



## KRITIČKO ISTRAŽIVANJE PERCEPCIJE UČENIKA PRVE GODINE SREDNJIH ŠKOLA O RIMSKOM ROPSTVU DOKAZANO U PRIČAMA U UDŽBENIKU *CAMBRIDGE KURS LATINSKOG JEZIKA*

Istraživački članak (Prevod)

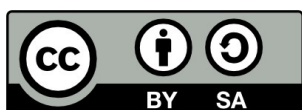
Ella Parodi

DOI: 10.5281/zenodo.5721975

The University of Warwick, Department of Classics  
*parodieb@gmail.com*

### Uvod

U članku, Robovi su bili sretni: Latinski jezik u srednjoj školi i horor klasičnih studija, Erik Robinson, učitelj latinskog jezika iz javne srednje škole u Teksasu, kritikuje kako, prema njegovom iskustvu, podučavanje klasika nastoji izbjeći dubinske rasprave o pitanjima poput brutalnosti rata, postupanja sa ženama i iskustva robova (Robinson, 2017.). Međutim, tekstovi poput članka “Podučavanje osjetljivih tema u klasicima srednjih škola” (Hunt, 2016.) i knjige “Od pobačaja do pederastije: rješavanje teških tema u podučavanju klasika” (Sorkin Rabinowitz i McHardy, 2014.) snažno zagovaraju učiteljima da se pozabave ovim teškim i osjetljivim temama. Oni tvrde da istorijska udaljenost između nas i grčko-rimske kulture i istorije može omogućiti učenicima da se uključe i učestvuju u raspravama koje bi inače mogle biti teške i koje mogu pružiti dragocjenu priliku za rješavanje neugodnih tema u učionici. Stoga, Robinsonova tvrdnja da podučavanje klasika izbjegava ove osjetljive teme možda nije toliko konačna. Bez obzira na to, Robinson tvrdi da iskreno suočavanje u učionici sa “nasljeđem užasa i zlostavljanja” iz drevnog svijeta može biti znatno iskomplikovano mnogim uvodnim udžbenicima koji se koriste na časovima latinskog jezika, poput udžbenika *Cambridge kurs Latinskog jezika* (Cambridge Latin Course - CLC), jednog od najšire korištenih srednjoškolskih udžbenika latinskog jezika koji se koriste i u Americi i u Ujedinjenom Kraljevstvu (Robinson, 2017). Robinson posebno prikazuje predstavljanje ropstva unutar CLC-a kao “prije šaljivo i banalizovano” što onda može omesti čitaočevu perspektivu o stvarnosti nasilne i zlostavljajuće prirode rimske trgovine robljem (Robinson, 2017.). Što se njega tiče, problem leži u karakterizaciji CLC-ovih ropških likova Grumia i Clemensa, koji su, tvrdio je, tamo bili predstavljeni kao sretna bića i naizgled nezabrinuti zbog svojih položaja robova. U knjizi nikada nije bilo nagovještaja da su Grumio ili Clemens bili nesretni u svojim životima



ili položajem robova, iako se, kao što sam CLC navodi u svom engleskom pozadinskom dijelu koji se tiče rimskog ropstva, rimski zakon "nije odnosio prema robovima kao prema ljudskim bićima, već kao prema stvarima koje su mogle biti kupljenje ili prodane, tretirane dobro ili loše, u zavisnosti od kaprica svojih gospodara" (CLC I, 1998, str. 78). Neko bi mogao tvrditi, stoga, kako izgleda da postoji diskontinuitet između informacija na engleskom jeziku u kojima saznajemo o brutalnosti trgovine rimskim robljem u pozadinskom dijelu poglavlja 6, i onoga što o rimskom ropstvu možemo zaključiti iz priča na latinskom jeziku koje uključuju naša dva "sretna" roba.

CLC je već kritikovan zbog svoje prezentacije žena i rodne pristranosti, uz kritiku da drevne žene nisu odgovorno prikazane niti predstavljene kroz priče korištene u udžbenicima jer nesvjesno jačaju negativne moderne socijalne norme kod učenika (Upchurch, 2013, str. 28). Neravnopravnost polova svjedočena u udžbenicima klasika možda odražava rodnu nejednakost u klasicima kao disciplini kako je tvrdila Churchill u svom djelu „Ima li žena u ovom udžbeniku?“ (Churchill, 2006., str. 86). Churchill tvrdi da se učenje latinskog jezika još uvijek doživljava kao elitistička, muška disciplina i ta istorijska rodna pristranost i dalje postoji "koliko god nenamjerna i nesvjesna bila, u savremenim udžbenicima, čitaocima i metodama podučavanja latinskog jezika" (Churchill, 2006., str. 88). Churchill kritikuje kako je disciplina klasika bila spora na imenovanju ovih pitanja rodne pristranosti u udžbenicima, čak i kad su se demografije učionica promijenile u "reprezentativnije stanovništvo u cjelini nego prije pedeset, čak dvadeset i pet godina" (Churchill, 2006., str. 77). Najnovije izdanje udžbenika CLC-a, koje se pretežno koristi u Sjedinjenim državama, u određenoj je mjeri odgovorilo na te kritike uvodeći kćer i sestru u Cecilijevu porodicu.

CLC je nadalje kritikovan zbog svog nedostatka inkluzivnosti i obojenih ljudi, te zbog svojih pozitivnih prikaza imperijalizma (Bracey, 2017.). Ovu kritiku je nedavno prepoznao projekat Cambridge Schools Classics (CSCP) u izjavi kao odgovor na pokret „Black Lives Matter“. U svojoj su se izjavi CSCP obavezali da će novo VB/ međunarodno peto i sva buduća izdanja udžbenika *Cambridge kurs Latinskog jezika* „bolje predstavljati obojene ljude i promovisati kritički angažman u pitanjima kao što su imperijalizam, ropstvo i kulturno potčinjavanje“ (CSCP, 2020). Ovo je istraživanje bilo planirano i izvedeno prije

„Black Lives Matter“ pokreta u martu 2020. godine i naredne izjave CSCP-a te stoga nije imalo nikakvu ulogu u početnoj inspiraciji za ovo istraživanje. Međutim, važno je napomenuti da je CSCP sada prepoznao problem s prikazivanjem ropstva unutar svog udžbenika, što garantuje promjenu u načina na koji će se tema obrađivati u budućim izdanjima.

Većina dosadašnjih istraživanja koja se bave podučavanjem rimskog ropstva usredsređena su na percepcije učitelja u pristupanju osjetljivom pitanju ropstva s određenim kritikama izvornih materijala kao što su udžbenik CLC ili *Ecce Romani* (Robinson, 2017; Bostick, 2018; Dubois, 2014). Iako je bilo kritika zbog predstavljanja ropstva, nije bilo puno istraživanja o tome kako ovo predstavljanje i karakterizacija ropstva utiče, ako uopšte, na učenike koji se bave tim tekstovima. Stoga sam odlučila sprovesti sopstveno istraživanje ovog pitanja kako bih vidjela na koji način predstavljanje robova u CLC-u čini se utiče na percepciju učenika o ropstvu tako što ću ih pitati o njihovim mišljenjima o likovima Grumio i Clemens.

