Поменути курикулум игра важну улогу у стварању значења и вредности којих како предавачи и предавачице тако и ђаци нису свесни (Torres, 2005: 10), што поврђује и Петрић (Petrić, 2006: 18) следећим речима: „Овај вид учења није планиран курикулумом, тачније речено, обично је потпуно непланиран и често га они који планирају и изводе курикулум нису ни свесни“. „Скривени/невидљиви курикулум се односи на неписане вредности и ставове који се ученицима преносе кроз образовне процесе и структуру образовног система“ (Petrić, 2006: 18). Њиме се преносе различите вредности и идеологије којих неретко нисмо свесни, јер се одређени ставови прихватају као природни. На пример, често нисмо свесни родних стереотипа и улога који нам се кроз уџбеник намећу. Стога, може се закључити да скривени курикулум може укључивати различите облике дискриминације и он обично служи како би се одржао статус *quo* у друштвено-економској хијерархији (Konieczka, 2013: 250). Према томе, главни циљ скривеног курикулума јесте одржање и пренос одређених знања на један имплицитан начин. Реч је о знањима које не би било пожељно експлицитно исказивати у дискурсу учионице, попут позиционирања моћи, истицања одређене друштвене класе, расе, рода, културе, религије у односу на неке друге (Acaso & Nuere, 2005: 208).

Овај појам може се дефинисати и као скуп очекивања наставног кадра од својих ученика и ученица. Наиме, предавачи и предавачице у наставу улазе за већ формираним ставовима и идеолошким багажом, те унапред могу имати дефинисана очекивања заснована на роду или обрнуто, уколико су током свог школовања стекли знања о значају родно осетљивог језика, родно осетљивог садржаја наставних материјала које користе и родно осетљивог приступа у настави, затим да је неопходан једнак третман свих ђака без обзира на њихов биолошки пол или

припадност некој групи (расној, етничкој, родној итд.), они својим деловањем могу позитивно утицати на развој критичке свести о питањима рода код својих ученика и ученица, чиме се детаљније бавимо у трећем делу овог рада у ком ће наставници и наставнице шпанског језика бити посматрани као делатна заједница.

Када је у питању разлика између експлицитног и имплицитног/скривеног курикулума у погледу рода, први је више у складу са тенденцијом постојања равноправности између мушкараца и жена у односу на други (Llorent-Bedmar & Cobano-Delgado Palma, 2014: 171).

Ова тема посебно је развијена на англосаксонском подручју. У шпанском контексту тему скривеног курикулума развио је Торес (Torres), са књигом *Скривени курикулум (El currículum oculto)* (Acaso & Nuere, 2005: 208). Скривени курикулум представља мултидисциплинарну тему која је до сада проучавана из перспективе социологије образовања, дидактике, психологије, теорије и филозофије образовања (Nieto Bedoya, 1991: 75). За испитивање скривеног курикулума као методолошки оквир погодна је и критичка анализа дискурса која испитује како оно што је у дискурсу експлицитно исказано тако и оно што је прећутано, о чему подробније пишемо у поглављу о критичкој анализи дискурса.

Може се извести закључак да још увек нису нестали стереотипи који утичу на понашање, одабир професије и очекивања базирана на основу рода. У данашње време верује се да је превазиђен било који вид дискриминације, но може се пронаћи скривени курикулум који одржава родну дискриминацију како у личним односима међу припадницима мушког и женског рода, тако и у дидактичком материјалу (López Ojeda, 2007: 631), што је уједно и једна од хипотеза овог рада.

Скривени курикулум преноси се кроз усмени и писани дискурс као и путем илустрација (Acaso & Nuere, 2005: 209). Стога је све поменуте

елементе неопходно узети у разматрање приликом анализе родно осетљивог садржаја уџбеника.

Критичко проматрање сексизма у уџбеницима, као и испитивање ставова и мишљења предавача и предавачица према поменутој тематици један је од основних циљева овог рада, а подразумева анализирање идеолошке димензије скривеног курикулума. Према томе, потребно је испитати улогу образовних институција, наставног кадра, породице, али и издавачких кућа које су одговорне за објављивање уџбеника. Неопходно је да свака страна преузме део одговорности и да одлучно суделује у препознавању и уклањању родних стереотипа (Barceló Morte, 2006: 14).

Скривени курикулум може имати великог утицаја на развијање, одржање или промену идеологија код ученика и ученица, посебно зато што је реч о нечему чега најчешће нисмо ни свесни, већ нам се оно чини као природно и дато. Иако у двадесет и првом веку званични курикулум инсистира на родној равноправности, скривеним курикулумом на суптилан начин разлике се поспешују, што може утицати на формирање родног идентитета код ђака, а самим тим може имати утицаја на њихов одабир занимања и активности на основу родних улога које су прихватљиве за један, односно други род, у датом културном, друштвеном и историјском контексту, а што се и кроз уџбеник намеће, посебно ако се у обзир узме чињеница да „скривени курикулум утиче да се девојчице и дечаци социјализују за другачије улоге у животу“ (Petrić, 2006: 18).

Класичан пример скривеног курикулума односи се на суптилне разлике у третману ученика и ученика у традиционалној школи, у којима многи на први поглед неће уочити ништа неуобичајено. На пример, дечаци и девојчице у уџбеницима често су представљени, како визуелно, тако и кроз дијалоге, тако да припадају различитим сферама активности, што се онда

посредно преноси ученицима као родно заснован модел понашања (Petrić, 2006: 18).

Курикулум не показује друштвену стварност коју данас проживљавају како жене тако и мушкарци у професионалном и приватном домену игноришући постојање самохраних родитеља, хомосексуалних парова итд. (Moreno Sánchez, 2000: 25). На тај начин приказује се једна идеализована слика друштва, што се и овим истраживањем жели доказати.

Скривени курикулум у шпанском контексту заснива се на преносу знања заснованих на капиталистичком патријархалном систему, што укључује и доминацију мушког у односу на женски род (Acaso & Nuere, 2005: 208, 209). Исти закључак може се односити и на српски образовни систем, јер, како је раније у овом раду наведено, постоји јасна паралела између шпанског и српског друштва по питању ставова о роду, родним улогама и родно сензитивном језику.

Садржај курикулума готово увек у скаду је са доминантном идеологијом, јер он увек бива одобрен од стране државних институција, попут Министарство просвете (Kolarić, 2008: 161). Ова тврдња може се тицати и уџбеника који се користе у државним школама, пошто они, такође, бивају одобрени од Министарства просвете.

Исто тако, постоји корелација између званичних структура, скривеног курикулума и родно осетљивих језичких политика, чему посвећујемо наредно поглавље.

6. 2. Родно осетљиве језичке политике

Језичка политика може се дефинисати као циљана активност водећих друштвених институција у одабиру домена употребе одређеног језичког варијетета, одређивањем статуса језика у образовном систему једне државе (Филиповић, 2010: 36).

Језичка политика и планирање су у директној корелацији са друштвеном-политичким факторима. Уколико се језичка политика и планирање спроводе од стране званичних институција једне државе, реч је о приступу „одозго на доле“. Међутим, језичке политике и планирање могу спроводити одређене делатне заједнице, тј. индивидуалним или групним залагањем за промену одређених дискурзивних пракси, што се сматра приступом „одоздо на горе“ (Филиповић, 2010: 38). У овом раду наставни кадар који држи наставу шпанског као страног језика у основним и средњим школама у Србији посматрамо као делатну заједницу, јер, према постулатима критичке педагогије, о којима смо подробније писали у поглављу 4 овог дела рада, наставници и наставнице, не би требало да преносе идеје „одозго на доле“, већ би требало да преиспитују свакодневне праксе образовног процеса и да делују као носиоци друштвене критике, што би подразумевало и њихову спремност на промену сопствене праксе (Milutinović, 2016: 105, 106, 112).

Што се тиче родно осетљивих језичких политика, Јарић и Радовић (Jarić & Radović, 2010: 146) напомињу да се оне састоје од неколико корака: прво, потребно је формулисати регулативе које би гарантовале једнака права и право на различитост свим женама и мушкарцима у друштву; друго, неопходно је спроводити утврђене мере како би родна равноправност постала део наше свакодневне праксе. Дакле, од велике је важности да идеје о родној равноправности не остану само празно слово на

папиру, већ да се оне спроводе у пракси у различитим сегментима друштвеног живота.

На пример, увођење употребе родно осетљивог језика у различитим областима друштва од изузетног је значаја за видљивост жена у тим областима и за признавање њиховог доприноса развоју друштва. Поред тога, како би теорија постала наша стварност, потребно је да се код чланова и чланица једне заједнице подигне свест о важности питања родне равноправности и подједнаког вредновања рада и достигнућа свих жена и мушкараца како би дошло до друштвених промена на боље и до успостављања праведнијих друштвених односа (Филиповић, 2010: 49).

Родно осетљиве језичке политике могу одговорити на потребе мањинских заједница. У контексту овог истраживања, у питању су жене које се посматрају као мањина у односу на мушкарце у значењу друштвене хијерархије и расподеле друштвене моћи. Образовни систем има важну улогу у преношењу и/или промени доминантних идеологија, а самим тим и језичких и родних. Наиме, анализом скривеног курикулума, ставова наставног кадра, као и педагошких текстова можемо доћи до одговора на који начин се позиционирају родови у школским оквирима.

7. Улога уџбеника у преношењу идеологија

Уџбеник има више различитих функција. Дидактичка функција само је једна од њих, али не и једина. Како Плут наводи (2003: 45), „Уџбеници имају претензију да буду културни модели. [...]. Они активно фаворизују једна искуства, а десфаворизују друга. Они активно обликују и физички и ментални изглед припадника културе“.

„Уџбеник је културни производ у коме је представљена основна структура неке области знања или део те структуре предвиђен за одређени узраст односно разред“ (Ивић и др., 2008: 26). Другим речима, у питању је друштвени и идеолошки конструкт који приказује начин на који како аутори и ауторке тако и истраживачи и истраживачице поимају језик, културу и сâм наставни процес (Apple, 1990, према Kuzmanović Jovanović & Đuričić, 2015). Стога, анализа различитих педагошких текстова (уџбеника, курикулума и других школских докумената) пружа податке о разликама које су условљене културом (Шевкушић, 2011: 224). Између осталог, наставни материјали могу бити извор информација о начину позиционирања родова у друштву и култури у чијим је оквирима креиран дати уџбеник, чиме се бавимо у наредном поглављу.

Уџбеници, поред образовних, имају и економске и идеолошке импликације, пошто, поред знања, преносе и вредности (Brugilles & Cromer, 2009: 7), те су једни од важних средстава за пренос и оснаживање доминантног дискурса и идеологије (Curdт Christiansen & Weninger, 2015: 3). У њима се бирају и представљају информације примењујући критеријуме доминантне идеологије (Llorent-Bedmar & Cobano-Delgado Palma, 2014: 160). „Уџбеници граде референтни оквир једне слике света, они маркирају искуства према њиховој прихватљивости, пожељности за конкретно друштво“ (Плут, 2003: 130). Отуда, закључујемо да се у уџбеницима

најчешће приказују жене и мушкарци као и њихове улоге онако како то дато друштво сматра прихватљивим.

Уџбеници нису неутрални, напротив, они се доводе у везу са интересима и идеологијама доминантних друштвених група на уштрб оних које су у неповољном положају, између осталог, и жена (Pellejero Goni; Torres Iglesias, 2011: 401, према Llorent-Bedmar & Cobano-Delgado Palma, 2014: 160). Они прате установљени културолошки модел и преносе тумачења и вредности којих предавачи и ђаци често нису у потпуности свесни (Angulo Blanco, 2010). Управо у овом раду желимо утврдити који су ставови и мишљења наставног кадра према родним идеологијама и стереотипима о роду у настави шпанског као страног језика у Србији, тј. циљ нам је да увидимо да ли наставнице и наставници имају развијену критичку свест према поменутом питању, о чему пишемо у трећем делу ове докторске дисертације.

Дидактички материјали креирани су са посебним друштвеним, културолошким, политичким и економским циљевима, иако њихова публикација не подразумева увек свесне манипулативне намере (Curdt Christiansen & Weninger, 2015: 3). Но, потребно је анализирати садржај уџбеника како би идеолошки системи и прикази постали транспарентни, а самим тим доведени у везу са ширим друштвеним уређењем, што је циљ критичке примењене лингвистике (Pennycook, 2001: 81), на чијим постулатима почива овај рад.

Уџбеничка литература не само да има улогу у преношењу знања, већ има улогу у васпитању деце директно или индиректно преносећи им моделе друштвених понашања, норми и вредности, те могу бити средство и за образовање и за друштвене промене (Brugelies & Cromer, 2009: 14). „Садржај и начин на који се презентују одређене друштвене групе, њихове улоге, вредносне поруке које их прате на отворен (експлицитан) или прикривен (имплицитан) начин шаљу важне васпитне и образовне поруке

ученицима“ (Ивић и др., 2008: 88), те су они „формативни на најдиректнији начин“ (Плут, 2003: 46). Дакле, наставни материјали су „извор знања, али и извор идеологије васпитања и образовања“ (Savić, 2004: 60).

На нижем узрасту уџбеници могу утицати на формирање идеологија, док, када је реч о одраслим ученицима, они могу имати утицаја на одржање или промену претходно формираних идеологија. Уколико је реч о патријархалним идеологијама, оне се на тај начин и даље преносе на наредне генерације, пошто се у патријархалним друштвима оне прихватају као датост и из тога разлога припадници и припаднице одређене културе их најчешће ни не доводе у питање.

Из наведеног следи да уџбеници имају битну социјализацијску улогу у развоју деце, јер „младима преносе важне поруке о томе како би требало да буду уређени односи у једном друштву, који систем вредности би требало да усвоје. Преко ликова који се презентују у уџбеницима деци је понуђен образац пожељног појединца и модела понашања у датом друштву“ (Marinković & Pešikan, 1999: 226).

Неке од порука које уџбеници шаљу су дирекне и свесне, а неке се сматрају природним, датим, те их неретко ни сами њихови аутори и ауторке нису свесни. „Ту су садржаји који се подразумевају, које у ствари ни не опажамо као културну поруку, јер су већ саставни део нашег културног наслеђа и саставни део наших најбитнијих психичких инстанци“ (Плут, 2003: 46). На овај начин свесно или несвесно преносе се различите идеологије, те можемо закључити да се кроз уџбеник преносе и родне и језичке идеологије, које су у фокусу овог рада, о чему има више речи у наредном одељку.

7. 1. Улога уџбеника у преношењу родних идеологија

Наставни материјал, као и целокупан образовни систем, шаљу поруке о пожељним облицима понашања и вредности, што може имати утицаја на развој родних и других идентитета ђака. Појединци изграђују свој идентитет делом кроз дискурс представљен у уџбенику (Curdт Christiansen & Weninger, 2015: 1).

Родне идеологије које се пласирају кроз наставни материјал најчешће се прихватају без критичког проматрања с обзиром да се од највећег броја ђака, посебно оних у нижим разредима, не може очекивати да имају развијену свест о постојању родних стереотипа осим у случају да родитељи и наставни кадар не улажу напоре у њихово препознавање и отклањање.

Међутим, патријархална друштва и дан-данас могу користити уџбеник као инструмент за преношење дискриминаторног родног модела, што имплицитно повећава супериорност мушкараца и зависност жена од мушког пола (Angulo Blanco, 2010: 38). „Будући да уџбеници имају претензију да преносе културне моделе, родни стереотипи које они нуде могу представљати основу за социјализацију личности и за дискриминаторске праксе и одржавање неравноправног положаја жена у друштву” (Stefanović & Glamočak, 2008: 61). Искривљене представе могу пренагласити одређене културолошке вредности, што може довести до погрешног тумачења друштвене стварности и створити стереотипну слику о супериорности или инфериорности (Curdт Christiansen & Weninger, 2015: 4)¹⁶.

Уџбеник, поред свог експлицитног садржаја (математика, физика, језик итд.), преноси део културе, описује једну врсту друштвене стварности, вредности; приказује начин живота, визију мушког и женског, дефиницију

¹⁶ *Skewed cultural representations that overemphasize certain cultural values may invoke misinterpretations of social reality, and thus may lead to stereotypical cultural “superiority” or “inferiority”.* (превод М. Ђ.)

и хијерархију њихових односа (Rodríguez Izquierdo, 1998: 260), што имплицира да школа и уџбеници имају фундаменталну улогу у учењу о родним улогама (Brugeilles & Cromer, 2009: 27). Уџбеници, дакле, показују норме и вредности одређеног друштва који треба да управљају нашим понашањем заснованим на друштвеним моделима о томе шта значи бити мушкарац, а шта жена (Sánchez Bello, 2002: 98, 99).

Такође, треба имати у виду да ученици и ученице у образовном систему о роду сазнају на директан начин из материјала које користе и на један индиректан начин кроз посматрање и другачији третман који добијају током школовања (Basow, 2004: 117).

Сложићемо се са Филиповић (2010: 58; 2014: 159) која истиче да посебан проблем представља демаскирање родних идеологија у уџбеницима, јер се родни стереотипи приказани у њима тешко откривају с обзиром на то да се најчешће приказују као „здраворазумска истина“. У прилог овој тези иде тврдња да дидактички материјали представљају невидљиве механизме у којима се појављују и појачавају разлике (Terrón Caro & Cobano-Delgado Palma, 2008: 387). Родна неравноправност у уџбеницима је важна, готово универзална, али невидљива препрека на путу ка родној равноправности у образовању, пошто се систем родне стратификације и подела улога узима здраво за готово (Blumberg, 2007).

Међутим, јасно је да уџбеник не би смео да садржи дискриминаторне поруке ни директно ни индиректно и не би смео да изоставља, тј. игнорише одређене друштвене групе у контексту у ком би се оне морале споменути (Ивић и др., 2008: 88). Присуство родних стереотипа у уџбеницима новијег датума недопустиво је с обзиром на друштвене промене и с обзиром на потребу за постизањем родне равноправности, те су истраживања која би указивала на проблематична питања уџбеника који се користе у формалном образовном систему за извођење свих школских предмета од велике важности, што потврђује Дурбаба (2011: 140) наводећи

да би школски уџбеник требало да буде интеркултурно оријентисан „с равномерним уделом и нестереотипним приказом свих социјалних/старосних/ етничких/ родних групација“.

Родно сензитиван уџбеник би требало да елеминише: круте стереотипе о породичним улогама жене и мушкарца; стереотипе о њиховим професионалним улогама; стереотипизацију особина према полу и искључиво обраћање ученицима и ученицама у мушком роду (Ковачевић, 2010: 69). Такође, потребно је у учионици приказати различите могућности, на пример приказивање жена у различитим улогама, представљање људи из различитих етничких и друштвених оквира, приказивање хомосексуалних парова, самохраних родитеља и сл. (Pennycook, 2001: 158).

Уџбеници не би требало да игноришу промену положаја жена у друштву, јер је промена кључна карактеристика у свету глобализације, раста неизвесности, технолошких иновација и све већег процента жена које остварују приходе (Blumberg, 2007). Наставни материјал би требало да приказује друштвену стварност у којој су евидентне промене у положају жене у друштву у односу на прошлост. Поред тога, било би пожељно да један уџбеник приказује прогресивније ставове, односно стање ка коме би требало стремити како би се успоставила родна равноправност у будућности. Пешикан и Маринковић (Pešikan & Marinković, 2006: 401) постављају питање који би био идеални модел родних питања у одређеном друштвено-културном контексту истичући да уџбеници не би требало само да приказују актуелно стање у друштву, већ да буду прогресивни, али не сувише далеко од стварног друштвеног контекста (уколико се жели да уџбеник има утицаја), али мора да негује и подржава једнаке, људске и здраве односе између мушкараца и жена.

Но, треба имати у виду да, иако су се улоге мушкараца и жена промениле, поједини школски текстови настављају да преносе најчешће

лажне и застареле поруке, неприлагођене новим ситуацијама (Rodríguez Izquierdo, 1998: 259). Реч је о статичним сликама мушкараца и жена упркос промена у друштву. Међутим, у данашње време, упркос наглашавању политике једнакости која се удаљава од директне дискриминације жена и њиховом доприносу науци, главни узроци родне неравноправности засновани на андроцентричним моделима патријархалног друштва и даље имају утицаја (Vázquez Alonso & Manassero Mas, 2003: 32).

Уџбеник је резултат рада групе стручњака који припадају датом друштву са одређеним културним праксама које је тешко избећи, осим ако се свесно не заузме став, што такође не гарантује крајњи успех (Barceló Morte, 2006: 95). Како је раније напоменуто, један уџбеник може се сматрати одразом културе и историјског и друштвеног оквира у ком је настао. Међутим, у уџбеницима може се приказати и идеологија аутора и ауторки, као и издавачких кућа, која не мора бити у складу са доминантном идеологијом. Када је у питању родно осетљиве језичке политике, у овом контексту може се говорити о моделу „одоздо на горе“ (в. Filipović, 2009b; Kuzmanović Jovanović & Đuričić, 2015). Наиме, издавачке куће својим делањем и употребом родно осетљивог језика, као и напорима да се у уџбеницима успостави равнотежа у приказу мушких и женских ликова, а самим тим и избегавањем сексизма, могу утицати на циљну групу (ученике и ученице шпанског као страног језика који потичу из различитих култура) да од самог почетка учења шпанског језика користе родно осетљив језик, што у будућности може довести и до успостављања родне једнакости и праведнијег друштва (Kuzmanović Jovanović & Đuričić, 2015). Према томе, уџбеник би требало да утиче на искорењење родних предрасуда и стереотипа.

Једном усвојена родна идеологија (не само кроз коришћење уџбеника, већ и кроз друге облике јавног дискурса) утиче на начин на који ученици и ученице дефинишу род и ступају у интеракцију са супротним

полом. На тај начин, уџбеници се претварају у још један инструмент за ширење родних стереотипа или њихову промену и искорење (Kuzmanović Jovanović, у штампи; Kuzmanović Jovanović & Đuričić, 2015). Кроз уџбеничку литературу преносе се одређени културни модели, а то укључује и представу о улогама жена и мушкараца у датом друштву и култури, тј. родне идеологије, што уџбенике чини идеолошким конструктима (Kuzmanović Jovanović & Đuričić, 2015).

Уџбеници који у било ком сегменту фаворизују мушкарце утичу на лични развој ученика и ученица ограничавајући њихове друштвене функције (Sánchez Bello, 2002: 101). Пристрасност према једном роду у литератури може директно или индиректно утицати на обликовање родног идентитета, што нема позитивног утицаја на постизање циљева савременог друштва, а посебно на родну равноправност и подстицање жена на друштвени, економски и национални развој (Abolaji, 2013: 455).

Неспорно, уџбеник може имати великог утицаја на појединца и може утицати на развој његовог/њеног идентитета, али не треба заборавити да, поред дидактичког материјала који се користи и школе, на развој идентитета утичу и многи други фактори попут породице, окружења, вршњачких група, средстава комуникације (медија, друштвених мрежа и сл.) итд.

7. 1. 1. Уџбеник за страни језик и родне идеологије

Иако се у наставу страног језика уводе нови методолошки поступци и нове технологије, уџбеник као традиционално дидактичко средство и даље заузима важно место у учионици, што потврђује Дурбаба (2011: 141) наводећи да уџбеник „и даље има оријентациону улогу у планирању и спровођењу наставе, односно процеса учења”. О важности уџбеника за страни језик пишу и Ђуричић и Георгијев (Ђуричић & Georgijev, 2013: 70), истичући да они имају доминантну улогу међу дидактичким материјалима који се користе за усвајање страног језика, а и наставни кадар их сматра „централним наставним медијумом“ (Дурбаба, 2011: 140).

Треба разликовати две врсте уџбеника за страни језик: глобални и локални. Први се креирају имајући у виду међународно тржиште, тј. како би били што је могуће привлачнији глобално гледајући. Локалне наставне материјале пишу аутори и ауторке неизворни говорници циљног језика (Skopinskaja, 2003: 42, 43; према Ђуричић & Georgijev, 2013: 70).

Уџбеници представљају продукте који одражавају политичке одлуке, образовне приоритете, културолошку реалност и језичке политике, што чини да настава и учење страног језика није идеолошки неутралан процес (Curdts Christiansen & Weninger, 2015: 1). Учионица уопште, а самим тим и учионица у којој се усваја страни језик, представља идеолошки простор одређен друштвеним, политичким и историјским контекстом (Kumaravadivalu, 2006: 75, према Kuzmanović Jovanović & Ђуричић, 2015). Учење је процес у ком су активно укључени сви учесници и учеснице у настави: наставни кадар, ученици и ученице. Током овог процеса не преносе се само знања, већ се развијају вештине, ставови и вредности (Јовановић и Пејовић, 2013: 408).

Све горе наведено чини да уџбенике за страни језик треба посматрати као идеолошке конструкте, јер приказују одређене

културолошке форме, а избегавају друге и као такви преносе ученицима и ученицама одређене културне моделе, што укључује и родну идеологију (Kuzmanović Jovanović, у штампи). Наиме, они могу слати имплицитне поруке, тј. могу преносити идеологије којих обично нисмо ни свесни, јер их већина људи подразумева природним. У овом раду фокус је на родним разликама које се могу запазити критичким проматрањем уџбеника за шпански као страни језик.

Зашто је важно проучавати уџбеник за страни језик из родне перспективе? Управо због тога што он, као и настава страног језика, особи може помоћи да прошири своје видике и да спозна другачије начине функционисање неке заједнице или, пак, може помоћи да како према страном тако и према сопственој култури заузме критички став. Једна од веома значајних функција уџбеника јесте посредовање између две културе, циљне културе и културе ученика, те се поруке које се кроз њега шаљу могу схватити као вредности које владају у циљној култури. У уџбеницима се може приказивати друштвени контекст у ком су они настали, али се може приказати и другачији родни модел који сами уџбеници стварају и желе да пренесу.

Дакле, уџбеници за страни језик не служе само за усвајање циљног језика, већ имају низ других функција, међу којима је и усвајање културе и упознавање се културолошким и друштвеним вредностима заједнице чији се језик учи као страни. Они могу понудити моделе друштвеног понашања, индивидуалне и колективне идентитете и родно осетљиве вредности тако што ће приказати друштвену стварност циљне културе (само у случају ако тај приказ укључује напредак у родној равноправности) или тако што ће нудити прогресивније репрезентације родова неких других култура и држава, али под условом да такви прикази не делују апсурдно, јер репрезентују велики јаз између приказаног и стварног, што може бити контрапродуктивно (Brugilles & Cromer, 2009: 42).

Стога, закључујемо да се кроз наставу страног језика могу преносити културни модели који могу имати сличности са когнитивним културним моделима матичне заједнице ћака, али се они могу и разликовати. У наредном одељку детаљније разматрамо концепт когнитивних културних модела.

8. Когнитивни културни модели

Постоји међусобни утицај језика и културе у конструисању идеологија појединца у оквиру одређеног културног контекста и тај утицај се манифестује кроз различите усмене и писане дискурзивне праксе, које чине део културног наслеђа једне заједнице (Cabeza Pereiro & Rodríguez Barcia, 2013: 9).

Језик се не схвата искључиво као систем комуникације, већ и као медиј захваљујући ком се чувају етничке особености и захваљујући ком се са генерације на генерацију преносе културни модели, које Филиповић (Filipović, 2009a: 19) дефинише као организоване и структуриране облике понашања унутар људских заједница, који обликују нашу друштвену стварност и имају утицаја на понашање већине, ако не чак и свих чланова одређене заједнице. Језик се може схватити као показатељ или одраз културе (Hymes, 1971, према Filipović, 2009a). Другим речима, кроз језик се преносе начини функционисања једне заједнице, правила понашања, итд. У фокусу овог рада су родне улоге, те можемо закључити да свест о томе која је улога мушкарца, а која жене у друштву представља директивну снагу културних модела.

Филиповић (Filipović, 2009a: 134) износи став да су културни модели и идеологије које су саставни део друштвеног живота најчешће имплицитни, а самим тим и непрепознатљиви за већину говорника и говорница, тј. припадника и припадница једне друштвене заједнице. Како иста ауторка (2009a: 46) напомиње, обрасци језичког понашања представљају рефлекс културних модела и идеологија, пошто језичко понашање говорника и говорница потврђује или негира, одржава или мења одређену идеологију.

На основу когнитивних културних модела човек сазнаје о свету који га окружује, а самим тим и учи на који начин би требало да понаша како би

био прихваћен члан одређене заједнице. Дакле, у датом друштву постоје одређени облици понашања за мушкарце и жене који се сматрају друштвено прихватљивим, док би понашање супротно том било осуђивано или сматрано неприкладним. Другим речима, постоји свест о томе која је улога мушкарца, а која жене у датој заједници.

„Идеологије се базирају на културним моделима који варирају од једне друштвене заједнице до друге, али их свака без изузетка поседује” (Филиповић, 2010: 22). Из тога следи да увидом у другачије културе можемо спознати нешто више и о начину функционисања сопствене заједнице, а часови страног језика посебно су погодни за то, јер том приликом долази до сусрета двају или више култура.

9. Култура у настави страног језика

Учење другог језика нам пружа прилику да зађемо дубље не само у другачији начин живљења, већ у другачији начин разумевања света. Данас постоје бројне студије које говоре о значају изучавања циљне културе на часовима језика како би ћаци стекли увид у пожељне и прихватљиве облике понашања када дођу у контакт са изворним говорницима и говорницама језика који уче као циљни. Говори се о развоју интеркултурне компетенције и о месту које би култура требало да заузима на часовима страног језика како би се избегли евентуални неспоразуми и да би се, поред граматике и вокабулара, усвајали и културолошки елементи. Но, за потребе овог рада посебно је значајно то што на часовима страних језика ћаци могу преиспитивати, модификовати или потврдити сопствена виђења у вези са различитим друштвеним питањима и проблемима, између осталог и у вези са питањем рода, родне равноправности и употребе родно сензитивног језика. На часовима страног језика може бити погодно увести тему родне равноправности из више разлога, нпр. како би се вежбала вештина говора, али и како би се поредиле циљна и матична култура, што би могло имати утицаја на подизање критичке свести ученика и ученица о значају родне равноправности у различитим сегментима друштва.

Треба имати у виду да друштво и култура обликују понашање појединца, а свако друштво и култура имају различите норме. Стога, и ученици и ученице које подучавамо већ имају формиран поглед на род зависно од њихове друштвене перспективе (Healy, 2009: 92). Сматрамо да је ученицима и ученицама много лакше да прихвате друштвене обрасце који не одступају значајно од оних на које су навикли у својој култури, што укључује и родне односе, пошто на почетку процеса учења страног језика и учења о култури у којој се дати језик користи ћаци се обично ослањају на

сопствену културу и њен систем вредности. Међутим, страну културу би требало прихватити са свим њеним особеностима (Vujić, 2007: 658).

Људи су склони етноцентризму, што значи да показују тенденцију да мисле да је друштвено прихватљиво понашање у њиховој култури најбољи, природни и једини начин деловања (Holmes, 2009: 28). Упркос томе, сусрет са другом, можда другачијом, културом може навести појединца на потврђивање сопствених ставова и вредности, али може утицати и њихово преиспитивање. Такође, могућ је сусрет и са културом у којој владају исте или сличне вредности и идеологије, што је случај са шпанском и српском културом.

Настава страног језика претпоставља приближавање једној другој културној стварности, што нас обогаћује, и што унапређује принципе толеранције и равноправности. Усвајање новог језика доприноси разматрању идеја, веровања и предрасуда не само о свом матерњем језику, већ и о језику који се учи (Guerrero Salazar, 2002: 393).

Већина ученица и ученика најчешће нема пуно додира са изворним говорницима језика које уче као циљни, те садржај уџбеника за њих представља слику тог друштва (Васиљевић Стокић, 2011: 675). Поред тога, с обзиром да страна култура ученицима и ученицама најчешће није доступна као објективна реалност, већ као слика или њена представа, наставни кадар у њеној изградњи има велики значај (Vujić, 2007: 663). Наставници и наставнице делују као посредници између две културе, те би требало да избегавају све облике стереотипа, што подробније разматрамо у трећем делу овог рада.

10. Родни стереотипи у уџбеничкој литератури

Како смо раније нагласили, школски систем и сви његови чиниоци имају важну улогу у препознавању, преношењу, учвршћивању и/или промени доминантних идеологија, што је један дуготрајан процес који подразумева сарадњу свих чланова друштва. Извођење истраживања у различитим друштвеним доменима може допринети бољем разумевању актуелног стања, али је неопходно осврнути се и на резултате претходних истраживања, што чинимо у наредним поглављима.

Иако циљеви курикулума не наводе експлицитно да треба обратити пажњу на родну равноправност у настави, можемо рећи да је то нешто што би се у модерно доба требало подразумевати. Уџбеник би требало да буде у складу са циљевима курикулума, али то не би требало да буде једино мерило приликом процењивања његове подобности за извођење наставе датог предмета или језика. Родна сензизивност садржаја је нешто на шта, такође, треба обратити пажњу, јер занемаривање једног таквог осетљивог питања може имати последице на афективни и професионални развој појединаца који дати материјал користе.

Приказивање неједнаких односа међу мушкарцима и женама, чак и минимални приказ стереотипа о роду, може имати неповољан утицај на развој родног идентитета код ученика и ученица који дати материјал користе у контексту своје матичне културе. Исто тако, родни стереотипи у уџбеницима могу утицати на ђаке тако што представе о родним улогама могу одредити њихово понашање. За жене иновативно деловање, тј. оно изван граница традиционалних родних улога, теже је у односу на понашање које је друштвено прихватљиво и може довести и до осуде друштва (Pešikan & Marinković, 2006: 385). Исто важи и за мушкарце чији се облици понашања разликују од традиционалних и патријархалних.

10. 1. Преглед досадашњих истраживања

Интересовање за тему сексизма у уџбеницима јавило се из неколико разлога: под утицајем феминистичког покрета шездесетих година двадесетог века као и под утицајем декларација Уједињених нација у вези са људским правима и родном равноправношћу (Abolaji, 2013: 454, 455). У то време феминисткиње су отпочеле истраживања која су за циљ имала разоткривање мизогиније и сексизма у литератури, науци, религији итд. Оваква истраживања у данашње време су, такође, веома актуелна (Jarić & Radović, 2010: 150). Дакле, истраживања о роду и језику јавила су се током другог таласа феминизма. Заједнички чинилац студија у вези са сексизмом у уџбеницима јесте веровање да наставни материјали обилују родном пристрашношћу, што отежава постизање родне равноправности (Abolaji, 2013: 455).

Ми се у наставку фокусирамо на студије о родним стереотипима у уџбеницима за стране језике, пре свега за шпански језик, али и на испитивања у српском контексту у вези са поменутом тематиком.

Истраживања седамдесетих и осамдесетих година прошлог века била су умерена на анализу представљања мушких и женских ликова у уџбеницима за енглески као страни језик (Pawelczyk, Pakula & Sunderland, 2014: 52). Хартман и Џад (Hartman & Judd, 1978) су у књизи *Структура енглеског језика (English Language Structure)* објавили резултате истраживања у вези са приказом и видљивошћу жена и мушкараца у уџбеницима за енглески као страни језик. Поменути аутори сматрају се пионирима у овој области. Њихово истраживање подстакло је бројне истраживаче и истраживачице на бављење овом тематиком.

Сандерленд (Sunderland, 2000: 151) наводи да су истраживања на англосаксонском подручју дошла до закључка да се сексизам у уџбеницима за енглески као страни језик јавља у следећим облицима:

1. мушкарци су приказани у већем броју у односу на жене;
2. жене су приказане више у приватном домену или у професијама које су мање плаћене и мање вредноване у односу на оне којима се мушкарци баве;
3. жене се приказују као емотивне, плачљиве, зависне од мушкараца итд.

10. 1. 1. Претходна истраживања у шпанском контексту

Интересовање за анализу приказа мушкараца и жена када је реч о уџбеницима за шпански као страни језик јавило се нешто касније, деведесетих година двадесетог века уз подршку „Института жене“ (*Instituto de la Mujer*)¹⁷ (*Barceló Morte, 2006; Angulo Blanco, 2010*)¹⁸. Социолингвистичке студије о роду у Шпанији развијале су се више под утицајем политичких промена у земљи него због друштвених промена у шпанском друштву (*Valiente, 2002*). Заправо, о унапређењу права и положаја жене у друштву за време Франкове диктатуре од средине тридесетих година до 1975. године није било ни говора. Ово питање отворено је током транзиције, приликом модернизације шпанске државе од 1975. године. Највећа финансијска подршка за истраживања рода и друштва долази директно или индиректно од државе, посебно од деведесетих година прошлог века (*Valiente, 2002*).

Галијано Сијера (*Galiano Sierra, 1991*) сматра се пионирком у области истраживања родних стереотипа у уџбеницима за шпански као страни језик (*Ferrer Suso, 2011: 12*). У свом раду објављеном 1991. године анализира начин приказа жена у седам уџбеника за шпански као страни језик за почетни ниво објављених у периоду од 1974. до 1990. године покушавајући да да одговор на питање да ли културолошки садржаји у којима се приказују припаднице женског рода одговарају социокултурном контексту у ком су настали. У том раду анализирају се илустрације, текстови и граматичка вежбања. Резултати истраживања указују на то да су жене већином представљене као домаћице или обављајући посао болничарке,

¹⁷ *Instituto de la Mujer* основан је 1983. године. Реч је о институцији која се бави промовисањем и ширењем идеја о родној равноправности у Шпанији у различитим друштвеним доменима: у политичком, културном, економском и друштвеном животу. (<http://www.inmujer.gob.es/elinstituto/conocenos/home.htm>; (приступљено 17/02/2016).

¹⁸ Потребно је напоменути да постоји низ истраживања у вези са сексизмом и родним стереотипима у уџбеницима на шпанском језику за основну и средњу школу, но у фокусу овог рада су искључиво студије у вези са родним идеологијама у уџбеницима за шпански као страни језик који су намењени изворним говорницима других језика и припадницама и припадницима различитих култура.