Moje istraživanje provedeno je u učionici u Velikoj Britaniji, gdje su stavovi o ropstvu i rasi "bitno drugačiji" od Sjedinjenih država (Umachandran, 2019). Dugan u svom istraživanju "Sretni rob", narativna i klasična pedagogija: verbalna i vizuelna analiza početaka grčkih i latinskih udžbenika, analizira kako su se trenutni grčki i latinski udžbenici koristili za raspravu o antičkom ropstvu "direktno i indirektno u vezi s rasističkim jezikom i slikama američke književnosti, propagande i izvođenja pro-ropstva iz 19. vijeka" i zatim pomaže u širenju rasističkog diskursa koji prožima američki obrazovni sistem. (Dugan, 2019., str. 62). Te ideje očigledno osjećaju američki učitelji latinskog jezika koji prepričavaju njihove borbe u boju protiv ovih pozitivnih prikaza grčko-rimskog ropstva s hororima i nepravdom transatlantske trgovine robovima, kasnije podučavane u američkoj učionici (Robinson, 2017; Bostick 2018). U Velikoj Britaniji je za srednje škole obavezno baviti se istorijom britanskog kolonijalizma i transatlantske trgovine robovima što je najavljeno kao "jedna od naših re podučavanih tema u nastavnim programima istorije srednjih škola" (Mohamud i sur. 2019). Ipak, generalno se Velika Britanija ne uključuje toliko snažno u diskurse o rasizmu u poređenju sa SAD-om, uprkos tome što je rasizam prevladavajući problem u britanskom društvu. Inherentni problem leži u načinu na koji se pitanja Velike

Britanije u vezi strukturnog rasizma previđaju u odnosu na SAD. Eddo-Lodge piše u "Zašto više ne razgovaram s bijelcima o rasi";

„Dok je crna britanska priča gladna kiseonika, američka borba protiv rasizma globalizovana je u priču o borbi protiv rasizma u kojoj bismo trebali tražiti nadahnuće - pomračujući crnu britansku priču toliko da uvjeravamo sebe da Britanija nikada nije imala problem s rasom.“ (Eddo-lodge, 2014., str. 54-55).

Kao što Umachandran primjećuje u svom djelu "Više od zajedničkog jezika: Podjela rase i klasika preko Atlantika", rasa "nije izričito dio kulturne atmosfere u Velikoj Britaniji" na isti način kao što je to slučaj u Sjedinjenim državama, ali to što se tako čini ne znači da rasizam ne postoji u Velikoj Britaniji (Umachandran, 2019). Mi ne možemo jednostavno uzeti američke "obrasce" i "formulacije" rase i koristiti ih za opisivanje i dekonstrukciju britanskog rasizma. Umjesto da koristi američku terminologiju, Umachandran se zalaže za Ujedinjeno Kraljevstvo da razvije „kulturno i historijski specifičnije načine kritičke samorefleksije u vezi rase, klase i carstva“ (Umachandran, 2019). Dakle, važno je pristupiti temi podučavanja ropstva u učionici u Velikoj Britaniji, ne samo imajući na umu američka pitanja oko ropstva i modernog današnjeg rasizma, već i ulogu Britanije u transatlantskoj trgovini robovima i uspješnom globalnom carstvu. Ovaj "narrativ sretnog sluge" nosi različita pitanja i konotacije u učionici u Velikoj Britaniji; na primjer, pozitivan prikaz carstva otežava gledanje na Rim (a potom i na Britaniju) kao na negativca. Istraživanje sam sprovela u selektivnoj gimnaziji za djevojčice smjer književnost, koja uči latinski jezik kao obavezan predmet za sve učenike u Ključnoj fazi 3, počevši od septembra 7. godine. Iako je ropstvo koncept o kojem se govori u drugim udžbenicima latinskog jezika (kao što je Suburani, *Ecce Romani*, *The Oxford Latin Course*), odlučila sam koristiti udžbenik CLC-a jer je to najpopularniji kurs koji se koristi za podučavanje latinskog jezika u srednjim školama u Velikoj Britaniji, a i kurs je koji se sluša u mojoj školi. Zahvaljujući svom komercijalnom uspjehu, CLC je odgovoran za pružanje većini učenika u Velikoj Britaniji za prvi i možda jedini uvod u instituciju drevnog ropstva. U mojoj školi, Odjel za klasike je utvrdio da su učenici mogli istražiti svaku priču u udžbenicima, kao i kontekst datih informacija, što znači da su se učenici imali

svaku priliku da se upoznaju s likovima i njihovim pričama. Kako su studenti imali dvije 50-to minutne lekcije sedmično posvećene latinskom jeziku tokom Ključne faze 3, nije bilo potrebe za požurivanjem učenika kroz knjige i usredsređivanjem samo na jezik. Kao rezultat, način na koji je kurs latinskog jezika bio podučavan u mojoj školi omogućio je da se moje istraživanje fokusira na učeničku percepciju robovskih likova i rimskog ropstva.

## Pregled literature

### Trebaju li učenici razmišljati kritički u učionici?

Da bi se razumjelo zbog čega ja smatram da je važno da učenici gledaju prezentaciju robova u svom udžbeniku, prvo ću uvesti i razmotriti opštu raspravu o ulozi učitelja i obrazovanja u navođenju učenika da kritički razmišljaju o svojim predmetima i širem svijetu. Rasprava u vezi uloge obrazovanja u promovisanju kritičkog mišljenja van učionice bila je veliki predmet debate godinama. Kritička pedagogija je nastavni pristup koji zagovara da učenici preispituju svoje stavove o prihvatanju društvenih normi i kritički razmišljaju o svijetu oko sebe van granica svog kurikuluma. Pristalica kritične pedagogije i edukator, Ira Shor, definiše kritičku pedagogiju kao:

Navike mišljenja, čitanja, pisanja i govora koje idu ispod površinskih značenja, prvih utisaka, dominantnih mitova, službenih izjava, tradicionalnih klišeja, stečene mudrosti i pukih stavova, da bi se razumjelo duboko značenje, temeljni uzroci, društveni kontekst, ideologija i lične posljedice bilo koje akcije, događaja, objekta, procesa, organizacije, iskustva, teksta, predmeta, politike, masovnih medija, ili diskursa. (Shor, 1992., str. 129).

U kontekstu mog istraživanja, Shorova kritička pedagogija zalagala bi se za duboko razmišljanje o našem prvom utisku o Clemensu i Grumiu i ulaženja ispod površinskog značenja njihovih likova unutar medija u vidu udžbenika koji bi nam onda pomogao da preispitamo temeljne uzroke iza njihove očigledno vesele karakterizacije i da razumijemo društveni kontekst i ideologiju ropstva unutar drevnog i modernog društva.

Dakle, kritičkom procjenom naših resursa za učenje, sposobni smo razviti ideje o socijalnoj pravdi i zadobiti kritičku svijest, koju je Freire definisao kao „razvoj budućnja kritičke svijesti“ (Freire, 2002, str. 19). Ovo se razumi-

jeva kao dubinsko razumijevanje svijeta koje može dovesti do slobode od ugnjetavanja (Mustakova-Possardt, 2003). Za takav pristup podučavanju može se reći da ima korijen u modernoj učionici, kada učitelji pozivaju učenike da izričito propituju status quo „u ime pravde, demokratskih prava i jednakosti“ (Macrine, 2009., str. 119). Stoga, naša je uloga kao učitelja podsticati učenike da kritički propituju svijet oko sebe i sopstvenu percepciju o njemu u ime socijalne pravde i promovisanja jednakosti. Predstavljanje ropstva pruža savršenu priliku učenicima da preispitaju svoje sopstvene ideologije kao i one koje su predstavljene u njihovim udžbenicima, da traže dublje značenje i razumijevanje problema i da steknu dublju kritičku svijest za sebe.

Međutim, ne vjeruju svi da kritička pedagogija ima svoje mjesto unutar moderne učionice. Neki tvrde da je znanjem-bogat kurikulum bolji put za razvoj učenika kao kritičkih mislilaca (Ashman, 2018). Jedna zajednička kritika kritičke pedagogije jeste da doprinos zavisi od samih učitelja. Učitelji koji ohrabruju učenike da propituju društvene norme mogu to činiti s vlastitom pristranošću i umjesto da dopuštaju učenicima da sami odlučuju, često pojačavaju jednu pristranost drugom - možda i tom svojom. Dakle, kada se od učenika traži da misle kritički u učionici važno je da učitelj nema na umu tačan odgovor prilikom postavljanja diskusije, jer oni mogu svjesno, ili podsvjesno, voditi učenike do tog odgovora. Takođe je moguće da bi kroz takvu konstrukciju učitelji mogli promovisati pojednostavljenu ideologiju o složenim društvenim pitanjima ili čak ekstremističkim pogledima (Hairston, 1992., str. 186). Sljedstveno tome, smatram da je važno razmotriti trenutnu zabrinutost oko dva glavna aspekta primjene koncepta kritičke pedagogije u učionici klasika. Prvo, kako unaprijediti ueničke ideje o socijalnoj pravdi kroz nastavu klasika bez uplitanja naših ličnih predrasuda na učenike? Drugo, da li je predmet klasika po svojoj prirodi problematičan u tom pogledu?

### **Kako klasici mogu unaprijediti ideje o socijalnoj pravdi?**

Opšte je prihvaćeno da su se klasici kao disciplina u historiji ubrajali u argumente za legitimisanje rata, osvajanja i koncepta imperijalizma kao srednjovjekovnog i ranonovovjekovnog carstva na zapadu, u poređenju s imidžom Rima (Kumar, 2012., str.77; Goff, 2005.). Svijetli primjer može se vidjeti tokom britanskih kolonijalnih godina dok su Britanci koristili klasičnu nauku i istorijsku prošlost

kako bi uspostavili carski legitimitet za vrijeme britanskog Indijskog carstva od 1780. do 1890. (Sundari Mantena, 2011; Vasunia, 2013). Tokom posljednjih godina bilježi se stalni porast istraživanja u borbi protiv ovog vijekovima-starog elitizma ukorijenjenog u toj temi i počelo se baviti dekolonizacijom i diverzifikacijom klasika (Joffe, 2019, str. 1; Turner, 2018 .; Giusti, 2020 .; Bracey, 2020). Giusti daje definiciju za dekolonizaciju koja se temelji na Manifestu Univerziteta Keele za dekolonizaciju kurikulu- ma, navodeći:

„dekolonizacija se ne smije poistovjećivati sa „integracijom“ ili „simboličnom inkluzijom“ nebijelih kultura i ljudi u akademske kurikulume. Tačnije, dekolonizacija zahtijeva “identifikovanje kolonijalnih sistema” i ugnjetavačkih struktura moći s ciljem da se “izazovu ti sistemi” i stvori “zaokret u paradigmi kulture isključivanja i poricanja u stvaranje prostora za druge političke filozofije i sisteme znanja”” (Giusti, 2020; Gokay & Panter 2018).

Pokret dekolonizacije klasika doista je dobio na ubrzanju; od ueničkih kampanja na univerzitetima (Turner, 2018.), do dekonstrukcije i rekonceptualizacije same zapadne kulture (Appiah 2016.), do različitih diskursa koji ispituju inherentna pitanja koja još uvijek prevladavaju u modernoj klasičnoj nauci, na primjer upotreba marmornih statua iz antičkog svijeta kao platforme nadmoći bijelaca (Bond, 2017.).

Joffe sumira ovaj pokret samosvijesti na tri najosnovnija, ali ključna pitanja u srcu identiteta klasika: „Ko proučava latinski i grčki jezik, kojeg mi proučavamo u drevnom svijetu kada to činimo i kome ovo kulturno nasljeđe na prvom mjestu i pripada.“ (Joffe, 2019., str.2). Kritičan i često referenciran primjer na ovom polju samorefleksije dolazi od Bracey-ija u njegovom članku „Zašto obojeni učenici ne pohađaju latinski jezik“. Bracey ispituje meta razloge zbog kojih se u Americi obojeni studenti obično ne odlučuju za proučavanje klasičnih predmeta. Bracey, afroamerički učitelj latinskog jezika iz Massachusettsa, podijelio je svoje lično iskustvo u srednjoj školi: „Ni u jednom trenutku na um mi nije palo da bi to bilo mjesto u koje bih se uklopio. Na temelju reputacije latinskog jezika, nema šanse da bih se u tome oprobao“ (Bracey, 2017.). Ovaj komad, zajedno s člankom koji su napisali učenici „Diplome u klasicima su klasne“ (Bertelli, 2018.), zajedno

ističu elitističku prirodu klasika u američkoj kulturi - elitizam, koji je, bojim se, naučen od Britanije.

Studiranje klasika dovedeno je u kolonijalna naselja Sjeverne Amerike kao dio obrazovanja elite. Sposobnost čitanja grčkog jezika i čitanja, pisanja i govorenja latinskog jezika dala je djeci elite put ravno do koledža, a zatim do pozicioniranih mjesta u državi ili crkvi (Wyke, 2012., str. 12.). U Velikoj Britaniji, prije 1960-ih, latinski jezik je bio ulaz u najprestižnije univerzitete u zemlji. Ne bi se moglo pohađati Oxford ili Cambridge bez O nivoa latinskog jezika, bez obzira na njihove diplome (McMillan, 2015, str. 26). Kao što Forrest primjećuje, uglavnom su u nezavisnim i jezičkim smjerovima gimnazija učenici dobijali priliku da uče latinski jezik, a rijetko su učenici proučavali taj predmet u državnom sektoru (Forrest, 2003., str. 44). Dakle, latinski jezik je bio kapija prema Oxbridgeu širom otvorena za elitu i privilegovane, a opet često zatvorena onima koji su pohađali državne škole ili su bili iz nižih društvenih klasa. I danas se latinski i starogrčki jezik najčešće podučavaju u privatnom sektoru, što znači da samo mali, bogatiji postotak zemlje ima pristup ovim predmetima. U Cambridge Assessment analizi, za postotak učenika koji su polagali GCSE predmete u 2017., omjer prijave državnih: privatnih ispita na GCSE je oko 1:2 za latinski jezik i 1:10 za grčki jezik (Gill, 2018., str. 6–7).