секретарице, продавачице, стјуардесе, тј. бавећи се занимањима која се традиционално приписују женама (Galiano Sierra, 1991: 124). Све приказане жене припадају средњој класи у градској средини, што је, такође, једно од проблематичних питања с обзиром да у наставном материјалу не би требало приказивати само једну друштвену класу и урбану средину, већ укључити ширу слику друштва, што, пак, није тема овог рада.

Де Сантијаго Гуервос (De Santiago Guervós, 2009) анализирао је шест уџбеника за шпански као страни језик који су објављени у периоду од 1980. до 1994. године. Поменути аутор дошао је до сличних закључака као и Галијано Сијера (1991). Наиме, он истиче да су у уџбеницима које је анализирао жене болничарке, медицинске сестре, секретарице, стјуардесе или раднице на шалтеру (De Santiago Guervós, 2009: 4). Упркос постојању родних стереотипа, аутор овог истраживања наводи да су анализирани уџбеници много мање сексистички, мање расистички и да у њима има мање политички некоректног језика, посебно у поређењу са оним објављеним за време и непосредно после Франкове диктатуре (De Santiago Guervós, 2009: 2). Ову промену оријентације објашњава чињеницом да стереотипи у уџбеницима утичу и на слику државе чији се језик учи као циљни, те она има двоструки циљ: избећи дискриминацију и побољшати слику државе, а указује и на то да би сексистички уџбеници могли бити неповољни и по саму издавачку кућу, јер би се дискриминаторни садржај могао одразити на лошу продају и непопуларност одређених материјала (De Santiago Guervós, 2009: 2, 9).

Испитивање родних стереотипа и сексизма у уџбеницима за шпански као други језик тема је и појединих мастер радова, чији резултате у наставку излажемо и коментаришемо.

Роблес (Robles, 2005) у свом мастер раду пружа квантитативну и квалитативну анализу слике жене у тринаест уџбеника за шпански као страни језик и долази до закључка да су се жељене промене у уџбеницима

за шпански као страни језик усмериле ка неутралном, што имплицира да одређене фигуре не раде ништа, већ само илуструју странице, што се може протумачити као свестан покушај издавачких кућа, аутора и ауторки да избегну стереотипе, што пак има нежељени ефекат, а то је скривање доприноса жена друштву. Изазов није само приказати савремену жену која је посвећена како приватној тако и јавној сфери, већ преиспитивање вредности андроцентричног друштва који не вреднује активности везане за жене (Robles, 2005). Роблес истиче да постоји напредак у односу на претходна истраживања, али да жељена равноправност није постигнута у потпуности. Наиме, у појединим областима жена и даље остаје невидљива, попут приказа значајних историјских и књижевних личности у хиспанској култури. Роблес (Robles, 2005) предлаже да у уџбеницима жена постане видљива, а њен рад вреднован, што може пружити допринос променама у друштву.

Барсело Морте (Barceló Morte, 2006) у свом мастер раду бави се приказом жена и мушкараца у уџбеницима за шпански као Ј2 наводећи да би у процесу усвајања страног језика социокултуролошки садржаји требало да заузимају важно место, а самим тим и у уџбенику. Барсело Морте изводи анализу четири уџбеника за језички ниво А1 објављених 2003. и 2004. године. Циљ рада био је испитивање да ли социокултуролошки садржај уџбеника пружа одраз шпанског друштва чији се језик учи као циљни. Поменута ауторка долази до закључка да уџбеници приказују парцијалну стварност шпанског друштва и истиче да образовање има важну улогу у развоју појединца, те је потребно испитати улогу образовних институција, наставног кадра, породице, као и издавачких кућа које се баве публикацијом уџбеника. Дакле, потребно је да свако преузме одговорност како би се идентификовали и уклонили родни стереотипи (Barceló Morte, 2006: 14). Иако се у анализираним наставним материјалима могу запазити примери да жене имају активну улогу, још увек се не може говорити о

равноправном присуству оба рода у уџбеницима за шпански као страни језик, што Барсело Морте објашњава непостојањем оквира који би важио за све издавачке куће, те третирање родних стереотипа у уџбеницима остаје на ауторима и ауторкама и на издавачким кућама, што понекад може давати добре резултате, али само на индивидуалном плану (в. Kuzmanović Jovanović & Đuričić, 2015), о чему у наставку има више речи. Свакако, треба напоменути да овај мастер рад има одређена ограничења, пошто се бави анализом само четири уџбеника објављена у року од две године. За свеобухватнију слику актуелног стања било би потребно у разматрање узети већи број уџбеника објављених у већем временском размаку или се фокусирати на уџбенике који се користе у одређеном друштвеном и културолошком оквиру.

Ангуло Бланко (Angulo Blanco, 2010) у свом раду врши компаративну анализу два уџбеника за шпански као страни језик објављених од стране истог издавача у размаку од тринаест година (1991. и 2004. године) како би испитала да ли постоји промена родне перспективе. Међутим, долази до закључка да се, упркос напорима издавачких кућа да се у приручницима за усвајање шпанског као Ј2 прикаже родна равноправност у представљању мушких и женских ликова у текстовима и илустрацијама, женама и даље приписују традиционалне улоге у домену породице и занимања мање вреднована и мање плаћена у односу на мушкарце, али ипак запажа одређени напредак у уџбенику новијег датума. Као један од циљева свог рада Ангуло Бланко (Angulo Blanco, 2010: 9) поставља покретање критичког става професора, професорки и издавачких кућа одговорних за пренос и евентуалне промене дидактичких материјала у виду родне равноправности, јер слика жене у уџбеницима није верни одраз улоге жене у шпанском друштву, него оне улоге коју аутори и ауторке желе да створе и пренесу (Angulo Blanco, 2010: 9).

Наредна два истраживања дело су српских ауторки, али припадају овом поглављу, јер се не баве искључиво уџбеницима који се користе у домаћем контексту, већ разматрају уџбенике настале у Шпанији за глобално тржиште који су матерњим говорницима српског језика доступни у Институту Сервантес у Београду, али не чине део уџбеника одобрених од стране Министарства просвете за извођење наставе шпанског језика у Србији.

Кузмановић Јовановић (Kuzmanović Jovanović, у штампи) користећи методе критичке анализе дискурса анализира пет уџбеника објављених у периоду од 2011. до 2014. године са циљем да утврди да ли уџбеници новијег датума утичу на одржање или на промену доминантне родне идеологије. Реч је о савременим и најновијим издањима када је у питању дидактика шпанског језика, што је од посебног значаја, јер приказује актуелне тенденције у приказивању и позиционирању родова. Поменута ауторка закључује да, иако се одређене промене на боље могу уочити, уџбеник није једино средство које се користи у учионици, те да се одржање или промена идеологије у учионици мора испитати и анализом других аспеката, што наводи као сугестију за будућа истраживања. У овоме управо лежи и мотивација за истраживање спроведено за потребе ове докторске дисертације, која, поред анализе уџбеника, нуди анализу ставова наставника и наставница који одређене уџбенике користе у својој наставној пракси, чему је посвећен трећи део овог рада.

Кузмановић Јовановић и Ђуричић (Kuzmanović Jovanović & Đuričić, 2015) анализирају једанаест уџбеника за шпански као страни језик за језичке нивое А1 и А2 који су објављени од стране пет реномираних шпанских издавачких кућа и који су доступни како ћацима тако и наставницима и наставницама у Библиотеци Института Сервантес у Београду. У раду се, поред квалитативне анализе уџбеника, наводе и одговори на тему родно осетљивог садржаја уџбеника добијени од шпанских издавачких кућа чији

су уџбеници коришћени приликом анализе. Издавачке куће потврдиле су да се баве питањем рода и да обрађају пажњу на то питање приликом креирања наставних материјала за глобално тржиште иако не постоји званично прописани протокол који би се односио на све издавачке куће без изузетка. Филиповић (2010: 46) наглашава да издавачке куће могу на нивоу својих организација да донесу одлуке о спровођењу родно осетљивих језичких политика, што су својим истраживањем потврдиле Кузмановић Јовановић и Ђуричић (Kuzmanović Jovanović & Đuričić, 2015).

Ово истраживање нуди ширу слику о родним идеологијама које се преносе путем уџбеника с обзиром да пружају анализу наставног материјала пет издавачких кућа из Шпаније. С обзиром да се у претходним студијама у вези са родно осетљивим садржајем уџбеника за шпански као страни језик запажају позитивне промене у погледу родне перспективе, Кузмановић Јовановић и Ђуричић (Kuzmanović Jovanović & Đuričić, 2015) деловање издавачких кућа у правцу промене доминанте родне идеологије у уџбеницима за шпански као J2 за одрасле ученике и ученице на језичким нивоима A1 и A2 посматрају као модел родно осетљиве језичке политике засноване на моделу „одоздо на горе“. Напоре издавачких кућа да у уџбеницима прикажу праведније односе у друштву (не само када је реч о родним односима, већ и о раси, етницитету, религији итд.) треба поздравити, јер у овом случају делатне заједнице су те које покрећу промене, а не званичне институције. Иако је *Instituto de la Mujer* званична институција коју финансира шпанска влада, њено деловање у вези са побољшањем положаја жена може се сматрати моделом „одоздо на горе“, јер су у питању препоруке за ауторе и ауторке и издаваче уџбеника, а не званична промена лингвистичке норме од стране Шпанске краљевске академије, која успоставља и спроводи језичке реформе. Међутим, поменуте ауторке долазе до закључка да, упркос свесним и видљивим напорима аутора и ауторки и издавача да смање присуство родних

стереотипа у уџбеницима за шпански као страни језик новијег датума, они не изостају у потпуности, јер су дубоко повезани са доминантним културним моделом у шпанском друштву, што отежава њихово искорењење. Неретко ни сами аутори и ауторке нису свесни родних стереотипа, јер, како објашњава Барсело Морте (Barceló Morte, 2006: 96), андроцентризам јавља се у свим областима друштва и преноси се генерацијама; у западним друштвима поглед на свет из мушке перспективе дубоко је усађен у свест људи.

Међутим, важно је напоменути да су радови у којима су анализирани родни стереотипи и сексистичке слике уродили плодом, те су дидактички материјали како за учење матерњег језика тако и за учење страних језика кориговани у том смислу (Guerrero Salazar, 2002: 394). Запажа се тенденција неутрализације родних стереотипа у дискурсу у анализираном наставном материјалу, што је потврђено и резултатима истраживања које су спровеле Кузмановић Јовановић и Ђуричић (Kuzmanović Jovanović & Đuričić, 2015).

Но, уџбеници обухваћени претходним истраживањима углавном су намењени одраслим ученицима и ученицама шпанског као страног језика, те је мотивација за писање овог рада управо недостатак студија које су у центру пажње имале наставни материјал за децу и адолесценте. Но, један од ретких радова који се бави родним садржајем уџбеника намењених деци јесте мастер рад Ферера Суса (Ferrer Suso, 2011) у ком се пружа анализа три уџбеника за језички ниво А1 објављених у периоду од 2004. и 2010. године од стране три издавачке куће са дугом традицијом када је реч о објављивању материјала за шпански као Ј2 за глобално тржиште. Ферер Сусо испитује илустрације и језик уџбеника како би утврдио да ли прикази мушкараца и жена одговарају друштвеној стварности Шпаније. С обзиром да су у питању уџбеници који су намењени деци која тек почињу да уче шпански језик, у њима доминирају илустрације. Ферер Сусо долази до закључка да међу анализираним књигама постоје разлике када је реч о

броју мушких и женских ликова приказаних на илустрацијама. Док у два уџбеника доминирају особе мушког пола, у уџбенику који је објављен 2004. године ситуација је другачија и родни стереотипи најмање су присутни. Што се лингвистичке анализе тиче, у сва три уџбеника мушки род користи се као генерички. Јављају се и родни стереотипи у вези са професијама, особинама и активностима. Ферер Сусо указује на то да је потребно обратити посебну пажњу приликом креирања уџбеника како би се избегао сексизам у уџбеницима за шпански као страни језик намењеним деци од шест до девет година, јер то може утицати на развој њихових родних идеологија. На самом крају свог рада поменути аутор наводи смернице за избегавање сексизма у наставним материјалима предлажући употребу императива или другог лица једнине или множине, као и колективних именица, са циљем да се избегне употреба мушког рода као свеобухватног.

Досадашња истраживања у овој области у свом фокусу имала су наставни материјал објављен у Шпанији за глобално тржиште. У овом раду у центру пажње су уџбеници који се користе за извођење наставе шпанског као страног језика у формалном образовању и одобрени су од стране Министарства просвете, те се на тај начин смештају у домаћи контекст и повезују две културе и доминантне идеологије, као и друштвене вредности исказане кроз дискурс уџбеника.

10. 1. 2. Претходна истраживања у српском контексту

У српској култури истраживања у вези са приказом родних улога у уџбеницима почела су, баш као и у Шпанији, деведесетих година прошлог века.

Једно од првих истраживања извела је Исидора Јарић (Јарић, 1994). У питању је истраживање „Зачарани круг представа о мушком и женском“ у ком се пружа анализа слика и текстова из буквара и читанки за српски као матерњи језик. Јарић, користећи квантитативне и квалитативне методе анализе садржаја илустрација и текстова, долази до закључка да представе жена и мушкараца у анализираном корпусу одсликавају патријархални образац, „који школа уместо да мења- подржава“ (Јарић, 1994: 116). Једно овакво истраживање од велике је важности за време у ком је спроведено. Но, треба напоменути да је реч о теми која ни више од двадесет година касније није мање актуелна.

У нашој култури досадашња истраживања у области анализе уџбеника из родне перспективе у центру пажње имала су, пре свега, уџбенике за српски као матерњи језик (в. Јарић, 1994; Коларић, 2008; Грбић, 2008; Stefanović & Glamočak, 2008).

Од ових истраживања издвојићемо истраживање Ане Коларић (Kolarić, 2008), која је уз навођење и коментарисање резултата претходних истраживања у српском контексту, пружила критичку анализу три текста у читанкама за српски језик за основну школу и дошла до закључка да се промене у српском друштву нису значајно одразиле на репрезентације жена и мушкараца у уџбеницима за основне школе напомињући да читанке за основну школу обилују дискурсима који одржавају негативне етничке и родне стереотипе (Kolarić, 2008: 153, 191).

Иако међу истраживањима доминирају она која су се бавила читанкама и уџбеницима за српски као матерњи језик, има и студија које су

обухватиле и друге школске предмете, нпр. Маринковић и Пешикан (Marinković & Pešikan, 1999) разматрале су репрезентацију мушкараца и жена у уџбеницима који служе за извођење наставе из природе и друштва, а Ђорић, Жунјић и Обрадовић-Тошић (Ђorić i dr., 2012) испитивале су наставне материјале за грађанско васпитање. Пешикан и Маринковић (Pešikan & Marinković, 2006) анализирале су илустрације у уџбеничкој литератури за први разред основне школе. Затим, Ковачевић (2013) бавила се анализом уџбеника који су коришћени за извођење наставе за прва четири разреда основне школе од 1960. до 2007. године. Анализа је обухватила читанке, уџбенике за математику, природу и друштво, свет око нас и познавање друштва. Резултати ових истраживања указују да се у уџбеницима ђацима нуде патријархални модели и да се мушкарци и жене представљају у стереотипним улогама.

Стјепановић Захаријевски, Гавриловић и Петрушић (Stjepanović Zaharijevski i dr., 2010) извеле су анализу уџбеника из следећих предмета: свет око нас, природа и друштво, биологија, географија и социологија. Корпус су чинили наставни материјали за основну и средњу школу. Резултати истраживања показали су да српско друштво још чека дуг пут у процесу увођења родне перспективе у уџбенике иако се извесни напредак, посебно у материјалима за млађе узрасте, примећује.

Када је реч о уџбеницима за стране језике, запажамо недостатак радова на ту тему. Једно од малобројних истраживања јесте мастер рад у ком Стојановић (Stojanović, 2014) даје квантитативну и квалитативну анализу илустрација из родне перспективе у три уџбеника за шпански као страни језик објављених у периоду од 2002. до 2005. године од стране познатих шпанских издавачких кућа у области дидактике шпанског као страног језика за међународно тржиште. Овај рад значајан је из разлога што се бави стереотипним описима и представама мушкараца и жена у уџбенику који се до недавно користио на првој години студија на Катедри

за иберијске студије у Београду и тако могао утицати на развој вредности и ставова будућих професора и професорки шпанског језика у Србији када је у питању родна перспектива у настави шпанског као Ј2, или барем утицати на подизање критичке свести о том питању. Управо из тог разлога сместили смо ово истраживање у домаћи контекст. Стојановић (Stojanović, 2014: 43) изводи закључак да се и жене и мушкарци јављају у стереотипним улогама и професијама, што објашњава тиме да „издавачки тимови не прате систематичан план како би пружили слике жена и мушкараца без стереотипа“.

Од посебног је значаја извођење истраживања која би се бавила уџбеничком литературом из родне перспективе с обзиром на чињеницу да у контексту образовног система у Србији нема велики број истраживања на ову тему (Стефановић, 2008, према Филиповић, 2010: 59), а и резултати тих малобројних истраживања нису нашли своју примену, односно нису имали значајнијег утицаја на креирање званичних родно осетљивих језичких политика (Бошковић, 2010: 79). До истог закључка долази и Филиповић (2013: 231) истичући да образовне политике ни у Шпанији ни у Србији нису покушале да примене резултате добијене путем различитих анализа који указују на недостатке образовних система када је реч о родној перспективи. Весна и Исидора Јарић (Jarić & Jarić, 2013: 19) наводе да су у нашој средини до сада вршена само фрагментарна истраживања која су обухватала само поједине дисциплине, а да систематског приступа који би се бавио испитивањем курикулума на свим нивоима образовања није било.

Поред тога, веома је важно испитати ставове професорског кадра који би својим праксама могао да делује позитивно на спровођење идеја о родној равноправности уколико би се том темом озбиљније позабавио. Једно од ретких истраживања које се бави поменутом тематиком спровеле су Весна и Исидора Јарић (Jarić & Jarić, 2013). Ово социолошко истраживање имало је за циљ давање одговора на питање на који начин треба радити како би се

постигла родна сензитивизација наставног кадра, а тиме се помогло имплементирању Закона о равноправности полова. Поменуте ауторке дају предлоге чијом би се применом унапредило стање у школама када је у питању родна равноправност. У том истраживању учествовали су професори и професорке који су запослени у економским школама на територији Србије.

Запажамо недостатак истраживања која испитују ставове и мишљења наставног кадра према једној деликатној теми као што је примењивање родне равноправности у учионици на свим нивоима образовања, а несумњиво је да наставници и наставнице могу имати великог утицаја на конструисање и/или деконструисање родних стереотипа како у наставном материјалу тако и у дискурсу учионице. Управо је ово разлог због ког смо се определили за истраживање ставова професорског кадра који држи наставу шпанског као страног језика у основним и средњим школама у Србији, чије резултате презентујемо у трећем делу ове докторске дисертације.

Од велике важности за овај рад, посебно за његов трећи део, јесте испитивање Ћировић и Малинић (2012) које су се бавиле академским родним стереотипима будућих наставника и наставница напомињући да наставни кадар у учионицу улази са великим идеолошким багажом, што може имати утицаја на начин извођења наставе и преноса вредности, идеологија и ставова, које можемо сматрати скривеним курикулумом. Уверења и претпоставке наставника и наставница о различитим интересовањима дечака и девојчица, као и успеху у различитим школским предметима, могу имати штетне последице по будући каријерни избор појединца, као и по прихватање одређених улога у породици и друштву, те ауторке закључују да је неопходно код студената и студенткиња који се школују како би радили у образовним установама развијати критичку свест о родним стереотипима, што би могло подстаћи и њихове будуће ученике и ученице на преиспитивање друштвених вредности и пракси које подстичу

било какву врсту неједнакости и дискриминације. Управо на овим постулатима почива критичка педагогија, којој смо посветили засебно поглавље овог рада.

11. Квалитативна истраживања у лингвистици и педагогији

Истраживања језика и рода могу бити квалитативна, квантитативна или квалитативна и квантитативна уједно (Sunderland, 2006: 58).

У овом раду определили смо се за квалитативно истраживање чији је циљ испитивање и интерпретација родних стереотипа у уџбеницима за шпански као страни језик који су објављени у периоду од 2003. до 2013. године, а не фреквенција њиховог јављања и мерење њихове заступљености у уџбеничкој литератури.

Друштвено-историјски контекст је од великог значаја. Исто тако, важан је и географски простор који заузима заједница која се испитује, па се језик не може посматрати ван тих оквира. „Квалитативна истраживања увек проучавају субјекте у њиховом историјском и друштвеном контексту, настојећи да разумеју и интерпретирају смисао или значење њихових активности, доживљаја и свакодневног искуства“ (Шевкушић, 2006: 305). Отуда смо у раније у овом раду навели додирне тачке српског и шпанског друштва које се односи на патријархалне вредности и на евидентне друштвене промене када је реч о положају жена у друштву.

С обзиром на чињеницу да су критичка анализа дискурса и критичка примењена лингвистика друштвено ангазоване дисциплине које за циљ имају не само указивање на постојеће проблеме, већ и на евентуалне предлоге и акције за решења тих проблема, сматрамо да онда не може постојати искључиво једно, јединствено решење које се може применити на друге заједнице сличног положаја. Проблем би требало посматрати у оквиру одређеног контекста, како временског, тако и просторног, али и из различитих углова, што доводи до закључка да више истраживача и истраживачица може имати сасвим различите погледе на свет и различите предлоге и решења једног истог проблема, што је сасвим прихватљиво, што се односи и на резултате овог истраживања. Заправо, квалитативни

приступи и теорије чине да будемо свесни да постоје различити гласови. Дакле, гласови појединаца, учесника и учесница, група, заједница у квалитативним истраживањима бивају видљиви (Putney et al., 1999). Ипак, ову тврдњу не треба схватити као оспоравање вредности одређених статистичких података и квантитативних метода у лингвистичким истраживањима. Некада, нпр. да бисмо дошли до података колико се често било у усменом било у писаном дискурсу јавља неки израз, морамо прибегнути квантитативној анализи. Такође, одређене методе истраживања могу бити обрађене квантитативно изношењем бројчаних података или квалитативно давањем интерпретације, зависно од тога шта се испитује, нпр. упитници се могу обрадити на два начина. Међутим, за разлику од квантитативних истраживања, квалитативна истраживања не захтевају велики број испитаника и испитаница, што је случај са овим радом, у ком је реч о релативно малом уџбеничком корпусу и малом броју испитаника и испитаница.

Када су у питању квалитативна истраживања са феминистичким приступом, њихов циљ је побољшање живота жена (Кузмановић Јовановић, 2013: 40), што укључује и побољшање представе жене у друштву која се може пронаћи у наставном материјалу. Разбијање родних стереотипа у образовном процесу може имати утицаја на постепену промену доминантне идеологије и може стати на пут невидљивости жена како у језику тако и у појединим сегментима друштва, попут политике, науке итд. Жеља за друштвеном променом на боље и борба против неједнакости циљ су постструктуралистичких истраживања (Шевкушић, 2011: 182). Квалитативна истраживања имају увек практични циљ, а не само теоријско сагледавање неке појаве или проблема у друштву, што се доводи у везу са критичком теоријом која је „усмерена на критику различитих аспеката друштвеног и интелектуалног живота, са циљем да се што прецизније открије основна природа капиталистичког друштва, односно да се

демаскирају различити аспекти друштвене стварности“ (Шевкушић, 2011: 53). Стога, квалитативна истраживања из перспективе критичке теорије не би требало да буду само теоријска, већ и практична и да за своје теме бирају проблеме који представљају практичне потребе групе која се истражује (Шевкушић, 2011: 57, 223). Према томе, критичка теорија заступа идеју да истраживања треба да буду друштвено ангажована. Самим тим, требало би да пруже неке могућности за решавање одређеног проблема који се јавља у датом друштву и култури, тј. требало би да буду у служби решавања одређених питања. Управо из критичке теорије развиле су се критичка педагогија и критичка примењена лингвистика, којима смо посветили засебна поглавља овог рада и на чијим идејама почива ова докторска дисертација.

Позиција истраживача или истраживачице у квалитативно оријентисаним истраживањима знатно се разликује од позиције коју заузимају они који се бави квантитативним испитивањима, пошто истраживач и истраживачица у квалитативним истраживањима настоје да разумеју и интерпретирају ситуацију на начин на који је конструишу испитанице и испитаници (Шевкушић, 2011: 31). Наиме, епистемолошка позиција истраживача или истраживачице јасно је дефинисана на почетку испитивања, али током истраживања могуће је мењати ставове и позиције на основу добијених резултата и прикупљених података, што потврђује Филиповић (Filipović, 2009a: 31):

Квалитативна анализа је често индуктивног типа, јер у оквиру ње истраживачи своје теорије у доброј мери формулишу и реформулишу током самог рада на терену на основу добијених података и њихове интерпретације, које у оквиру ове методолошке оријентације имају и посебан назив: утемељене теорије (енг. *grounded theory*).

Шевкушић (2011: 62-67) резимира неколико заједничких особина свих квалитативно оријентисаних истраживања:

- 1.) наглашавање субјективног односа у истраживању;
- 2.) квалитативна истраживања обилују детаљним описима и интерпретацијама;
- 3.) истичу да не постоји једно јединствено решење испитиваног проблема и да истраживач и истраживачица може модификовати сопствене ставове током истраживања;
- 4.) истраживање се не спроводи у лабораторији, већ искључиво у природним условима и реалном окружењу;
- 5.) квалитативни истраживач и истраживачица не дистанцирају се од предмета истраживања;
- 6.) истраживач и истраживачица у истраживање улазе са сопственим идеологијама, предрасудама и ставовима који се јасно могу перципирати;
- 7.) до закључака се долази индуктивним методама.

„Истраживање и сазнање нису вредносно неутрални, они могу имати благотворне, али и неповољне утицаје на људе. У складу са тим, потребно је за предмет истраживања бирати вредне, суштински важне људске проблеме, дакле не оне који потичу из теорије, већ од практичних потреба одређене средине“ (Шевкушић, 2006: 303; Шевкушић, 2011: 25). Иста ауторка напомиње (2011: 12) напомиње да су квалитативни методолошки приступи у педагогији од велике важности, „јер ови приступи омогућавају да се свеобухватније проучава сложен друштвени феномен какав је васпитање и образовање, да се нови увиди, али и да се стари проблеми сагледају на нов начин“. Она „могу одиграти важну улогу у осветљавању проблема који би требало да буду решавани и она могу показати да проблеми имају другачији карактер од оног који се обично претпоставља. Најчешће, квалитативна истраживања откривају комплексност и

разноликост догађаја у образовном контексту“ (Шевкушић, 2011: 116), те смо се из тог разлога определили да у овом раду наш предмет истраживања представља питање рода у настави шпанског језика, а затим се бавимо како анализом наставних материјала за шпански као J2 у Србији тако и ставовима наставног кадра према поменутој теми.

Иако је реч о проблему који је и раније проучаван, наше истраживање фокусира се на уџбенике који се користе у основним и средњим школама у Србији, тј. у одређеном друштвено-историјском и географском оквиру, а у трећем делу рада покушавамо да пружимо интерпретацију ставова наставника и наставница који чине важан део образовног процеса и који својим дискурсом могу обликовати дискурсе и родне идеологије својих ученика и ученица.

12. Критичка анализа дискурса као теоријски оквир и методолошки поступак

„Родне неједнакости се налазе дубоко укорењене у друштву, а при томе често нису видљиве“ (Stjepanović Zaharijevski, 2010: 119). Тада на сцену ступа критичка анализа дискурса која настоји да демаскира идеологије и како експлицитна тако и прикривена значења (не)исказана у дискурсу. Приликом анализе уџбеника из родне перспективе Коларић (Kolarić, 2008: 163) даје предност анализи дискурса наспрам анализи садржаја која укључује квантитативни износ података у истраживањима уџбеника који за циљ имају разоткривање идеологија. Приликом истраживања не би требало у разматрање узети само оно што је приказано у уџбеницима, већ је можда и важније оно што је изостављено, пошто се дискриминација може манифестовати и избегавањем одређених појава, јер нису у складу са друштвено и културолошки установљеним обрасцима (Guijarro Ojeda, 2005: 152).

Истраживање образовне литературе из угла критичке примењене лингвистике и критичке анализе дискурса би за циљ требало да има откривање како језичких тако и „општих културно-цивилизацијских идеологија базираних на патријархално културном моделу које и данас, на почетку 21. века значајно умањују улогу и вредност жена како у интерпретацији историјских догађаја, тако и у тумачењу њене улоге, потенцијалних интелектуалних и друштвених капацитета у савременом свету“ (Филиповић, 2014: 160). Родна перспектива у језику, а самим тим и родно осетљив језик, може се проучавати на микролингвистичком плану, али и на макролингвистичком, што, како наводи Филиповић (Filipović, 2009b: 117), спада у домен критичке анализе дискурса која се бави тумачењем значења језичких пракси са циљем да се спознају доминантне идеологије када је реч о расподели друштвене моћи и приступима

позицијама одлучивања. Управо анализе овог типа могу нам пружити податке о начинима функционисања једне заједнице, тј. о односима моћи и немоћи, равноправности и хегемоније (Filipović, 2009b: 110).

У питању је врста аналитичког истраживања које се првенствено бави питањима злоупотребе друштвене моћи, доминације и неједнакости која се репродукује у дискурсу у оквиру одређеног друштвеног и политичког контекста (van Dijk, 2001: 352). „Анализа дискурса (...) полази од претпоставке да свако знање јесте контекстуализовано, а један од циљева јој је и описивање односа моћи који су утицали на формирање одређеног знања” (Kolarić, 2008: 163).

Реч је о друштвено ангажованој дисциплини која почива на идејама социјалне правде и једнакости (Кузмановић Јовановић, 2013: 31) и као таква представља подесан метод за разоткривање скривених веза између језика, моћи и идеологије (Kolarić, 2008: 164), као и у области образовања.

Критичким проматрањем, тј. критичком анализом дискурса, истраживачи и истраживачице могу покушати да открију које се идеологије крију иза језичких избора, настојећи при томе да утврде односе моћи и начин на који се путем дискурса ствара неједнакост у друштву (van Dijk, 1997: 22). Они тада заузимају једну експлицитну позицију како би разумели, изнели и одупрли се неком виду социјалне неједнакости (van Dijk, 2001: 352), те не треба заборавити да „анализа уџбеника подразумева и поглед на свет истраживачице: њено теоријско, методолошко, али и политичко становиште” (Kolarić, 2008: 163).

„Основна карактеристика истраживања конципираних у теоријском оквиру критичке анализе дискурса јесте њихова друштвена ангажованост. У тај друштвени оквир уклапају се и феминистичка истраживања” (Кузмановић Јовановић, 2013: 40). Ово истраживање, такође, има практични циљ, а то је утврђивање присуства доминантних образаца у приказивању родова у уџбеничкој литератури. Кроз анализу уџбеника који се користе на

часовима шпанског као страног језика из родне перспективе и кроз анализу ставова професора и професорки шпанског језика који се посматрају као делатна заједница која својим активностима и језичким изборима може утицати на разбијање одређених родних стереотипа, али може утицати и на њихов даљи пренос, жели се испитати постојање дискурзивних пракси које могу утицати на неједност родова, а могу имати утицаја и на њену промену, што је, како Кузмановић Јовановић (2013: 40) наводи, „крајњи циљ сваког феминистичког истраживања“.

Људи у комуникацији најчешће ни не размишљају о дубљем значењу речи, већ их схватају као скуп значења која имају у свакодневном животу, али иза језичких одабира говорника и говорница одређеног језика крију се идеологије које делују као природне и дате, са тим идеологијама људи одрастају, па их најчешће ни не происпитују, јер су натурализоване. Реч је о већ опште прихваћеним чињеницама и стању у друштву који се као такви не доводе у питање и не ради се на њиховој промени иако често репродукују неравноправност у друштвеним односима (Fairclough, 2001:77).

Циљ критичке анализе дискурса јесте да идентификује (денатурализује) идеологије које су постале натурализоване (Pennycook, 2001: 81). „Критичка анализа дискурса је приступ у ком језик има примарну снагу у продукцији и репродукцији идеологија, односно веровања која су прихваћена као здраворазумска“ (Bucholtz, 2003: 57).¹⁹ Према томе, оно што прихватамо као здраворазумско у ствари је идеолошки приказ, тј. ради се о идеологији и погледу на свет одређене друштвене групе (Pennycook, 2001: 81).

Феминистичка лингвистика, као и критичка анализа дискурса, не баве се само описом језика, већ настоје да испитају друштвену реалност и промене које се огледају у језику, те се из перспективе феминистичке

¹⁹ ...Critical discourse analysis is an approach to language as a primary force for the production and reproduction of ideology - of belief systems that come to be accepted as "common sense". (превод М. Ђ.)

лингвистике језик посматра у друштвеном и историјском контексту и као такав представља „важно средство креирања и одржања патријархалне идеологије и репресије над женама“ (Кузмановић Јовановић, 2013: 32). Феминистичка критичка анализа дискурса бави се како усменим тако и писаним дискурсима у институционалном контексту: у медијима, влади, здравству, образовању, истражујући идеологије које прожимају те дискурсе (Bucholtz, 2003: 56).

Критичка анализа дискурса најбоље функционише са писаним текстовима креираним за ширу публику. Текстови за анализу често се бирају због њихове идеолошке намере (Sunderland, 2006: 58). Уџбеници за шпански као страни језик добар су пример текстова чија је циљна група многобројна и у свету, а и код нас, с обзиром на то да шпански као Ј2 постоји у формалном образовном систему Србије.

„Када су у питању дискурс и род, проучавање њиховог односа подразумева интерпретацију употребе језичких средстава (од фонолошког до синтаксичког, одн. дискурзивног нивоа) за постизање друштвених циљева- конкретно, конструисања и реконструисања родне идеологије и родног поретка“ (Кузмановић Јовановић, 2013: 34).

У истраживањима језика и рода данас је фокус на дискурсу, родном идентитету, приказивању и конструисању рода, те су анализирани подаци разнолики и широког спектра (Sunderland, 2006: 69).

Треба нагласити да је критичка анализа дискурса интерпретативног типа, јер не постоји тачно одређени протокол који треба следити током истраживања, већ квалитативни истраживачи и истраживачице траже кључне теме и обрасце како би објаснили одређени феномен или појаву у друштву (Шевкушић, 2011: 155).

12. 1. Критичка анализа слика и илустрација

У данашње време приликом креирања уџбеника велика пажња обраћа се на његов визуелни изглед и на слике и илустрације које се у њему јављају. То су елементи који привлаче највише пажње код деце (Terrón Caro & Cobano-Delgado Palma, 2008: 388). Додали бисмо да и одрасли ђаци, такође, обраћају пажњу на слике и илустрације. Отуда је приликом истраживања уџбеника важно обратити пажњу и на његов визуелни део.

Како Плут (2003: 181) напомиње, илустрације које се јављају уџбенику не треба везивати искључиво за његов естетски квалитет, већ оне могу имати сложене функције. Слика није само украс на почетку лекције. Фотографије и илустрације имају своју функцију у наставном материјалу. Наиме, оне могу подстаћи ученике и ученице на дебату. Једна од њихових функција може бити и пренос порука о родним улогама у једном друштву. На пример, илустрације могу подржавати стереотипне улоге мушкараца и жена, а могу бити и у супротности са активностима и улогама које се традиционално приписују једном, односно другом, роду. Њихов задатак требало би да буде приказивање друштвених промена у различитим контекстима, а не промовисање стереотипних родних улога (Terrón Caro & Cobano-Delgado Palma, 2008: 388).

И путем илустрација могу се преносити садржаји скривеног курикулума, о ком је било више речи у поглављу 6. 1. Визуелни скривени курикулум може бити ефикасна алатка у преношењу знања и вредности на један имплицитан начин, пошто се путем слика и илустрација могу несвесно усадити ставови и вредности, што можда не би био случај да се такав садржај експлицитно приказује (Acaso y Nuere, 2005: 219).

Илустрације и текстови у уџбеницима могу бити протумачени у учионици на основу претходних знања ученика и ученица (Angulo Blanco, 2010), те уколико су они у породици и током ранијег школовања

прихватили одређене родне улоге, визуелно приказани родни стереотипи настављају да се преносе. Но, у случају да се на фотографијама и илустрацијама приказују прогресивни ставови по питању рода, ђаци их могу прихватити као сасвим природне, што може несвесно довести до разбијања стереотипа о роду.

ДРУГИ ДЕО: КОРПУСНО ИСТРАЖИВАЊЕ:

Анализа уџбеника за шпански као страни језик у Србији

Анализа начина приказа жена и мушкараца у уџбеницима важна је за евентуалну будућу ревизију уџбеника како оних намењених за глобално тржиште тако и оних креираних за изворне говорнике одређеног језика, те смо се из тог разлога определили за спровођење истраживања и за анализу уџбеника за шпански као страни језик из родне перспективе.

Пре навођења резултата истраживања, детаљније појашњавамо мотивацију за његово спровођење, као и предмет, циљеве и постављене хипотезе. У првом делу овог рада објаснили смо методологију и изнели смо из којих разлога смо се одлучили за квалитативно истраживање и за критичку анализу дискурса као теоријски и методолошки оквир. Затим, једно поглавље посвећујемо положају и заступљености шпанског језика у школском систему Србије како бисмо оправдали одабир уџбеничког корпуса и број испитаница и испитаника у спроведеним истраживањима за потребе овог рада.

1. Предмет истраживања

Приликом овог квалитативног истраживања користимо методе критичке анализе дискурса и критичке анализе слика. Поред анализе језика и илустрација, текстове анализирамо из угла критичке анализе дискурса. Испитујемо и сексизам у језику по узору на анализу Ферер Суса (Ferrer Suso, 2011: 29-31). Наиме, анализирамо:

- да ли се мушки род користи као генерички како у текстовима тако и у инструкцијама за вежбања;
- традиционалне улоге, занимања и активности исказане кроз језик, слике и илустрације;
- стереотипне придеве који се традиционално приписују мушком или женском роду;
- модел породице који се приказује;
- присуство мушких наспрам женских ликова како у текстовима тако и у визуелном делу уџбеника;
- приказ познатих историјских личности, као и представљање познатих личности данашњице са циљем да увидимо који се значај придаје женама у тој области.