Ipak, dok se univerziteti i učenjaci bore s ovim diskursima o klasicima i društvenim klasama, Joffe primjećuje da i mlađi učenici takođe postaju svjesni ovog rastućeg pokreta i tvrdi da se učionice mijenjaju kao rezultat i da se kao učitelji „... moramo bolje sebe opremiti kao instruktore kako bi vodili ove teške razgovore sa [učenici-ma]“ (Joffe, 2019., str.2). Mnogi bi učenjaci tvrdili da je u učionici klasika uvijek bilo mjesta za pristup osjetljivim i kontroverznim temama (Hunt, 2016; Sorkin Rabinowitz i McHardy, 2014). Stoga, ukoliko ima mjesta za bavljenje temama poput ropstva ili postupanja sa ženama, onda vjerovatno postoji i prostor za promovisanje socijalne pravde takođe. U ostalim predmetima školskog programa jasno je da se podučavanje učenika kako pristupiti i imenovati osjetljive teme smatra vitalnim dijelom obrazovnog sistema. Claire i Holden (2007.) u svojoj knjizi „Izazov podučavanja kontroverznih pitanja“ zagovaraju da, iako može biti „sigurnije“ kloniti se kontroverznih pitanja i tema u učionici, mi ne možemo niti trebamo uskratiti našim učenicima stvarnost svijeta u kojem živimo.

Naučiti kako se nositi sa osjetljivim ili kontroverznim temama u strukturisanom okruženju, kroz teme uvedene u učionici, može biti proba za rješavanje neposrednijih kontroverzi na igralištu, u kući ili u zajednici. To je takođe dio pripreme za život u demokratskom društvu u kojem se o kontroverznim temama debatuje i raspravlja bez pribjegavanja nasilju. (Claire & Holden, 2007., str. 43).

Hunt, zajedno s mnogim drugim predavačima klasika, smatra da se klasici ne bi trebali razlikovati (Hunt, 2016., str. 31). Primjer ovog pojma je Odsjek za obrazovanje, koji je promovisao izučavanje klasika u njihovoj brošuri Kurikulum je bitan: Klasici 5–16 ističući prepoznatljiv doprinos koji su klasici mogli dati obrazovanju učenika i njihovom razumijevanju kontroverznih pitanja u svijetu oko njih. Prema tekstu, „... dva su glavna razloga za proučavanje klasičnog svijeta: njegov unutrašnji interes i njegov kapacitet da poveća razumijevanje učenika o sebi i svijetu u kojem žive“ (DES, 1988, str. 1–2). Kroz primjere „moralnih procjena i vjerskih stavova izvučenih iz drugih društava“ klasici bi učenicima mogli pružiti „vrijedne tačke ulaska u neka središnja pitanja ljudskog života“ (DES, 1988, 8). Dokument se nastavio:

Rasprava o grčkim ili rimskim stavovima o ropstvu, statusu žena u društvu, bogovima na Olimpu ili gladijatorskim takmičenjima mogu im pomoći da artikuliraju temeljna moralna pitanja, otkriju nešto od kulturnih uslova od kojih zavise mnoge društvene procjene, i stiču veću osjetljivost i toleranciju različitosti vrijednosti i vjerske prakse u njihovom sopstvenom svijetu. (DES, 1988, str. 8).

Dakle, mnogi bi tvrdili da ako već postoji prostor za imenovanje osjetljivih tema u učionici klasika, onda bi i ideje o socijalnoj pravdi takođe mogle imati mjesta. Iako se upotreba klasika za unapređenje socijalne pravde može smatrati spornom, ja bih tvrdila da se kritička svijest koja okružuje klasične discipline i koristi za promovisanje i podupiranje elitističke ideologije, kako u istoriji tako i u sadašnjosti, kao i za kasniji pokret za iskorjenjivanje ove ideologije kretanja naprijed, može smatrati kritičnom svijesću unutar discipline. Freireova „sloboda od ugnjetavanja“ se može postići dok nastavnici i praktičari nastoje preinačiti i poboljšati inkluzivnost u učionici klasika (Freire, 2002.; Mustakova-Possardt, 2003). Predavač klasika

Sharwood Smith u svojoj je knjizi „O podučavanju klasika“ (1977) zagovarao da učitelji imaju odgovornost ne samo da slijede nastavni plan i program nego i da koriste njegove elemente u cilju pripreme učenika za zrelost. Na taj bi način učitelji pružali ne samo „obrazovanje u klasicima“, već i „obrazovanje kroz klasike“ (Sharwood Smith, 1977, str. 4–9). Inspirisana brošuricom DES-a, odlučila sam da svoj istraživački projekat usmjerim na rimsko ropstvo s nadom da ću svojim učenicima pomoći da steknu tu „veću osjetljivost“ na ovu temu. Svjesni članaka koje su napisali Robinson i Bostick, kao što je spomenuto u mom uvodu, ova dvojica američkih srednjoškolskih učitelja raspravljali su o svojim ličnim iskustvima bavljenja učeničkim shvaćanjima ropstva pod uticajem njihovih udžbenika, pa sam bila motivisana da svoje istraživanje pobliže usredsredim na to koliko je CLC-ov pristup podučavanju osjetljive teme ropstva imao uticaj na moje učenike.

### Primjeri osjetljivih tema u nastavi latinskog jezika

Dosadašnja se rasprava vrtjela oko discipline klasika uopšteno i njene uloge u unapređivanju kritičke pedagogije, podučavanjem učenika kritičkom razmišljanju o svijetu oko sebe kroz klasike kao medijum. Međutim, sada bih željela razmotriti ulogu koju latinski jezik može imati samo u učionici, a posebno CLC. Stoga, sada želim razmotriti neke primjere korištenja CLC-a za raspravu o kontroverznim temama i pogledati neke dokaze za prezentaciju stereotipa u udžbenicima latinskog jezika specifično, jer moj interes leži u predstavljanju robova.