Испитујемо лингвистичке и нелингвистичке аспекте уџбеника са циљем да утврдимо родне стереотипе кроз приказ жена и мушкараца како у текстовима и граматичким вежбањима тако и када је реч о илустрацијама. Посебна пажња усмерена је на анализу присуства мушких и женских ликова, као и на послове и улоге које обављају. Поред дискурса, у овом раду испитују се илустрације и слике које се налазе у оквиру лекција, јер се у области страних језика велики значај придаје сликама, посебно у раним фазама учења (Loro, 2005: 57). Кроз уџбенике преносе се како експлицитне тако и имплицитне поруке путем текстова и илустрација (Llorent-Bedmar &

Cobano-Delgado Palma, 2014: 161), те је из тог разлога потребно сагледати и текстове и слике и фотографије које чине саставни део сваке лекције. Илустрације заузимају важно место у свим анализираним уџбеницима, а посебно у оним који се користе за извођење наставе у нижим разредима.

Претходна истраживања у овој области бавила су се илустрацијама и текстовима. Међутим, већином су занемарена граматичка вежбања и њихов садржај када су у питању родни стереотипи, те је у овом раду пажња посвећена како илустрацијама и текстовима, тако и језику, садржају и упутствима за граматичка вежбања. Управо из разлога што би на сваки део уџбеника требало обратити пажњу приликом родне анализе: и на одломке текстова, и на лекције, вежбања и додатна објашњења на крају уџбеника (Brugeilles & Cromer, 2009: 41).

Поједини истраживачи и истраживачице (в. Јарић, 2000; Ковачевић, 2010) скрећу пажњу на важност женског ауторства. Јарић (Јарић, 2000: 500) сматра да би повећање броја ауторки могло утицати на повећање броја женских ликова и на разноврсност њихових друштвених улога који се приказују у наставном материјалу, наводећи да би се на тај начин „смањио несклад између реалности друштва у ком живимо и конструисане социјалне реалности у нашим уџбеницима“. Међутим, не треба заборавити да и жене, као и мушкарци, могу доприносити перпетуирању родних стереотипа у друштву, а самим тим и у образовању, тј. креирањем дидактичких материјала и својим дискурсом, те у овом раду женско ауторство не сматрамо важном варијаблом у репродуковању или деконструкцији стереотипа о роду.

2. Циљ истраживања

Овим квалитативним истраживањем покушава се дати одговор на следећа питања: да ли је жена приказана на водећим позицијама или у пасивним, посматрачким? Да ли су у уџбеницима мање плаћена занимања намењена женама? Какву стварност приказују уџбеници када је реч о односу према жени и њеном положају у друштву? Има ли сексизма у језику уџбеника, илустрацијама и тематици?

Један од циљева овог рада јесте давање одговора на питање које елементе скривеног курикулума промовишу уџбеници за шпански као Ј2 намењени деци, младима и адолесцентима који су објављени у периоду од 2003. до 2013. године.

„Једно од важних питања јесте да ли је један од критеријума за прихватање и одобравање уџбеника за основне и средње школе од стране Министарства просвете побољшање принципа родне равноправности у самом тексту уџбеника“ (Stjepanović Zaharijevski i dr., 2010: 10). Дакле, основни циљ овог истраживања јесте давање одговора на питање да ли се приликом креирања дидактичких материјала водило рачуна о родној равноправности и да ли се и у ком виду у уџбеничкој литератури јавља родна дискриминација.

Наставни материјал који се користи за извођење шпанског као Ј2 у Србији представљају издања само две издавачке куће: „Единумена“ (*Edinumen*) из Мадрида и „Завода за уџбенике и наставна средства“ из Београда, али циљ овог рада није дати оцену политике издавачких кућа чији се наставни материјал анализира, премда треба имати у виду да једна издавачка кућа може имати важну улогу у спровођењу одређених дидактичких праваца (Vázquez Alonso & Manassero Mas, 2003: 34), а самим тим и у употреби родно осетљивог или стереотипног језика и приказивању садржаја који потврђују или мењају постојеће друштвене стереотипе о роду.

Наиме, Кузмановић Јовановић и Ђуричић (Kuzmanović Jovanović & Đuričić, 2015) издавачке куће посматрају као делатне заједнице које својом активношћу могу имати евентуалног утицаја на спровођење родно осетљивих језичких политика „одоздо на горе”.

3. Хипотезе истраживања

Иако истраживања уџбеника новијег датума (в. Robles, 2005; Angulo Barceló Morte, 2006; Blanco, 2010; Kuzmanović Jovanović & Đuričić, 2015; Kuzmanović Jovanović, у штампи) показују да постоји напредак када је реч о родним стереотипима и да су у савременим уџбеницима они сведени на минимум, јер се приликом њиховог креирања више води рачуна о родној равноправности и о повољнијем односу према жени у односу на прошлост, у овом раду полази се претпоставке да су родни стереотипи и даље присутни у уџбеницима, упркос томе што је уз приступ жена високом образовању и тржишту рада, уследила и економска независност, што је довело до кризе и преиспитивања аргумената који су оправдавали функционисање структура западног друштва које се заснивало на подели улога на основу рода (Barceló Morte, 2006: 14).

Имајући у виду да уџбеник није вредносно неутралан, жели се испитати који однос је заступљен према мушком и женском роду у дидактичком материјалу који служи за усвајање страног језика. Полази се од хипотезе да се у уџбенику исказују вредности и ставови друштва у чијем контексту он настаје и доводи се у везу са друштвеним оквиром у којем се користи. С обзиром да уџбеник преноси културне вредности једног народа и да је креиран у одређеном друштвено-културном контексту, а шпанско и српско друштво могу се перципирати као друштва са патријархалним елементима, сматрамо да резултати истраживања могу довести до закључка да родни стереотипи и у новијим уџбеницима нису у потпуности ишчезли. Доминантни обрасци у приказивању родова и даље имају везе са патријархалним идеологијама, које у савременим уџбеницима бивају замаскирани.

4. Шпански језик у образовном систему Србије

Како бисмо објаснили одабрани уџбенички корпус и број испитаника и испитаница у истраживању, чије резултате приказујемо у трећем делу ове докторске дисертације, неопходно је да дамо кратак приказ положаја шпанског језика у нашем формалном образовном систему.

Учење шпанског језика у основним школама у Србији почиње у исто време када и учење италијанског језика, тј. од школске 2000/2001. године (Jovanović & Sánchez Radulović, 2013: 375). Међутим, шпански језик је у потпуности акредитован као изборни језик 2003. године, што указује на то да не постоји дуга традиција његовог изучавања у основним и средњим школама у Србији (Јовановић и Пејовић, 2013: 412).

Јовановић и СанѠес Радуловић (Jovanović & Sánchez Radulović, 2013: 382) наводе да присуство шпанског језика у основним и средњим школама у Србији не одговара жељама и ставовима родитеља, који су у њиховом истраживању показали да позитивно вреднују хиспанску културу. До истих података долази и Радосављевић (Radosavljević, 2014), указујући на то да мотивација и жеља за учењем шпанског језика постоји, али поменути језик, упркос вољи професора и професорки шпанског језика, родитеља и ђака, не добија бољу позицију у нашем образовном систему.

Може се закључити да, иако родитељи већином признају вредност познавања шпанског језика и хиспанске културе и да су њихови ставови позитивни, присуство шпанског језика у образовном систему Србије далеко је од очекиваног за један тако значајан светски језик (Jovanović & Sánchez Radulović, 2013: 389). За разлику од других страних језика који се нуде у образовном систему у нашој земљи (енглески, немачки, француски, руски и италијански) шпански језик није у завидној позицији иако постоји интересовање и воља за његовим изучавањем, што је тема за нека будућа истраживања.

Јовановић и Санћес Радуловић (Jovanović & Sánchez Radulović, 2013: 376) закључују да постоји одређено ограничење када је реч о учењу шпанског језика поредећи укупан број основних и средњих школа у Србији и укупан број школа у којима се нуди могућност похађања наставе шпанског језика²⁰. Управо је ово и једно од ограничења овога рада и када је реч о броју уџбеника који су одобрени од стране Министарства просвете за извођење наставе, као и када је у питању број испитаника и испитаница у истраживању, чије резултате презентујемо у трећем делу овог рада.

²⁰ Број школа у којима се учи шпански језик може варирати с обзиром на чињеницу да не постоји ажурирана база података на нивоу државе, а и с обзиром на то да се ситуација мења из године у годину (Jovanović & Sánchez Radulović, 2013: 376).

5. Критеријум за одабир корпуса

Имајући у виду да је у питању страни језик који је релативно недавно уведен у наш формални образовни систем, вршење дијахронијских поређења међу уџбеницима који се користе за извођење наставе шпанског као страног језика у Србији готово да да није могуће, те је за анализу одабрано четрнаест уџбеника за шпански као страни језик објављених у периоду од 2003. до 2013. од стране једне шпанске издавачке куће са дугогодишњом традицијом у објављивању дидактичког материјала за шпански као страни језик, као и од стране „Завода за уџбенике и наставна средства“ из Београда. Анализирани уџбеници користе се за извођење наставе шпанског као страног језика у формалном школском систему у Србији, а самим тим одобрени за употребу од стране Министарства просвете. Међу њима је наставни материјал креиран за глобално тржиште чији су аутори и ауторке из Шпаније, као и онај намењен изворним говорницима српског језика чије су ауторке из Србије, уз напомену да је у креирању уџбеника за четврти разред основне школе *¡Hola amigos! 4* (2006) учествовала и једна матерња говорница шпанског језика.

Уџбеници одабрани за анализу су савремени: сви су објављени у двадесет и првом веку. Пошто је реч о уџбеничкој литератури која је релативно недавно објављена и у временском периоду од десет година, она је погодна за испитивање актуелних тенденција у третирању рода у настави шпанског као страног језика у Србији.

За анализу одабрани су уџбеници који се користе на А1, А2 и Б1 језичком нивоу, пошто поменути нивои покривају извођење наставе шпанског као Ј2 у нашим основним и средњим школама. Такође, сви испитивани уџбеници креирани су поштујући Европски референтни оквир за живе језике и у оквиру комуникативног метода у настави страних језика.

Затим, испитивани наставни материјали доступни су свима који желе да уче шпански језик у Србији, како у библиотекама тако и на различитим продајним местима у нашој земљи.

Потребно је напоменути да овим истраживањем нису обухваћени радни листови и приручници за професоре и професорке.

5. 1. Представљање корпуса истраживања

5. 1. 1. Уџбеници за основну школу

Уџбеничку литературу за шпански као страни језик која се користи у нашим основним школама чини једанаест уџбеника, од којих осам представљају издања Завода за уџбенике и наставна средства из Београда, док су само три уџбеника публикована од стране издавачке куће „Единумен“ из Мадрида.

У наставку наводимо уџбенике за основну школу који ће бити предмет нашег истраживања:

1. Филиповић, Ј., Ј. Стојановић и З. Милићевић. (2003). *¡Hola, amigos! 1.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Филиповић, Ј., Ј. Стојановић и З. Милићевић. (2004). *¡Hola, amigos! 2.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Филиповић, Ј., Пејовић, А. и М. Андријевић. (2005). *¡Hola, amigos! 3.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Пејовић, А., М. Андријевић. и Џ. Пердомо Гонзалес. (2005). *¡Hola, amigos! 4.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
5. Пејовић, А. и М. Андријевић. (2008). *Hablamos 1.* Београд: Завод за уџбенике.
6. Пејовић, А. и М. Андријевић. (2010). *Hablamos 2.* Београд: Завод за уџбенике.
7. Пејовић, А. и М. Андријевић. (2009). *Hablamos 3.* Београд: Завод за уџбенике.
8. Пејовић, А. и М. Андријевић. (2013). *Hablamos 4.* Београд: Завод за уџбенике.
9. Cabeza Sánchez et al. (2011). *Espacio joven, A1.* Madrid: Edinumen.

10. Cabeza Sánchez et al. (2013). *Espacio joven, A2.1*. Madrid: Edinumen; Beograd: Data status.
11. Cabeza Sánchez et al. (2013). *Espacio joven, A2.2*. Madrid: Edinumen; Beograd: Data status.

5. 1. 2. Уџбеници за средњу школу

Само три уџбеника одобрена су за извођење наставе шпанског као страног језика у нашим средњим школама. У питању су издања мадридске издавачке куће „Единумен“ за следеће језичке нивое: А2, А2/Б1 и Б1.

У наставку наводимо уџбенике који чине део уџбеничког корпуса:

1. Bueso, Isabel et al, (2012). *Club Prisma A2*. Madrid: Edinumen (5a impresión)
2. Cerdeira, P & A. Romero (2009). *Club Prisma A2/B1*. Madrid: Edinumen (3^a edición)
3. Cerdeira, P & A. Romero (2009). *Club Prisma B1*. Madrid: Edinumen; Beograd: Data status.

6. Резултати истраживања

6. 1. Уџбеници за основну школу

6. 1. 1. *¡Hola, amigos! 1*

¡Hola, amigos! 1 (2003) је уџбеник шпанског језика намењен за употребу у првом разреду основне школе. У њему нема текстова, већ се искључиво јављају илустрације, које су, такође, предмет нашег истраживања.

Утврдили смо да су ауторке уџбеника водиле рачуна о избегавању стереотипа било које врсте, а самим тим и родних, јер је видљива тенденција приказивања уједначеног броја мушких и женских ликова. Наиме, у овом уџбенику приметни су напори да се на истој илустрацији представи један дечак и једна девојчица или ако се на илустрацији прикаже мајка, приказује се и отац, што једна од препорука водича за промовисање родне једнакости у учионици (Brugeilles & Cromer, 2009: 43).

Када је реч о занимањима, жене су приказане као учитељице, наставнице и продавачице, а мушкарци као директори школа и продавци.

У овом уџбенику мушкарци су укључени у породичне и кућне послове: одлазе у куповину како хране тако и одеће, спремају и послужују храну, дечаци учествују у обављању кућних послова и сл. На овај начин у овом наставном материјалу приказан је позитиван родни модел који се удаљава од патријархалног културног обрасца који мушкарце смешта искључиво ван приватног домена.

Све активности дечаци и девојчице обављају заједно. Једини стереотипи које запажамо су следећи: док се дечаци играју са аутомобилима, девојчице се играју са луткама.

Међутим, важно је напоменути да у самом називу уџбеника запажамо родно стереотипан језик, пошто се уместо облика који обухвата оба рода

*Hola, amig@s*²¹, користи мушки као генерички: *Hola, amigos* ¹²². Ова тврдња односи се и на уџбенике за шпански као Ј2 који су намењени за извођење наставе у другом, трећем и четвртном разреду основне школе: *Hola, amigos* 2; *Hola, amigos* 3; *Hola, amigos* 4.

²¹ Срп. Здраво, другари/другарице.

²² Срп. Здраво, другари.

6. 1. 2. ¡Hola, amigos! 2

¡Hola, amigos! 2 (2004) намењен је ученицима и ученицама другог разреда основне школе. И у овом наставном материјалу, као и у *¡Hola, amigos! 1*, нема текстова, већ су приказане само илустрације, те не можемо испитивати да ли се мушки род користе као свеобухватни.

Ауторке су настојале да увек приказују групе сачињене од особа различитог биолошког пола које заједно учествују у свим активностима: играју се, пецају, сређују кућу, иду у биоскоп итд. Интересовања дечака и девојчица се не разликују и не деле на основу њиховог рода.

И у овом уџбенику дечаци учествују у обављању кућних обавеза, а одрасли мушкарци брину о деци, што је један од начина да се избегну и разбију родни стереотипи у уџбеничкој литератури.

На илустрацијама приказује се традиционални модел породице: родитељи са двоје или троје деце. Међутим, индикативно је да се увек, уколико се приказује мајка, приказује и отац. Дакле, породица је увек на окупу и заједно обавља различите активности, што је показатељ да се приликом креирања овог уџбеника водило рачуна о родној равноправности.

Жене су представљене као продавачице, учитељице и фламенко играчице, а мушкарци као поштари, продавци и фламенко играчи.

На основу анализе, долазимо до закључка да у овом уџбенику нема перпетуирања родних стереотипа, сем ако се изузму занимања. Наиме, иако се у овом наставном материјалу јавља невелик број професија, оне су традиционално „женске“, односно „мушке“, о чему пишемо подробније у поглављу у ком коментаришемо налазе истраживања.

Како је у претходном поглављу истакнуто, у самом називу уџбеника мушки род користи се као свеобухватни, што је један од видова језичког сексизма.

6. 1. 3. ¡Hola, amigos! 3

У уџбенику *Hola amigos 3* (2005), који се користи у трећем разреду основне школе, нема упутстава на шпанском језику. У уџбенику доминирају илустрације и кратки дијалози. И овај наставни материјал у свом називу садржи родно стереотипан језик, јер се јавља само мушки род приликом обраћања девојчицама и дечацима којима је он намењен.

Што се тиче броја мушких и женских ликова, запажамо да су ауторке обратиле пажњу на то питање с обзиром да постоји равнотежа у броју дечака и девојчица као у текстовима тако и у илустрацијама.

Приказује се углавном нуклеарна породица од четири члана (родитељи и двоје деце).

Када је реч о занимањима, жене су приказане као учитељице и продавачице, а мушкарци као продавци и поштари.

Девојчице се играју са луткама, одвојено од дечака, који иду на пецање са очевима и играју фудбал, што сматрамо једним од ретких примера родних стереотипа у поменутом уџбенику.

У овом наставном материјалу можемо пронаћи илустрације у којима мајка спрема храну, носи кецељу и пере судове. Једна девојчица каже: *Mi madre cocina muy bien*²³, што, такође, сврстамо под стереотипе о роду.

Међутим, има илустрација које приказују да се мушкарци баве и сређивањем животног простора. Наиме, док жена сређује кућу, мушкарац уређује двориште, те на тај начин и мушкарци бивају укључени у обављање кућних послова, што представља нови модел породице који се удаљава од традиционалног патријархалног обрасца који мушкарце смешта искључиво у професионални домен, а жене у приватни.

²³ Срп. Моја мајка добро кува.

6. 1. 4. ¡Hola, amigos! 4

¡Hola, amigos! 4 је уџбеник који се употребљава у четвртом разреду основне школе за извођење наставе шпанског као Ј2. Реч је о издању „Завода за уџбенике и наставна средства“ из Београда.

У овом наставном материјалу јавља се и родно осетљив језик, али и мушки као генерички род приликом давања инструкција за рад. Наиме, ауторке су настојале да избегну употребу мушког као генеричког рода користећи императив за друго лице једнине или множине и користећи колективне именице, попут *equipo*²⁴. Има и примера у којима се наводе облици за оба рода: *Uno puede ser el padre o la madre, otro el hijo o la hija, otro el dependiente o la dependienta, etc.*²⁵ Упркос томе, на одређеном броју места јавља се искључиво облик за мушки род, на пример: *Escribe tus respuestas y compáralas con las de tus compañeros*²⁶. И у називу уџбеника примећујемо родно стереотипан језик, јер се не користи облик за оба рода, већ само за мушки као свеобухватни, о чему смо претходно већ писали.

Запажамо да је уједначен број мушких и женских ликова на илустрацијама и текстовима.

Када је у питању породични модел, дат је приказ искључиво традиционалне породице. Најчешће је у питању нуклеарна породица која заједно обавља различите активности, на пример, отац помаже сину приликом израде домаћег задатка, а ћерка помаће мајци при обављању кућних послова попут прања судова, постављања стола итд. Међутим, дечаци нису приказани као активни учесници у приватном домену, што сматрамо родни стереотипом.

²⁴ Срп. екипа.

²⁵ Срп. Неко може бити отац или мајка, неко син или ћерка, неко продавац или продавачица, итд

²⁶ Срп. Напиши одговоре и упореди их са одговорима твојих другова.

У наставку истичемо један очигледан пример родних стереотипа који је исказан у једном разговору. Наиме, учитељица пита Ђаке да ли помажу код куће. Док девојчице напомињу да помажу тако што постављају или склањају сто, сређују собу, перу судове итд., један дечак у шали каже да помаже оцу приликом гледања фудбалских утакмица.

Поред претходно наведених стереотипа о роду, у уџбенику *¡Hola, amigos!* 4 проналазимо још неке стереотипне приказе, на пример, жене и девојчице су приказане како воле куповину, старија женска особа спрема типична јела и добро кува, жена пегла одећу, дечаци се играју са аутићима, док се девојчице играју са луткама, што објашњавамо тиме да се деца одмалена уче стереотипним облицима понашања, па и када је реч о одабиру играчака.

Када су у питању занимања, жене су приказане као продавачице, стјуардесе, учитељице, наставнице, секретарице, адвокатице, медицинске сестре и зубарке, док су мушкарци представљени као зубари, лекари, рецепционери, наставници, лекари и инжењери, те можемо закључити да се и у овом наставном материјалу жене најчешће приказују обављајући послове који се доводе у везу са образовањем, бригом о болеснима и услужним делатностима, док се мушкарци приказују у ширем спектру професија од оних са мањом до оних са већом одговорношћу.

У вези са професионалним доменом навешћемо још један стереотип. У једном вежбању било је потребно одредити којим занимањем се баве дате особе, те су дате следеће смернице које сматрамо дискриминаторним:

*Julio trabaja con las enfermeras.*²⁷

*Ana trabaja en un hospital, pero no es médica.*²⁸

²⁷ Срп. Хулио ради са медицинским сестрама.

²⁸ Срп. Ана ради у болници, али није лекарка.

6. 1. 5. *Hablamos 1*

У уџбенику *Hablamos 1* (2008), намењеном ученицима и ученицама петог разреда који тада почињу да уче шпански језик, чије су ауторке Анђелка Пејовић и Маја Андријевић, јавља се следећи облик приликом давања упутстава ћацима: *Hola chic@s*²⁹, *Practica con tu compañer@ de clase*³⁰, итд. Иако је реч о облику који Шпанска краљевска академија не признаје, понуђено решење може бити први добар корак ка избегавању употребе мушког као генеричког рода. Међутим, запажамо одређене недоследности. Наиме, поред наведеног примера, јављају се и следећи облици: *Cada alumno tiene el nombre de una letra de alfabeto. El profesor va a escribir nombres propios en la pizarra y deletrearlos; te tienes que levantar al oír tu letra*³¹; *Con la ayuda del profesor, comentad y completad el horario de clases, según vuestro gusto*³²; *Cómentalo con tus compañeros y con tu profesor*³³; *Uno de vosotros es médico*³⁴ и сл. Наведени примери указују на то да се родно осетљив језик примењује спорадично, односно да приликом директног обраћања ћацима не постоји доследна употреба облика *chic@os*, *compañer@s* и сл.

Када је реч о заступљености мушких и женских ликова како у текстовима тако и у илустрацијама, запажамо да су ауторке обраћале пажњу на подједнаку заступљеност припадника оба рода.

Затим, видљив је покушај разбијања родних стереотипа, пошто се у илустрацијама јављају, поред женских ликова, и мушкарци који учествују у обављању кућних послова и у припремању хране.

²⁹ Срп. Здраво момци/девојке.

³⁰ Срп. Вежбај са својим другом/другарицом из разреда.

³¹ Срп. Сваки ученик има картицу са једним словом алфабета. Професор ће написати властите именице на табли и спеловаће их. Мораш устати када чујеш своје слово.

³² Срп. Уз помоћ професора прокоментаришите и попуните распоред часова према вашем укусу.

³³ Срп. Прокоментаришите са својим друговима и професором.

³⁴ Срп. Један од вас је лекар.

Када је у питању породица, најчешћи је приказ традиционалног модела породице: родитељи и двоје деце (углавном дечак и девојчица).

Од интересовања дечака издвајамо следеће: филмови, фудбал, компјутерске игрице, али и читање књига, док девојчице углавном показују интересовање за плес, певање и читање, иако има примера да девојчице играју кошарку заједно са дечацима и да се баве информатиком.

Од занимања наводимо да су жене приказане као професорке, стјуардесе, фризерке, медицинске сестре; а мушкарци као лекари и кувари. Жене су, дакле, приказане у у услужним професијама, што сврставамо под традиционално „женска“ занимања која подржавају патријархалну идеологију, што у наставку овог рада детаљније објашњавамо.

Идентификовали смо да се, када се приказује граматика, наводе облици за оба граматичка рода. На пример, приликом објашњења презента наводе се облици за оба рода, нпр. *Él/Ella habla ruso*³⁵; *Nosotros/Nosotras hablamos español un poco*³⁶; *Vosotros/Vosotras no habláis chino*³⁷ итд. Међутим, приликом навођења придева за опис карактера наводе се само облици за мушки род, што је негативно не само када говоримо о родној равноправности и о равноправном третирању оба рода у настави, већ и када је реч о правилном усвајању облика оба граматичка рода.

Од познатих личности појављују се колумбијска певачица Шакира, фудбалери Роналдо и Раул, а од историјских Кристофер Колумбо, те недвосмислено можемо идентификовати мушки протагонизам што се тиче приказа познатих личности.

³⁵ Срп. Он/Она говори руски.

³⁶ Срп. Ми мало говоримо шпански.

³⁷ Срп. Ви не говорите кинески.

6. 1. 6. *Hablamos 2*

Уџбеник *Hablamos 2* (2010) предвиђен је за употребу у шестом разреду основне школе. И у њему се, баш као и у претходно анализираном уџбенику, приликом објашњења граматике и увођења нових речи наводе облици за оба граматичка рода, барем тамо где они постоје. А у објашњењима која се дају ђацима за израду задатака појављује се друго лице једнине или множине или се јављају облици попут *Formad grupos*³⁸, што интерпретирамо као једну од могућих стратегија за избегавање употребе мушког као генеричког рода. Но, и у овом уџбенику запажамо одређене недоследности, пошто постоје облици у којима се мушки род ипак користи као свеобухватни, нпр. *El profesor os hace preguntas sobre vuestros compañeros de clase y vosotros contestáis*³⁹.

Иако постоје примери родно осетљивог језика, запажамо и облике који се сматрају сексистичким попут употребе речи *señorita* с обзиром да је у питању лексема која указује на брачни статус жене, о чему смо опширније писали у првом делу овог рада у поглављу 2. 5. Затим, наводе се облици само за женски, односно мушки род, код занимања која се традиционално везују за један, односно други род (нпр. *cocinera, azafata, zapatero*⁴⁰), премда опредељење за поменуте професије не треба нужно да зависи од рода.

Запажамо тенденцију да се прикаже исти број женских и мушких ликова и у визуелном и у текстуалном делу овог наставног материјала.

Од занимања у којим су приказани мушкарци наводимо следеће: пилот, шеф кухиње, новинар, полицајац, адвокат, радник у туристичкој агенцији, конобар, лекар, спортиста, глумац, шеф, детектив, обућар, док су жене представљене као: куварице, стјуардесе, фризерке, преводитељке,

³⁸ Срп. Формирајте групе.

³⁹ Срп. Професор вам поставља питања у вези са вашим друговима из разреда и ви одговарате.

⁴⁰ Срп. куварица. стјуардеса, обућар.

наставнице, секретарице, ветеринарке, болничарке, раднице у туристичкој агенцији, библиотекарке, глумице, тенисерке. Већина од претходно наведених занимања спада у типично „женске“, о чему у наредном поглављу има више речи.

Од познатих мушкараца доминирају спортисти, а има примера и књижевника, истраживача, режисера и глумаца, док од познатих жена издвајамо певачице, али има и примера успешних спортисткиња. Важно је напоменути да у овом наставном материјалу има говора и о познатим хиспанским књижевницама, те на тај начин ученици и ученице могу сазнати нешто више о женама које су пружиле свој допринос уметности, а то се постиже тиме што се фокус преноси са мушког на женско ауторство.

У овом уџбенику приказује се нуклеарна породица (најчешће родитељи са двоје деце), иако постоји и пример да се наводе родитељи који су разведени, што је један од позитивних примера укључивања оног што се у стварности среће и у шпанском и у српском друштву, пошто у уџбеничку литературу не би требало укључивати само идеализован модел породице.

У овом наставном материјалу, поред родно осетљивог садржаја, има и дискриминаторних порука, о којима смо већ писали. Но, важно је напоменути да иако има приказа да мушкарац помаже при обављању кућних послова, на илустрацијама проналазимо стереотипне приказе који се односе на то да док жена кува ручак или плете, мушкарац чита новине.

6. 1. 7. *Hablamos 3*

У наставном материјалу *Hablamos 3* (2009), чије су ауторке изворне говорнице српског језика, проналазимо уједначен број мушких и женских ликова, као и употребу оба граматичка рода у објашњењима граматике и лексике.

Иако постоји тенденција да се избегава коришћење мушког као свеобухватног рода, као и у уџбенику *Hablamos 2*, има примера у којима се ипак одступа од тога, на пример, *Análizalo con tus compañeros de clase*⁴¹, премда исте ауторке предлажу другачија решења у вези са подједнаким третирањем оба рода у наставном материјалу за пети разред основне школе *Hablamos 1*, где су користиле облике *chic@s*, *compañer@* и сл. Дакле, чак и исте ауторке не следе исти образац у различитим издањима, па и у једном истом издању (в. други део рада, поглавље 6. 1. 5.).

У овом уџбенику мушкарци су представљени у ширем спектру занимања, јер су приказани као тореадори, писци, песници, истраживачи, возачи, спортисти, глумци, певачи, пилоти и шефови, док су жене представљене у нешто мањем броју занимања. Оне су приказане као учитељице, секретарице, глумице, манекенке, тенисерке, премда се јављају и позната сликарка Фрида Кало и књижевница Исабел Аљенде, што одступа од уобичајеног обрасца да се жене изостављају из одељака о култури.

Мушкарци, дакле, и у овом уџбенику доминирају када је реч о познатим личностима како историјских тако и данашњице и њихова имена спомињу се у различитим областима: у науци, уметности, спорту, док се жене јављају у знатно мањем броју, те се на тај начин, прећуткује женски допринос цивилизацији и напретку човечанства.

⁴¹ Срп. Анализирај то са твојим друговима из разреда.

Но, неопходно је нагласити да се у овом наставном материјалу проналазе и одломци дела које су написале жене, што је, пак, позитиван модел за избегавање родне асиметрије у уџбеничкој литератури.

6. 1. 8. *Hablamos 4*

Уџбеник *Hablamos 4* (2013) може се употребљавати у осмом разреду основне школе за рад са ђацима којима је то четврта година учења шпанског као страног језика.

У овом наставном материјалу мушки као генерички род у давању инструкција ђацима спорадично се јавља иако се у појединим случајевима избегава таква употреба. У наставку наводимо неке од примера: *Lee el siguiente artículo y coméntalo con tu profesor y tus compañeros de clase*⁴²; *Que un alumno salga, saque el papel,...*⁴³

У уџбенику *Hablamos 4* могу се пронаћи одломци из дела која су писале жене, те у овом дидактичком материјалу не можемо говорити о доминацији мушкараца када је реч о књижевним или новинским текстовима који се јављају.

Такође, запажамо да постоји равнотежа у приказивању мушких и женских ликова како у текстовима тако и на сликама и илустрацијама.

Но, пронашли смо и неке од родних стереотипа попут тога да се женска особа приказује као причљива, да воли да разговара телефоном сатима и да, упркос томе што има много одеће, нема шта да обуче.

Међутим, запазили смо и примере у којима се деконструишу родни стереотипи. Наиме, на једној слици приказан је мушкарац који плаче, што се традиционално и стереотипно ипак везује за жене.

Када су у питању познате личности, постоји тенденција да се прикаже уједначен број жена и мушкараца. Отуда проналазимо и имена жена које су пружиле свој допринос развоју човечанства. У једном граматичком вежбању дат је већи број познатих жена данашњице него мушкараца, премда међу тим именима доминирају имена оних које су се

⁴² Срп. Прочитај следећи чланак и прокоментариши га са професором и друговима из разреда.

⁴³ Срп. Нека један ученик изађе, извади папир, ...

прославили у свету музике и глуме, иако су на самом почетку уџбеника дате слике шпанске краљице Софије и немачке политичарке Ангеле Меркел. Затим, у овом наставном материјалу спомиње се и једна политичка активисткиња из Гватемале, што је позитивна пракса представљања жена на водећим и управљачким функцијама и то су примери који одступају од уобичајеног обрасца да се познате жене приказују само из света филма и музике.

Када је реч о занимањима, у овом дидактичком материјалу жене су приказане као певачице, глумице, фламенко играчице, али и као спортисткиње, док су мушкарци представљени као учитељи, наставници, спортисти, писци, глумци, певачи, играчи фламенка и архитекте.

Но, у једном тексту доминирају занимања која се традиционално везују за мушкарце, а и приказана су само у мушком роду, на пример, *ingeniero, informático, científico*⁴⁴ итд.

⁴⁴ Срп. инжењер, информатичар, научник.

6. 1. 9. *Espacio joven A1*

У уџбенику *Espacio joven A1* (2011) који се може користити у петом разреду основне школе, као и *Hablamos 1*, доминира модел традиционалне породице: родитељи са двоје деце.

У упутствима мушки род јавља се као генерички иако се у целом уџбенику препознаје тенденција да се оба граматичка рода приказују и приликом усвајања нове лексике и у граматичким вежбањима. На пример, придеви за опис физичког изгледа и карактера јављају се како у мушком тако и у женском роду, као и националности. Има и вежбања у којима од мушког рода треба извести женски. Затим, приликом навођења речи у вези са занимањима, запажамо прогресивне идеје, јер се јавља облик за оба рода за професију која се сматра традиционално „мушком“ *bombero/a*⁴⁵. Јавља се и облик *médica*⁴⁶ који у како у говору тако и у писаним текстовима неретко бива замењен обликом за мушки род иако се односи на особу женског пола.

И у илустрацијама као и у текстовима запажамо равноправан приказ мушких и женских ликова.

Када су у питању занимања, жене су приказане као: професорке шпанског језика, лекарке, конобарице, медицинске сестре, болничарке, ветеринарке, певачице, глумице, али има и примера жене која је запослена у полицији, док су мушкарци приказани као: професори шпанског језика, библиотекари, лекари, аутомеханичари, ватрогасци, кувари, конобари, глумци и спортисти.

У овом дидактичком материјалу проналазимо и једну од стратегија за избегавање стереотипа о роду: *Ese día mis padres preparan un buen comida*⁴⁷. Наиме, припрема хране најчешће се везује за жене, што се овим примером

⁴⁵ Срп. ватрогасац/жена ватрогасац.

⁴⁶ Срп. лекарка.

⁴⁷ Срп. Тог дана моји родитељи спремају добру храну.

желело избећи. Такође, у поменутом уџбенику постоје слике на којима се приказују мушкарци који кувају.

У овом дидактичком материјалу јасно је да постоји тенденција за равноправним третманом мушких и женских ликова. Међутим, упркос томе, могуће је идентификовати неке родне стереотипе. На пример, проналазимо једну стереотипну слику на којој жена послужује вечеру деци и мужу. Затим, приликом објашњења начина на који би се требало представити на шпанском језику, јавља се облик *señorita*, што сматрамо једним видом сексизма у језику како шпанском тако и српском, јер се овом речју залази у брачни статус жене. Поред тога, запажамо неке од стереотипних придева: жене су представљене као причљиве, плачљиве итд. Наводимо и пример у ком се казује да девојка воли да чита љубавне романе, док њен брат слободно време проводи читајући авантуристичке романе.

Од историјских личности јавља се име архитекте Антонија Гаудија, док не проналазимо податке о значајним женама у хиспанској или светској култури.

Од познатих личности данашњице јавља се већи број мушких ликова и то углавном спортиста (фудбалера, тенисера), а од жена се приказују певачице и глумице. Чак постоји пример у ком једна девојчица каже да жели да постане плесачица и певачица као Шакира. Млади људи се могу идентификовати са познатим личностима које се представљају у уџбеницима, а најчешће се приказују познате личности које уживају велику популарност код деце и адолесцената о којима готово свакодневно могу чути у медијима (Guijarro Ojeda, 2005: 163). Проблем лежи у томе што се најчешће приказују певачице, глумице и манекенке, а не научнице или жене на водећим позицијама попут политичарки. Према томе, ученицима и ученицама не пружају се информације о успешним женама у неким другим областима живота и на управљачким позицијама, већ ђаци из уџбеника добијају податке да се мушкарци баве ширим спектром занимања и да су

они успешни у већем броју занимања, посебно оних са већом друштвеном одговорношћу које уједно захтевају и висок степен образовања.

6. 1. 10. *Espacio joven A2.1*

И у уџбенику *Espacio joven A2.1* (2013) који одобрен за употребу у шестом разреду основне школе, мушки род јавља се као генерички приликом давања инструкција ћацима, док се оба граматичка рода увек наводе приликом приказивања нове лексике било да се ради о именицама било придевима.

Аутори и ауторке су настојали да прикажу уједначен број мушких и женских ликова и у текстовима и у илустрацијама и сликама.

Жене се приказују како у професионалном тако и у приватном домену. Од занимања можемо пронаћи: наставнице, водитељке, рецепционерке, глумице, певачице, продавачице, секретарице, али има и примера једне директорке, што је позитивна пракса представљања жена на управљачким позицијама. Мушкарци су приказани као: спасиоци на базену, зубари, лекари, професори, продавци, полицајци, музичари и спортисти (фудбалери, тенисери, бициклисти, возачи формуле).

Од познатих историјских личности проналазимо следећа имена: Гоју, Сервантеса и Гаудија, док се од познатих личности данашњице јављају како мушкарци тако и жене. Међутим, док се мушкарци приказују као спортисти и музичари, жене су већином певачице, те можемо да закључимо да се и у овом наставном материјалу јавља мушка доминација када је реч о представљању познатих личности које су пружиле свој допринос развоју уметности, науке и других области.

Када су у питању породични модели, дат је модел традиционалне породице, најчешће родитељи са двоје деце, који заједно обављају одређене активности, те на тај начин и мушкарци учествују у пословима око куће.

6. 1. 11. *Espacio joven A2.2*

И у уџбенику *Espacio joven A2.2* (2013) за седми и осми разред основне школе запажамо тенденцију да се мушки род приказује као свеобухватан у давању упутстава ученицима и ученицама, а да се приликом представљања нове лексике, приказују оба граматичка рода.

Запажамо једнак број мушких и женских ликова како у текстовима тако и у визуелном делу уџбеника.

Што се тиче професија, жене се приказују као сликарке, наставнице, глумице или рецепционерке, док је за мушкарце резервисан шири спектар занимања. Они су: шефови, професори, аутомеханичари, војници, спортисти, писци, председници држава, лекари, архитекте, возачи аутобуса итд. На основу претходно наведених података, можемо закључити да се мушкарци представљају на управљачким позицијама и на онима које захтевају висок степен одговорности, док се жене приказују у улогама које подразумевају социјализацију деце или се везују за услужни сектор.

У овом уџбенику идентификовали смо и настојања аутора и ауторки да разбију родне стереотипе, те проналазимо приказе девојака које заједно са мушкарцима играју видео игрице, и приказе мушкараца који обављају кућне послове, попут: пеглања, кувања и сервирања хране. Жене се приказују и као авантуристкиње.

Једно од проблематичних поља и у овом уџбенику јесте неприказивање познатих жена које су пружиле свој допринос науци или књижевности, те проналазимо кратке одломке из дела књижевника Антонија Мањада и Карлоса Руиса Сафона. Затим, од историјских личности приказани су само мушкарци из различитих сфера: сликари, књижевници, истраживачи, научници, док нема говора о значајним женама из прошлости.

Од познатих личности данашњице проналазимо податке о глумицама, а када су у питању мушкарци, спомињу се певачи, глумци и спортисти. Према томе, закључујемо да се и у овом уџбенику мушкарцима додељује већи број занимања.

6. 2. Уџбеници за средњу школу

6. 2. 1. *Club Prisma A2*

У уџбенику *Club Prisma A2* (2012) који се користи у првом разреду средње школе, приликом давања објашњења ћацима како да ураде задатке увек се користи мушки као свеобухватни род, иако има примера да се у даљем току задатка јаве облици за оба граматичка рода. Но, постоје и примери родно сензитивног језика, на пример употребљава се реч *médica*, о чему смо раније подробније писали.

Када су у питању интересовања, мушкарци се у своје слободно време баве спортом (играју кошарку, шах), док се жене баве узгајањем биљака и вожњом бицикла. Приказују се мајке које са ћеркама одлазе у куповину одеће и јавља се пример *Mi madre es una buena cocinera*⁴⁸, што тумачимо као један облик сексизма.

Међутим, постоје и прикази који разбијају стереотипе. Наиме, проналазимо слику на којој је представљен мушкарац који успављује сина, те на овај начин аутори и ауторке уџбеника покушавају да прикажу мушкарце како воде рачуна о деци, иако је реч о улози која се традиционално додељује женама.

Када је реч о илустрацијама и дијалозима, постоји тенденција да се пажња поклања и мушкарцима и женама иако има примера да је већи број женских ликова у илустрацијама и текстовима, што је један од начина да дође до разбијања стереотипа, посебно ако се узме у обзир да су у старијим издањима мушкарци били у бројчаној предности.

Од занимања издајамо следеће: жене су приказане као професорке, новинарке и лекарке. Има примера да се као занимање једне жене наводи

⁴⁸ Срп. Моја мајка је добра куварица.

политичарка. Мушкарци су приказани као професори, ветеринари, пилоти, директори и конобари.

Међутим, поред употребе мушког као генеричког рода, запажамо још родних стереотипа: приликом приказивања значајних личности из прошлости нема жена, већ се јављају Сервантес, Толстој, Колумбо, Марко Поло итд.

Осим тога, приликом описа једне жене наводи се да је много спора и причљива, што се стереотипно везује за женски род.

Од познатих личности данашњице представљена је певачица Џенифер Лопез, што сматрамо једним обликом стереотипа с обзиром да се углавном приказују певачице, глумице и манекенке, а спортисткиње, научнице, књижевнице и политичарке знатно ређе или готово никада.

6. 2. 2. *Club Prisma A2/B1*

Уџбеник *Club Prisma A2/B1* (2009) користи се за извођење наставе шпанског као страног језика у другом разреду средње школе.

Мушки род се и у овом уџбенику јавља као генерички, те се при томе не води рачуна да ли је задатак намењен ученику или ученици, премда запажамо један пример у ком се наводе облици за оба граматичка рода: *Ahora que estás allí es el momento de escribirle una postal a tu mejor amigo/a*⁴⁹. У овом случају позитивна пракса представља изузетак, а не правило.

Чак, у граматичким вежбањима и у одељцима који су намењени за објашњење граматике, неретко се јавља само облик за мушки род. Исто тако, има примера да се приликом приказивања нових речи, првенствено придева, појављују само облици за мушки род, те закључујемо да се спорадично и несистематски приказују оба граматичка рода, што је важно ради правилног усвајања језика, чак и у случају да изузмемо важност промовисања идеја о родној равноправности и о подједнаком третману који би ђаци требало да добију без обзира на своју родну припадност.

Видљива је тенденција да се успостави родна равноправност што се тиче броја мушких и женских ликова у текстовима и фотографијама.

Но, у уџбенику *Club Prisma A2/B1* запажамо и примере родних стереотипа, попут представљања мушкараца у ширем спектру занимања у односу на жене. Наиме, мушкарци су приказани као: архитекте, инжењери, професори, конобари, режисери, глумци, певачи, адвокати, шефови итд., док су жене представљене као: продавачице, конобарице, али се јављају и примери у којима је жена инструкторка у теретани и приватна детективка. Проналазимо и један стереотипан придев који се везује за особе женског рода, а то је да се једна жена приказује као причљива.

⁴⁹ Срп. Сада када си ту, тренутак је да напишеш разгледницу другу или другарици.

Поред горе поменутих стереотипа, идентификовали смо још једно проблематично питање. И у овом уџбенику од познатих личности које су пружиле свој научни или уметнички допринос доминирају мушкарци (Бенедети, Неруда, Веласкес, ...), док се од жена јављају само сликарка Фрида Кало и песникиња Глорија Фуентес.

Када су у питању познате личности данашњице, од мушкараца се приказују глумци, режисери и певачи, а од жена само певачице.

6. 2. 3. *Club Prisma B1*

Club Prisma B1 (2009) је уџбеник који је намењен за коришћење у трећем и четвртном разреду средње школе.

У овом наставном материјалу у давању инструкција аутори и ауторке доследно су користили мушки као свеобухватни род. У наставку наводимо неке од примера: *Tu profesor te va a explicar lo que tienes que hacer*⁵⁰; *Responde a las siguientes preguntas y coméntalas con tus compañeros*⁵¹.

У граматичким и лексичким вежбањима јављају се облици и за мушки и за женски род за разлику од уџбеника *Club Prisma A2* и *Club Prisma A2/B1* у којима се и том приликом неретко наводе само облици за мушки род.

У наставку наводимо неке од примера у којима се запажа да је вођено рачуна о родно осетљивом језику и садржају уџбеника. Наиме, у једном вежбању наведени су облици за оба рода иако се дата занимања везују углавном за мушкарце: *presidente/a del gobierno*; *campeón/campeona del mundo de motociclismo*⁵². Затим, у овом уџбенику јављају се облици за оба рода и у вежбању у ком треба решити тест како би се добио одговор на следеће питање: *¿Eres un/una cotilla?*⁵³. Приликом формулације наслова теста вођено је рачуна о родној равноправности с обзиром на то да је он намењен и мушкарцима и девојкама. Такође, приликом навођења професија наводе се облици за оба рода: *médico/médica*; *enfermero/enfermera*⁵⁴. Чак се и у једном мејлу јавља облик који укључује оба рода *Hola, chic@s*⁵⁵.

Међутим, и у овом дидактичком материјалу појављује се облик *señorita* иако је реч о обраћању које имплицира брачни статус жене и који

⁵⁰ Срп. Твој професор ће ти објаснити шта мораш да урадиш.

⁵¹ Срп. Одговори на следећа питања и прокоментариши их са твојим друговима.

⁵² Срп. председник/председница владе; шампион/шампионка света у мотоциклизму.

⁵³ Срп. Да ли си мушка/женска трачара?

⁵⁴ Срп. лекар/лекарка; медицински брат/медицинска сестра.

⁵⁵ Срп. Здраво, момци/девојке.

интерпретирамо као један од облика сексизма у шпанском језику, о чему смо детаљније писали у првом делу овог рада у поглављу 2. 5.

Када је реч о професијама, мушкарци су приказани као сликари, писци, конобари, наставници, директори, лекари, кувари, новинари а жене као наставнице, певачице, медицинске сестре, манекенке, али и као књижевнице.

Од познатих личности приказани су спортисти, сликари и режисери, а од жена певачице и глумице. Важно је нагласити да у овом наставном материјалу можемо пронаћи и одломке из дела које су написале жене, те њихов књижевни рад не бива занемарен.

Идентификовали смо и неке приказе у којима су аутори и ауторке настојали да разбију стереотипе о роду. Наиме, и мушкарци и жене баве се волонтерским радом и воде рачуна о болеснима и немоћнима, што се традиционално приписује само женама.

Међутим, има примера у којима се родови приказују у стереотипним улогама, на пример девојка која је опседнута својим физичким изгледом, а у једном писму мушкарци су представљени као лекари, а жене као медицинске сестре, што их ставља на нижу позицију и у улогу помагача, а не главног актера.

7. Дискусија резултата истраживања

Сексизам и дискриминација у уџбенику може се експлицитно исказати, али може и имплицитно, на суптилан начин, што је данас чешћа појава. Проблем се додатно усложњава уколико смо као чланови друштва и као лингвисти и лингвисткиње и као аутори и ауторке дидактичких материјала навикнути да одређене представе прихватамо као дате и природне, а дубљом анализом и критичким проматрањем може се доћи до закључка да је реч о родним стереотипима. Присуство стереотипа о роду у савременим уџбеницима за шпански као Ј2 који се користе у формалном образовном систему Србије објашњавамо скривеним курикулумом и дубоко укорењеним патријархалним родним идеологијама шпанског и српског друштва у чијим су оквирима анализирани наставни материјали настали.

Но, сложићемо се са Грбић (Grbić, 2008: 172), која напомиње да би у уџбеницима требало избегавати стереотипне приказе мушкараца и жена у вези са карактером, особинама, изгледом, занимањем, активностима и сл. На основу добијених резултата, можемо закључити да су аутори и ауторке имали у виду претходно наведену тврдњу, али да се упркос свесном избегавању одређених родних стереотипа, у анализираним наставним материјалима могу идентификовати како родно стереотипни елементи тако и родно осетљив садржај, о чему у наставку пишемо подробније.

7. 1. Родни стереотипи у уџбеницима

На самом почетку овог поглавља одређујемо која се занимања традиционално приписују мушком, а која женском роду.

Занимање болничарке, чистачице, кућне помоћнице, секретарице, учитељице и наставнице сматрају се традиционално женским, док занимање лекарке не спада у у ову категорију (Robles, 2005). Тако жене обављају функције које су раније биле везане за улоге супруге и мајке, што обухвата социјализацију деце, бригу о болеснима, немоћнима, старање о чистоћи итд. (Nedović, 2005: 108, 109). У модерна занимања за жене убрајају се занимања судије, научнице, зидарке и сл. (Robles, 2005). Банкар, судија, лекар, полицајац итд. сматрају се традиционално мушким занимањима, док се поменута занимања сматрају модерним када је реч о женама (Robles, 2005).

У наставним материјалима не би требало жене и мушкарце приказивати искључиво у подручјима и занимањима која им се традиционално приписују (Grbić, 2008: 172). Међутим, иако се у анализираним уџбеницима жене приказују у различитим професијама, запажамо да ипак доминирају занимања која се традиционално везују за жене (наставница, учитељица, секретарица и сл.), док се мушкарци баве различитим пословима, од продавца, преко аутомеханичара до архитекте и професора. Дакле, у анализираном уџбеничком корпусу проналазимо примере у којима су жене приказане као наставнице, болничарке, стјуардесе, а мушкарци као директори школа, лекари и пилоти, што је стереотипни приказ који жене везује за бригу о деци, болеснима и старима, што Недовић (Nedović, 2005: 60) објашњава на следећи начин: „Карактеристична особина тзв. ‘женског рада’ је и то да он најчешће представља продужетак улоге жене у породици; жене се запошљавају у

текстилној и прехранбеној индустрији, као васпитачице и просветни радници, као спремачице и келнерице и слично“.

Имајући у виду да су деца и адолесценти циљна група анализарних дидактичких материјала, од познатих личности данашњице доминирају певачице, глумице и манекенке, као и певачи, глумци и спортисти из хиспанског света који су познати широј публици. Премда је донекле разумљиво зашто се у уџбеник укључују имена познатих личности које се баве горе поменутиим занимањима, сматрамо да би ученике и ученице требало упознати и са мање познатим личностима које су пружиле свој допринос на неким другим пољима. Наиме, заступамо став да приказивање певачица, глумица и манекенки представља један од облика родних стереотипа у наставним материјалима, с обзиром да се и том приликом жене приказују у ужем обиму професија у односу на мушкарце и да је погрешно изостављати жене које су пружиле свој допринос науци или књижевности или им посвећивати недовољно пажње, посебно ако се у обзир узме тврдња да улазак жена у сферу науке и технологије представља изазов и преиспитује родне стереотипе, што је јасно супротстављање доминантним друштвеним вредностима (Vázquez Alonso & Manassero Mas, 2003: 32), што би уједно требало да представља циљ савременог образовања.

Протагонизам припада мушкарцима док се жене приказују у подређеном и зависном положају, иако су последњих деценија уложени огромни напори како би се искоренили стереотипи о роду. Но, изгледа да жене нису допринеле научном и друштвеном развоју или се барем то не приказује, што је још један облик дискриминације (López Ojeda, 2007: 634). Невидљивост жена у школском дискурсу доприноси сталном трансгенерацијском преносу традиционалних и патријархалних културних модела (Filipović, 2013: 228). Поменути закључци односе се и на резултате овог испитивања, пошто смо идентификовали да се жене или не јављају у одељцима о историјским личностима или, ако се јаве, јесу у мањини у

односу на мушкарце, што потврђује тезу да је испитивање онога што је укључено у уџбеник важно колико и оно што је прећутано, тј. што је изостављено.

Једно од посебно проблематичних питања када је реч о поштовању и подједнаком третману како жена тако и мушкараца представља тенденција употребе мушког као генеричког рода приликом давања упутстава при објашњењу задатака ученицима и ученицама. Упркос томе што има уџбеника у којима се примењују различите стратегије за избегавање употребе мушког као свеобухватног рода попут облика *compañer@* (в. *Hablamos 1*), што сматрамо позитивном праксом, идентификовали смо да чак и тада има недоследности и да се спорадично употреби и облик само за мушки род.

Поред тога, у уџбеницима који се користе у прва четири разреда основне школе у самом називу наставног материјала идентификовали смо употребу мушког као свеобухватног рода: *Hola, amigos 1; Hola, amigos 2; Hola, amigos 3* и *Hola, amigos 4*.

Затим, приликом навођења нових речи у вези са описом физичког изгледа и карактера, као и приликом приказивања лексике из области професија, има уџбеника (в. *Club Prisma A2/B1*) у којима се наводе облици само за мушки род или само за женски уколико је реч о традиционално „женском“ занимању (нпр. куварица, болничарка, фризерка и сл.) или, барем, постоји недоследност у навођењу оба граматичка рода, чак и у вежбањима, што није добра пракса ни када је реч о правилном усвајању граматичких и лексичких јединица ни када је у питању родно осетљив садржај уџбеника.

Затим, у појединим уџбеницима проналазимо употребу облика *señorita*, што сматрамо једним обликом лингвистичког сексизма (в. први део рада, поглавље 2. 5.).

Поред горе наведених спорних питања у вези са приказом родова, проналазимо и неке од примера да су жене приказане као добре куварице, причљиве, романтичне за разлику од мушкараца, што је, такође, једна од стереотипних представа које би требало избегавати у наставном материјалу. Осим тога, постоје слике на којима се приказују мушкарци како читају новине или гледају телевизију док жене носе кецељу и припремају храну или плету, што представља одраз патријархалног модела.

Што се тиче приказа породице, углавном се приказује нуклеарна породица и традиционални модел породице, само у једном уџбенику (в. *Hablamos 2*) проналазимо пример разведених родитеља, иако таква појава представља свакодневицу како у шпанској тако и у српској култури. Избегавањем приказа самохраних или разведених родитеља кроз наставне материјале преноси се идеализована слика породице и друштва уопште.

Важно је напоменути да су у свом истраживању Кузмановић Јовановић и Ђуричић (в. Kuzmanović Jovanović & Đuričić, 2015) добиле одговор о начинима третирања сексизма у дидактичким материјалима и од шпанске издавачке куће „Единумен“ (*Edinumen*), чија смо издања обухватили анализом. У одговору се наводи да се приликом креирања уџбеника води рачуна о избегавању родних стереотипа и да се не преносе дискриминаторне поруке, али да немају решење за избегавање употребе мушког као генеричког рода у инструкцијама за вежбања, јер следе норме Шпанске краљевске академије, која не признаје употребу облика попут *amig@*, нити употребу косе црте, нпр. *amigo/a*⁵⁶, што би, према мишљењу ове издавачке куће, отежало усвајање језика, посебно на нижим језичким нивоима (Menéndez, 2015, према Kuzmanović Jovanović & Đuričić, 2015: 118, 119). Ова тврдња оправдава присуство родних стереотипа у анализираним уџбеницима, јер не постоји јасно утврђени протокол кога се издавачке куће придржавају приликом креирања наставних материјала.

⁵⁶ Срп. Друг/арица.

7. 2. Родно осетљив садржај уџбеника

У четрнаест анализираних уџбеника запажамо да су аутори и ауторке водили рачуна о равноправном третману како жена тако и мушкараца барем када је реч о заступљености женских и мушких ликова у текстовима, сликама и илустрацијама.

Иако смо у претходном поглављу изнели неке од недостатака уџбеника када је реч о третирању родне равноправности, идентификовали смо и неке од покушаја да се разбију стереотипи о роду попут укључивања мушкараца у обављање кућних послова и чување деце, што тумачимо не само као свестан покушај аутора и ауторки да прикажу родно осетљиве садржаје, већ као и одраз стварности и друштвених промена како у шпанском тако и у српском друштву.

Запазили смо и да постоји тенденција да се мушкарци и жене прикажу како заједно обављају различите активности попут сређивања куће, бриге о деци, бављења спортом итд.

Упркос томе што није чест случај да се жене приказују на водећим и управљачким позицијама, значајно је да се у анализираним наставним материјалима оне смештају и у приватни и у професионални домен.

Премда смо у претходном поглављу као слабу тачку савремених уџбеника навели мушки протагонизам у одељцима о познатим личностима, има примера у којима се женско ауторство ставља у први план, на пример у уџбенику *Hablamos 3* проналазимо неколико фрагмената из књижевних дела које потписују жене.

Затим, запажамо позитиван родни модел када је реч о употреби родно осетљивог језика. Наиме, проналазимо облике за оба рода и код занимања која се традиционално везују само за један род, на пример *bombero/a*⁵⁷.

⁵⁷ Срп. ватрогасац/жена ватрогасац.

8. Ограничења истраживања

Једно од главних ограничења овог истраживања јесте да је оно обухватило релативно мало број уџбеника. Но, одабир корпуса се оправдава чињеницом да шпански језик постоји у формалном образовном систему Србије тек последњих петнаестак година (са изузетком филолошких гимназија) и да је још увек мали број основних и средњих школа у којима се он нуди као страни језик, што утиче на број уџбеника одобрених од стране Министарста просвете, о чему има подробнијих података у другом делу овог рада у поглављу 4.

Осим тога, истраживањем обухваћене су само две издавачке куће: „Единумен“ из Мадрида и „Завод за уџбенике и наставна средства“ из Београда, те не можемо говорити о тенденцијама и ставовима издавачких кућа према питању родне равноправности у дидактичком материјалу за шпански као страни језик за глобално тржиште. Међутим, то и није био циљ овог рада, пошто смо настојали да се фокусирамо на уџбеничку литературу која се користи у основним и средњим школама за извођење наставе шпанског као Ј2 у Србији, што може, надамо се, подстаћи и будуће студије у овој области тиме што би се отворили нови проблеми и што би се пружиле идеје за нова истраживања.

9. Сугестије за будућа истраживања

Ученици и ученице на различите начине могу тумачити идеолошке ставове приказане у уџбеницима: неки ђаци се могу сложити са приказаним родним стереотипима и улогама, неки могу изразити своје неслагање у вези са таквим начином представљања родова, док неки ученици и ученице уопште неће разматрати шири контекст, већ ће се фокусирати на усвајање језика, без обзира на родну неравноправност коју дати уџбеник исказује, посебно ако се ради о млађим ученицима и ученицама који најчешће немају развијену свест о постојању родних неједнакости у друштву и о начинима на које се оне манифестују.

Међутим, истраживачи и истраживачице не могу предвидети како ће текст у ком се јавља родна неравноправност утицати на учење и родни идентитет. Оно што можемо да урадимо јесте да видимо како се такав текст користи на часу (Sunderland, 1998: 4), те је сугестија за будуће студије у овој области испитивање интеракције ученика и ученица на часовима шпанског као страног језика, чему до овог тренутка неоправдано није посвећена довољна пажња. Стога, било би изузетно корисно спровести теренско истраживање чији би резултати могли пружити увид у то шта се заиста дешава у учионици, односно испитати како наставници и наставници раде са текстовима који садрже дискриминаторне поруке, како третирају сексизам у учионици, да ли се на исти начин односе према дечацима и девојчицама, користе ли родно осетљив језик како на циљном тако и на матерњем језику ученика и ученица, придају ли теми родно сензитивног садржаја значај или не, развијају ли код својих ђака свест о родној равноправности која се манифестује и кроз језик и дискурс итд. Но, било би корисно истражити и начин на који наставни кадар ради са текстовима који показују прогресивне ставове у вези са позиционирањем родова, јер садржај уџбеника не мора бити једини извор родних стереотипа у настави. И сами

наставници и наставнице у процес наставе уносе своје родне и језичке идеологије било свесно или несвесно.

У фокусу претходних истраживања, па и у центру пажње овог рада, углавном су били уџбеници за шпански језик опште намене. Запажа се недостатак радова у вези са испитивањем родних стереотипа у уџбеничкој литератури за шпански као страни језик за потребе струке, као и у граматичким приручницима, што је још једна од препорука за будућа истраживања у овој области.

Желимо да нагласимо да је испитивање уџбеника за шпански као Ј2 који се користе у образовном систему Србије само један сегмент у образовном процесу који има значајног утицаја на развој идеологија и идентитета код ученика и ученица. Стога, било би потребно испитати и уџбенике који се користе за извођење наставе других предмета. Индикативно би било и направити поређење наставних материјала који се користе за усвајање других страних језика у нашем образовном систему, што је још једна од препорука за будућа истраживања у овој области.

Поред тога, сугестија је и систематско бављење садржајем уџбеника из родне перспективе, пошто су до сада вршена истраживања само наставног материјала за поједине школске предмете или групу предмета, између осталог, и истраживање приказано у овом раду бави се само једним сегментом нашег образовног система, а то је уџбеничка литература за шпански као страни језик.

10. Закључак другог дела рада

И дан-данас у уџбеницима за шпански као страни језик могу се идентификовати родни стереотипи и позиционирање жена и мушкараца у традиционални оквир када је реч о занимањима и улогама како у приватном тако и у јавном домену, што је показано и овим корпусним истраживањем које је за предмет имало четрнаест уџбеника за шпански као Ј2 који се користе у школском систему Србије, а самим тим одобрени су од стране Министарства просвете.

Анализа је показала да су аутори и ауторке уџбеника настојали да воде рачуна о подједнакој заступљености мушких и женских ликова и у текстовима и у илустрацијама. Затим, запазили смо тенденцију да се стереотипне представе родова сведу на минимум. Упркос томе, идентификовали смо нека од проблематичних поља када је реч о родној равноправности које објашњавамо скривеним курикулумом и дубоко укоренењем патријархалним моделима, што доводи до тога да се одређени прикази не преиспитују, јер се прихватају као природни.

Један од главних проблема представља употреба мушког као свеобухватног рода, посебно приликом давања упутстава ћацима за израду задатака. Међутим, у поједним уџбеницима запажамо тенденцију да се избегне употреба мушког као генеричког рода приликом обраћања ученицама и ученицима, но и тада смо уочили одређене недоследности. Наиме, у тим наставним материјалима има и примера у којима се одступа од коришћења облика за оба рода, већ се наводи само облик за мушки род.

Затим, иако би приликом усвајања нове лексике требало наводити облике како за мушки тако и за женски род (уколико постоје), проналазимо примере у којима се наводи облик придева само за мушки род или приликом усвајања вокабулара у вези са професијама облик именице у

мушком или женском роду зависно од тога да ли се одређено занимање традиционално везује за мушкарце или жене.

Осим тога, и мушкарци и жене у појединим сегментима приказани су у традиционалним оквирима, тј. бавећи се занимањима која се сматрају типично „женским“, односно „мушким“. За мушкарце је у уџбеницима намењен шири спектар занимања, што, такође, представља једно од питања на којима би требало порадити како би се избегло присуство родних стереотипа у наставним материјалима за шпански као Ј2 у нашем образовном систему.

Још једно од проблематичних питања јесте приказивање познатих личности данашњице, али и историјских. Приликом представљања значајних личности из прошлости мушкарци недвосмислено доминирају, а о доприносу жена готово да и нема речи. Када су у питању познате личности нашег доба, мушкарци који се приказују углавном су спортисти, певачи, глумци, али има и писаца, а код жена доминира приказ певачица и глумица, док се изузетно ретко приказују књижевнице и спортисткиње, а научнице и политичарке готово да се и не спомињу.

Упркос горе наведеним аспектима у којима смо запазили стереотипе о роду, у анализираним уџбеницима не доминира стереотипно позиционирање родова и евидентан је покушај аутора и ауторки да на равноправан начин третирају и мушке и женске ликове. Но, идентификовањем одређеног броја родних стереотипа и родно стереотипног језика желимо да укажемо да се питању родне равноправности ипак не посвећује довољна пажња и да би требало ревизијом уџбеника отклонити поменуте недостатке, а за ублажавање родних стереотипа који се могу јавити у дидактичким материјалима задужени су и наставници и наставнице, о чему подробније пишемо у наредном делу ове докторске дисертације.

ТРЕЋИ ДЕО: ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ:

Анализа ставова и мишљења наставног кадра према родним стереотипима у настави и уџбеницима

Неспорно је да уџбеник има веома важну функцију у учионици и да је средство за преношење знања, али и за преношење идеологија. Управо из тог разлога већина истраживања у овој области фокусира се на анализу садржаја уџбеника. Иако они имају велики значај у преношењу културних модела, њихов садржај није довољан за објашњење одржања или промене родних стереотипа у учионици, јер је усвајање страног језика динамичан процес у ком активну улогу имају како ђаци тако и наставници и наставнице (Kuzmanović Jovanović, у штампи; Kuzmanović Jovanović & Đuričić, 2015). Наиме, у креирању, акредитацији и употреби уџбеника учествују различити актери: од издавачких кућа, аутора и ауторки преко Министарства или других државних институција, па све до наставног кадра и ђака (Brugilles & Cromer, 2009: 71). Реч је о једном изузетно комплексном ланцу с обзиром на чињеницу да један несексистички уџбеник сам за себе не мора и не може утицати на друштвене промене и подизање критичке свести код различитих актера у његовом стварању, дистрибуцији и употреби. Стога, различити учесници и учеснице у овом процесу морали би да заузму став према важности родно осетљивог садржаја, што би утицало на креирање таквих уџбеника и њихово критичко проматрање, што би могло имати утицаја на друштвену промену (Brugilles & Cromer, 2009: 86).

Резултати истраживања уџбеника из родне перспективе за шпански као Ј2 у основним и средњим школама у Србији, који су приказани у претходном делу овог рада, указују на то да у њима има како стереотипних тако и прогресивних идеја када је реч о третирању родова, те фокус желимо

померити на оне који изводе наставу и користе их у својој наставној пракси у раду са ученицима и ученицама, пошто наставни кадар може имати великог утицаја у преношењу различитих стереотипа, међу којима су и стереотипи о роду. Управо ту лежи мотивација за спровођење истраживања чији резултате презентујемо у овом делу рада. Но, пре навођења и коментарисања налаза испитивања, укратко осврћемо се на улогу наставног кадра у раду са дидактичким материјалима у ком се запажа како језички тако и друштвени сексизам који најчешће приказује мушкарце као супериорне у односу на жене, иако има примера који промовишу несексистичке идеје.

Објашњавамо и појам делатне заједнице, пошто у овој докторској дисертацији полазимо од претпоставке да наставници и наставнице својим дискурсом, тј. (не)употребом родно осетљивог језика могу утицати на одређене друштвене промене или, барем, преиспитивање ставова учесника и учесница образовног система што се тиче позиционирања родова и развијања критичке свести према питањима рода и родно осетљивог језика.

1. Улога наставног кадра у преношењу идеологија

Наставници и наставнице најчешће не бирају текстове сами, пошто су они предвиђени планом и програмом, али они могу утицати на начин на који се текст обрађује и доноси на час. Наиме, наставников или наставничин дискурс и управљање дискурсом учионице може имати утицаја на промовисање или непромовисање одређених родних дискурса, а самим тим и родних односа (Pawelczyk et al., 2014: 56). Међутим, у неким случајевима наставни кадар има слободу да бира текстове и уџбенике које ће користити, или барем да на час доноси додатне материјале, те би због тога наставници и наставнице морали да науче како да развију критички став према садржају наставног материјала који користе и да буду селективни када је реч о њиховој употреби (Cerezal Sierra & Jiménez Jiménez, 1990). Између осталог, могли би Министарству просвете које одобрава употребу наставних материјала, као и издавачким кућама, да укажу на проблематична и спорна питања не само када је у питању род, већ и остали аспекти уџбеника. Глас и мишљење наставника и наставница би требало чути с обзиром да они имају увид у то како функционишу уџбеници у пракси и какав је одговор ученика и ученица на њихов садржај.

Осим тога, важно је напоменути да је настава идеолошки обојена с обзиром на чињеницу да наставници и наставнице у њу уносе и своје личне ставове и уверења. Наиме, стечено професионално знање није једини чинилац који утиче на васпитно-образовни процес, већ и емоције, вредности и културни модели заједнице у којој живе (Arnold & Brown, 1999, према Јовановић и Пејовић, 2013: 407). Епистемолошки ставови наставника и наставница о питању родних улога и садржају уџбеника посматраном из родне перспективе могу имати директног утицаја на преношење или разбијање стереотипа о роду у васпитно-образовном процесу, што потврђују и Весна и Исидора Јарић (Jarić & Jarić, 2013: 4) наводећи да

стручни кадар у школи има активну улогу у креирању и/или деконструисању родних стереотипа код ђака. Наставници и наставнице имају важну улогу у процесу социјализације својих ученика и ученица и то својим радом, садржајем који бирају и скривеним курикулумом који преносе (Moreno Sánchez, 2000: 19). Дакле, језик професора и професорки, као и уџбеника, одражава како спољну реалност тако и ставове појединца и утиче на начин поимања дате стварности и односа који се са њом успоставља (Cerezal Sierra & Jiménez Jiménez, 1990). Наставни кадар би требало да промовише родну равноправност у учионици, што се може проширити и на друге сегменте друштвеног живота у будућности.

Наставнице и наставници на различите начине могу третирати појаву сексизма у учионици. Они, такође, могу уносити своје родне стереотипе у наставу, чак и у случају да за извођење наставе користе уџбеник чији је садржај родно осетљив. Сандерленд (Sunderland, 2000: 156-158) напомиње да наставни кадар може:

1. игнорисати појаву сексизма у наставном материјалу;
2. коментарисати родне стереотипе који се јављају указујући да они нису прихватљиви;
3. подржавати усвајање и даљи пренос стереотипа о роду.

Иста ауторка (2000: 156-158) говори о томе да у раду са родно сензитивним текстом наставник или наставница може:

1. игнорисати нетрадиционални приказ родова;
2. прихватити позиционирање родова које одступа од традиционалног модела;
3. у наставу унети своја схватања која одступају од оног прогресивног приказаног у уџбеничкој литератури.

Приликом извођења наставе треба избегавати стереотипе и изграђивање предрасуда код ђака. Стога, предавачи и предавачице не би требало да преносе културне обрасце који праве диференцијацију полова. Ако наставник или наставница не доводи у питање сексизам који утиче на одређену употребу језика и правила која су прихваћена као важећа, доприноси изградњи система који искључују и, у највећем броју случајева, умањује присуство и значај жена у стварности и додељују им улоге које им је доделио мушки члан друштва зарад сопствене добробити (Izquierdo Merinero, 1997: 475). Отуда се може закључити следеће:

Наставнике би требало опремити и за 'критичку наставу страних језика' с обзиром на то да морају бити спремни да се суоче са различитим друштвено-политичким и културним уверењима, стереотипима, па и предрасудама, који су условљени локалним контекстом, те да подстичу развој интеркултурне компетенције код својих ученика (Vučo, Filipović & Marković, 2011, према Јовановић и Пејовић, 2013: 408).

Наставници и наставнице имају улогу посредника између два језика и две културе, који треба да објасне разлике и сличности међу њима, али не износећи при томе свој суд (Vuјović, 2007: 664). Наставни кадар и уџбеник су две најважније и најдиректније културне везе између матичне и циљне културе, те наставник и наставница и уџбеник имају утицаја на учеников и ученицин избор језика за комуникацију на датом језику (Васиљевић Стокић, 2011: 675), те би предавачи и предавачице требало да својим ђацима пруже објективан приказ стране културе, која је, иако другачија, не мање или више вредна, инфериорнија или супериорнија у односу на културу ђака, већ само другачија (Vuјović, 2007: 660).

На наставном кадру је да својим ученицима и ученицама скрене пажњу на друштвено-политичке елементе текстова, који нису неутрални

преносиоци информација, већ су идеолошки обојени (Curd Christiansen & Weninger, 2015: 2). Међутим, већина наставника и наставница рад у школи започиње са сопственим већ формираним родним стереотипима, те је будуће просветне раднике и раднице неопходно подстицати на развој знања и вештина који би им помогли да сагледају сопствене стереотипе о роду (Ђировић и Малинић, 2013: 336). Предавачи и предавачице свесни својих родних стереотипа радили би на њиховом уклањању, што би се одразило и на уклањање родних стереотипа у учионици код ученика и ученица, а посебно приликом сусрета са сексизмом у уџбеничкој литератури.

Постојање несексистичких уџбеника јесте важно, али ефекти родне идеологије која се у књигама приказује ће зависити од тога шта учесници и учеснице у процесу учења (професори и професорке; ученици и ученице) раде са њима (Kuzmanović Jovanović, у штампи).

Ученици и ученице морају да спознају да себе идентификују као чланове различитих друштвених категорија, укључујући категорије у вези са родом, друштвеном класом, расом или етницитетом и да размишљају о начинима на који су обликовани њихови животи на основу припадности тим групама (Taylor, 2003: 300). Сматрамо да би у том процесу помоћ наставника и наставница била неопходна и непроцењива, јер, како Филиповић (Filipović, 2013: 232) напомиње, наставни кадар игра важну улогу у формирању идентитета код школске деце, у креирању њихових погледа на свет, поимању садашњости и будућности, изграђивању ставова о улогама мушкараца и жена у различитим друштвеним доменима итд. То су уједно и основне теоријске поставке критичке педагогије и критичке примењене лингвистике на којима базирамо овај рад.

Наставници и наставнице би, такође, требало да пруже свој допринос постизању једнакости родова у учионици. Предавачи и предавачице би требало да помогну ученицима и ученицама да на адекватан начин тумаче

слике које посматрају. Они би требало да посредују између књиге и ћака настојећи да они заузму критички став према друштвеним улогама које приручници преносе (Llorent-Bedmar & Cobano-Delgado Palma, 2014: 172), што подразумева да би наставнички кадар требало да буде свестан облика у којима се родна дискриминација може јавити у учионици, поред текстова (Sunderland, 2000: 152).

Утицај одређеног текста на процес учења и на родни идентитет ученика и ученица немогуће је идентификовати, јер се одговор ћака на дати текст не може предвидети, али се може посматрати начин на који се одређени текст користи у учионици (Sunderland, 1998: 3, 4; Sunderland, 2000: 153; Sunderland et al., 2000: 251). Корелацију између родне дискриминације у наставном материјалу и развој родног идентитета код ученика и ученица тешко је, тј. готово немогуће, доказати (Sunderland, 1998: 3; Sunderland, 2000: 153). Дакле, није могуће предвидети који ће ефекат имати текстови на ученике и ученице, али оно што се може истражити је начин на који наставни кадар приступа тим текстовима (Sunderland, 2000: 154; Sunderland et al., 2000: 251). Посматрати текст у ком се у неком виду јавља родна дискриминација изоловано није довољно, већ је потребно сагледати начин на који се он користи у учионици. Такође, није могуће предвидети ни начин на који ће наставни кадар третирати појаву сексизма у уџбеничкој литератури (Sunderland, 2000: 155).

Поред тога, треба узети у обзир и то да одговори ученика и ученица на дати текст или садржај уџбеника могу бити многобројни и различити и да су они контекстуално условљени, пошто је однос између текста и одговора онога коме је он намењен један креативан процес и значење текста је конструисан интеракцијом између читаоца или читатељке и текста (Sunderland et al., 2000: 253).