Studiranje latinskog jezika u Velikoj Britaniji često uključuje proučavanje književnosti i društva Rimljana putem latinskog jezika. Stoga su mnogi učenici izloženi osjetljivim temama unutar rimskog društva. CLC je daleko najpopularniji udžbenik latinskog jezika u Velikoj Britaniji, s procijenjenih 90% udjela na tržištu udžbenika latinskog jezika (Cambridge School Classics Project, 2015; Hunt, 2016, str. 32). Udžbenik CLC-a slijedi metodu čitalačkog pristupa koristeći priče i kontinuirani narativ koja sadrži mnoge sociokulturne teme koje se često uvode i kroz likove i priče na latinskom jeziku, a zatim i kroz kulturološke pozadinske informacije na začelju svake faze. Kao što Hunt sumira, u knjizi prvoj CLC-a, iz koje se obično podučava tokom KS3, studenti se upoznaju s temama kao što su uloga i tretman žena (faze 1, 3 i 9), rimski stavovi o ropstvu (faze 3 i 6), percepcija stranaca (3. i 10. faza),

te vjerskih manjina (8. faza), vjerovanja o smrti (7. faza) i svakodnevno nasilje gladijatora (8. faza). Ove osjetljive teme nisu eksplicitno naglašene u udžbeniku CLC-a; ipak, one su tu za učitelje da ih koriste za podsticanje rasprava. Stoga, uloga i dužnost učitelja je da se dotakne tih pitanja i da vodi učenike prema kritičkom osviještavanju dopuštajući im da se kritički angažuju sa sadržajem (Hunt, 2016., str. 32). Kao što primjećuju Sorkin Rabinowitz i McHardy, baveći se ovim temama, naknadne otvorene rasprave o pitanjima rase i društvene klase mogu proučavanje klasika učiniti atraktivnim isto kao što učenicima mogu biti i od koristi. (Sorkin Rabinowitz & McHardy, 2014., str.4).

Blagodati podučavanja različitostima kroz CLC takođe je istraženo. Barnes (2018), u svom istraživačkom radu „Razvijanje učeničkih ideja o raznolikosti u drevnim i modernim svjetovima kroz temu Aleksandrije u udžbeniku CLC-a, knjiga II“ ističe kako su središnji aspekt njegove studije bili odgovori učenika na kulturnu raznolikost trećeg vijeka kako im je Aleksandrija predstavljena u drugoj knjizi CLC-a (Barnes, 2018., str.5). Ta mišljenja razvijena u raspravama vođenim od strane učitelja uključivala su osjetljiva pitanja u vezi s rasom i etničkom pripadnošću. U kulturološkom pozadinskom materijalu o Aleksandriji iz trećeg vijeka predstavljenom u CLC knjizi dva, učenici se upoznaju s diskursima moći u kojima su svijetloputi Grci i Rimljani nametnuli kolonijalnu superiornost nad domaćim, tamnopusim Egipćanima. Nadalje, učenici se s egipatskim likovima susreću kao s pripadnicima nižih klasa, bilo kao robovi ili kao zanatlije, dok su evropski Grci i Rimljani članovi kulturne elite (Barnes, 2018, str. 5). U svom radu, „Latinski jezik za sve identitete“ (2016.), Sawyer zagovara važnost priznavanja različitosti kao i njenog predstavljanja u okruženju za učenje i u školskom kurikulumu (Sawyer, 2016., str. 35). Sawyer tvrdi da je predstavljanje različitosti, tamo gdje prolaze nepriznate i ostaje nevidljive, problem koji bi „kulturna privilegija“ tada omogućila „ljudima većinskih grupa da kroz život prolaze lakše nego druge grupe“ (Sawyer, 2016., str. 35). Sawyer predlaže da naš cilj kao učitelja uvijek treba biti uključivanje i predstavljanje članova svih identiteta u našoj učionici, te da u okviru klasika postoji mnogo prilika za takvo nešto, u mitologiji, poeziji i istoriji (Sawyer, 2016., str. 35). Bracey priznaje kroz svoje lično iskustvo podučavanja latinskog jezika da je za većinu „učitelja sa najboljim namjerama“ najlakše „otuđiti“ obojene učenike kroz po-

dučavanje CLC-a koji sadrži pozitivnu i nekritičku prezentaciju rimskog imperijalizma, a bez dovoljne količine slika obojenih ljudi (Bracey, 2017.). Međutim, kako Arab i Earl (2011.) napominju, postoji pristranost prema predstavljanju Persijanaca i Bliskog Istoka u zajednici učitelja klasika, sugerirajući da se „mnogi evropski akademici i učitelji i dalje čine toliko zaokupljeni idejom da se evropski identitet zasniva na drevnim civilizacijama Grčke i Rima, ali čini se da su istovremeno i često prethodna dostignuća istočnih civilizacija zanimljiva onoliko koliko se odnose na njihove sopstvene navodne evropske pretke“ (Arab & Earl, 2011, str. 11). Dakle, prilikom podučavanja o različitosti važno je da i učitelji i istoričari kritički razmišljaju o predstavljanju tih kultura, a ne samo kao odraz grčke ili rimske ideologije. Arab i Earl snažno se zalažu za to da se učitelji u klasičnoj učionici bave pitanjima kulturnog relativizma kako bi učenicima omogućili da sa multikulturalnog gledišta gledaju na ljude koji čine predmet njihovih predmeta. Oni zaključuju, „Gdje to bliski istočni svijet i njegov uticaj na evropski svijet pripada u europskom podučavanju? U Evropi čije su škole naseljene narodima koji potiču iz tih zemalja [?]“ (Arab & Earl, 2011, str. 13). Ova ideja osnažuje Sawyerov argument da se prizna različitost u klasičnom svijetu kao i unutar naše lične raznolike učionice, i, kao što je Barnes primijetio, CLC pruža savršenu priliku učitelju da to učini. Barnes je tvrdio da su njegovi učenici obogatili i produbili percepciju o raznolikosti drevnog svijeta, zaključujući da „Uključivanje učenika s različitim perspektivama u Drevni svijet može stvoriti nove uvide i pozitivne angažmane unutar klasika u učionici“ (Barnes, 2018., str. 9). Bracey u svom članku „Vraćanje boje drevnom svijetu“ zagovara važnost predstavljanja i podučavanja o Rimu kao multi-rasnom društvu kakvo je ono bilo, ne samo radi historijske tačnosti već i da bi se sve vrste učenika osjećale zastupljenima (Bracey, 2020).

Stoga, izgleda da postoji ogromna mogućnost unutar CLC-a za obogaćenje učeničkih ideja koje se tiču osjetljivih tema kao što je ropstvo. Međutim, iako je prilika za rješavanje osjetljivih pitanja poput kulturne raznolikosti predstavljena kao predmetna tema CLC-a, kao što jasno pokazuju istraživanja i Barnes (2018) i Arapa i Earla (2011), CLC i dalje promovira aspekte drevnog svijeta koji su problematični. Mi kao odrasle osobe i učitelji možda znamo kako izdvojiti ove probleme i kako pomoći učenicima da savladaju latentne probleme u tekstu i

na slikama. Međutim, učenici će svoje udžbenike često uzimati kao nominalne vrijednosti i njihova percepcija je obojena prvim utiscima. Da li CLC nadjačava ove prve utiske ili su učitelji potrebni da pomognu učenicima u usmjeravanju i uklanjanju ovih latentnih problema. Što se tiče ropstva, učenici znaju samo Grumia i Clemensa i njihove sretne živote dok rade za Caeciliusa. Tek se na 6. fazi CLC obraća ovoj prezentaciji i uvodi koncept ropstva kao lošeg. Da li je to dovoljno za poništavanje pozitivnog uvoda učenika u ropstvo ili je učiteljeva pomoć potrebna za potpuno rješavanje ovih problema. Latentna kulturna pristranost CLC udžbenika u predstavljanju različitosti dodatno je učvrstila moju želju za istraživanjem predstavljanja ropstva, da uvidim postoji li možda prisutna tema pristranosti u CLC-ovom predstavljanju likova.