Наставни кадар један сексистички текст може начинити несексистичним и обрнуто, јер, како наводи Сандерленд (Sunderland 1994:

64, према Sunderland, 2006: 151): „Најнесексистичкији уџбеник може постати сексистички у рукама наставника и наставница са сексистичким ставовима“⁵⁸. Према томе, можемо закључити да језичке и родне идеологије предавача и предавачица имају великог утицаја на дискурс учионице, третирање сексистичких елемената у наставном материјалу, али могу имати утицаја и на развој родног идентитета код ученика и ученица.

Уџбеници у данашње време могу бити мање сексистички у односу на прошлост, те се сада фокус истраживања може померити на рад наставника и наставница са текстовима у којима изостаје сексизам, тј. који заступају прогресивније ставове (Sunderland et al., 2000: 252). Упркос свесним напорима издавачких кућа, аутора и ауторки уџбеника да избегну сексистичке приказе у уџбеницима, што је истраживање у другом делу овог рада и показало, то не значи да наставнице и наставници у наставу неће унети своје родне идеологије, пошто прогресивни текст није гаранција да ће таква бити и његова примена у учионици нити да ће један сексистички текст бити употребљен на један сексистички начин (Sunderland, 2000: 158; Sunderland et al., 2000: 259, 260).

Међутим, како је истраживање представљено у претходном делу овог рада, показало, упркос тенденцији да се мушкарци и жене прикажу у нестереотипним улогама, могуће је идентификовати суптилне родне стереотипе када је реч како о илустрацијама тако и о језику. На наставном кадру је онда одговорност да својим дискурсом одговори на родне стереотипе, да својим ћацима укаже на њихову појаву и евентуалне последице, што би могло довести до развоја критичке свести код ученика и ученица према питању родне равноправности у друштву. Из тог разлога, у овом раду наставнике и наставнице шпанског језика посматрамо као

⁵⁸ *The most non-sexist textbook can become sexist in the hands of a teacher with sexist attitudes.* (превод М. Ђ.).

делатну заједницу која својим активностима може подстаћи ђаке на развој критичке свести о питању рода и родне равноправности.

2. Наставни kadar kao delatna zajednica

Termin „delatne zajednice“ javio se u feminističkim istraživaњima. Delatna zajednica mođe se definisati kao grupa pojedinaca koji imaju zajednički društveni cilj (Eckert & McConnell-Ginet, 1992, prema Filipoviћ, 2010: 29). Odreђena delatna zajednica svojim svesnim radњama mođe uticati na podizanje svesti u vezi sa odreђenim društvenim питањima i mođe delovati „odozdo na gore“.

„Социолингвистичка анализа делатних заједница мође нам понудити јаснију слику о динамичној природи односа између елите која ‘управља’ дискурсом и непривилеговане већине која задати дискурс прихвата и репродукује и тиме одржава статус *quo*, односно одређену идеологију и културни модел“ (Filipović, 2009a: 133).

У овом раду професори и професорке шпанског језика који раде или су некада радили у настави у основним и средњим школама у Србији посматрамо као делатну заједницу која заједничким напорима и снагама мође произвести промене на микронивоу које се могу одразити и на друге делатне заједнице и структуре. Уз постојање званичних докумената и стратегија кораци које би одређене делатне заједнице преузимале имали би ефекта на дуже временске инстанце и могле би се одразити на друштвене и језичке промене на глобалном нивоу, посебно ако се у обзир узме чињеница да образовни процес има важну улогу у преношењу, креирању и модификовању доминантних идеологија, између осталог и језичких и родних идеологија. Управо из тог разлога одредили смо се за испитивање ставова и мишљења наставног кадра према родним стереотипима и родно осетљивом садржају наставних материјала које користе за извођење наставе шпанског као страног језика у основним и средњим школама у Србији.

3. Методолошки оквир истраживања

Испитивање различитих аспеката уџбеника могуће је спровести на неколико различитих начина: поред квантитативних и/или квалитативних анализа и методе анализе садржаја или критичке анализе дискурса, пожељно је и испитивање ставова и мишљења наставног кадра, ћака и њихових родитеља. У оваквим истраживањима најчешће се користе упитници, а проблем је то што се могу добити веома различити одговори на питања у вези са квалитетом уџбеника и евалуацијом његових одређених аспеката (Ивић и др., 2008: 150, 151).

Већина досадашњих истраживања о питању репрезентације родова у уџбеницима за стране језике фокусирали су се искључиво на текстове, а не на њихову употребу (Sunderland et al., 2000: 251). Заправо, досадашња истраживања у области методике шпанског као Ј2 занемаривала су анализу родних стереотипа наставног кадра, као и њихово третирање сексизма у учионици. Отуда мотивација за спровођење овог истраживања у ком су испитивани ставови наставника и наставница шпанског као страног језика који су запослени у основним и средњим школама у Србији. Испитаници и испитанице који су учествовали у овом истраживању имају изузетно важну улогу у одређивању родне осетљивости садржаја уџбеника за шпански као страни језик које је одобрило Министарство просвете. Њихова улога у третирању сексизма у настави било да је реч о игнорисању, поспешивању било деловању у виду промене родних перспектива и идеологија, несумњиво је од велике важности у наставном процесу.

У овом истраживању определили смо се за испитивање ставова и мишљења професорског кадра, пре свега, зато што они могу бирати уџбенике које ће користити (у оквиру оних које је одобрило Министарство просвете), а они су у прилици да спознају како добре тако и лоше стране уџбеника. Наставници и наставнице на тај начин имају директан увид у то

како ученици и ученице прихватају дате уџбенике и које се потешкоће јављају приликом њихове употребе, те се тако у вредновање уџбеника могу укључити и сами ђаци (Ивић и др., 2008: 153). Оваквим испитивањем можемо чути и глас оних којима су уџбеници намењени, а то су, пре свега, ученици и ученице, али и наставни кадар.

И приликом анализе ставова наставника и наставница определили смо се за квалитативно истраживање, јер наш циљ није био квантитативни приказ мишљења, већ објашњење и интерпретација њихових одговора како бисмо покушали да утврдимо проблематична питања и да понудимо предлоге за решење проблема. Коначно, квалитативном анализом желимо да утврдимо на који начин наставни кадар перципира уџбенике које користи приликом извођења наставе из родне перспективе.

4. Циљ истраживања

Један од важних циљева овог истраживања јесте да покаже да се теми родне равноправности у васпитно-образовним оквирима не посвећује довољна пажња, барем не када је реч о пракси и стварним акцијама, премда се о том питању у данашње време све више и чешће говори.

Циљ истраживања је дати на одговоре на следећа питања:

- да ли су наставници и наставнице свесни родних стереотипа који се јављају у уџбеничкој литератури;

- да ли постоји свест наставног кадра о постојању скривеног курикулума;

- да ли су задовољни садржајем уџбеника када је у питању родна осетљивост;

- колико значајном сматрају употребу родно осетљивих уџбеника у контексту формалног образовања у Србији;

- на који начин третирају сексизам у учионици, пре свега у уџбенику;

- да ли покушавају да избегну, ублаже или промене дискриминаторне поруке које се преносе путем илустрација, фотографија и текстова, тј. оне које жене и мушкарце приказују у традиционалним улогама које су дискриминаторне, тј. користе ли одређене стратегије за третирање сексизма у учионици;

- користе ли родно осетљив језик;

- да ли им је познато имају ли њихови ђаци имају развијену свест о постојању родних стереотипа, о значају употребе родно сензитивног језика и о значају промовисања идеја о родној равноправности у друштву, а самим тим и у учионици;

- да ли мушки род користе као генерички;

- јесу ли током свог школовања стекли знања која би им помогла да развију критичку свест о родним стереотипима у настави;

- учествују ли на семинарима и конференцијама на којима има речи о начинима избегавања сексизма у настави;

- имају ли предлоге за ревизију уџбеника када су у питању стереотипи о роду;

- да ли им је познато шта се подразумева под термином „скривени/имплицитни курикулум“ и уколико јесте, занима нас начин на који га дефинишу.

Циљ истраживања, чије резултате у наставку приказујемо и коментаришемо, јесте давање одговора на питање да ли наставници и наставнице који користе анализирани материјал имају развијену критичку свест о родним стереотипима који се у њему јављају и да ли том питању придају пажњу и значај.

5. Хипотезе истраживања

Почетна претпоставка је да се питању родне равноправности у настави и уџбеницима не придаје довољна пажња или се уопште не размишља о том питању, већ се другим елементима, попут структуре уџбеника, граматичких јединица, културолошког садржаја итд., даје предност.

Једна од хипотеза овог истраживања јесте да наставни кадар на различите начине евалуира уџбенике за шпански као страни језик по питању његовог родног садржаја зависно од својих личних ставова, вредности, идеологија, упућености у дату тематику и сл., пошто, како смо у првом делу овог рада у поглављу о родним стереотипима напоменули (в. поглавље 2. 7), припадници и припаднице једне друштвене заједнице не перципирају родне стереотипе на исти начин. Заправо, док код неких постоји развијена критичка свест о облицима у којима се родна неравноправност може јавити, други могу родне стереотипе прихватати као здраворазумску истину и сматрати да нема потребе преиспитивати и мењати дискриминаторне друштвене односе и праксе.

Заступамо став и да испитаници и испитанице анализу уџбеника и контекста учионице уопште посматрају из родне перспективе зависно од стеченог знања о значају родно осетљивог садржаја у школском контексту, као и о употреби родно осетљивог језика како у страном тако и у матерњем језику.

6. Учеснице и учесници у истраживању

С обзиром да је реч о квалитативном истраживању број испитаника и испитаница не мора бити велики, те је број упитника који се анализира тридесет и пет.

У истраживању су учествовали наставници и наставнице који су током своје наставне праксе радили са уџбеницима за шпански као страни језик који су одобрени од стране Министарства просвете и који се тренутно користе у државним школама за извођење наставе шпанског језика. Поменути уџбеници анализирани су у другом делу рада коришћењем метода критичке анализе дискурса како би се стекао увид у родну осетљивост њиховог садржаја када су у питању језик, текстови, илустрације и фотографије. Анализа је показала да се стереотипи о роду и даље јављају у наставном материјалу иако је реч о савременим уџбеницима у којима се запажа тенденција за равноправним приказом родова, али се он не постиже у потпуности, што се објашњава скривеним курикулумом и дубоко укорењеним патријархалним идеологијама шпанског друштва, али и српског с обзиром на чињеницу да је осам уџбеника издао „Завод за уџбенике и наставна средства“ из Београда и да су њихове ауторке већином матерње говорнице српског језика.

Међу нашим испитаницима и испитаницама били је оних који су радили или још увек раде и у основним и средњим школама, те су имали искуства и са млађим и са старијим ученицима и ученицама. Важно је да нагласимо да неки од наставника и наставница више не изводе наставу шпанског језика у основним и средњим школама, већ раде на факултетима са будућим професорима и професоркама шпанског језика, те нам, поред навођења свог пређашњег искуства, могу пружити податке и о томе да ли се питању рода придаје значај на факултетском нивоу.

У разматрање нисмо узели биолошки пол⁵⁹ учесница и учесника у истраживању нити године њиховог радног искуства, јер сматрамо да поменуте варијабле не морају увек битно утицати на њихове ставове у вези са питањима рода с обзиром да како жене тако и мушкарци могу деловати у правцу друштвених промена и отклањању патријархалних идеологија, као и у правцу преношења родних стереотипа и поспешивању даљег трансгенерацијског преноса неравноправних друштвених односа и дискриминаторних вредности. Исто тако, вишегодишње искуство у настави не корелира директно са употребом родно осетљивог језика нити имплицира стратегије за избегавање сексизма у учионици с обзиром да сматрамо да су лични ставови и идеологије пресудне када је у питању третирање дискриминаторних пракси у настави.

У истраживање смо кренули са претпоставком да ће неко ко се бави језиком бити свеснији односа језика и друштва, као и језика и рода, а самим тим и моћи коју језик има у преношењу идеологија, између осталог, и родних, те у репродуковању друштвених неједнакости.

⁵⁹ Премда нисмо у разматрање узели пол испитаница и испитаника, познато нам је да већину чине жене. Исто тако, на основу појединих одговора може се наслутити да ли се ради о наставници или наставнику, те се приликом коментарисања резултата трудимо да користимо или родно неутралан језик или родно осетљив језик са циљем да избегнемо употребу мушког рода као свеобухватног у српском језику.

7. Упитник као инструмент истраживања

За спровођење овог квалитативног истраживања коришћен је упитник који се налази у прилогу овог рада (в. Прилог). Он је електронским путем дистрибуиран наставницима и наставницама шпанског језика у периоду од новембра 2015. до марта 2016. године.

Упитник се састоји од деветнаест питања која су већином отвореног типа са циљем да се наставном кадру остави простор да изнесе своје мишљење без сугерисања одговора. Пошто је у питању квалитативно истраживање, а не статистичка обрада података, одлучили смо се за питања отвореног типа, те су од укупно деветнаест питања само три затвореног типа. Остала питања конципирана су на начин да се од испитаника и испитаница тражи да пруже образложење свог одговора да бисмо стекли јаснију слику о њиховим ставовима, вредностима и идеологијама што се тиче родно осетљивог језика, родно сензитивног садржаја уџбеничке литературе и питања рода у учионици шпанског као страног језика уопште, што може имати и добре и лоше стране, чиме се подробније бавимо у наставку, у поглављу о ограничењима овог истраживања.

8. Резултати истраживања

8. 1. Да ли се током школовања будућих наставника и наставница посвећује пажња питању родне равноправности?

Питање број 1 (Сматрате ли да сте током свог школовања стекли знања о родно осетљивом језику и да сте развили критичку свест о стереотипима о роду у настави? Молим Вас образложите.) било је усмерено не само на универзитетски ниво, већ смо желели да добијемо одговор да ли се током целокупног школовања говори о питању родне равноправности и да ли се ученицима и ученицама помаже да развију критичку свест према тој теми независно од тога да ли ће се у будућности бавити наставом или не.

Највећи број наставника и наставница слаже се да током свог школовања нису стекли довољна знања о овом питању нити су добијали информације о родним стереотипима у друштву као и у образовном систему, а самим тим, ни о њиховој штетности како за мушкарце тако и за жене наводећи да се од основношколског до универзитетског нивоа није говорило о томе. Такође, није се указивало на грешке приликом употребе родно стереотипног језика. Једна испитаница наводи да не само што о томе није било говора током школовања, већ ни од када ради у школи.

У наставку наводимо један илустративан пример: „Ни у основној ни у средњој школи нисмо посветили ниједан час било код предмета родно осетљивом језику. На факултету се та тема провлачила на појединим предавањима, али недовољно да би се о томе развила критичка свест. Ако сам је и развила, то је због личног интересовања и сопствених искустава“. На основу овог одговора, можемо закључити да је на ђацима (међу којима има и оних који ће се у будућности бавити наставничким позивом) да сами, ако је то икако могуће, развију критичку свест о питању рода и родно

сензитивног језика, што ће се одразити и на њихове изборе када је у питању каријера, породични домен, окружење итд.

Једна наставница наводи да о развоју критичке свести о питањима родне једнакости која се манифестује у језику, али и у другим областима, није било говора и да су она и њени вршњаци сами развили критичку свест, али напомиње да „није било потребе неко посебно наглашавање и истицање“.

Један од одговора имплицира да препознавање морфолошких облика за оба рода није предуслов за друштвену афирмацију и постизање родне равноправности: „Напоменула бих да сам се школовала у време постојања српскохрватског, односно хрватскосрпског, језика који није препознавао неке облике речи које данас користимо (психолошкиња, лингвисткиња...) и да нас то није спречавало или лимитирало у могућностима, комуникацији или нас је на било који начин дискриминисало непостојање облика женског рода за поједине речи“.

Неколико испитаника и испитаница наводи да се овом питању пажња посвећује на докторским студијама, евентуално на мастер студијама, што, свакако, није довољно, посебно ако се у обзир узме чињеница да није реч о обавезном школовању и професионалном усавршавању и да одређен број наставника и наставница који су школовање завршили по старом програму нема завршене мастер студије, нити је за рад у основним и средњим школама предуслов имати завршене докторске студије.

Извесни број испитаница и испитаника наводи да се током њиховог школовања није посвећивала пажња поменутој теми, док се данас о томе знатно више говори у свим доменима друштва, између осталог, у медијима, што може имати утицаја на промену свести код људи када је у питању родна равноправност у језику и друштву.

Исто тако, велики број наставница и наставника истиче да се ни у наставном материјалу не обрађују теме у вези са значајем родне равноправности и да је то тема која је занемарена током наставног процеса.

Како смо раније у раду навели, учионица за страни језик представља сусрет две културе у којима могу владати исти, слични или потпуно другачији културолошки елементи и културни модели, те се и теми рода може приступати на различите начине, јер је реч о конструкту који је географски, историјски и културолошки условљен. Сусрет две културе може нагнати ђаке на преиспитивање сопствених ставова и вредности, а наставни кадар би тада требало да им помогне да превазиђу све препреке и да избегну изградњу и даљи пренос стереотипа било које врсте. Међутим, јасно је да и сами наставници и наставнице у учионицу улазе са већ изграђеним ставовима, што потврђује следећи одговор: „Током школовања сам стекао онолико знања колико је то градиво дозвољавало. Нисам се интересовао за даље продубљивање знања о родно осетљивом језику. У настави шпанског указујем ученицима за облике који се користе за именице женског рода (*médica, jueza, presidenta*,⁶⁰...). Ипак, што се српског тиче, никад не говорим гинеколошкиња, педагошкиња, и сл., али кажем лекарка, професорка, директорка,...“. Оваква тврдња указује да наставник страног језика прихвата родно осетљив језик када је у питању шпански као страни језик, али да у свом језику не прихвата одређене морфолошке облике за женски род, а самим тим их ни не користи у раду са ђацима.

Насупрот претходно наведеном одговору било је испитаника и испитаница који тврде да су развили критички став према значају избегавања било које врсте дискриминације у настави, између осталог и родне. Неки наставници и наставнице наводе да су, с обзиром на већи број ученица у односу на ученике у разредима у којима предају шпански као страни језик, склонији употреби женског рода и да свесно избегавају

⁶⁰ Срп. лекарка, суткиња, председница.

употребу мушког као генеричког рода. Премда у наставном материјалу препознају тенденцију да се мушки род користи као свеобухватни, једна од стратегија којој прибегавају јесте наглашање оба рода.

У наставку наводимо одговор једне наставнице која не жели да својим језичким праксама утиче на развој идеологија код својих ђака: „Сматрам да сам стекла одређена знања и свест, али не покушавам да то наметнем другима. Свако се изражава и користи облике за које сматра да су најпримеренији у датом тренутку“.

Језичке праксе наставног кадра могу имати великог утицаја на језичке праксе својих ђака, те напоре наставника и наставница да се у настави било експлицитно или имплицитно баве питањем рода треба поздравити. Иако доминирају одговори да се током школовања не придаје значај питању рода, неки испитаници и испитанице наводе своја искуства истичући да су напори њихових предавача и предавачица уродили плодом, те да и они својим ђацима говоре о родно осетљивом језику и родно сензитивном садржају наставних материјала с обзиром да су и они сами у својим школама, првенствено на часовима српског језика и лингвистике, имали прилике да учествују у дебатама на тему родних стереотипа.

У наставку истичемо одговоре који говоре да има испитаника и испитаница који поклањају пажњу родно осетљивом садржају и родно сензитивном језику и да се труде да препознају стереотипе о роду и да их превазиђу: „Мислим да сам одувек била 'осетљива' када је језик у питању, тј. трудила сам се да користим облике речи у складу са природним родом особа како у српском, тако и у шпанском. Последњих година (откако сам уписала докторске студије) још више се трудим да користим родно осетљив језик, нарочито зато што радим у школи у којој и имамо више ученица и колегиница него ученика и колега“; „Током студија нам је родно осетљив језик био предочен кроз различите предмете, на часовима језика, а посебно на мастер студијама у оквиру предмета критичка анализа дискурса. Иако се

у настави често задржавају стеротипи (нпр. када говоримо о занимањима – мушка и женска занимања), кад год ми се укаже прилика стављам акценат на различите називе мушких и женских занимања“.

Било је и одговора који су указивали да су наставнице и наставници склони употреби оба рода, јер се тако од њих тражило током школовања. Као пример наводимо одговор: „Током школовања професори су се увек трудили да за сваку именицу напишу (уколико постоји) оба рода, јер су сматрали да је то јако важно како се после у конверзацији не би грешило“. Једна наставница признаје да раније није обраћала пажњу на питање родних стереотипа и облицима у којима се они јављају, али да јој је током мастер студија указано на значај родне осетљивости у језику и да се од тада труди да о томе посебно води рачуна.

У наставку истичемо одговор једне испитанице: „У настави се трудим да деца знају оба облика за род, али нисам никада на род гледала као на стереотип“. Наведени одговор јасно упућује на чињеницу да неки учесници и учеснице у истраживању не сврставају употребу мушког као свеобухватног рода у стереотипе, што се може образложити чињеницом да су одређене појаве, друштвене и језичке праксе обојене патријархалним вредностима дубоко укорене у наше друштво, те се ни не преиспитују, већ се прихватају као природне, а не наметнуте и склоне промени. Једна испитаница навела је да никада није размишљала о родно осетљивом језику: „Језик сам учила не размишљајући о томе“.

8. 2. Да ли се мушки род користи као генерички за давање инструкција?

Питање број 2 било је затвореног типа (Да ли приликом давања инструкција ученицима говорите: *Comenta con tu compañero; Pregunta al profesor,...?*⁶¹) са циљем да стекнемо увид да ли се наставни кадар ослања на употребу мушког као генеричког рода у упутствима, што се приказује кроз уџбенике и што представља један од главних недостатака наставног материјала за шпански као страни језик који се користи у нашим основним и средњим школама.

Већи број испитаника и испитаница негативно је одговорио на ово питање. Овакав одговор указује да наставници и наставнице не прибегавају употреби мушког као генеричког рода, што се презентује у наставним материјалима за шпански као страни језик које је одобрило Министарство просвете. Међутим, није занемарљив број оних који су потврдно одговорили указујући на то да показују тенденцију да користе мушки род као свеобухватни приликом давања објашњења својим ђацима на циљном језику. Стога, можемо закључити да су подељена мишљења наставног кадра када је реч о употреби само једног рода, и то најчешће мушког као немаркираног.

Но, у питању број 4 тражено је од учесница и учесника у истраживању да образложе своје одговоре, чему посвећујемо засебан одељак у наставку анализе резултата, после коментарисања добијених одговора на питање број 3, како бисмо стекли јаснију слику о њиховим ставовима према употреби облика и за мушки и за женски род у процесу наставе.

⁶¹ Срп. Коментариши са другом, питај професора...

8. 3. Да ли наставни кадар истиче оба рода у настави шпанског као Ј2?

Питање број 3 било је затвореног типа (Да ли приликом извођења наставе шпанског као страног језика, користите родно осетљив језик, тј. да ли наводите облике именица, придева и заменица како за мушки тако и за женски род? На пример; *médico o medica, pequeño o pequeña; él o ella...*⁶²).

Само један испитаник или испитаница истакао/ла је да не користи родно осетљив језик у настави шпанског као страног језика, док су сви остали потврдно одговорили на ово питање, што указује на то да наставници и наставнице имају развијену свест о значају истицања облика за оба рода у циљном језику, премда то није у директној корелацији са употребом родно сензитивног језика у српском као матерњем језику, што су потврдили одговори добијени на питање број 1 (в. трећи део рада, поглавље 4. 8. 1.).

Имајући у виду да циљ нашег истраживања није пружање статистичких података, у наредном питању тражили смо од учесника и учесница у истраживању да појасне одговоре који су дали на питања број 2 и 3, а њихове одговоре наводимо и коментаришемо у наставку.

⁶² Срп. лекар или лекарка, мали или мала, он или она.

8. 3. 1. Оба рода у давању упутстава ђацима, да или не?

Испитаници и испитанице на различите начине објашњавају зашто користе или не користе оба рода приликом обраћања ђацима и (не)навођење оба рода током наставе и када предају ново градиво.

Језик уџбеника може утицати на дискурс наставног особља, што потврђује један испитаник или испитаница: „Приликом давања инструкција углавном пратим модел из књиге када радимо неки задатак и дешава се да употребим *compañero*⁶³ за све ученике“. У другом делу рада напоменули смо да употреба мушког као генеричког рода доминира у наставним материјалима за шпански као Ј2 који се користе у нашим основним и средњим школама, а наведени одговор иде у прилог тези да се наставнице и наставници већином ослањају на уџбеник, а самим тим, и на потенцирање мушког као свеобухватног рода иако се у учионици могу наћи припадници оба рода.

Једна наставница не користи оба рода приликом давања упутстава ученицима и ученицама, јер сматра да би то ђацима одвлачило пажњу и да се због тога не би фокусирали на задатак и на оно што се од њих тражи: „Волим да сви ученици учествују у настави, па зато често кажем за неку тему *Comenta con tu compañero*⁶⁴ како бих на тај начин дала и стидљивијим ученицима прилику да искажу своја размишљања, али и да бих чула како коментаришу нешто на шпанском“. Међутим, не постоји ли онда опасност да оваква пракса доведе до тога да ученици и ученице користе мушки род чак и када је неопходно употребити женски, што би имало последице не само по промовисање родне равноправности у учионици, већ и по правилно усвајање структуре шпанског језика?

⁶³ Срп. друг.

⁶⁴ Срп. Прокоментариши са твојим другом.

Било је и оних који се труде да користе оба рода, иако не искључују употребу само једног рода приликом пружања објашњења ђацима који је њихов наредни задатак: „Настојим да користим и мушки и женски род, али понекад, ради уштеде времена, говорим само у једном роду (често имам групе где има само ученица)“; „Више водим рачуна да када ја причам, користим оба рода, него што обраћам пажњу на то како је у књигама или обратим пажњу, али то задржим за себе, не поделим са ђацима, јер се они опиру употреби психолошкиња и сл. иако користе облик за женски род у шпанском језику, сматрају природним употребу мушког рода и не прихватају како они кажу 'новонастале облике' иако је реч о девојкама“, што је само још једна од потврда да и жене утичу на даљи трансгенерацијски пренос патријархалних модела.

Дакле, има одговора који указују да наставни кадар спорадично употребљава оба рода, али не у свим ситуацијама. Из једног одговора сазнајемо да се наставник или наставница труди да користи оба рода, али признаје да се понекад деси да несвесно употреби само мушки род.

Један испитаник или испитаница истиче да у групи често има само особе женског рода, те да у том случају користи само женски род, што му/њој олакшава комуникацију приликом обраћања.

Одређени број наставника и наставница напомиње да своја питања формулише у складу са тим коме се обраћа како би припадници оба рода имали подједнак третман у настави.

Једна наставница свој избор објашњава следећим речима: „Користим родно осетљив језик у предавању зато што сматрам да је врло битно направити дистинкцију између полова, а самим тим и родова у језику, како би се нагласила важност родне равноправности у друштву која мора да постоји“. Охрабрујући је податак тај да слични одговори доминирају, те можемо закључити да наставни кадар већином разуме важност употребе оба рода у учионици. Коначно, има професора и професорки који

објашњавају да користе оба рода, јер у учионици има и девојчица и дечака. Значајан податак је и тај да извештајан број испитаника и испитаница истиче да свој језик прилагођава сваком разреду и свакој групи понаособ, те да воде рачуна да ли је реч о мешовитим групама или не.

Међутим, наредни одговор указује да једна наставница свесно користи мушки као свеобухватни род када ради у групама у којима има и дечака и девојчица: „Током наставе сам увек тражила од ученика да ме ословљавају са *profesora*⁶⁵. Уколико раде неку вежбу где треба да прокоментаришу нешто са другом/другарицом из клупе, користим *Comenta con tu compañero*, зато што су у питању мешовита одељења“.

Једна испитаница наводи: „Трудим се да користим облике за оба рода и свесна сам када то не учиним“, што је, такође, важан податак, јер указује да наставни кадар настоји да користи оба рода, али да препознаје ситуације у којима не поступа на тај начин.

Једна наставница истиче да користи оба рода иако већином предаје ученицама, а своје опредељење објашњава тиме да је и она сама професорка, а не професор. У овом случају наставница је та која жели да и она сама буде видљива у језику и друштву, отуда настоји да тај став пренесе и својим ђацима.

Међутим, добили смо један одговор који је супротан претходно наведеном. Наиме, једна испитаница у настави наводи облике за оба рода, али не захтева од својих ђака да чине исто нити јој смета уколико јој се обрате са „професоре“, а не „професорка“: „Трудим се да у обраћању својим ученицима користим оба облика, али не инсистирам на томе да и они раде исто. Све је ствар личног избора. Мој задатак као професора је да им скренем пажњу на ту могућност, али на њима је да ли ће то да усвоје или не. Конкретније речено, не смета ми да ме ученици ословљавају са професор, а не професорка.“

⁶⁵ Срп. професорка.

Из једног одговора сазнајемо да наставница прибегава следећој стратегији приликом обраћања ђацима: користи неутрални облик *Comenta con tu pareja*⁶⁶, уместо *Pregunta a tu profesor*⁶⁷, што се обично јавља у наставном материјалу), говори: *Pregúntame a mí*⁶⁸ и напомиње да јој се ученици и ученице обраћају искључиво у женском роду (*profesora*⁶⁹).

⁶⁶ Срп. Прокоментариши са твојим паром.

⁶⁷ Срп. Питај професора.

⁶⁸ Срп. Питај мене.

⁶⁹ Срп. професорка.

8. 3. 2. Оба рода приликом усвајања новог градива, да или не?

Када је у питању образложење одговора на питање број 3, готово сви наставници и наставнице слажу се да је потребно нагласити оба граматичка рода првенствено да би ученици и ученице спознали да за одређене именице, придеве или заменице постоје два облика, а не само један, и то најчешће мушки који се, како је показала анализа презентована у другом делу овог рада, спорадично наводи у уџбеничкој литератури приликом приказивања нове лексике и граматике, а не само у давању инструкција, премда смо идентификовали и примере када се истичу само облици за женски род, пре свега код назива професија које се традиционално и стереотипно везују за жене.

Већина испитаника и испитаница образлаже да је употреба оба рода у настави важна првенствено због усвајања граматике циљног језика, што потврђују следећи одговори: „Сматрам да у објашњавању лексике и граматике сваки професор мора наводити облике за оба рода, јер је то саставни део учења страног језика. Једно без другог не може“; „Приликом наставе, наводим увек оба рода, да бих нагласила оба облика и да бих била сигурна да ће их запамтити“; „Што се тиче именица и придева говорим их у оба рода једино из граматичких разлога“; „Неопходно је ученике упознати са именицама како у мушком тако и у женском роду (разлика се јасно прави и због усвајања чланова)“; „Што се тиче разлике у родовима код придева и именица, мислим да је првенствено у духу самог језика направити дату разлику, а нашим ученицима којима је српски матерњи језик то и помаже да разумеју шпански с обзиром да слагање у роду и броју именица постоји и у српском језику“; „Сматрам да је од великог значаја подједнака употреба облика речи оба рода, како због правилног усвајања свих граматичких облика и олакшања приликом будуће употребе тих

облика у другим језичким контекстима, тако због равноправног односа у обраћању ученицима оба пола“.

Из последњег одговора видимо да, поред правилног усвајања граматике и лексике шпанског као страног језика, извесни број учесница и учесника у овом истраживању истиче да свесно употребљава облике за оба граматичка рода са циљем да оба рода буду видљива у језику, што потврђују и следећи одговори: „Увек наводим облике за мушки и за женски род баш из разлога родне равноправности и да бих код ученика развио свест о томе“; „Користим оба рода да бих ученике подсетила на разлику о родовима“.

Известан број наставница и наставника употребу оба граматичка рода сматра природном, пошто шпански језик разликује два рода: „Користим оба рода, у зависности од ситуације, јер тако ми је природно. Приликом наставе, наводим увек оба рода, да бих нагласила оба облика и да бих била сигурна да ће их запамтити“.

Наставни кадар може на различите начине третирати појаву сексизма у језику и учионици (в. трећи део рада, поглавље 4. 1), што поврђује и један одговор у ком испитаник или испитаница истиче да увек исправља своје ћаке уколико искористе облик речи у мушком роду у контексту у ком треба женски род, у случају да он постоји.

Једна наставница каже да је о теми родне равноправности и родно осетљивог језика разговарала са својим ћацима и о свом искуству говори следеће: „Имала сам прилике да разговарам с њима на ту тему и оно што ми је било занимљиво јесте да, у већини случајева, девојчицама не значи много да ли ћемо им се обраћати са речима у женском роду. Штавише, многе су рекле да им 'новији' облици занимања у женском роду (нпр. психолошкиња, социолошкиња) звуче неприродно и да никад неће тако причати“. Међутим, било је одговора који указују на то да наставници и

наставнице не очекују од својих ђака да користе оба рода и да их не исправљају уколико користе мушки род као генерички.

У појединим одговорима истиче се следеће: „Ученицима увек скренем пажњу да у шпанском језику за већину професија постоје облици и за женски и за мушки род, за придеве нагласим да се слажу у роду и броју са именицом“; „Важно је да се ученици упознају са облицима речи у оба рода. У почетку им наводим оба облика, а касније их питам како би гласио облик за други род“; „Увек наводим и женски и мушки род именице, јер на тај начин, поред поштовања родних разлика, увежбавамо и род именице (или ја наведем мушки род, а питам ђаке да наведу женски род)“.

Само је један испитаник или испитаница навео/ла је да приликом извођења наставе не користи облике за оба рода образлажући свој одговор чињеницом да предаје шпански језик искључиво ученицама. Наведени одговор би се могао односити на давање упутстава, јер уколико у учионици нема припадника мушког рода, нема потребе користити мушки род за обраћање. Ипак, не би требало искључивати именице, придеве и заменице за мушки род приликом извођења наставе, премда, према мишљењу овог испитаника или испитанице, навођење оба рода у појединим случајевима може отежати разумевање и може оптерећивати исказ.

8. 4. Има ли семинара и конференција који се баве родом у настави?

Највећи број испитаника и испитаница наводи да до сада никада нису учествовали на семинарима или конференцијама који су се бавили питањем рода и родних стереотипа у настави. Штавише, две испитанице наглашавају да никада није ни било семинара нити радионица које су се бавиле поменутом тематиком.

Само три испитанице навеле су да су током свог професионалног усавршавања имале прилику да слушају излагања о родним стереотипима: „Пре десетак година била сам на семинару 'Родна равноправност' у једној панчевачкој школи“; „Учествовала сам на Конференцији за хиспанисте у Крагујевцу и на њој је једно предавање било о дискриминацији и стереотипима жене у уџбеницима за шпански језик“; „На конференцијама слушах излагања која се баве истраживањем рода“.

Добијени одговори иду у прилог тврдњи да не постоји систематско бављење питањем рода, родних стереотипа и родно осетљивог језика у образовном процесу у Србији, те да је наставницима и наставницама препуштено да самостално одлуче да ли ће се бавити питањем рода у учионици и да ли ће и на који начин приступити третирању сексизма у дидактичком материјалу и у настави уопште.

Један испитаник или испитаница навео/ла је да није учествовао/ла на семинарима или конференцијама на којима је било речи о третирању родне дискриминације у настави, јер му/њој поменута тема не спада у интересну сферу, што за собом повлачи питање: да ли у наставу треба да буду укључени само садржаји и елементи за које наставник или наставница сматра да су му/њој занимљиви или предавачима и предавачицама ипак не би требало оставити толику слободу и простор с обзиром да родни стереотипи могу бити вишеструко штетни по ученике и ученице у будућности, о чему је у првом делу овог рада било више говора.

8. 5. Родно осетљив језик и родно осетљив садржај уџбеника

Шестим питањем (Да ли сматрате да је важно приликом извођења наставе користити родно осетљив језик и уџбеник приликом чије креирања се водило рачуна о родној равноправности? Молим Вас образложите.) желели смо да фокус пренесемо на запажања наставног кадра у вези са родно осетљивим садржајем уџбеничке литературе коју користи за извођење наставе, што укључује и употребу родно сензитивног језика. Такође, желели смо да утврдимо да ли наставници и наставнице сматрају да је реч о значајном питању или равноправно третирање оба рода у настави и наставним материјалима није пресудно и није важан чинилац у образовном процесу.

Што се тиче одговора на ово питање, општи утисак је да су мишљења наставног кадра подељена. Заправо, док изврстан број наставника и наставница сматра да су родно осетљив садржај дидактичких материјала и употреба родно осетљивог језика важни што због правилног усвајања циљног језика што због развоја свести о родној равноправности како у језику тако и у друштву, одређени број испитаника и испитаница истиче да то није релевантно за наставу нити може имати утицаја на развој критичке свести код ђака.

У наставку наводимо одговоре у којима препознајемо да наставни кадар има развијену свест да је реч о важном питању у наставном процесу: „Сматрам да јесте битно посебно због развијања свести ученика о постојању родне равноправности и родно осетљивог језика, због развијања толеранције“; „На тај начин ће и ученици сами почети да воде рачуна о томе“; „Сматрам да је изузетно важно, јер на тај начин ученицима се указује на постојање разлика, али уједно и на права на која није обраћана пажња. Циљној групи којој предајем (основна школа), други наставници уопште не говоре о родно осетљивом језику, стога их упознајем са тим, али, наравно,

на начин прилагођен њиховом узрасту и знању“; „Мислим да је важно, јер настава конципирана на родној равноправности може да помогне да ученици постану свесни стереотипа“.

Има наставника и наставница који истичу проблематична питања у вези са родном осетљивошћу садржаја уџбеника који користе: „У упутствима није вођено рачуна, а у вежбањима и у текстовима јесте“; „Важно је користити родно осетљив језик како би ученици створили свест о истом. Није се баш у свим уџбеницима водило рачуна о томе“.

Међутим, поједини испитаници и испитанице препознају друге проблеме у настави који немају везе са уџбеничком литературом, већ са матерњим језиком ћака: „У уџбеницима које ја користим води се рачуна о родно осетљивом језику. Тако ученицима и објашњавам. Мислим да је већи проблем адаптација облика и њихова употреба у српском, нпр. у вежбању је било: *Relaciona las profesiones con las fotos y el lugar donde trabajan*⁷⁰. Међу занимањима су биле речи *abogada* и *jueza* што сам ја превео као адвокатица, и било је разумљиво ученицима, али за други облик сам просто рекао судија, јер ми реч судиница просто није прихватљива, нити сам је икада у разговору користио“. Наведени одговор потврђује тезу да наставни кадар утиче на употребу родно осетљивог језика у учионици без обзира да ли је реч о српском или шпанском језику, јер (не) користи одређене облике зависно од тога да ли их сматра прихватљивим или не, што директно зависи од језичких и родних идеологија наставника или наставнице.

Међу учесницама и учесницима у овом испитивању било је оних који су позитивно оценили уџбенике које користе када је реч о родној равноправности: „Ученици треба да користе оба рода подједнако. У уџбенику (*Hablamos 1*) који користимо то је решено на занимљив начин, коришћењем знака @ ради уштеде простора, па реч *compañer@* значи и

⁷⁰ Срп. Повежи професије са сликама и местом где раде.

compañero и *compañera*⁷¹. Ученицима је занимљиво и често питају шта значи тај знак на крају, што увек даје нови повод за објашњавање родова у шпанском језику.“

Поједини предавачи и предавачице употребу родно осетљивог језика сматрају важном искључиво због правилног усвајања шпанског као страног језика: „Родно осетљив језик важан је због усвајања граматике“; „Ученици тако лакше науче род именица на шпанском“; „Мислим да је то јако важно, јер је у сваком језику потребно знати да ли та именица или придев постоје у оба рода или у само једном. Јако је важно због употребе језика у свакодневной комуникацији како би се избегле грешке“; „Важно је користити, јер долази до грешака врсте: *ella es moreno*⁷²“; „На то гледам чисто из перспективе лингвисте, шпански има облик за мушки и женски род и због тога деца треба да их знају. Нисам никада размишљала о томе као о родној равноправности“; „Сматрам да је од великог значаја подједнака употреба облика речи оба рода, како због правилног усвајања свих граматичких облика и олакшања приликом будуће употребе тих облика у другим језичким контекстима, тако због равноправног односа у обраћању ученицима оба пола“; „Мислим да је то значајно на вишим нивоима познавања језика. На нижим нивоима познавања потребно је добро савладати основне језичке и граматичке поставке“.

Било је и оних који износе став да би другим аспектима наставе требало дати предност у односу на родно осетљив језик: „Приликом извођења наставе битно је да ученици знају оба рода сваке речи. При бирању уџбеника руководим се првенствено методом учења језика, свеобухватношћу уџбеника и цивилизацијским, културним поглављима“; „Важно је, али мислим да није пресудно“; „Важно је, али сматрам да то у настави језика није кључна ствар. Свакако, треба упозорити ученике да

⁷¹ Срп. друг, другарица.

⁷² Срп. Она је црн.

воде рачуна о роду и стварати им свест о родно осетљивом језику“; „Сматрам да је важно, али то ми није приоритет. Трудим се да научим своје ученике да језик користе на што практичнији и природнији начин“.

У овом раду професори и професорке шпанског језика посматрају се као делатна заједница која би, такође, требало да на себе преузме одговорност развоја свести о родној равноправности, а самим тим и промовисања тих идеја у учионици, што неколико испитаника и испитаница препознаје као једну од својих наставничких дужности: „Равноправност полова је битна ставка којој српско друштво, нажалост, и даље тежи, а како би се она постигла, свако мора да учини своје, па тако и професори и професорке језика“; „Сматрам да је изузетно важно да наставник води рачуна о томе, али не сматрам да постоји много уџбеника приликом чијег се креирања претерано водило рачуна о томе“; „Сматрам да јесте важно, зато се и трудим тако да поступама. Мислим да како ученици тако и ученице имају право да се 'препознају' у језику и касније то пренесу у свој говор, ако желе“; „Сматрам да је у настави страног језика битно користити родно осетљив језик, јер он јесте део језика који се учи и као такав не може да се изостави. Уколико уџбеник не користи родно осетљив језик, наставник то увек може да надомести на часовима својим ставом у усменом и писаном говору“; „С обзиром на чињеницу да се кроз језичку употребу (а нарочито кроз стандардни језик) рефлектују, између осталог, владајуће родне идеологије, сматрам да је изузетно важно указати ученицима на чињеницу да наметање и употреба одређених језичких форми поседује идеолошку димензију, те да указује на ставове према положају и улози жена или мушкараца у друштву. У том смислу, мислим да је врло важна употреба родно осетљивог језика у настави, јер она представља одраз толерантне идеологије и ставова предавача према равноправности жена у друштву“; „Мислим да би деца требало да имају ту свест о родној равноправности“.

Како смо напоменули раније, у истраживању учествовали су и наставници и наставнице који имају искуства у раду и са ученицама и ученицама као и са студентском популацијом, тј. будућим наставницима и наставницама шпанског као страног језика, те истичемо њихове ставове: „Важно је, јер је и настава страног језика једна од области која може потенцијално утицати на ставове наших студенткиња и студената. То је делатна заједница у којој они проводе значајно време и у коју инвестирају своју интелектуалну енергију. Дакле, важно је да и у тој области буду изложени односима равноправности и поштовања, и да их пренесу у остале домене свог живота“; „Сматрам да код студената и студенткиња треба развити свест о постојању и важности употребе родно осетљивог језика“.

Неки одговори указују на то да наставни кадар подржава употребу родно осетљивог језика и подједнаку заступљеност мушкараца и жена у наставним материјалима, али сматра да би претерано инсистирање на томе имало нежељене ефекте и да би одвело у другу крајност, па инсистирање на успостављању равнотеже у учионици, може само продубљивати разлике међу родовима, а при томе не поспешујући толеранцију међу ђацима, што не би имало позитивног утицаја на развој њихових ставова и идеологија, о чему сведоче следећи одговори: „С једне стране мислим да је корисно правити разлику између мушких и женских назива занимања, као и чињенице да кроз лекције могу бити обрађене теме у којима није необично нпр. да је жена та која зарађује и издржава породицу или мушкарац који ради кућне послове. С друге стране, сматрам да није добро ни претеривање у том погледу, и да није лоше оставити одређене стереотипе (жене које се асоцирају са нежношћу, црвеном или розе бојом) зато што у процесу учења језика управо они могу помоћи ученицима у процесу асоцијације одређених појмова“; „Јесте битно водити рачуна о родној равноправности, али мислим да у томе не треба претеривати и да се претераним инсистирањем на томе постиже супротан ефекат, а такође и збуњују деца

(конкретно мислим на примере типа: *¿Pregunta a tu compañero/a si tiene novio/a?*)⁷³; „Важно јесте, али сматрам да би претерано инсистирање на томе одвлачило пажњу са самог садржаја који се обрађује“.

Један наставник или наставница истиче да њени/његови ђаци не обрађају пажњу на третирање рода у настави, али и осталим друштвеним доменима: „Ученици у узрасту од 15 до 18 година не обрађају пажњу на то“. Међутим, ученици и и ученице несвесно формирају своје ставове, вредности и идеологије зависно од порука које (не) добијају од свог окружења, од вршњака, породице, наставника и наставница, отуда сматрамо да је на наставном кадру да својим ђацима предочи проблеме друштва у ком живимо, међу којима је и питање родне равноправности и даље изузетно актуелно.

⁷³ Срп. Питај свог друга/другарицу да ли има девојку/дечка.

8. 6. Који се уџбеници користе за извођење наставе шпанског као Ј2?

Како смо навели у другом делу овог рада, у основним и средњим школама у Србији за извођење наставе шпанског као Ј2 користи се укупно четрнаест уџбеника који су одобрени од стране Министарства просвете. Седмим питањем (Који уџбеник користите за извођење наставе шпанског као страног језика?) желели смо да дођемо до податка које уџбенике наставници и наставнице користе како бисмо знали које наставне материјале евалуирају из родне перспективе. Осим тога, циљ нам је био да стекнемо увид да ли у настави користе и друге уџбенике.

Једна испитаница наводи да су само два уџбеника шпанског језика одобрена од стране Министарства за основну школу, што јој не оставља много опција за избор.

Већина наставника и наставница за извођење наставе определила се за уџбенике *Hablamos 1, 2, 3* и *4*, премда има оних који користе уџбеник *Espacio joven* за језичке нивое А1, А2. 1 и А2. 2. У средњим школама користи се уџбенички комплет *Club Prisma*. Но, предавачи и предавачице могу користити и додатне материјале независно од оних које је одобрило Министарство просвете. Међу испитаницима и испитаницама нема оних које користе уџбенике за шпански као Ј2 од првог до четвртог разреда основне школе (*¡Hola amigos! 1, 2, 3, 4*), који су, такође, обухваћени анализом у другом делу рада, јер су одобрени од стране Министарства просвете.

Међу учесницама и учесницима у истраживању има оних који наводе да су током своје наставне праксе користили и друге уџбенике, те сматрамо да могу поредити наставне материјале које сада користе са претходним, што смо настојали да испитамо шеснаестим питањем (Уколико сте током свог рада у настави користили неки други уџбеник, можете ли навести разлике међу њима када је реч о родно осетљивом језику и родно осетљивом садржају?), о чему у засебном поглављу има више речи.

8. 7. Како наставни кадар оцењује уџбенике за шпански као Ј2 из родне перспективе?

Осмим питањем (Да ли сте задовољни садржајем уџбеника за шпански као страни језик када је у питању родна осетљивост? Молим Вас образложите.) настојали смо да спознамо да ли наставници и наставнице сматрају да се приликом креирања уџбеника које користе за извођење наставе шпанског као страног језика водило рачуна о родној осетљивости и подједнакој заступљености оба рода.

Већина испитаника и испитаница истиче да је задовољна садржајем уџбеника које користе и да су мушки и женски ликови заступљени у подједнакој мери, као и да су аутори и ауторке водили рачуна о употреби родно осетљивог језика. У наставку издвајамо само неке од одговора: „Кроз дијалоге се негује толеранција као и родно осетљив говор. У случајевима када је реч о директном обраћању и када је реч о групи у којој има и дечака и девојчица појављује се облик *niñ@s, chic@s* који може да се чита двојачко *niños, niñas*⁷⁴”; „Углавном се води рачуна о родној осетљивости, што се нарочито може приметити у одељцима посвећеним називима професија и облицима придева“; „У уџбеницима се води рачуна да подједнако буду заступљени ликови мушког и женског рода, као и текстови у којима су актери и мушкарци и жене“; „Водило се рачуна о родној осетљивости, јер је коришћен знак @, на пример: *chic@, compañer@, herman@*⁷⁵ итд.“.

Међутим, извештај број наставника и наставница признаје да се до сада није бавио анализом уџбеника из родне перспективе, већ је другим сегментима придавао значај: „Није ми приоритет родна осетљивост, већ различитост и квалитет садржаја“; „Искрено не придајем томе пуно пажње, са децом комуницирам природно онако како сам ја научена, а то је да свако

⁷⁴ Срп. дечаки, девојчице.

⁷⁵ Срп. момак/девојка, друг/другарица, брат/сестра.

може бити и радити шта жели и да заступљеност или незаступљеност родно осетљивог језика није од пресудног значаја за формирање свести о томе“; „Нисам се посебно бавила анализом уџбеника по питању родне осетљивости, јер постоји пуно других критеријума које треба испоштовати приликом одабира уџбеника: присуство садржаја предвиђеног наставним планом и програмом, прилагођеност садржаја узрасту и интересовањима ученика, доступност и цена уџбеника итд.“; „До сада нисам томе придавала значај. Сматрам да се ради о економичности језика када се у упутствима за задатке користи само мушки род именица“; „Нисам уочила неке примере родне неравноправности, али се и нисам детаљније бавила овом темом“; „Никада нисам претерано обрађала пажњу на то, али неки општи утисак ми је да је више уврежен мушки облик, како именица тако и придева“.

Испитаници и испитанице који наводе да нису у потпуности задовољни третирањем рода у уџбеничкој литератури већином се фокусирају на употребу родно осетљивог језика и на приказивању оба рода у текстовима или приликом обраде новог градива, на шта указују следећи одговори: „Што се тиче уџбеника за средњу школу (*Club Prisma*) нисам задовољна када говоримо о родној осетљивости. У вежбањима која се раде у пару увек се наводи *compañero*⁷⁶ при давању инструкција. У уџбеницима за основну (конкретно за седми разред) водило се рачуна о томе. Међутим има и ту изузетака (нпр. *Comentad con vuestro profesor*⁷⁷)“; „Наведени су облици за мушки и женски род тамо где се ради род, али не и у лекцијама које не обухватају то градиво“; „У овим уџбеницима није поклоњена већа пажња проблему родно осетљивог језика“.

Иако је већина наставника и наставница која је препознала елементе родне неједнакости у наставним материјалима које користи посебну пажњу усмерила на употребу мушког као генеричког рода и на спорадично

⁷⁶ Срп. друг

⁷⁷ Срп. Прокоментаришите са својим професором.

навођење облика за оба рода, један испитаник или испитаница истиче следеће: „Што се тиче самог језика, у уџбенику се води рачуна о појмовима (придевима, именицама) везаних за родове. Међутим, на фотографијама су жене већином приказане у типично женским улогама (мајке, брижне другарице, атрактивне). У текстовима се такође уз жене везују типично женске теме (мода, музика – поп музика)“.

Једна наставница проблем родне осетљивости објашњава на следећи начин: „Шпански језик је такав да је лакше применити родну осетљивост, мислим да се и на формалном и институционалном нивоу више ради на томе. Имам утисак да у нашем друштву и даље важи да, када се неко труди да користи родно осетљив језик, он/а упропаштава језик, користи нешто што не постоји или није природно“. На овај начин испитаница покушава да укаже на проблеме матичне културе и матерњег језика ученика и ученица, а не на конкретни садржај уџбеничке литературе за шпански језик, што је, такође, важна тема коју би требало испитати у неком будућем истраживању.

8. 8. Према мишљењу наставница и наставника, имају ли ученице и ученици развијену свест о родној равноправности?

С обзиром да у овом раду заступамо став да је на наставницима и наставницама велика одговорност не само у процесу преношења знања, већ и у процесу формирања и (де)конструкције језичких и родних идеологија својих ђака, деветим питањем (Да ли Ваши ученици имају развијену критичку свест о родној равноправности и родним стереотипима? Молим Вас образложите.) настојали смо да утврдимо знају ли предавачи и предавачице да ли њихови ученици и ученице могу да препознају стереотипе о роду и да ли су им познате идеје о родној равноправности.

На ово питање добили смо различите одговоре од тога да испитаницима и испитаницама није познато знају ли њихови ђаци ишта о овом друштвеном проблему, преко тога да не могу имати развијену свест о родној равноправности због својих година до тога да ученици и ученице имају дефинисане ставове према поменутом питању.

Одређени број испитаника и испитаница навео је да нема увид у то да ли је ђацима познато шта је родна равноправност и који су начини њене манифестације у друштву и језику. У наставку истичемо неке од одговора: „Немам повратну информацију од ученика по том питању“; „Нисмо се бавили том темом“.

Било је и одговора који су указивали на то да ученици и ученице знају о чему је реч, али да још увек нису у довољној мери свесни проблема и значаја питања родне равноправности у свим друштвеним доменима, па и у образовању, што потврђују следећи одговори: „Знају за родну равноправност, али не бих рекла да имају неки став по том питању“; „Мислим да не у оноликој мери у којој би требало“; „Још увек не у превеликој мери јер је реч о основцима“; „Деца у основи не препознају родне стереотипе, природно имају развијену критичку свест о родној

равноправности, али им се то питање никада само не намеће тј. постаје ствар дискусије, разговора тек када им се на то скрене пажња“.

Један испитаник или испитаница сматра да деца у узрасту од десет до четрнаест година којима предаје шпански језик због својих година ни не могу бити свесна значаја родне равноправности и начина на које се она манифестује у друштву и језику.

Неки предавачи и предавачице су се давањем одговора на ово питање усредсредили пре свега на употребу родно осетљивог језика у циљном језику: „Не, пошто се још увек налазе на нижим нивоима познавања језика“; „На почетном нивоу не, сматрам да се она може развити тек касније када они почну да примењују језик у неком ширем контексту, а не само одговарају на основна питања или склапају једноставне реченице“; „Моји ученици су на самом почетку процеса усвајања језика, али ја се свакако трудим да им скренем пажњу на постојање оба облика и сама их користим током предавања“.

Неки од испитаника и испитаница напоменули су да граматички гледано њихови ученици и ученице имају развијену свест о значају употребе оба граматичка рода и усвајању назива професија како за мушки тако и за женски род.

С обзиром да је реч о питању отвореног типа нису се сви испитаници и испитанице фокусирали искључиво на шпански језик, већ су навели у којим ситуацијама у учионици запажују родне стереотипе: „Ученици се труде да буду објективни у својим размишљањима, мада се увек деси да се неки коментар провуче и тада се види да су стереотипи (везани за мушко-женски положај) и даље присутни“; „Што се тиче наставних садржаја, не обраћају пажњу на такве ствари. Међутим, понекад имају коментаре на то да ли на часу прозовем више дечака или девојчица, тако да на такве ствари морам да обраћам више пажње“.

Неки одговори указују на то да ћаци имају развијену свест о родним стереотипима: „Пошто углавном имам ученице, оне имају развијену критичку свест о родној равноправности, шта више у мојој школи дечаци су у мањини. То се показује када објашњавам множину именица за породичне везе (*el padre-la madre – los padres*⁷⁸)“; „Сматрам да поседују критичку свест о родној равноправности, а то се нарочито може приметити кроз дискусије на часовима када се говори о облицима именица, придева и заменица за мушки и женски род. Са друге стране, важно је нагласити да је Карловачка гимназија школа у којој преовладавају ученице у односу на ученике, те се дешавало и да у групи (одељење се дели у две групе на настави језика) буде само један или чак ниједан ученик. Верујем да је то фактор који значајно може да утиче на ставове према употреби облика мушког и женског рода, јер су се дискусије на ту тему јављале управо онда када сам у одељењу у коме се налазио само један дечак по навизи употребљавала облик женског рода у множини како бих се обратила читавој групи. Дискусије које су из тога произилазиле базирале су се на чињеници да присуство једног јединог припадника мушког рода у групи са дванаест ученица намеће употребу граматичких облика мушког рода“; „Мислим да имају, јер се сада о родној равноправности много више прича него раније. Мислим да су томе захвални предмети попут грађанског васпитања и социологије“; „Мислим да ученици почињу да схватају различите улоге мушкараца и жена, као и њихов другачији положај данас. Иако им је лакше да некада разумеју одређене појмове када се вежу за стереотипну слику о оба рода, понекад направе дигресију и прокоментаришу како то не мора увек тако да буде код жена. Такође, често направе поређење са српским, па им није јасно како у српском језику не постоји назив одређене женске професије (нпр. психолог – психолошкиња/ психологица?)“.

⁷⁸ Срп. Отац-мајка-родитељи (*Ова именица је у шпанском језику изведена од именице отац*) (курзив М. Ђ.).

Једна испитаница истиче да њени ученици и ученице имају развијену свест о родној равноправности, али у одређеној мери и наглашава да се ни дечаци ни девојчице не осећају неравноправним у учионици, али да „не посматрају језик као један вид испољавања родне (не)равноправности“. Још један од одговора потврђује да ћаци већином не обраћају пажњу на питање односа језика и рода, тј. да језик не виде као једно од средстава за преношење, али и промену, родних идеологија, јер и саме ученице често забораве да промене род у граматичким вежбањима и тако придев употребе у мушком роду, што се објашњава тиме да вежбу схвате искључиво граматички не доводећи је у везу са екстралингвистичким факторима.

У наставку приказујемо одговоре који указују да је изврстан број испитаника и испитаница свестан да је на њима као просветним радницима и радницама да својим ћацима говоре о родној равноправности, те да њихов задатак није само пренос знања у вези са одређеном области, већ и да могу утицати на развој ставова, вредности, па и на буђење свести о одређеним друштвеним питањима, што су уједно и идеје критичке педагогије и критичке примењене лингвистике на којима се заснива овај рад: „Већина се није критички замислила над тим проблемом, због чега је важно предочити им га“; „У основној школи ученици још граде критичку свест о томе, а ми смо управо ту да их научимо и посаветујемо“; „С обзиром да је у питању основна школа и да остали наставници не помињу ову тему, моји ученици немају развијену критичку свест, али колико могу, ја се трудим да их упознам са овом тематиком. Када се на часу спомене ова тема, трудим се да их упознам са тиме и видим њихово мишљење“; „Често разговарамо о положају жена данас и раније, дискриминацији и слично. То је увек актуелна тема“; „О стереотипима разговарамо и имају развијену критичку свест. Ипак, никада нас није навело нешто из уџбеника на такве дискусије. Нисмо у њему уочили ништа што би нас навело на то“. Претходно

наведени одговори указују на то да одређени наставници и наставнице имају свест о томе да могу својим деловањем указати на одређене друштвене проблеме како би њихови ђаци постали свесни проблема, што је први корак ка њиховом решавању.

Но, одговор који наводимо у наставку отвара питање зашто у наставним плановима и програмима нема места за питање родне равноправности и родно осетљивог језика: „Нисмо имали прилике о томе да разговарамо нити сматрам да је дискусија на једном часу једног предмета довољна да се развије критичко мишљење у вези са било којим друштвеним проблемом. План и програм су још увек преоптерећени наставним јединицама, тако да су васпитне јединице увек остављене по страни“. У потпуности се слажемо са претходном тврдњом, с обзиром да се једино на часовима грађанског васпитања и евентуално социологије говори о идејама родне равноправности иако се и на часовима других предмета може говорити о овом друштвеном проблему, посебно ако узмемо у обзир чињеницу да се родни стереотипи могу јавити у уџбеничкој литератури за све школске предмете (в. први део рада, поглавље 10.), као и да наставни кадар у учионицу улази са већ формираним идеологијама и ставовима које свесно или несвесно може преносити на своје ђаке, што се сврстава под скривеним курикулумом (в. први део рада, поглавље 6. 1.). Стога, на часовима свих предмета потребно је промовисати идеје о родној равноправности приликом опхођења према ученицима и ученицама, који заслужују исти третман и иста академска очекивања без обзира на њихову родну припадност, затим неопходно је избегавати сваки вид сексизма како у дидактичком материјалу тако и у језичкој употреби, што доводи до тога да је на свим наставницима и наставницама одговорност да код својих ђака граде свест о значају избегавања родне дискриминације у свим друштвеним доменима. Часови језика, и матерњег и страног, такође, могу бити добра

прилика за подизање свести о важности употребе родно осетљивог језика и равноправном третману свих учесника и учесница у настави.

8. 9. Родни стереотипи у наставном материјалу за шпански као Ј2

Десетим (Проналазите ли у наставном материјалу који користите родне стереотипе? Молим Вас образложите.) и једанаестим питањем (Уколико је одговор на претходно питање потврдно, молим Вас наведите примере родних стереотипа.) усредсредили смо се евентуалне родне стереотипе у дидактичким материјалима за шпански као страни језик који се користе у нашим основним и средњим школама и који су прописани од стране Министарства просвете. У другом делу овог рада презентовали смо недостатке и добре стране уџбеника када је реч о приказивању родова, а овим питањем желели смо да утврдимо да ли наставни кадар који користи анализирани материјале за извођење наставе препознаје родне стереотипе и/или указује на евентуално још неке.

Доминирају одговори који указују на то да наставни кадар не примећује родне стереотипе у уџбеницима које користи што због тога, јер их, како објашњавају, нема, посебно у издањима новијег датума, што због тога, јер на то не обраћају пажњу, те се у овом случају не искључује могућност да у наставним материјалима ипак има стереотипа о роду.

Једна наставница наводи следеће: „Нисам приметила неке драстичне примере родних стереотипа. Искрено, ни не тражим их, сем ако ми баш не западну за око. Чак и ако тако нешто искрсне у неком тексту или илустрацији, од тога на часу направимо интересантну дискусију у којој се трудим да ученицима разјасним ствари које се тичу стереотипа било које врсте.“

Једна испитаница истакла је следеће: „Нисам обратила пажњу и не обраћам пуно пажње управо зато што сам тако научена. Доктор, психолог, психијатар, биолог то су све занимања којим се баве људи без обзира којег су пола“. Управо из овог одговора јасно видимо да се током школовања ђаци уче да одређене појаве и облике понашања, међу којима су и родне

улоге, прихватају некритички, тј. без разматрања, јер су они приказани као природно дати, што се касније одражава на њихове ставове, те се преноси и у контекст учионице.

Међутим, поједини одговори указују на то да извештај (али знатно мањи) број испитаника и испитаница проналази родне стереотипе у уџбеничкој литератури за шпански као Ј2.

Један наставник или наставница тврди да се родни стереотипи „углавном односе на некоришћење родно осетљивих термина, као и на стереотипне визуелне представе полова“.

У наставку истичемо одговоре који иду у прилог тези да, упркос смањеном броју родних стереотипа у уџбеницима новијег датума, они и даље бивају присутни: „Има их, првенствено у 'улогама' у дијалозима и илустрацијама“; „Да, врло често. Чини се да су се ту нашли донекле несвесно. Најчешће се у текстовима где се описује подела дужности и послова у домаћинству или друштву може наићи на родне стереотипе у вези са типичним мушким или женским особинама, занимањима, затим у текстовима који говоре о девојчицама и дечацима, њиховим разликама, склоностима или текстовима који се тичу склоности припадника других националности у вези са неком темом (обичаји, навике, предрасуде)“. Дакле, наставници и наставнице који препознају родне стереотипе истичу да се они јављају углавном када су у питању визуелни материјали и приликом давања упутстава, као и у приказивању само мушког рода именица и придева који разликују оба граматичка рода. Такође, има оних који тврде да се одређени родни стереотипи провлаче и кроз текстове иако се може препознати свестан напор аутора и ауторки уџбеника, као и издавачких кућа, да се број стереотипних представа било које врсте сведе на минимум. Поред родно стереотипног језика, наставници и наставнице истичу да се како жене тако и мушкарци јављају у својим традиционалним улогама, премда постоји помак у односу на старије уџбенике, па је могуће

видети и жене на водећим и управљачким функцијама, као и мушкарце који се баве занимањима и пословима која се обично везују за жене, нпр. болничар, наставник, итд.

У наставку истичемо неке од одговора: „Појава родних стереотипа заступљена је у лекцијама у којима се предају занимања. Најчешћи су примери за мушка занимања: полицајац, ватрогасац, инжењер, а за женска: домаћица, модел, фризерка...“; „Фотографије: Породица за столом, отац седи, а мајка сипа храну свима; жене су углавном докторке, наставнице, а мушкарци полицајци, механичари...“; „Уколико су у питању слике, дешава се да су мушки ликови увек приказани као носиоци одговорнијих занимања или учесници јавних сфера, док су жене приказане као домаћице и мајке“; „Код занимања много чешће се користе мушки облици, попут *profesor, médico* или *abogado*⁷⁹“.

⁷⁹ Срп. професор, лекар, адвокат.

8. 10. Родни стереотипи у илустрацијама и фотографијама

Четрнаестим (Колику пажњу на часовима придајете илустрацијама и сликама које се јављају у уџбенику?) и петнаестим питањем (Запажате ли родне стереотипе у илустрацијама и фотографијама? Молим Вас образложите.) желели смо да пажњу наставног кадра усмеримо на евентуалну појаву сексизма у наставном материјалу када је реч о њиховом визуелном делу.

Готово сви испитаници и испитанице навели су да обраћају пажњу на визуелни материјал који прати лекције. Ретки су одговори у којима се наводи да се визуелном делу уџбеника не придаје значај иако има професора и професорки који су навели да предност дају текстовима. Неки од наставника и наставница истакли су да на часове доносе и додатни материјал у виду фотографија, а да ли том приликом воде рачуна о родној осетљивости има више говора у наставку анализе.

Има оних који сматрају да илустрације и фотографије имају велики значај у настави: добре су за вежбе конверзације, а могу подстицати креативност ђака. Између осталог, визуелизација може им помоћи да лакше савладају и запамте ново градиво.

На ово питање добили смо и одговор који указује да визуелни материјал може подстаћи ученике и ученице на размишљање о одређеним темама, као и да се у нижим разредима већа пажња обраћа на фотографије и илустрације, јер су оне у том периоду ђацима привлачније од текстова.

Додуше, један наставник или наставница наводи да су илустрације понекад инфантилне и невешто одабране, те би их из тог разлога требало занемарити приликом обраде градива. Добили смо и одговор који указује да оне неретко и нису у складу са интересовањима ученика и ученица.

Ипак, како смо видели у претходном поглављу, мали број наставника и наставница указује на појаву сексизма у илустрацијама и фотографијама у уџбеницима.

Но, они који пак препознају родне стереотипе истичу следеће: „Обично су жене представљене као подређене, или као пасивне, док су мушкарци готово увек протагонисти неких активних животних/ друштвених ситуација“; „Све девојчице имају дужу косу и углавном су у 'женским' бојама, док су дечаци са кратком косом и у 'мушким' бојама. Ово правило углавном важи за илустрације. Код фотографија то није случај у толикој мери, претпостављам зато што се на њима лакше разликује пол по контурама лица и/или грађи“; „Од баналних примера да су женски модели скоро увек обојени у розе, док су мушки у плаво, па до стереотипних активности где се мушки ликови баве спортом и одговорним пословима, док су жене представљене као домаћице и учитељице“; „Професор је увек женско, поштар мушко, зубар/ лекар мушко, глумица женско (Када се раде називи занимања, на пример)“.

У једном одговору исказује се да у уџбеничком комплету *Espacio joven*: „Жене углавном носе сукње, хаљине, имају дугу косу. Занимања су углавном типично мушко-женска. Понегде се појави кратко ошишана жена са ранцем на леђима спремна за авантуру у природи. Кућне послове обављају жене. На сликама са децом су жене“.

Један наставник или наставница запажа родне стереотипе у уџбенику *Hablamos 4*: „У уџбенику за 8. разред се у пар наврата, када се говори о разговору телефоном, истичу слике девојака које телефонирају. Такође, у истом уџбенику у тексту о професијама се искључиво говори у мушком роду и фотографије дечака прате текст“.

Било је одговора који указују да постоји тенденција за уједначеним бројем мушких и женских ликова на илустрацијама и фотографијама, што је један од показатеља да се приликом креирања уџбеника водило рачуна о

родној равноправности. Међутим, упркос успостављеној равнотежи, неопходно је размотрити и начин на који су приказани мушкарци и жене, а не само њихов бројчани однос.

Значајно је да смо од појединих испитаника и испитаница добили одговор да они не проналазе примере родних стереотипа, али да то не значи и да их нема, већ јасно признају да на то питање нису обратили пажњу током своје наставне праксе. Један учесник или учесница у овом истраживању наводи да ће се у будућности трудити да више размишља о питању рода у процесу наставе.

8. 11. Како се третира сексизам у уџбеницима за шпански као Ј2?

У првом поглављу трећег дела ове докторске дисертације видели смо да наставни кадар може на различите начине третирати појаву сексизма у процесу наставе (в. детаљније Sunderland, 2000: 156-158). Наиме, наставници и наставнице могу: игнорисати и/или посвећивати родне стереотипе, али могу покушати и да својим деловањем утичу на њихово искорењење. Међутим, како су резултати овог истраживања показали, велики број наставника и наставница ни не примећује родне стереотипе у уџбеницима.

Поједини испитаници и испитанице наводе да, уколико уче родне стереотипе, подстичу своје ученике и ученице на дебату: „Уколико се јави сексизам, трудим се да са ученицима продискутујем о конкретној ситуацији. Мада се не трудим да намећем своје мишљење, већ пустим ученике да искажу своје и предочим им још нека питања/дилеме за размишљање“; „Ако тако нешто искрсне у неком тексту или илустрацији, од тога на часу направимо интересантну дискусију у којој се трудим да ученицима разјасним ствари које се тичу стереотипа било које врсте“.

Један наставник или наставница напомиње да уколико му/њој нешто привуче пажњу, обавезно подстиче дебату. Но, истиче да ученицима и ученицама знатно ређе родни стереотипи привлаче пажњу, али да је указивање на њихово постојање од велике важности: „Сви заједно подстичемо дебату и износимо своја мишљења и дајемо могућа решења за то. Не може се много тога променити нашом дебатом, нажалост, али сматрам да је довољно да макар понекад размисле о томе како би се касније у животу лакше изборили са тим ситуацијама“. Претходно наведени одговор иде у прилог тези да наставници и наставнице треба да промовишу идеје о родној равноправности у учионици и да својим ћацима предоче и друге перспективе, а не само оне које се пласирају кроз уџбеник или кроз доминантну патријархалну идеологију, што може имати утицаја

на развој њихових идентитета и на изградњу ставова и вредности према важности и начинима разбијања родних стереотипа.

Као пример за једну од пожељних стратегија за избегавање неједнаког третмана дечака и девојчица у учионици наводимо одговор једног испитаника или испитанице: „Улоге не делим према томе да ли их изговарају мушки или женски ликови, па сви ученици могу да читају реченице независно од онога како је у уџбенику наведено“.

Известан број испитаника и испитаница напомиње да увек наводи облике за оба рода иако они понекад изостају из уџбеника, јер се повремено наведе облик именице или придева само у мушком роду. Такође, има оних који се не ослањају на модел који се јавља у уџбеницима и који се односи на коришћење мушког као свеобухватног рода приликом давања упутстава ђацима како да ураде дато вежбање. Но, поједини наставници и наставнице сматрају да ученици и ученице не обраћају пажњу на то, односно да уколико наставник или наставница не би користили облике за оба рода, они то не би ни приметили нити би исправљали.

Одређени одговори указују на то да предавачи и предавачице указују својим ученицима и ученицама да се одређеним занимањима могу бавити и мушкарци и жене, а не само припадници једног рода, како се то повремено презентује у наставним материјалима. Неки од учесника и учесница наводе облике за оба граматичка рода иако се у уџбенику јавља облик само за један род када се усваја вокабулар у вези са професијама. Неретко наведу облик за један род, а од својих ђака траже да изведу облик за други род. На тестовима, пак, признају одговоре у којима је мушки род генерички, али у говору ђаке исправљају и инсистирају да користе родно осетљив језик.

Било је и одговора који указују на то да наставни кадар прихвата сексизам у уџбенику као природну појаву и не покушава да утиче на промену родних идеологија својих ђака: „С обзиром на то да је врло присутна и тешко искорењива, чини се да сама појава потиче од наших

несвесних предрасуда и уверења коју већина људи дели по неким питањима, па нисмо склони томе да проверимо њихову истинитост. Донекле нас и не занима“.

Један наставник или наставница наглашава да се труди да игнорише појаву родних стереотипа, посебно када је реч о илустрацијама, јер сматра да уколико се сексизам јави у визуелном материјалу, не може утицати на његову промену и преиспитивање.

Претходна два одговора у супротности су са одговорима наставника и наставница који сматрају да они ипак могу покушати да утичу на искорењење родних неједнакости у језику и друштву, па закључујемо да су мишљења наставног кадра различита и неретко опречна.

8. 12. Предлози за ревизију уџбеника из родне перспективе

Тринаестим питањем (Имате ли предлога за ревизију уџбеника када је реч о стереотипима о роду?) желели смо да испитамо имају ли наставници и наставнице сугестије за неке евентуалне промене што се тиче употребе родно осетљивог језика и избегавања сексизма у текстовима, сликама и илустрацијама.

Већина испитаника и испитаница напомиње да је задовољна садржајем уџбеника када је у питању родна осетљивост и да, стога, нема предлоге за неке евентуалне измене.

Одређен број предавача и предавачица истиче да нема примедби и то образлаже тиме да се никада пре није бавио/ла тим питањем нити је обраћао/ла пажњу на елементе који могу бити дискутабилни у вези са родном равноправношћу.

Међутим, добили смо одговоре који ипак указују на податак да неки наставници и наставнице обраћају пажњу на родно осетљив језик и на то да њихови ђаци добију подједнак третман у уџбеничкој литератури и у процесу наставе уопште без обзира на њихову родну припадност.

У наставку излажемо неке од предлога наставног кадра за ревизију уџбеника из родне перспективе: „Обратити пажњу на родно осетљиве термине, тј. да се за описивање жена користе женски облици занимања и сл. Приказивати и мушкарце и жене у разноврсним животним и друштвеним ситуацијама, а не жене као пасивне, а мушкарце као активне чланове друштва“; „Промена поделе типично мушких и женских занимања“; „Могло би да буде текстова у којима се појављују жене које се баве екстремним спортовима, мушкарци који помажу у кућним пословима“; „Укључити родно осетљив језик“; „Мислим да би требало одржавати семинаре на ову тему за креаторе уџбеника и њихове и издаваче, како би се

упознали са њеним утицајем на формирање ставова и вредности код ученика“.

Једна испитаница наводи као пример један уџбеник за норвешки језик у ком су стереотипне улоге жена обављали мушкарци: „На пример, мушкарац који пресвлачи децу и спрема ручак, а жена која их вози у школу, па иде на посао. Сматрам да више таквих илустрација треба да садржи један уџбеник, јер један језик се не учи само кроз граматику и правила, већ и кроз културне одреднице. Наравно, ово што сам навела односи се само на илустрације“.

Једна наставница сматра да би пажњу требало обратити на то шта се сврстава под стереотипе о роду, а шта је реална репрезентација стварности: „Мислим да треба приказивати све могућности, али не на уштрб тренутне стварности. Такође, мислим да треба обратити пажњу на изоловане реченице у вежбањима, а не само у текстовима“.