### **Predstavljanje ropstva u udžbenicima klasika.**

Iako je bilo mnogo istraživanja koja su zagovarala promovisanje multikulturalizma u učionici i propitivanje prezentacije žena i raznolikosti unutar CLC udžbenika, nije bilo puno istraživanja o podučavanju osjetljive teme ropstva i predstavljanju robova u udžbenika klasika. Međutim, čini se da ipak postoji jasna zabrinutost zbog predstavljanja robova unutar udžbenika latinskog jezika. Bostick, američki učitelj latinskog jezika, napisao je u članku za in medias res (online magazin čiji je izdavač Institut Paideia), kako je nemoguće podučavati ili učiti o latinskom jeziku bez susreta s ropstvom i zbog uloge koju je ropstvo imalo u historiji Amerike od ključne je važnosti da učitelji latinskog jezika podučavaju predmet precizno (Bostick, 2018). Iako u SAD-u riječ “rob” ima posebnu utančanost i snažnu historijsku prisutnost, ideje koje je Bostick predstavio o podučavanju ropstva u Sjedinjenim državama i dalje imaju snažnu rezonancu u Velikoj Britaniji. Britanija je bila vodeći trgovac robljem u sjevernom Atlantiku između 1640. i 1807. kada je ukinuta britanska trgovina robljem. Procjenjuje se da je Britanija prevezla 3,1 milijuna Afrikanaca (od kojih je 2,7 miliona stiglo) u britanske kolonije na Karibima, Sjevernoj i Južnoj Americi i drugim zemljama (Nacionalni arhivi). Na isti način na koji klasici prolaze kroz veliku reformu u pogledu društvene osviještenosti i dekolonizacije, nastavni plan i program britanske historije takođe su kritikovali u prošlosti učitelji i akademici zbog svoje inherentne pristranosti i naglaska na britanskoj historiji i nacionalizmu. Anonimni članak u časopisu The Guardian kojeg je napisao

učitelj oplakuje kako su "... učenici odgajani učeći o snazi i junaštvu ove zemlje i njezinog nekada "velikog" carstva a ne o tome kako su druge zemlje patile pod njenom vlašću". (The Guardian, 2018.). Ropstvo je prihvaćeno kao definišući historijski element u oblikovanju zapadnog svijeta, a njegove su zloupotrebe uobičajene obrazovne teme u modernoj historiji, kako u Sjedinjenim državama tako i u Velikoj Britaniji. Međutim, može se primijetiti da ropstvo nosi različite savremene političke posljedice zavisno od zemlje u kojoj se ono podučava. Gledajući aparaturu ropstva u drevnom svijetu, učenicima se omogućuje drugačiji, objektivniji, kritički angažman oko teme, pomažući im da steknu kritičku svijest koja se zatim može primijeniti na modernu historiju ili bilo koji drugi predmet na koji se tema odnosi.

U slučaju Bostick (podučavan u Sjedinjenim državama), on predaje latinski jezik koristeći udžbenik *Ecce Romani* i jadikuje kako bi prezentacija Davusa, ropske osobe koju su upoznali u poglavlju 3, mogla navesti učenike da vjeruju da je drevno ropstvo bilo "podnošljivo, čak prihvatljivo" (Bostick, 2018.). Kroz *Ecce Romani* Davusov život je prikazan kao prilično ugodan i on ima pozitivno mišljenje o svom gospodararu. Na primjer, tokom priče u knjizi prvoj *Ecce Romani* udžbenika, novi rob je stigao u Corneliusovu kuću i Davus, nadglednički rob, pokazuje mu okolinu i odgovara na pitanja. Kad novi rob kaže: "Robovi Gaius Cornelius-a su sretni. Da li vole svog gospodara?", Davus odgovara: "Svakako! Ja sam nadzornik dobrog čovjeka!" (*Ecce Romani*, 1982, str. 55). Mi učimo iz odjeljka za kulturu "Tržište robova" u udžbeniku da je Davus nakon što je kupljen, bio u početku zabrinut za svoju budućnost sa svojim novim gospodarom, ali da "... se nije trebao brinuti. Stari Titus se pokazao kao najljubazniji od gospodara (*Ecce Romani*, 1982., str. 37). Bostick navodi da je upravo takva vrsta retorike koja se ponavljala navela mnoge srednjoškolce da steknu utisak da drevno ropstvo "nije bilo tako loše". Iako *Ecce Romani* priznaje loš tretman nekih robova, Bostick tvrdi da je svođenje institucije ropstva na puko pitanje zlostavljanja "površno i ne uspijeva zabilježiti horore veće institucije" (Bostick, 2018). Čak i da je Davus imao ljubaznog gospodara, učenici su trebali shvatiti da je svako ropstvo dehumanizujuća grozota. Predstavljanje robova u udžbeniku *Ecce Romani* zvuči prilično slično kao u udžbeniku CLC-a. Bostick je zaobišao retoriku latinskih udžbenika podučavajući učenike kritičkom razmišljanju o jeziku kojim se govorilo o ropstvu u engleskom jeziku kao

i raspravljanju o historiji ropstva u drevnom svijetu. Bostick zaključuje da je od vitalne važnosti predstaviti učenicima bogatiju definiciju ropstva koja nadilazi podatke iz udžbenika; ovo učenicima omogućuje razumijevanje drevnog ropstva, a takođe "... izbjegava hraniti se opasnim mitovima i zabludama o američkom ropstvu" (Bostick, 2018). Ova zaključna izjava o „američkom ropstvu“ može se lako izmijeniti kako bi se primjenila na britansko podučavanje o transatlantskoj trgovini robljem u školskom kurikulumu.

Dugan je, u svom istraživanju verbalnih i vizuelnih prezentacija robova u udžbenicima grčkog i latinskog jezika, otkrio "kompleksnu mrežu" diskursa koji okružuju ropstvo i komediju što je rezultovalo "narativom sretnog roba" (Dugan, 2019., str. 62). Dugan identifikuje narativ "sretnog roba" kao "sistemsko prikazivanje porobljenih ljudi kao radosnih učesnika u instituciji ropstva", što često "naglašava kvalitet životnih namirnica i smještaja za porobljene ljude zajedno s njihovom odanošću i bliskim prijateljstvom sa njihovim porobljivačima" (2019., str. 63). Ovaj narativ se odražava na grčku i latinsku književnost gdje su se prikazi ropstva često isprepletali s komedijom, a porobljeni ljudi su bili uobičajeni središnji likovi drevne komedije. Nadalje, moderni udžbenici klasika odražavaju takav tradicionalni narativ kroz njihov izbor riječi, retorike i dopunskih vizuelnih materijala. Kao što Robinson primjećuje, čini se kao da je predstavljanje ropstva u CLC-u namjerno osmišljeno tako da odražava karakterizaciju ropstva u drevnim tekstovima (Robinson, 2017.). Dakle, CLC udžbenik pruža učenicima prikaz "rimskog stava", omogućavajući robovima da se na njih gleda u komičnom smislu. Dugan zaključuje da je, nažalost, ovo saniranje i normalizacija ropstva kao što je prikazano karakterizacijom Clemensa i Grumio-a u udžbeniku CLC-a omogućilo da se neugodna temu ropstva učini ugodnom za učenike i da im se omogući da pobjegnu od prijeko potrebne kritičke analize koja bi im omogućila da prodube njihovo razumijevanje o stvarnosti i užasima drevne trgovine robljem (Dugan, 2019., str.69). Nakon što sam pročitala ovaj prožimajući narativ o "sretnim robovima" i razmotrila iskustva dva učitelja latinskog jezika (Bostic i Robinson) i njihove percepcije o tome kako je ovaj narativ uticao na vjerovanja njihovih učenika, zanimalo me je da li je predstavljanje robova u CLC-u uticalo na učeničke ideje o rimskom ropstvu.

### Istraživačka pitanja

Fokus mog istraživanja biće na tome koliko učenici razumiju prezentaciju robova u CLC udžbeniku dobijenu čitanjem priča i gledanjem slika. Kako bih usmjerila svoje istraživanje, širi sam naslov studije podijelila na tri istraživačka pitanja;

1. Kako učenici doživljavaju karakterizaciju i prezentaciju robova u CLC-u?
2. Kakav je raspon učeničkih odgovora - koliko su široki?
3. Šta učenici misle o sopstvenoj percepciji? Da li misle da likovi Grumia i Clemensa predstavljaju preciznu reprezentaciju rimskog ropstva?

### Metodologija

Kako je moja studija fokusirana na pitanje narativa sretnog roba unutar udžbenika latinskog jezika istražujući učeničku percepciju robova u CLC-u, stoga, nakon šireg istraživanja različitih obrazovnih strategija koje su usmjeravale moj plan istraživanja, otkrila sam da bi studija slučaja biti najprikladniji pristup za moj naslov istraživanja. Kao što Taber navodi, "studija slučaja se često koristi kada želimo razviti jasniju, detaljniju sliku nečega, ili razumjeti šta se događa u nekoj kompleksnoj situaciji" (Taber, 2013., str. 145). Moje istraživanje je identifikovalo kompleksnu situaciju prezentacije robova i kako to može uticati na percepciju učenika. Moje istraživanje je slijedilo pristup instrumentalne studije slučaja, jer me zanima slijedenje "opšteg teorijskog pitanja", nasuprot studije slučaja jer postoji unutrašnji interes koji se odnosi na moju sopstvenu profesionalnu praksu (Taber, 2013., str. 155). Taber definiše ovaj opšti interes kao:

Prostor gdje učitelj-istraživač bira jedan razred, jednu lekciju, jednu temu, jednu grupu učenika, kao prikladne kontekstu za provođenje istraživanja usmjerenog na teoriju, a ne zato što problem proizlazi iz zabrinutosti oko tog razreda, teme itd. (Taber, 2013, str. 156).

Budući da je fokus mog istraživanja na percepciji učenika, željela sam istražiti kako je kompleksni obrazovni fenomen "sretnog roba" prihvaćen u mojoj sopstvenoj učionici kako bih mogla razviti razumijevanje problema. Međutim, imajući na umu uobičajenu kritiku pristranosti učitelja u kritičkoj pedagogiji, nisam željela uticati na stavove svojih učenika niti sugerisati da bi mogao postojati

problem s prezentacijom robova u CLC-u. Jedan nedostatak koji se pojavio u istraživanju studija slučaja jeste taj što može biti teško generalizovati iz jednog slučaja (Simons, 1996, str. 225). Ipak zahvaljujući ionako prirodno malog obima ovog istraživanja, opseg mog ispitivanja je bio ograničen u pogledu vremena, sadržaja i učešća učenika, pa stoga ionako ne bih mogla generalizovati rezultate. Međutim, to ne znači da moja studija slučaja ne može dati korisne rezultate, jer "studija slučaja može generisati i jedinstvena i univerzalna razumijevanja" kada je fokusirana kroz dubinsku i holitičku perspektivu (Simons, 1996, str. 225).

### Istraživačke metode

Koristeći svoja istraživačka pitanja kao vodič, željela sam sprovesti istraživačke metode koje bi prikupile najučinkovitije dokaze u studiji slučaja. U početku sam se odlučila za dvije metode: upitnik i intervju s učenicima. Moj upitnik je bio usmjeren na cijeli razred i omogućio mi je da istražim stavove svih učenika u njemu, postavljajući identična pitanja svakom učeniku, ali i primajući više individualizovanih odgovora pomoću nekih otvorenijih pitanja. Moji su intervjui trebali biti polustrukturisani sa šest učenika nasumično odabranih iz razreda i intervjuisanim zajedno u tri seta parova. Moje obrazloženje iza polustrukturisanog intervjua služilo je da učenicima omogućiti da komentarišu i u potpunosti izraze svoje ideje. Ispitanici mogu detaljno razgovarati i birati sopstvene riječi. Mogla bih ispitati njihove odgovore i razviti stvarni osjećaj za učeničko "razumijevanje prezentacije robova" (McLeod, 2014).

Međutim zahvaljujući vladinom zatvaranju škola nisam uspjela obaviti grupne intervjue s učenicima, pa sam morala prilagoditi svoje istraživanje, te su umjesto toga, učenici dobili pitanja za intervju e-mail poštom, a oni su davali pisane odgovore. Iako nisam uspjela dodatno ispitati njihove odgovore i steći dublji uvid u njihove stavove, još uvijek ima beneficija od korištenja pisanih podataka tokom provođenja istraživanja, posebno kada je riječ o osjetljivim pitanjima. Nesbitt u "Istraživanju dječjih perspektiva" (2000) zagovara da individualizovani, pisani odgovori na niz pitanja mogu spriječiti bilo kakvo "individualizovano blokiranje u prenošenju učeničkog značenja". Nadalje, Nesbitt ističe kako je, posebno kada se raspravlja o osjetljivim temama, omogućiti studentima da zapisuju

svoje stavove važno, jer može spriječiti bilo kakvo iskustvo neugodnosti kod učenika (Nesbitt, 2000, str. 137).

## Slijed nastave

Odlučila sam se fokusirati na razred učenika prve godine srednjih škola, sastavljen od 30 učenika, jer se učenici u mojoj školi prvi put upoznaju s knjigom 1 udžbenika CLC-a i ropskim likovima u 1. godini. Za mnoge učenike u razredu, početak Faze 6 u CLC-u biće njihovo prvo službeno upoznavanje s rimskim ropstvom. Stoga, željela sam istražiti njihove početne percepcije o ropstvu koje nisu razvijane tokom niza godina proučavanja drevnog svijeta. Nadalje, ovom razredu sam predavala od početka svog rada, pa sam smatrala da je taj razred prikladniji jer sam ga dobro poznavala. Pošto je moje istraživanje bilo usredsređeno na glas i stavove učenika o ropstvu, a ne na sadržaj ili aktivnosti, nisam planirala slijed lekcija za predavanje. Međutim, ja jesam strukturisala niz lekcija oko svog upitnika i intervjuja koje sam namjeravala sprovesti. Htjela sam da razred popuni njihov upitnik prije nego što sam ih počela podučavati o pozadini ropstva jer nisam htjela uticati na njihovo shvatanje CLC-ovih ropskih likova Grumia i Clemensa informacijama o nekim stvarnostima i užasima rimskog ropstva. Za mnoge učenike do one pozadinske lekcije o rimskom ropstvu u 6. fazi, njihova jedina referentna tačka za rimske robove u obrazovnom okruženju dolazila je iz likova Grumia i Clemensa. Stoga, samo sam kratko predstavila svoje istraživanje i objasnila da istražujem percepciju učenika o ropskim likovima u njihovim udžbenicima.