8. 13. Поређење уџбеника за шпански као Ј2 из родне перспективе

Шеснаестим питањем (Уколико сте током свог рада у настави користили неки други уџбеник, можете ли навести разлике међу њима када је реч о родно осетљивом језику и родно осетљивом садржају?) тражили смо од испитаника и испитаница да направе поређење између уџбеника који су користили током своје наставне праксе и оних које користе сада, које је одобрило Министарство просвете и који су уједно и предмет овог научног истраживања. Дакле, тражили смо од испитаника и испитаница да наведу да ли су и које разлике уочили између уџбеника које су користили током свог рада у настави у вези са третирањем родно осетљивог језика и избегавањем стереотипа о роду.

Било је неколико наставника и наставница који су напоменули да нису користили друге уџбенике, те из тог разлога не могу навести евентуалне разлике када је у питању родна осетљивост.

Међу онима који су током свог рада у школи користили друге уџбенике доминирају одговори да не постоје разлике у родној перспективи: „Користила сам други уџбеник, али се не разликује од уџбеника који тренутно користим по родно осетљивом језику и садржају. Разлике се тичу структуре уџбеника“; „Сви углавном на исти начин третирају родно осетљив језик“.

Било је и одговора који указују да се у новијим издањима може јасно препознати тенденција за успостављањем родне равноправности: „У старијим издањима уџбеника била је изражена родна стереотипија. Углавном су протагонисти били мушкарци и био је заступљен поглед на жене као слабији пол. Сада аутори уџбеника посвећују већу пажњу томе“; „Чак се избегавају стереотипи, нпр. мајка на тераси, отац у кухињи, чак и та тенденција постоји“; „Користила сам друге наставне материјале у

одређеним истраживањима и закључила да уџбеници објављени после 2010. године имају много мање стереотипних представљања полова“.

Но, добили смо и одговоре који указују да ипак постоје разлике у третирању родова и родно осетљивог језика у наставним материјалима за шпански језик: „У уџбеницима *Club Prisma* се не води рачуна толико о родно осетљивом језику, док у *Espacio joven* да“. Овај одговор посебно је важан из разлога што су наведени уџбеници издања исте издавачке куће, што доводи до закључка да однос према родно осетљивом садржају може варирати чак и у оквиру једне издавачке куће. Ову појаву објашњавамо непостојањем јасно дефинисаног протокола који треба следити приликом креирања уџбеника, чиме су се подробније бавиле Кузмановић Јовановић и Ђуричић (Kuzmanović Jovanović & Đuričić, 2015).

Било је и оних који су напомињали да у одређеним уџбеницима који се не користе у нашем образовном систему нема родних стереотипа. Но, ти дидактички материјали се, свакако, могу користити као додатни материјал.

Међутим, било је и испитаника и испитаница који су навели да нису обратили пажњу на разлике међу уџбеницима по питању родне осетљивости: „Нисам се нарочито бавила овом темом како бих наставни материјал бирала зависно од мање или веће пажње посвећене родној осетљивости и стереотипима“; „Користила сам различите уџбенике, али их (нажалост) нисам поредила према родно осетљивом језику и родно осетљивом садржају“; „Колико се сећам, није било ничега што би ми на први поглед засметало или би ми привукло пажњу када је реч о родно осетљивом говору. Можда бих нешто пронашао када бих циљано тражио, односно истраживао родно осетљив говор, па би можда и мој одговор на ово питање био конкретнији тако да не могу навести разлике. Рекао бих да су родно коректни“.

8. 14. Родно осетљив садржај: критеријум за одабир додатних дидактичких материјала

Седамнаесто (Да ли поред уџбеника користите додатне материјале?) и осамнаесто питање (Уколико сте на претходно питање одговорили потврдно, молим Вас наведите о којим материјалима је реч и наведите да ли приликом њиховог одабира водите рачуна да ли је њихов садржај родно осетљив или стереотипан. Молим Вас образложите.) били су усмерени ка додатним материјалима који се користе у настави. Сви испитаници и испитанице навели су да поред уџбеника користе и друга дидактичка средства у учионици.

Међутим, осамнаестим питањем желели смо да утврдимо да ли приликом њиховог одабира воде рачуна о родној осетљивости или не обраћају пажњу на то питање.

Добијене одговоре можемо поделити у четири групе:

1. наставници и наставнице не обраћају пажњу на родно осетљив садржај материјала које бирају;
2. свесни су да у неким материјалима има родних стереотипа, али родно осетљив садржај им није пресудан у одабиру дидактичких средстава, јер предност дају другим аспектима, попут тога да је тема занимљива ученицима и ученицама и да су им вокабулар и граматика разумљиви итд. Отуда следи да користе одређене материјале иако у њима има стереотипних представа мушкараца и жена;
3. избегавају стереотипе, између осталог и родне;
4. прилагођавају материјале тако што измене стереотипе или их коментаришу са ученицима и ученицама.

У наставку наводимо неке од одговора испитаника и испитаница из прве групе: „То су углавном збирке вежбања и не придајем нарочит значај

томе да ли је њихов садржај родно осетљив или стереотипан“; „Заиста не обраћам пажњу на то“; „Нисам обраћала пажњу на родну осетљивост“; „До сада нисам водила рачуна да ли је њихов садржај родно осетљив или не“. „Нисам водила рачуна о родно осетљивом садржају што се тиче фотографија или текстова, једино водим рачуна и увек наглашавам род именица, занимања и придева“. Из ове групе издвајамо један одговор: „Не водим рачуна свесно, али мислим да су садржаји били родно осетљиви. Сигурно ћу после ове анкете и томе размишљати“, што је, свакако, охрабрујући податак.

У другој групи су одговори оних који предност дају другим аспектима и користе материјале у којима има родних стереотипа: „Родно осетљив садржај ми није главни критеријум. Чак и ако има у видеу/на слици више дечака него девојчица, ја тај материјал нећу одбацити ако ми служи сврси; то није главна ствар о којој бринем. Мада приликом састављања тестова, водим рачуна да су подједнако заступљена оба пола (и мушка и женска имена) како се неко не би увредио“; „Приоритет су квалитет материјала и усклађеност са наставном јединицом“; „Морам признати да ми то није пресудно у одабиру материјала“; „Углавном је то материјал који могу да нађем на интернету, а бирам материјал тако да одговара области коју обрађујем и узрасту ученика. Нисам водила рачуна да ли је њихов садржај родно осетљив или стереотипан; „Водим рачуна, али не инсистирам на томе“; „У питању су различити аудио, визуелни и аудио-визуелни материјали, али их бирам првенствено у складу са темом која се обрађује“.

У трећу групу сврставамо одговоре у којима испитаници и испитанице говоре да воде рачуна о питању рода и да се труде да избегавају стереотипне представе: „Користим разне вежбе, игре, песме, и текстове које претежно налазим на интернету, а трудим се да стереотипе заобилазим, као и да ти садржаји буду увек родно осетљиви“; „Никада не

користим експлицитно стереотипне текстове и фотографије/илустрације“; „Водим рачуна да одступим од стереотипа у сваком погледу“; „Увек водим рачуна шта пише у тим текстовима и увек се трудим да им прилагодим, али и да буду занимљиви“; „Користим разне граматичке приручнике, као и приручнике за увежбавање вокабулара и увек водим рачуна да садржај буде прикладан, у сваком, па и у том смислу“; „Водим рачуна о стереотипима, али првенствено водим рачуна, пошто радим са основцима, о томе да садржаји одговарају узрасту и да ни на који начин не вређају или узнемиравају ученике тј. њихову личност. Самим тим, индиректно водим рачуна и о родно осетљивим садржајима“; „Дидактички материјал углавном преузет из других уџбеника или веб страница који једнако третира заступљеност оба пола. Уколико сама креирам додатни материјал, водим рачуна о саставу одељења и прилагођавам материјал потпуној структури одељења и/или њиховим интересовањима“; „Увек водим рачуна да одабрани материјал није ни за кога увредљив“; „Приликом одабира, увек имам у виду профил својих ученика и водим рачуна да материјал ни у ком смислу не буде осетљив“; „Ради се о видео и аудио материјалу, књижевним текстовима, новинама и у њима су увек била подједнако заступљена оба рода“; „Водим рачуна о стереотипима и родно осетљивим садржајима“; „Трудим се да садржаји буду родно осетљиви“.

У четврту групу убрајамо само један одговор. Једна испитаница тврди следеће: „Углавном их креирам сама. Ако не, узимам их из приручника који одговарају нивоу са којим радим, као и са сајтова за професоре шпанског као страног језика. Ако се поткраде некакав садржај тог типа, коментаришем на часу и подстичем дебату“. Иако је реч о само једном одговору у ком препознајемо залагање наставнице да своје ћаке нагна на размишљање о родним стереотипима, сматрамо да је и то охрабрујући податак с обзиром да, како је раније напоменуто, наставни кадар може имати значајног удела у развоју ставова и идеологија код својих

ученика и ученица, те сваки појединачни напор препознајемо као позитивну праксу.

8. 15. Шта је скривени/имплицитни курикулум?

Последњим, деветнаестим питањем (Да ли знате шта се подразумева под термином „скривени/имплицитни курикулум“? Молим Вас образложите.) желели смо да стекнемо увид да ли је испитаницима и испитаницама познат један од кључних термина у овом раду, а то је појам скривеног/имплицитног курикулума. Осим тога, били смо заинтересовани на које начине наставни кадар дефинише поменути појам.

Нешто мање од половине испитаника и испитаница, њих четрнаесторо, навело је да им није познато шта термин скривени курикулум означава.

Било је и оних који су напоменули да до овог упитника нису знали шта је скривени курикулум, али су потражили одговор на интернету.

Остали наставници и наставнице написали су следеће: „Можда означава вредност и битност онога што ученици стекну и науче у школама, јер све оно што стекну ту касније ће примењивати у животу“; „Претпостављам да су то нека знања и ставови који се провлаче кроз редовни наставни план и програм на неки 'невидљив' начин, а које ученици усвајају несвесно“; „Рекао бих да се односи на васпитне и функционалне циљеве који се остварују у настави тј. на све оно што ученици усвајају на часу осим градива. Реч је ставовима, судовима, вредностима, вештинама које развијају“; „Курикулум подразумева наставни план и програм рада, док би се скривени курикулум односио на знање које се стиче, учвршћује или формира под утицајем тог званичног програма. Одређене културне или социјалне вредности се на тај начин могу блокирати или учврстити“; „Претпостављам да су у питању идеје или ставови који се провлаче кроз лекције и вежбања, а који треба да утичу на начин виђења стварности или неке појаве код ученика“.

Има испитаника и испитаница који су термин скривени курикулум повезали са улогом наставника и наставница у образовном процесу, што је уједно и једна од централних идеја овог рада. Њихове одговоре истичемо у наставку: „То су неке социјалне и етичке вредности које ученици усвајају путем материјалних средстава која им обезбеђују наставници и школа, међу којима су и ставови који се тичу родне равноправности“; „Оно што наставник сматра релевантним, а није експлицитно речено у наставном плану и програму“; „Мислим да је то оно што научимо ученике мимо планираног школског курикулума, а односи се на формирање животних ставова и критичког мишљења“; „Ставови, убеђења, вредности које ученици усвајају у школи већим делом од наставника“; „Материјал који ученици несвесно науче у школи. Има негативан тон, указује на неједнакост коју наставници пренесу ученицима (начин на који причају о нпр. ратовима, култури...)“; „Оно што ученици усвајају од нас наставника (понашање, ставови...), а да ми нисмо ни свесни да их преносимо на њих“; „Скривени курикулум представља вредности које се ученицима/ученицама намећу кроз школски систем. Претпостављам да се овај термин односи на наметање родних идеологија од стране предавача и образовног система, и то пре свега путем одабира одређених уџбеника и начина њиховог коришћења у настави“; „Вредности које ученици усвајају индиректно кроз наставни материјал и интерпретацију истог од стране наставника, али не само њега, већ целокупног друштва, није експлицитно у плану и програму, али обухвата формирање друштвене свести, ставова и вредности кроз васпитно-образовни процес“; „Мислим да то представља све оне ставове, претпоставке, вредности које наставници уносе у сам образовно-васпитни рад на часу и у школи, а који на неки начин представљају каква је нека школа, какви су односи у њој и сл.“; „Вредности, веровања и знања која не улазе у евалуацију, у смислу да се не оцењују, а које ученици усвајају несвесно, кроз школовање и која зависе од начина на

који им се наставни материјал пласира, од уџбеника и приручника који се користе у настави, од њиховог садржаја и ставова самог предавача. Сматрам да на креирање имплицитног курикулума у великој мери утичу и неке важне институције попут Министарства просвете и неких других образовних органа који у великој мери креирају начин извођења наставе и средства која ће се користити у настави“; „Представља вредности које ученици науче у школи (друштвене и полне улоге, ставови...) кроз начин на који је организована настава, кроз наставна средства која се користе, итд. Наставници имају велику одговорност, будући да су пре свега педагози. Срећом, на часовима страног језика може се дискутовати о свему и на тај начин подстицати ученике на размишљање и развијање правих вредности“.

9. Коментари резултата истраживања

На основу добијених одговора, закључујемо да наставници и наставнице шпанског језика на различите начине поимају питање рода у учионици и да, стога, имају другачији приступ у настави када је реч о третирању сексизма и о употреби родно осетљивог језика како у матерњем тако и у циљном језику, што је потврдило једну од хипотеза овог истраживања.

Након анализе одговора, одредили смо три групе ставова наставног кадра.

У прву групу убрајамо наставнике и наставнице који категорију рода сматрају ирелевантном за сам процес наставе шпанског као страног језика и који другим аспектима, попут структуре, садржаја уџбеника итд., дају предност у односу на употребу родно сензитивног језика и на подједнаку заступљеност и равноправан третман мушкараца и жена како у текстовима тако и у илустрацијама и фотографијама. Већина испитаника и испитаница из ове групе заступа став да нема родних стереотипа у наставном материјалу које користе. Они приликом одабира додатних материјала не обраћају пажњу на родну осетљивост и неретко се опредељују за употребу само мушког рода када се обраћају ђацима, пратећи модел дат у већини анализираних уџбеника, сматрајући да би наглашавање оба рода збунило ученике и ученице и скренуло им пажњу на „мање битне ствари“ у односу на градиво које би требало да усвоје. Неки од њих истичу да употребу мушког као свеобухватног рода не доживљавају као стереотип, а да оба рода наводе искључиво због правилног усвајања граматике шпанског као страног језика. Поред тога, било је оних који су истакли да се употребом родно осетљивог језика не би поспешила родна равноправност, већ би се појачале разлике између мушкараца и жена. Наставницима и наставницама чије одговоре сврставамо у ову групу није

познато имају ли њихови ђаци развијену свест о значају родне равноправности како у друштву тако и у језику.

Другу групу одговора чине испитаници и испитанице који сматрају да је важно избегавати родне стереотипе у процесу наставе и заступају став да се у новијим издањима уџбеника запажа тенденција смањења родних стереотипа. Истичу да углавном не проналазе родне стереотипе у дидактичким средствима које користе за извођење наставе наглашавајући да то не значи да их нема, већ да они сами немају обичај да наставни материјал преиспитују из родне перспективе. Упркос томе што се труде да њихови ђаци усвоје оба рода када су у питању нове лексичке јединице, признају да неретко употребе само облик за мушки род, јер је то пракса уџбеника које користе у настави. Такође, иако сматрају да имају развијену свест о важности употребе родно сензитивног језика, своје властите ставове и језичке изборе не желе да намећу својим ученицима и ученицама. Управо и овај рад заступа став да би ученицима и ученицама требало омогућити да сами одаберу да ли ће користити родно осетљив или стереотипан језик уз свест о томе шта својим језичким изборима исказују и о евентуалним последицама, те би их на часовима страног језика требало упознавати са алтернативним облицима, а на њима је да ли ће у будућности користити облике који признају видљивост жене како у циљном тако и у свом матерњем језику.

У трећу групу сврставамо одговоре наставника и наставница који проналазе родне стереотипе у уџбеничкој литератури и који су свесни да се, посебно приликом формулисања упутстава ђацима, користи мушки као свеобухватан род и да се повремено појављује именица, заменица или придев само у мушком роду иако постоје облици за оба рода или именица у женском роду за означавање професије која се традиционално везује само за жене. Исто тако, свесни су да се кроз наставни материјал, али и путем дискурса наставног кадра, могу преносити дискриминаторне поруке, али

се, такође, могу промовисати и прогресивнији ставови који фаворизују родну равноправност, те је и приликом одабира додатних материјала, неопходно узети у разматрање да ли они поштују оба рода у било ком смислу, како језичким средствима и темама тако и на фотографијама и илустрацијама. Међу испитаницима и испитаницама, дакле, има оних који су свесни да својим радом и језичким праксама могу преносити скривени курикулум, па се труде да код својих ђака развију критичку свест и да или избегну дискриминаторне елементе уџбеника или да на њих укажу подстичући своје ученике и ученице на дебату, што може имати утицаја на буђење свести код њих о значају употребе родно сензитивног језика и у матерњем и у шпанском као страном језику, пошто структуре оба поменута језика омогућавају поштовање оба рода и видљивост како мушкараца тако и жена. Они дају и одређене предлоге за ревизију уџбеника из родне перспективе. Напоре појединаца би свакако требало поздравити, али би они могли бити узалудни уколико се на свим нивоима образовања не ради на ширењу идеја о родној равноправности. Отуда сматрамо да је потребно уводити родно освешћене праксе у учионицу на свим нивоима образовања и на часовима свих школских предмета, а не само на часовима матерњег и страних језика.

Једно од објашњења ставова да би на друге аспекте у процесу наставе требало обраћати пажњу пре него на питање рода може бити чињеница да се кроз наш образовни систем и даље провлаче дискриминаторне поруке које фаворизују доминацију и супериорност мушкараца, а умањују значај жена у друштву, што доводи до закључка да је наш школски систем заснован на патријархалном културном моделу (в. детаљније Јарић, 1994; Ковачевић, 2010; Filipović, 2013) те се углавном ни не указује на потребу за разматрањем облика у којима се родна дискриминација може јавити и нема уврежене праксе за њеним искорењењем, што потврђује следећи одговор: „Напоменула бих да сам се школовала у време постојања српскохрватског,

односно хрватско-српског језика који није препознавао неке облике речи које данас користимо (психолошкиња, лингвисткиња...) и да нас то није спречавало или лимитирало у могућностима, комуникацији или нас је набили који начин дискриминисало непостојање облика женског рода за поједине речи“. Међутим, треба имати у виду да савременом друштву наставници и наставнице не би требало да репродукују патријархалне културне моделе и родне идеологије кроз свој дискурс, јер „образовни садржај који промовише равноправност полова у друштву нема никакву вредност ако наставници перпетуирају патријархалне вредности“ (Ковачевић, 2010: 70).

У наставку истичемо цитат који, такође, указује да је неопходно утицати на промену доминантног патријархалног културног модела: „Учесници у систему образовања морају бити 'родно освешћени'; морају препознати које мере и поступци поспешују поменути систем вредности, а који садржаји репродукују патријархални систем родних улога“ (Stjepanović Zaharijevski i dr., 2010: 10).

Употреба родно осетљивог језика и значај избегавања стереотипних представа било које врсте није уведена у званични курикулум приликом школовања будућих професора и професорки, већ зависи од напора појединаца да својим студентима и студенткињама (будућим професорима и професоркама шпанског језика) укажу на значај овог проблема имајући у виду да ће они у будућности радити у основним и средњим школама изводећи наставу страног језика, а самим тим моћи ће да утичу на развој ставова својих ђака према питању родно сензитивног језика како у матерњем тако и у шпанском као циљном језику, што потврђује Бошковић (2010: 78) напомињући да се са женама у Србији, а посебно са оним које учествују у образовном процесу „недовољно ради на промовисању несексистичке употребе језика“, што се показало и овим нашим истраживањем, у ком су већином учествовале наставнице.

Важно је напоменути да смо добили одговоре који указују да неки испитаници и испитанице флексибилнији када је у питању употреба родно осетљивог језика у шпанском језику, док се не слажу са употребом оба морфолошка облика за одређена занимања у српском језику (нпр. гинеколошкиња, психолошкиња, преводитељка итд.).

Све горе наведено доводи нас до закључка да би питање родне равноправности морало бити саставни део обуке наставног кадра, што би подразумевало бављење улогом и интерпретацијом уџбеника са аспекта рода; интеракцијом на релацији наставник/ца-ученик/ца; интеракцијом међу ђацима; језиком; садржајем итд. (Brugeilles & Cromer, 2009: 74). Неопходно је током школовања оспособити будући наставни кадар да на питање рода гледају другачије, тј. да о овом питању почну да размишљају у контексту наставе и савременог доба у ком живимо.

Поред тога, добијени одговори указују да нема стручних семинара и конференција на којима се говори о родној осетљивости садржаја наставног материјала и о начинима на које треба третирати сексизам у настави. Професионално формирање наставника и наставница представља један дуготрајан процес и захтева константну обуку и њихово упознавање са различитим методолошким приступима у настави, употребом нових технологија и сл. Између осталог, не може се очекивати да је наставник или наставница током свог школовања стекао/стекла довољна знања о тој теми и развио/развила критичку свест о питању родне једнакости, јер се, како истичу Јовановић и Пејовић (2013: 407), професионално обликовање наставног кадра не завршава на факултету, на основним и мастер студијама, већ се професионални идентитет изграђује и током наставне праксе у раду са ученицима и ученицама.

Међутим, организовање научних скупова и семинара о овој тематици не гарантује развијање критичке свести и промену ставова и веровања наставног кадра по питању родне равноправности у настави и уџбеницима,

што потврђују Јовановић и Пејовић (2013: 409), наводећи да „ранији ставови и уверења често остају непољуљани током образовања наставника услед чега би се могло закључити да нови подаци стечени током обуке не утичу на дубоко преиспитивање постојећег епистемолошког система“. Но, истраживање презентовано у овом делу рада показало је да има наставника и наставница који ни не размишљају о овој теми и не примећују родне стереотипе у уџбенику, иако их има, што је анализа приказана у другом делу овог рада, и потврдила. Међутим, било је и навода да ће после упитника који им је прослеђен за потребе овог рада почети да обраћају пажњу на ово питање, те је препорука да се на научним скуповима говори о проблему неједнаких родних односа у образовању, а да ли ће то имати утицаја, зависиће директно од наставника и наставница, њихових ставова, идеологија и спремности да преиспитају друштвену стварност и сопствена уверења.

Резултати су показали да нису сви наставници и наставнице упознати са термином „скривени/имплицитни курикулум“, а од велике је важности да се код њих развије свест о томе да се путем наставног материјала који користе могу преносити имплицитне вредности друштва и културе у којој се настава одвија, али и заједнице у чијим је оквирима дати уџбеник настао. Осим тога, важно је указати наставницима и наставницама да они сами својим дискурзивним праксама преносе вредности и идеологије, што може имати далекосежне последице на развој идентитета својих ђака, о чему је сведочила и једна испитаница која је сексизам у настави дефинисала као: „ограничавање у формирању ставова ученика, посебно оних млађих и подстицање да се мушки род усвоји као доминантнији у односу на женски“.

10. Импликације резултата истраживања

С обзиром на то да уџбеници за учење страног језика понекад могу бити једини извор информација о циљној култури које ученик или ученица користи, треба бити посебно обазрив када је реч о третирању стереотипа у учионици, не само родних, већ и етничких, расних итд. (Kuzmanović Jovanović & Đuričić, 2015), што захтева самосвест наставника и наставница о овој проблематици. Наиме, током школовања будућих наставника и наставница неходно је код њих развијати критичку свест да би се избегли стереотипи у учионици или уколико се они ипак јаве, нпр. у уџбеничкој литератури, они били третирани на адекватан начин. Такође, потребно је организовати семинаре и стручне скупове на којима би наставници износили своја искустава у вези са сексизмом како у језику тако и приручницима. Јовановић и Пејовић (2013: 415) наводе да је неопходно организовати семинаре који би наставницима и наставницама пружили прилику да преиспитају своје ставове и уверења која имају о настави страних језика. Овакво преиспитивање могло би се односити и на уверења о сопственој као и о циљној култури, о културним моделима заједнице у којој живе и заједнице чији језик предају као циљни. Осим тога, семинари који би се бавили питањем родне осетљивости исказане кроз језик и уџбеник могли би подстаћи наставнике и наставнице да преиспитају своје ставове о том питању како у циљном тако и у свом матерњем језику.

Запажамо и недостатак јасних смерница и упутстава за избегавање родне дискриминације у настави страног језика, што доводи до тога да наставници и наставнице, зависно од својих родних и језичких идеологија, (не) промовишу идеје о родној равноправности, а како Весна и Исидора Јарић напомињу (Jarić & Jarić, 2013: 44), може се утицати на промену вредносних ставова и идеолошких позиција професорског кадра уз услов да

им се одређени појмови теоријски и практично разјасне, о чему сведочи и Савић (Savić, 2004: 59):

У традиционалној култури постоје задате родне улоге у које 'улази' особа одрастајући. Оне су подсвесно знање појединца и појединке о друштвеном понашању када је у питању женска, или мушка улога. Ако није подсвесно знање и понашање освешћено, онда родне улоге појединци преносе и у своје укупно понашање, па ће научници, писци уџбеника за основне школе и многи други у свом послу уносити подсвесно знање као део професионалног знања, сем, ако постоји неки регулатив, нека друштвена норма која ово подсвесно знање усмерава.

Слажемо се са Филиповић (Filipović, 2013: 232) да је неходно формирати образовне политике које би активно утицале на промену идеологија, културних модела и хијерархије друштвених вредности професора и професорки.

О потенцијалним резултатима оваквих пракси сведочи Јарић (Jarić, 2000: 503) износећи следећу тврдњу:

Виши ниво образовности као и одговарајући садржај наставне грађе отварају пут еманципацији и модернизацији друштва, а самим тим и могућности за промену постојећих односа моћи у њему и креирање другачијих односа унутар којих би жене могле изаћи из апсурдне позиције маргиналне групе, која им је у постојећој констелацији односа моћи додељена, и захтевати конструисање друштвених односа у којима ће и оне моћи да остваре властите склоности и потребе.

Стога, потребно је спровести едукацију наставног кадра и упутити га на важност родно осетљивог приступа у настави (Ковачевић, 2010: 70). Поред едуковања наставника и наставница, сматрамо да би било добро

организовати предавања намењена ђацима која би за тему имала питања родне равноправности, што би помогло развоју критичке свести код ученика и ученица о једном комплексном и изузетно значајном проблему данашњег друштва.

Исто тако, неопходно је у обавезан академски програм свих будућих просветних радника и радница укључити основне теоријске поставке у вези са третирањем сексизма у процесу наставе и са родно осетљивим језиком.

Како би могли да дају свој одговор и да елеминишу негативне стереотипе било које врсте, наставници и наставнице страног језика би требало да се баве не само педагошким и методичким аспектима наставе, већ би требало да у разматрање узму историјске и културолошке елементе говорне заједнице у којој живе, али и заједнице чији језик предају као страни (Bhattacharya et al., 2007, према Filipović & Jovanović, 2013), па би требало да своје ђаке припреме да буду отворени ка новим перспективама у усвајању и коришћењу страних језика у различитим комуникативним контекстима, што би значило да они треба да буду спремни и на формирање и прихватање својих нових идентитета кроз препознавање и прихватање идентитета других (Filipović & Jovanović, 2013). Неопходно је имати у виду да дидактичке и методичке компетенције нису довољне за успешно извођење наставе страних језика. Потребно је стећи знања о друштвеним, политичким, културолошким и контекстуалним аспектима наставе страних језика и имплементирати их у наставу (Filipović & Jovanović, 2013), што, свакако, подразумева спремност и отвореност наставног кадра за промене.

Могуће је да наставни кадар сматра да нема довољно времена и простора да се на часу шпанског језика посвети пажња питању рода, што је сасвим неоправдан став с обзиром на то да је одговорност на целокупном образовном систему и свим његовим учесницима и учесницама да код ђака развију свест о постојању различитости и поспешивању толеранције како се

не би ограничавале способности појединца и ограничавао његов или њен поглед на свет. Наставни кадар би у свакој прилици требало да утиче на развој толеранције код својих ученика и ученица према било којој мањинској групи или друштвено осетљивом питању.

Сматрамо да би наставници и наставнице (не само страног језика, већ свих школских предмета) својим језичким изборима и деловањем требало да код својих ученика и ученица развијају критичку свест о штетним последицама родне неравноправности како у језику тако и у друштву у ком живе. А за то је, свакако, прво потребно развијати свест „међу члановима академске и шире јавности о постојању сексизма у језику и о присуству структуралне и семантичке асиметрије која не кореспондира са језичком структуром, већ са патријархалним културним моделом и традиционалном језичком идеологијом присутном у нашој друштвеној средини“ (Филиповић, 2010: 49). Слажемо се да би наставници и наставнице својим деловањем требало „да утичу на формирање позитивних родних, културних, етничких и професионалних идентитета код својих ученика и ученица“ (Филиповић, 2010: 57).

11. Ограничења истраживања

Једно од позитивних, али и ограничавајућих фактора овог истраживања, представља чињеница да је већина питања отвореног типа. Наиме, определили смо се за питања отвореног типа да не бисмо наставницима и наставницама сугерисали одговоре и како их не бисмо наводили да дају одговоре и исказују ставове супротне својим, јер би питањима затвореног типа могли наслутити жељене одговоре и хипотезе постављене на почетку овог истраживања. На пример, испитаници и испитанице могу дати одговоре који им се сугеришу питањима, тј. могу закључити који би одговори били пожељни, а да при томе они можда уопште нису део њихове свакодневне праксе и размишљања. Но, ни отвореним типом питања не искључујемо могућност да су испитаници и испитанице пружили одговоре за које сматрају да би било коректни са аспекта рода.

Међутим, одабир питања отвореног типа представља и ограничење овог истраживања, јер има питања на која наставници и наставнице нису одговорили или нису били опширни у образлагању својих мишљења и ставова.

Како је раније наведено, шпански језик не заузима значајно место у формалном образовном систему наше земље, а у испитивању ставова предавача и предавачица путем упитника могли су учествовати само наставници и наставнице који су радили или још увек раде у основним и средњим школама, а имајући у виду да је у питању релативно мали број школа у којима се може похаћати настава шпанског језика, то је утицало и на број испитаника и испитаница.

Још једно од ограничења овог истраживања представља и чињеница да одређени број наставника и наставница није изразио интересовање и вољу да учествује у истраживању. Њихово одбијање да попуне упитник и

да на тај начин помогну унапређењу разумевања третирања сексизма у уџбеничкој литератури која се користи за извођење наставе у основним и средњим школама за шпански као страни језик у Србији тумачимо као неспремност за бављењем поменутом тематиком и као незаинтересованост за промовисање идеја о родној равноправности и родно осетљивог језика у учионици. Иако је реч о квалитативној анализи, већи број одговора пружио би нам јаснију слику и прецизније податке о третирању сексизма у настави шпанског као страног језика у нашим основним и средњим школама.

12. Сугестије за будућа истраживања

Начин на који наставници и наставнице раде да текстовима не може се предвидети, као ни реакције ученика и ученица (Sunderland, 1998: 3; Sunderland et al., 2002), отуда је препорука за будућа истраживања испитивање дискурса учионице и дискурса наставног кадра. Требало би, дакле, пратити и сâм процес наставе и употребу уџбеника (Ивић и др., 2008: 151). Оваква истраживања су од велике важности с обзиром да једном истом тексту или илустрацији наставници и наставнице приступају различито независно од тога да ли они у себи садрже дискриминаторне поруке или не, те је праћење реакција ђака на текстове који у себи садрже сексистичке елементе или на текстове који не приказују родове у традиционалним и стереотипним улогама, као и начин на који наставни кадар ради са истим, још једна је од сугестија за будућа истраживања у вези са родом и родним идеологијама у учионици. Дакле, препорука за будућа истраживања у овој области јесте испитивање дискурса учионице из родне перспективе, што би укључило како дискурс наставника и наставница тако и ученика и ученица. Било би корисно и индикативно за наставу, не само шпанског језика, већ и других школских предмета, испитати начин на који наставни кадар ради са текстовима и начин рецепције ученика и ученица, што би требало посматрати из родне перспективе. Због различитих начина на који одређени текст може бити третиран у учионици, потребно је сагледати шта се ради са родно пристрасним текстовима у пракси (Sunderland et al., 2000: 257).

13. Закључак трећег дела рада

Општи налази истраживања указују на следеће: део испитаника и испитаница показује недовољну упућеност у значај односа језика и рода, као и у последице које би употреба родно несензитивног језика и приказивање родних стереотипа у настави (не само шпанског језика, већ свих школских предмета) могли имати на ђаке и на развој њихових родних и других идеологија, као и ставова. Сматрамо да се деци током школовања усади употреба мушког као генеричког рода, те она делује природно и дато. Исто тако, деца несвесно прихватају родне улоге које им се кроз дискурс како уџбеника тако и наставног кадра намећу, те заступамо став да је потребно осветити стереотипе код деце и адолесцената и помоћи им да заузму критички став према порукама које им шаљу школа (наставни кадар и уџбеници), породица и медији о различитим животним питањима, између осталих и о питањима рода. Треба имати у виду да су ученици и ученице донекле већ формирали слику о родним улогама и о друштвено прихватљивим облицима понашања за оба рода у породици, што се, свакако, током школовања може променити, јер су родни идентитети и идеологије у константној изградњи, потврђивању или одбацивању зависно од средине у којој појединац живи.

Међутим, важно је нагласити да има и оних наставника и наставница који се труде да препознају родне стереотипе и да их избегну или модификују, што је од изузетне важности, јер би они својим деловањем које би имало позитивног утицаја на развој критичке свести о питању праведнијих друштвених односа пружили свој допринос друштву и признавању рада и активности жена као равноправних чланица заједнице којој припадају. Наставници и наставнице би требало да кроз дискусију утичу на подизање свести код својих ђака о питањима као што је родна равноправност; да пажљиво бирају текстове и да коментаришу евентуалне

родне стереотипе, а не да их игноришу (Sunderland et al., 2000: 254), са чиме се слаже и део наших испитаника и испитаница.

Но, општи утисак је да се ставови наставног кадра шпанског језика према питању родно осетљивих садржаја у настави разликују, а поштовање равноправности, разбијање друштвених стереотипа о роду, као и употреба родно осетљивог језика не би требало да зависе од личног избора наставника или наставнице и од његове или њене интересне сфере, већ би, независно од њих, требало да чине саставни део образовања у двадесет и првом веку.

Можда би било претенциозно очекивати од наставника и наставница да се баве поменутом тематиком с обзиром на чињеницу да већина испитаника и испитаница наводи да током свог школовања није стекла довољна знања која би им на том путу помогла. Такође, непостојање стручних скупова на којима би се дискутовало о потреби родно осетљивих уџбеника и неопходности употребе родно сензитивног језика у образовном контексту на свим часовима без обзира о ком школском предмету је реч, негативно утиче на развој критичке свести код наставног кадра о овој проблематици. Но, треба имати у виду школа као институција не постоји само због преноса знања, већ има и васпитну улогу. Отуда, неходно је барем на индивидуалном нивоу улагати напоре у развој критичке свести код ученика и ученица о неопходности употребе политички коректног језика. То није тема коју би требало занемарити иако, свакако, није једини проблем нашег друштва и образовања, али је питање коме треба посветити посебну пажњу у патријархалном друштву какво је српско. Један од циљева образовања треба да буде пружање једнаких прилика свим учесницима и учесница у том процесу без обзира на родну припадност, а један од начина јесте приказивање жене у различитим доменима друштва кроз језичке изборе који праве разлику између мушког и женског рода или који неутрализују ту разлику. Употребу мушког као генеричког рода не би

требало сматрати прихватљивом ако се у обзир узме чињеница да је у нашој земљи у савременом друштву образовање доступно свима, како дечацима тако и девојчицама. Не би требало охрабривати младе људе да доносе стереотипне одлуке у вези са својом будућношћу, односно одабиром каријере и неразвијањем критичког става према патријархалним родним улогама, јер на тај начин бивају лишени шансе да пробају нешто што није типично за њихов род.

Све горе наведено изискује активности наставника и наставница „одоздо на горе“, што са собом повлачи и неопходност креирања родно осетљивих језичких политика и укључивање основних теоријских појмова у вези са родом и родном равноправношћу у обавезан план и програм свих будућних наставника и наставница.

Упркос променама у законским регулативама које елиминишу дискриминацију, културни модели који се и даље нуде младим генерацијама кроз уџбенике настављају са приказивањем разлика у опхођењу према женама и мушкарцима, што отежава напоре професорског кадра да модификује односе између ученика и ученица и да нормализује слику жене у култури као и у пружању равноправних шанси за оба рода (Rodríguez Izquierdo, 1998: 259). Проблем се додатно усложњава уколико наставни кадар не препознаје дискриминаторне поруке које се пласирају кроз уџбеник, а неретко ни сами наставници и наставнице нису свесни својих идеологија и деловања који могу ићи у правцу даљег преноса родних стереотипа, што је истраживање презентовано у трећем делу овог рада, и потврдило.

Сматрамо да приликом спровођења истраживања у области образовања треба чути глас и оних који директно учествују у настави, а то су ђаци и наставни кадар. Они могу пружити податке о проблемима који постоје и које би требало решавати. Но, понекад је наставницима и наставницама потребно указати на која би питања требало да обрете

пажњу и на који начин да им приступе у учионици како би исход школовања ђака био што бољи и у васпитном и у образовном смислу, што су показали и подаци прикупљени овим истраживањем.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У овој докторској дисертацији, која почива на постулатима критичке примењене лингвистике и критичке анализе дискурса, приказани су резултати два квалитативна истраживања: прво се бави испитивањем родне компоненте у наставном материјалу за шпански као страни језик у образовном систему Србије, а друго испитује мишљења и ставове предавача и предавачица према родно осетљивом садржају уџбеника и родно осетљивом језику.

На самом почетку рада изнели смо основне теоријске поставке и разјаснили кључне појмове релевантне за овај рад: изнели смо дистинкцију између пола и рода, те смо дефинисали родне улоге, родне стереотипе, родне и језичке идеологије, научно и друштвено-политички концепт родно осетљивих језичких политика, а дат је и кратак преглед историјског развоја феминизма, као и феминистичких истраживања у области лингвистике. Било је речи и о значају који култура заузима у настави страног језика, а том приликом фокусирали смо се на то да је учионица страног језика погодно место за преиспитивање како стране тако и сопствене културе, а самим тим, и питања третирања родова, с обзиром да је реч о друштвеном конструкту. Потом, навели смо да читав образовни систем са свим својим елементима (посебно када је реч о дидактичким материјалима и наставницима и наставницама) може имати удела у преносу, репродуковању и/или модификацији родних и језичких идеологија.

У другом делу овог рада у центру пажње била је анализа уџбеника за шпански као страни језик из родне перспективе. За ово истраживање определили смо се имајући у виду да позиционирање родова у наставном материјалу може имати утицаја на развој родног идентитета, усвајање или промену родних идеологија, посебно код млађих ученика и ученица, тј. код деце и адолесцената. Међутим, треба имати у виду да се родни идентитет

развија под утицајем бројних фактора и да су школа и уџбеници само један од њих, те је тешко одредити у којој мери један дидактички материјал утиче на развој родног идентитета код појединца, што није ни био циљ овог рада. Намера је била испитивање присуства родних идеологија у уџбеницима који се користе у формалном образовном систему у Србији за извођење наставе шпанског као страног језика, уз шта је неопходно и пожељно испитати ставове наставника и наставница према евентуалним родним стереотипима са којима су се током своје наставне праксе сусретали, чиме смо се бавили у трећем делу ове докторске дисертације.

Упркос чињеници да је тешко одредити и готово немогуће измерити у којој мери садржај наставног материјала, дискурс и ставови наставника и наставница могу утицати на учеснике и учеснице школског система када је реч о развоју њихових идеологија и родног идентитета, важно је присуство родних стереотипа у уџбеницима свести на минимум како они не би били потенцијални извор неједнакости родова у друштву. Иако је реч само о једној карици у компликованом друштвеном ланцу, језички планери, аутори и ауторке уџбеника, као и издавачке куће, на себе би требало да преузму одговорност креирања праведнијих односа у друштву, што у будућности може дати добре резултате.

Овај рад за циљ није имао давање статистичких података, зато се нисмо определили за спровођење квантитативних анализа, јер оне могу бити поновљене од стране других истраживача и истраживачица, који би користили исте поступке и методе како би се проверили резултати истраживања и вероватно дошли до истих сазнања, док то није случај са квалитативним истраживањима. Из тог разлога у овом раду определили смо се за спровођење квалитативних истраживања, пошто је у њима сасвим легитимно заступати различите ставове и поимати свет на другачији начин у односу на друге истраживаче и истраживачице, што се уједно односи и на резултате овог истраживања, и када је реч о анализи уџбеника из родне

перспективе и када је реч о испитивању ставова и мишљења професорског кадра према питању родне перспективе у процесу наставе шпанског као страног језика у основним и средњим школама у Србији.

Корпус на ком је спроведено истраживање чини четрнаест уџбеника за шпански као Ј2 који се користе за извођење наставе у основним и средњим школама у нашој земљи. У питању су уџбеници који су објављени у Шпанији за глобално тржиште и у Србији за потребе ђака чији је матерњи језик српски. Сви анализирани уџбеници одобрени су од стране Министарства просвете Републике Србије. Анализа је показала да, иако постоји промена родне перспективе, у појединим сегментима жене и мушкарци остају приказани у традиционалним оквирима, а мушки род се користи као свеобухватни приликом давања инструкција ђацима како да ураде задатке, док се у неким случајевима и када се приказује ново градиво, наводе само облици за мушки род, а женски род се занемарује. Има и примера истицања само облика за женски род и то код назива професија које се стереотипно везују за жене. Дакле, у анализираном наставном материјалу, патријархалне идеологије су прикривене, али и даље присутне. Наиме, упркос напорима аутора и ауторки за постизање родне равноправности, долази се до закључка да се она начелно постиже, али да је потребно дискурзивним средствима утицати на деконструкцију стереотипа како о мушкарцима тако и о женама који се и дан-данас могу пронаћи у наставном материјалу. Управо због стереотипних описа и приказа мушкараца и жена у уџбеничкој литератури, језичким изборима који не показују видљивост жене у различитим сегментима друштва, родних идеологија наставника и наставница итд. поспешује се трансгенерацијски пренос неједнакости родова у друштвима која су дубоко уроњена у патријархалне идеологије каква су српско и шпанско. Према томе, иако се политички и друштвени развој Шпаније и Србије разликује од друге половине прошлог века, па на овамо, обе културе могу се сматрати

традиционално патријархалним, што се и дан-данас осећа у поменутиим друштвима и у којима се такво виђење света одражава на различита друштвена питања, између осталог, на питање употребе родно осетљивог језика и равноправног третирања жена не само у уџбеничкој литератури, већ у целокупном образовном систему, а и шире, у свим доменима друштва.

Иако би у једном савременом уџбенику требало избегавати родне стереотипе, резултати истраживања указују на присуство суптилних родних стереотипа у уџбеницима за шпански као страни језик који се користе у нашим основним и средњим школама, премда смо идентификовали и неке стратегије за избегавање стереотипних приказа мушкараца и жена.

Кључни налази претходних истраживања у вези са сексизмом у уџбеницима за шпански као Ј2, па и овог, доводе до закључка да постоји промена родне перспективе и да се родни стереотипи јављају у знатно мањој мери него у старијим издањима и да је укључивање позитивног родног модела у уџбенике од велике важности у савременом добу у ком живимо. Уџбеници би требало да приказују и мушкарце и жене водећи рачуна о равнотежи приликом њиховог присуства, значаја, доприноса, могућности и захтева покушавајући да се избегне стварање предрасуда и стереотипа (Sánchez Bello, 2002: 101).

Но, садржај уџбеника не мора бити пресудан у преношењу идеологија, те би фокус требало померити на испитивања онога шта се дешава у учионици, стога смо се у трећем делу овог рада определили за испитивање ставова наставника и наставница шпанског језика према питању родно осетљивог садржаја уџбеника које користе за извођење наставе шпанског као страног језика у основним и средњим школама у оквиру образовног система Србије. Један од циљева овог испитивања било је давање одговора на питање да ли је наставни кадар, посматран као једна делатна заједница, свестан својих родних идеологија које несумњиво

преноси и у сâм наставни процес и да ли питању родно сензитивног садржаја дидактичког материјала (не само уџбеничке литературе) који користи у настави придаје значаја и у коликој мери. Осим тога, желели смо испитати да ли користе родно осетљив језик у настави када је у питању шпански језик, што може имати утицаја и на развој критичке свести о значају употребе родно осетљивог језика како у матерњем тако и у циљном језику.

Овим истраживањем указали смо на неопходност развоја критичке свести о питању рода, родно сензитивног језика и родне равноправности код деце, адолесцената и младих, што, пре свега, захтева подизање критичке свести код наставног кадра, те предлажемо укључивање основних теоријских поставки у вези са поменутиим појмовима у обавезан академски програм будућих наставника и наставница. Међутим, с обзиром да би се наставни кадар и после завршених студија константно требало усавршавати и развијати компетенције, сматрамо да је од велике важности организовати семинаре и конференције на којима би се говорило о утицају који целокупан образовни систем може имати на развој родних и других идентитета ђака, што недвосмислено може имати последице и по њихов одабир професије и друштвених улога уопште, о чему сведочи и Филиповић (2010: 62):

(...) наставно особље игра значајну улогу у формирању идентитета ученика и ученица са којима ради, па начини на који оно преноси своје виђење света, науке и вредности и значаја образовања, као и прагматично вредновање резултата образовања у контексту одабира будуће професије могу да буду од пресудног значаја у исходима образовања сваког детета у датој друштвеној средини.

Свакако да за постизање родне равноправности и праведнијег друштва изостављање родних (али и других стереотипа) из уџбеничке литературе, као и адекватно третирање било ког вида сексизма у учионици није довољно, али је то, свакако, један важан корак који треба поздравити. Циљ савременог друштва требало би да буде превазилажење стереотипа било које врсте, укључујући и родне стереотипе, те закључујемо да би домен образовања могао одиграти значајну улогу у том дуготрајном процесу.

ЛИСТА РЕФЕРЕНЦИ

Уџбенички корпус

Уџбеници за основну школу

1. Пејовић, А., М. Андријевић. и Џ. Пердомо Гонзалес. (2005). *¡Hola, amigos! 4*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Пејовић, А. и М. Андријевић. (2008). *Hablamos 1*. Београд: Завод за уџбенике.
3. Пејовић, А. и М. Андријевић. (2010). *Hablamos 2*. Београд: Завод за уџбенике.
4. Пејовић, А. и М. Андријевић. (2009). *Hablamos 3*. Београд: Завод за уџбенике.
5. Пејовић, А. и М. Андријевић. (2013). *Hablamos 4*. Београд: Завод за уџбенике.
6. Филиповић, Ј., Ј. Стојановић и З. Милићевић. (2003). *¡Hola, amigos! 1*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. Филиповић, Ј., Ј. Стојановић и З. Милићевић. (2004). *¡Hola, amigos! 2*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Филиповић, Ј., Пејовић, А. и М. Андријевић (2005). *¡Hola, amigos! 3*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
9. Cabeza Sánchez et al. (2011). *Espacio joven, A1*. Madrid: Edinumen.
10. Cabeza Sánchez et al. (2013). *Espacio joven, A2.1*. Madrid: Edinumen; Београд: Data status.
11. Cabeza Sánchez et al. (2013). *Espacio joven, A2.2*. Madrid: Edinumen; Београд: Data status.

Уџбеници за средњу школу

1. Bueso, Isabel et al, (2012). *Club Prisma A2*. Madrid: Edinumen (5a impresión)
2. Cerdeira, P & A. Romero (2009). *Club Prisma A2/B1*. Madrid: Edinumen (3^a edición)
3. Cerdeira, P & A. Romero (2009). *Club Prisma B1*. Madrid: Edinumen; Beograd: Data status.

Коришћени извори

1. Бошковић, А. (2010). Језик, разлике, политике. У: Ј. Филиповић и др. (ур.), *Округли сто на тему родно осетљивих језичких политика* (стр. 75-81). Београд: Програм Уједињених нација за развој, Сектор за инклузивни развој.
2. Васиљевић Стокић, Т. (2011). Родна равноправност и заступљеност у дијалозима уџбеника енглеског језика за средње школе. У: Д. Бошковић (ур.), *Српски језик, књижевност, уметност: Жене: род, идентитет, књижевност*. (Књига 2), (стр. 675-683). Зборник радова са V међународног научног скупа одржаног на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, 29-30. октобра 2010.
3. Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
4. Ивић, И., А. Пешикан и С. Антић. (2008). *Водич за добар уџбеник: општи стандарди квалитета уџбеника*. Нови Сад: Платонеум; Суботица: Ротографика.
5. Јовановић, А. и А. Пејовић. (2013). Континуирано образовање наставника страног језика: потребе и изазови. У: С. Гудурић (ур.), *Језик и културе у времену и простору: тематски зборник* (стр. 407-416). Нови Сад: Филозофски факултет.
6. Ковачевић, К. (2010). Дидактичко-методичка анализа уџбеника у разредној настави са аспекта социјалне улоге пола. *Педагошка стварност*, 56 (1/2), 68-81.
7. Кузмановић Јовановић, А. (2013). *Језик и род. Дискурзивна конструкција родне идеологије*. Београд: Чигоја штампа.
8. Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Институт за психологију, Филозофски факултет.

9. Ђировић, И. и Д. Малинић. (2013). Академски родни стереотипи будућих наставника. *Зборник института за педагошка истраживања*, 45 (2), 322-341.
10. Филиповић, Ј. (2010). Род, језик и родно осетљиве језичке политике. У Ј. Филиповић и др. (ур.), *Округли сто на тему родно осетљивих језичких политика* (стр. 15-73). Београд: Програм Уједињених нација за развој, Сектор за инклузивни развој.
11. Филиповић, Ј. (2014). Језичка образовна политика и родно осетљив језик. У: Ј. Филиповић и О. Дурбаба (прир.), *Језици у образовању и језичке образовне политике* (стр. 153-168). Београд: Филолошки факултет.
12. Шевкушић, С. (2006). Основне методолошке претпоставке квалитативних истраживања. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38 (2), 299-316.
13. Шевкушић, С. (2011). *Квалитативна истраживања у педагогији. Допринос различитих методолошких приступа*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
14. Abolaji, S. M. (2013). Gender and Language Education Research: A Review. *Journal of Language Teaching and Research*, 4 (3), 454-463.
15. Acaso, M. & S. Nuere. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 205-218.
16. Angulo Blanco, M. E. (2010). La evolución del papel de la mujer en dos manuales de ELE a través de las mujeres. *RedELE: Revista Electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 12, 1-47. Доступно на: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_22Angulo.pdf?documentId=0901e72b80dbf384.
[10/10/2015]

17. Ansary, L. & Babii, E. (2003). Subliminal Sexism in Current ESL/EFL Textbooks. *Asian EFL Journal*. Доступно на: <http://www.asian-efl-journal.com/march03.sub1.htm> [21/01/2016]
18. Barceló Morte, L. (2006). Los estereotipos de género en los manuales de ELE. Estudio de las representaciones de varones y mujeres en cuatro libros de textos publicados en España (Memoria de Máster, Universidad de Barcelona. *Redele*, 6. Доступно на: www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/LolaBarcelo.shtml. [07/07/2015]
19. Bahovec, E. D. (2010). Traduttrice-traditrice/prevoditeljka-izdajnica. U: V. Vasić (ur.), *Diskurs i diskursi* (str. 215-224). Zbornik u čast Svenki Savić. Novi Sad: Filozofski fakultet.
20. Blumerg, R. L. (2007). Gender Bias in Textbooks: A Hidden Obstacle on the Road to Gender Equality in Education. Paris: UNESCO. Background paper for 2008 Education for All Global Monitoring Report, Education for All by 2012 - Will we make it? Доступно на: unesdoc.unesco.org/images/0001500155509e.pdf. [07/07/2015]
21. Basow, S. (2004). The Hidden Curriculum: Gender in the Classroom. In: M. A. Paludi (Ed.), *Praeger Guide to the Psychology of Gender* (pp. 117-132). USA: Praeger Publishers.
22. Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. Real Academia Española. 01/03/2012. Доступно на: http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf [23/12/2015]
23. Brugeilles, C. & S. Cromer. (2009). *Promoting Gender Equality through Textbooks. A Methodological Guide*. Paris: UNESCO; the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
24. Bucholtz, M. (2003). Theories of Discourse as Theories of Gender: Discourse Analysis in Language and Gender Studies. In: J. Holmes & M.

- Meyerhoff (Eds.), *The Handbook of Language and Gender* (pp. 43-68). Oxford: Blackwell.
25. Bugarski, R. (1986). *Jezik u društvu*. Beograd: Biblioteka XX vek.
 26. Buxó Rey, M. J. (1991). *Antropología de la mujer: Cognición, lengua e ideología cultural*. Barcelona: Anthropos.
 27. Cabeza Pereiro, M. del C. & S. Rodríguez Barcia. (2013). Aspectos ideológicos, gramáticos y léxicos del sexismo lingüístico. *Estudios filológicos*, 52, 7-27.
 28. Cameron, D. (2003). Gender and Language Ideologies. In: J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *The Handbook of Language and Gender* (pp. 447-467). Oxford: Blackwell.
 29. Cerezal Sierra, F. & C. Jiménez Jiménez. (1990). Valores genéricos discriminatorios en textos de idiomas en EGB. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. Доступно на: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2327649> [28/06/2016]
 30. Čopić, H. (2007). Žene i jezik. U: A. Zaharijević (ur.), *Neko je rekao feminizam? Kako je feminizam uticao na žene XXI veka* (str. 216-226). Beograd: Žene u crnom; Centar za ženske studije i istraživanje roda; Rekonstrukcija Ženski fond.
 31. Curdt-Christiansen, X. L. & C. Weninger. (2015). Introduction: Ideology and the Politics of Language Textbooks. In: X. L. Curdt-Christiansen, & C. Weninger (Eds.), *Language, Ideology, and Education. The Politics of Textbooks in Language Education* (pp. 1-8). London: Routledge.
 32. De Santiago Guervós, J. (2009). La discriminación en los manuales de ELE: Un periodo crítico. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, núm. 8. Доступно на: http://marcoele.com/descargas/8/guervos_discriminacion.pdf [28/06/2016]

33. Duhaček, D. (2014). *Studije roda: od Deklaracije o pravima žene i građanke do drugog pola*. Beograd: Fakultet političkih nauka Univerziteta, Centar za studije roda i politike.
34. Đorić, G., N. Žunić & T. Obradović-Tošić. (2010). *Obrazovanje za rodnu ravnopravnost: analiza nastavnog materijala za Građansko vaspitanje*. Beograd: Program Ujedinjenih nacija za razvoj, UNDP.
35. Đuričić, M. & I. Georgijev. (2013). Interkulturalna kompetencija u nastavi španskog kao izbornog jezika: elementi hispanke kulture u udžbenicima *Prisma* od nivoa A1 do B1. *Komunikacija i kultura online*, Godina IV/ Br. 4, 65-78. Доступно на:
<http://www.komunikacijaikultura.org/KK4/KK4DjuricicGeorgijev.pdf>
[20/01/2016]
36. Eckert, P. (2003). Language and Gender in Adolescence. In: J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *The Handbook of Language and Gender* (pp. 381-400). Oxford: Blackwell.
37. Eckert, P. & S. McConnell-Ginet. (2003). *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge Universal Press.
38. Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. London: Longman (2nd edition).
39. Ferrer Suso, A. (2011). La coeducación en los métodos de ELE para niñas y niños. Un estudio sobre sexismo en tres manuales. Memoria de máster en *Formación de Profesores de ELE*, Universitat de Barcelona. Доступно на:
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22942/1/Albert%20Ferrer_La_coeducaci%C3%B3n_en_manuales_de_ELE_para_ni%C3%B1as%20y%20ni%C3%B1os.%20Un%20estudio%20sobre%20sexismo%20en%20tres%20manuales.%20revisat.pdf [03/06/2015]
40. Filipović, J. (2009a). *Moć reči: Ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević.

41. Filipović, J. (2009b). Rodno osetljive jezičke politike: teorijske postavke i metodološki postupci. *Anali Filološkog fakulteta*, 21, 109-127.
42. Filipović, J. (2013). Perspectivas de género en el discurso escolar y educativo en España y en Serbia. *Colindancias* (4), 225-234.
43. Filipović, J. & A. Jovanović. (2013). Spanish Teacher Education Programs and Community Engagement. *Hispania*, 96 (2), 283-294.
44. Galiano Sierra, I. M. (1991). La mujer en los manuales de español para extranjeros. In: S. Montesa Peydró y Garrido Moraga (Eds.), *Actas del tercer congreso nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula* (pp. 119-136). Málaga. ASELE.
45. Goatly, A. (2000). *Critical Reading and Writing*. London/ New York: Routledge.
46. Grbić, M. (2008). Rodni stereotipi u udžbenicima za srpski jezik za osnovnu školu. U: T. Rosić (ur.), *Teorije i politike roda: rodni identiteti u književnostima i kulturama jugoistočne Evrope* (str. 165-174). Beograd: Institut za književnost i umetnost.
47. Guerrero Salazar, S. (2002). Propuestas no sexistas para favorecer la interculturalidad en ELE. *ASELE Actas XIII*, 393-403.
48. Guijarro Ojeda, J. R. (2005). La representación axiológica del género y la orientación sexual en libros de texto de inglés para Secundaria. *Porta Linguarum*, 4, 151-166.
49. Gvozdanović, J. (2010). Diskursi o rodnoj ravnopravnosti u jeziku. U: V. Vasić (ur.), *Diskurs i diskursi. Zbornik u čast Svenki Savić* (str. 225-229). Novi Sad: Filozofski fakultet.
50. Hartman, P.L. & Judd E.L (1978). Sexism and TESOL Materials. *TESOL Quarterly*, 12, 383-393.
51. Healy, D. (2009). The Representation of Women and Men in a Modern EFL Textbook. Are Popular Textbooks Gender Biased? *Memoirs of the Osaka Institute of Technology*, 54 (2), 91-100.

52. Heller, M. (1997). Autonomy and Independence: Language in the World. *International Journal of Applied Linguistics*, 7 (1).
53. Holmes, M. (2009). *Gender and Everyday Life. The New Sociology*. London, New York: Routledge.
54. Holst, K. (2013). *Šta je feminizam?*. (Sofija Vuković, prev.). Loznica: Karpos.
55. Izquierdo, Merinero, S. (1997). Enseñar E/LE en Europa oriental. A vueltas con los contenidos socioculturales: el lenguaje para conductas no sexistas, no sólo -os/-as. *ASELE Actas VII*, 473-478.
56. Jakobi, J. (2006). Rodni stereotipi u obrazovanju. U: B. Petrić (ur.), *Rečnik reforme obrazovanja* (str. 137-142). Novi Sad: Platoneum; Misao; Pedagoški zavod.
57. Jarić, I. (1994). Začarani krug predstava o muškom i ženskom. U: D. Plut i dr. (ur.), *Ratništvo, patriotizam, patrijarhalnost: analiza udžbenika za osnovne škole* (str. 105-116). Beograd: Centar za antiratnu akciju.
58. Jarić, I. (2000). Škola. U: M. Blagojević (prir.), *Mapiranje mizoginije u Srbiji: diskursi i prakse* (str. 495-503). Beograd: Asocijacija za žensku inicijativu.
59. Jarić, V. & N. Radović. (2010). *Rečnik rodne ravnopravnosti: 102 pojma rodne ravnopravnosti za 102 godine osvajanja ženskih ljudskih prava*. Novi Sad: Art Print.
60. Jarić, V. & I. Jarić (2013). *Rodna ravnopravnost u srednjem stručnom obrazovanju: stavovi i uloga srednjoškolskih nastavnika/ica i stručnih saradnika/ica u unapređivanju rodne ravnopravnosti*. Beograd: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), InDesigner.
61. Jiménez Catalán, R. M. (2005). Linking Gender and Second Language Education in a Database. *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, 205-218.
62. Jovanović, A. & N. Sánchez Radulović. (2013). El español en Serbia: estado de la cuestión. *Colindancias* (4), 373-392.

63. Kendall, S. & D. Tannen. (2001). Discourse and Gender. In: D. Schiffrin et al. (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 548-567). Oxford: Blackwell Publishers.
64. Kolarić, A. (2008). Smeh i suze srpskog obrazovanja: rodni i etnički stereotipi u čitankama za srpski jezik i književnost u osnovnoj školi. *Reč: časopis za književnost i kulturu*, 76 (22), 153-192.
65. Konieczka, J. (2013). The Hidden Curriculum. *Advanced Research in Scientific Areas*, 250-252.
66. Kramsch, C. & K. Vinall. (2015). The Cultural Politics of Language Textbooks in the Era of Globalization. In: X. L. Curdt-Christiansen & C. Weninger (Eds.), *Language, Ideology, and Education. The Politics of Textbooks in Language Education* (pp. 11-28). London: Routledge.
67. Kuzmanović Jovanović, A. (у штампџ). Los roles de género y los manuales de E/LE: Perpetuación de estereotipos o cambio de ideología? En: *Actas del Primer Congreso Nacional de Hispanistas de Serbia*. Kragujevac: FILUM.
68. Kuzmanović Jovanović, A. & M. Đuričić (2015). Políticas lingüísticas sensibles al género y la deconstrucción de estereotipos de género en los manuales de ELE. *Verba Hispanica XXIII*, 107-125.
69. Ler Sofronić, N. (2004). Mama kuha, nana plete...Ili sretan ti početak, đaće: rodni stereotipi u osnovnom obrazovanju. U: *Prevazilaženje rodnih stereotipa u osnovnom obrazovanju* (str. 17-26). Zbornik radova sa Regionalne strateške konferencije održane u Budvi 2. i 3. oktobra 2004. u organizaciji ŽNVO Ženska akcija, u okviru EastEast programa. Crna Gora: Foundation open society institute - predstavništvo Crna Gora.
70. Litosseliti, L. & J. Sunderland. (2002). Gender Identity and Discourse Analysis: Theoretical and Empirical Considerations. In: L. Litosseliti, & J. Sunderland. (Eds.), *Gender Identity and Discourse Analysis* (pp. 3-42). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

71. Llorent-Bedmar, V. & V. Cobano-Delgado Palma. (2014). La mujer en los libros de texto de Bachillerato de España. *Cadernos de Pesquisa*. 44 (151), 156-175. Доступно на: <http://dx.doi.org/10.1590/198053142752> [12/04/2016]
72. López Ojeda, E. (2007). Pautas de observación y análisis del sexismo. Los materiales didácticos. *Interlingüística*, 17, 630-639.
73. Lopo, M. (2005). Sexismo y coeducación: la discriminación genérica en los manuales de lengua francesa. *Encuentro*, 15, 55-65.
74. Marinković, S. & A. Pešikan. (1999). Tipičan ženski i muški lik u udžbenicima prirode i društva. *Psihologija*, 32 (3/4), 225-240.
75. Milutinović, J. (2016). Socijalni i kritički konstruktivizam u obrazovanju. (Elektronski izvor). Novi Sad: Filozofski fakultet. Доступно на: <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2016/978-86-6065-355-2> [28/06/2016]
76. Mladenović, U. (1994). Stereotipi ženske i muške uloge pola. *Psihologija*, 27 (1/2), 161-174.
77. Moreno Sánchez, E. (2000). La transmisión de los modelos sexistas en la escuela. En: M. A. Santos Guerra (coord.) et al., *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-32). Barcelona: Graó (2ª edición).
78. Nedović, S. (2005). *Savremeni feminizam: položaj i uloga žene u društvu*. Beograd: Centar za unapređivanje pravnih studija: Centar za slobodne izbore i demokratiju, (Beograd: Dosije).
79. Nieto Bedoya, M. (1991). Los textos escolares transmisores de un curriculum oculto. *Tabanque: Revista pedagógica*, 7, 75-84.
80. Norton, B. & K. Toohey. (2004). Introduction. In: B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press.

81. Papić, Ž. & L. Sklevicky. (2003). *Antropologije žene*. Beograd: Biblioteka XX vek; Krug; Centar za ženske studije, Beograd: Čigoja štampa.
82. Pavlenko, A. (2004). Gender and Sexuality in Second and Foreign Language Education: Critical and Femist Approaches. In: B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp. 53-71). Cambridge: Cambridge University Press.
83. Pawelczyk, J., L. Pakula & J. Sunderland. (2014). Issues of Power in Relation to Gender and Sexuality in the EFL Classroom - An Overview. *Journal of Gender and Power*, 1 (1), 49-66.
84. Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
85. Petrić, B. (2006). *Rečnik reforme obrazovanja*. Novi Sad: Platoneum; Misao; Pedagoški zavod Vojvodine.
86. Pešikan A. i S. Marinković. (2006). A Comparative Analysis of the Image of Man and Woman in Illustrations of Textbooks for First Grade Students. *Psihologija*, 39 (4), 383-406.
87. Philips, S. (2003). The Power of Gender Ideologies in Discourse. In: J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *The Handbook of Language and Gender* (pp. 252-276). Oxford: Blackwell.
88. Portal Nieto, A. M. (1999). ELE: Género gramatical y sexismo lingüístico. *ASELE Actas X*, 551-557.
89. Putney, LeAnn G. et al. (1999). Conversations: Evolution of Qualitative Research Methodology. Looking beyond Defense to Possibilities. *Reading Research Quarterly*, 34 (3), 368-377.
90. Radosavljević, A. (2014). *Španski jezik u obrazovnom sistemu Srbije. Projekat: Promocija uvođenja španskog jezika u osnovne škole*. Beograd: Filološki fakultet (neobjavljen master rad).

91. Riasati, M. J. & F. Mollaei. (2012). Critical Pedagogy and Language Learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (21), 223-229.
92. Rinc-Urošević, A. (2006). Uticaj polnih stereotipa na vaspitanje i obrazovanje. *Pedagogija*, 61 (3), 320-330.
93. Robles Fernández, M. G. (2005). *La mujer en los manuales de español lengua extranjera. Del estereotipo al personaje real e histórico. Mujeres insignes, mujeres comunes, mujeres sin más*. Memoria de Máster. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Доступно на: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_07Robles.pdf?documentId=0901e72b80e3a051. [01/07/2015]
94. Rodríguez Izquierdo, R. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *Escuela abierta I*, 257-265.
95. Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, 29, 91-102.
96. Savić, S. (2004). Iskustva iz Vojvodine. U: *Prevazilaženje rodni stereotipa u osnovnom obrazovanju* (str. 59-61). Zbornik radova sa Regionalne strateške konferencije održane u Budvi 2. i 3. oktobra 2004. u organizaciji ŽNVO Ženska akcija, u okviru EastEast programa. Crna Gora: Foundation open society institute - predstavništvo Crna Gora.
97. Stefanović, J. & S. Glamočak. (2008). Imaju li čitanke rod? *Philologia*, 6 (6), 61-68.
98. Stjepanović Zaharijevski, D. (2010). *Rod, identitet i razvoj*. Niš: Filozofski fakultet.
99. Stjepanović Zaharijevski, D., D. Gavrilović & N. Petrušić. (2010). *Obrazovanje za rodnu ravnopravnost: analiza nastavnog materijala za osnovnu i srednju školu*. Beograd: Program Ujedinjenih nacija za razvoj.

100. Stojanović, I. (2014). Seksizam, rodni stereotipi i uloge u tri udžbenika španskog kao stranog jezika: Kriička analiza fotografija i ilustracija. Beograd: Filološki fakultet (neobjavljen master rad).
101. Stromquist, N., M. Lee & B. Brock-Utne. (1998). The Explicit and the Hidden School. In: N. Stromquist and K. Monkman (Eds.), *Women in the Third World: An Encyclopedia of Contemporary Issues* (pp. 397-407). New York: Garland Publishing, Inc.
102. Sunderland, J. (1998). New Dimensions in the Study of Language Education and Learner Gender. Доступно на: <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/docs/crile43sunderland.pdf> [29/07/2015]
103. Sunderland, J. (2000). New Understandings of Gender and Language Classroom Research: Texts, Teacher Talk and Student Talk. *Language Teaching Research*, 4 (2), 149-173.
104. Sunderland, J. et al. (2000). From Bias in the Text to Teacher Talk around the Text. An Exploration of Teacher Discourse and Gendered Foreign Language Textbook Texts. *Linguistics and Education*, 11 (3), 251-286.
105. Sunderland J. et al. (2002). From Representation towards Discursive Practices: Gender in the Foreign Language Textbook Revisited. In: L. Litosseliti & J. Sunderland (Eds.), *Gender Identity and Discourse Analysis* (pp. 223-255). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
106. Sunderland, J. (2006). *Language and Gender*. Oxford: Routledge.
107. Talbot, M. (2003). Gender Stereotypes: Reproduction and Challenge. In: J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *The Handbook of Language and Gender* (pp. 468-486). Oxford: Blackwell.
108. Tannen, D. (1994). Introduction. In: D. Tannen (Ed.), *Gender and Discourse* (pp. 3-17). New York: Oxford University Press.

109. Taylor, F. (2003). Content Analysis and Gender Stereotypes in Children's Books. *Teaching Sociology*, 31 (3), 300-311.
110. Terrón Caro, T., & V. Cobano-Delgado Palma. (2008). El papel de la mujer en las ilustraciones de los libros de texto de educación primaria. *Foro de Educación*, 10, 385-400.
111. Torres, J. (2005). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata (Ed. orig. 1995).
112. Trebješanin, Ž. (2002). Stereotipi o ženi u srpskoj kulturi. *Nova srpska politička misao*, 9 (Posebno izdanje: Polni stereotipi), 91-105.
113. Valiente, C. (2002). An Overview of Research on Gender in Spanish Society. *Gender and Society*, 16 (6), 767-792.
114. van Dijk, Teun A. (2001). Critical Discourse Analysis. In: D. Schiffrin et al. (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 352-371). Oxford: Blackwell Publishers.
115. Vázquez Alonso, A. & M. A. Manassero Mas. (2003). Las mujeres científicas: un grupo invisible en los libros de texto. *Investigación en la escuela*, 50, 31-46.
116. Vujović, A. (2007). Obrazovanje profesora stranih jezika u oblasti strane kulture. *Pedagogija*, 62 (4), 657-666.
117. Woolard, A. K. & B. Schieffelin. (1994). Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55-82.

Интернет адресе

Instituto de la Mujer:

<http://www.inmujer.gob.es/elInstituto/conocenos/home.htm>

[17/02/2016]

ПРИЛОГ: Примерак упитника

Упитник је у потпуности анониман. Биће искоришћен једино за прикупљање података за израду докторске дисертације на Филолошком факултету у Београду на тему „Родно осетљив садржај у наставном материјалу за шпански као страни језик у основним и средњим школама у Србији: анализа уџбеника и ставови предавача“⁸⁰. Ваши одговори значајно ће унапредити разумевање третирања сексизма у уџбеничкој литератури која се користи за извођење наставе у основним и средњим школама за шпански као страни језик у Србији. Унапред хвала.

1. Сматрате ли да сте током свог школовања стекли знања о родно осетљивом језику и да сте развили критичку свест о стереотипима о роду у настави? Молим Вас образложите.

2. Да ли приликом давања инструкција ученицима говорите: *Comenta con tu compañero; Pregunta al profesor,...*?

а) ДА б) НЕ

3. Да ли приликом извођења наставе шпанског као страног језика, користите родно осетљив језик, тј. да ли наводите облике именица, придева и заменица како за мушки тако и за женски род? На пример; *médico o medica, requieño o requieña; él o ella...*

а) ДА б) НЕ

⁸⁰ Радни наслов дисертације.

4. Молим Вас образложите своје одговоре на питања број 2. и 3.

5. Да ли сте учествовали на семинарима или конференцијама на којима је било речи о третирању сексизма у учионици? У случају да јесте, Молим Вас наведите о којим семинарима и конференцијама је реч.

6. Да ли сматрате да је важно приликом извођења наставе користити родно осетљив језик и уџбеник приликом чијег креирања се водило рачуна о родној равноправности? Молим Вас образложите.

7. Који уџбеник користите за узвођење наставе шпанског као страног језика?

8. Да ли сте задовољни садржајем уџбеника за шпански као страни језик када је у питању родна осетљивост? Молим Вас образложите.

9. Да ли Ваши ученици имају развијену критичку свест о родној равноправности и родним стереотипима? Молим Вас образложите.

10. Проналазите ли у наставном материјалу који користите родне стереотипе? Молим Вас образложите.

11. Уколико је одговор на претходно питање потврдно, Молим Вас наведите примере родних стереотипа.

12. Уколико сте на 10. питање одговорили потврдно, молим Вас наведите начин на који третираете појаву сексизма у уџбенику и у учионици.

13. Имате ли предлога за ревизију уџбеника када је реч о стереотипима о роду?

14. Колику пажњу на часовима придајете илустрацијама и сликама које се јављају у уџбенику?

15. Запажате ли родне стереотипе у илустрацијама и фотографијама? Молим Вас образложите.

16. Уколико сте током свог рада у настави користили неки други уџбеник, можете ли навести разлике међу њима када је реч о родно осетљивом језику и родно осетљивом садржају?

17. Да ли поред уџбеника користите додатне материјале?

- а) ДА б) НЕ

18. Уколико сте на претходно питање одговорили потврдно, молим Вас наведите о којим материјалима је реч и наведите да ли приликом њиховог одабира водите рачуна да ли је њихов садржај родно осетљив или стереотипан. Молим Вас образложите.

19. Да ли знате шта се подразумева под термином „скривени/имплицитни курикулум“? Молим Вас образложите.

БИОГРАФИЈА АУТОРКЕ

Милица Ђуричић је рођена 23. октобра 1988. године у Београду. Године 2007. завршила је Филолошку гимназију у Београду (смер за енглески језик). Дипломирала је на Катедри за иберијске студије на Филолошком факултету у Београду 2011. године са просечном оценом 9, 59. Мастер студије на Филолошком факултету Универзитета у Београду завршила је 2012. године са просеком 10. Током основних и мастер студија била је стипендисткиња Министарства просвете, као и Министарства омладине и спорта и Фонда за младе таленте Републике Србије- 1000 најбољих студената Србије. Од 2013. године стипендисткиња је Министарства просвете, науке и технолошког развоја и учествује на пројекту *Књиженство – теорија и историја женске књижевности на српском језику до 1915. године*. Године 2012. уписала је докторске студије на Филолошком факултету у Београду. Од 2012. до 2015. године била је ангажована као сарадница у настави на Катедри за иберијске студије Филолошког факултета у Београду. Била је ангажована за извођење наставе шпанског као главног језика на другој години студија и шпанског као изборног језика на првој и другој години студија. Учествовала је на бројним семинарима за професоре и професорке шпанског као страног језика у Србији и Шпанији.

Своје радове презентовала је на неколико научних конференција и скупова у земљи. До овог тренутка објавила је осамнаест радова у домаћим и страним научним часописима и зборницима самостално и у коауторству.

Њене области интересовања обухватају социолингвистику, родне студије и примењену лингвистику. Говори шпански, енглески и руски језик.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Милица Ђуричић
број уписа 12027/A

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Критички приступ садржају учебника за шпански
као страни језик у Србији са аспекта рада

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 12.12.2016.

Ђуричић Милица

Прилог 2.

**Изјава о истоветности штампане и електронске
верзије докторског рада**

Име и презиме аутора Милица Ђуричић
Број уписа 12027/A
Студијски програм ДОКТОРСКЕ АКАДЕМСКЕ СТУДИЈЕ
Наслов рада Кључки приступ садржају чубеника за шпански као страни језик
у Србији са аспекта рода
Ментор проф. др Јелена Филиповић

Потписани Милица Ђуричић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 12.12.2016.

Ђуричић Милица

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Критички приступ садржају уџбеника за шпански као страни језик у Србији са аспекта рода

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.


Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 12.12.2016.



1. Ауторство - Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. Ауторство – без прераде. Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољава умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.