Upitnik je tražio od učenika da razmotre načine na koje su Grumio i Clemens predstavljani na slikama te načine na koje oni stupaju u kontakt s drugim likovima u pričama latinskog jezika. Učenicima sam obezbjedila popis stranica na kojima su se robovi pojavljivali ranije u knjizi sve do faze 6 (vidi Tablicu 1. dolje). Dala sam uputstva uz svaki odjeljak kako bih osvježila memoriju učenika vezanu za zaplet ili za ono što se događa na tim slikama, kao i pitanja koja su im ponudila polaznu tačku za njihove odgovore. Učenici su zamoljeni da provjere svoje udžbenike na relevantnim stranicama i da zapišu bilo šta što bi mogli uočiti ili ispričati o tim slikama i pričama o karakterizaciji Clemensa i Grumia i odnosima s drugim likovima. Prije nego što su učenici počeli odgovarati na upitnik, razgovorom sam ih vodila kroz svaki odjeljak i

dodala dodatna objašnjenja o tome što trebaju učiniti. Ovom sam upitniku posvetila 20 minuta jer su studenti trebali napisati samo kratke odgovore; međutim, bila sam fleksibilna s vremenom kako bih učenicima omogućio dovoljno vremena da pređu sve odjeljke. Nisam željela uticati na stavove učenika o Grumiu i Clemensu, pa sam pričekala da se poslije upitnika počnem fokusirati na istoriju rimskih robova kako bih im pružila bogatije znanje o drevnoj trgovini robljem.

Sekcija 1: Strana 3, slike	Na koji način su robovi predstavljeni na ovim slikama?
Sekcija 2: Strane 4-5, slike	Šta učimo o njihovim ulogama u Familii?
Sekcija 3: Strana 6, Cerberus	"Kuvar spava u kuhinji." Šta nam ova rečenica govori o Grumiu?
Sekcija 4: Strana 17, pitanja 7 i 8	"Rob je u atriumu; prijatelj pozdravlja roba." Na koji način je Clemens tretiran od strane ljudi van porodice?
Sekcija 5: Strane 17-18, pitanja 11-18	Tekst tvrdi da je Grumio anksiozan. Šta nam to govori o njegovom odnosu sa Metella-om?
Sekcija 6: Strana 20, in tridinio	"Grumio jede hranu i pije vino...Kuvar večera u stilu u dnevnoj sobi." Šta nam ova priča govori o Grumiu?

Tabela 1: Dio upitnika

Namjeravala sam obaviti svoje intervjuje nakon što su učenici odslušali časove s pozadinskim materijalom kako bi stekli dublje razumjevanje rimske trgovine robljem. Ipak, zbog kašnjenja u dobijanju roditeljskog dopuštenja za snimanje, a potom i transkript ovih intervjuja za podatke, nisam ih mogla obaviti lično prije zatvaranja škola.

Pitanje 1:	Šta mislite o robovskim likovima Grumiu i Clemensu? Možete li opisati njihove ličnosti? U kakvim su odnosima sa ostatkom domaćinstva?
Pitanje 2:	Da li mislite da su likovi Grumia i Clemensa realistični portreti kućnih robova u rimskom društvu? Molimo vas objasnite svoj odgovor.
Pitanje 3:	Da li vam je udžbenik promijenio mišljenje o rimskom (ili bilo kom drugom obliku) ropstvu?

Pitanje 4:	Da li mislite da udžbenik predstavlja pojedinačno idealizovanu sliku ropstva kroz likove Grumia i Clemensa?
------------	---

Tabela 2: Pitanja za intervju

## Podaci i nalazi

U sljedećem odjeljku predstaviti ključne aspekte svojih podataka prikupljenih iz upitnika i ekstrakata iz pisanih intervjuja. Pet učenika je učestvovalo u pismenim intervjuima i u svrhu ovog izvještaja dobili su lažna imena; Alex, Bea, Charlie, Daya i Emma. Odgovore na upitnik sam objedinila u tablice rezultata tako da mogu odrediti opseg i učestalost učeničkih stavova i ideja. Treba reći da ću zbog veličine svog uzorka izvoditi samo okvirne zaključke iz tih podataka u svjetlu literature o kojoj smo prethodno govorili.

Moj upitnik je uglavnom bio fokusiran na prvo od mojih istraživačkih pitanja, kako učenici doživljavaju karakterizaciju i prezentaciju robova u CLC-u? Međutim, prikupljajući odgovore učenika i pretvarajući ih u tabele bilježeci učestalost ideja ja mogu razmotriti i opseg i širinu učeničkih odgovora. S ciljem identifikovanja širine odgovora utvrdila sam da li stavovi učenika sugeriraju pozitivan, negativan ili neutralan odgovor u vezi s njihovim percepcijama o reprezentaciji robova.

Odjeljci 1 i 2 se odnose na početne slike gdje smo se upoznali s Grumiom i Clemensom, a učenici su bilježili na koji način su robovi predstavljeni i što nam slike govore o njihovima ulogama u domaćinstvu.

Stavovi	Učestalost	Pozitivnost
Odjeća je prosta	14	Neutralna
Izgleda tužno	3	Negativna
Klonula i zgrbljena ramena	6	Negativna
Manje ponosni/dostojanstveni od Caeciliusa	9	Negativna
Zdravi	1	Pozitivna
Odmorni	2	Pozitivna
Stajati uspravno	1	Pozitivna

Tabela 3: Odjeljak 1

Čini se da su mnogi učenici poredili početne slike Grumia i Clemensa na strani 3 sa slikama ostatka porodice, bilježeci da su robovi nosili jednostavnu odjeću i da im je

držanje bilo drugačije od onih slobodnih članova porodice više klase. Zanimljivo je da je u odjeljku 2 (pogledati Tabelu 4) deset učenika identifikovalo slike koje prikazuju njihovu ulogu unutar domaćinstva kao opis "teškog rada" možda u odnosu na Clemensa koji radi u vrtu. Na te slike je bio samo jedan pozitivan odgovor "da su s njima postupali dobro", dok su preostali bile neutralni ili negativni.

Stavovi	Učestalost	Pozitivnost
Grumio je kuvar	10	Neutralna
Clemens radi tovar poslova	8	Neutralna
Clemens radi u bašti	4	Neutralna
Bili su tretirani valjano	1	Pozitivna
Težak rad	10	Negativna
Robovi rade tokom cijelog dana	5	Negativna

Tabela 4: Odjeljak 2

Odjeljak 3 je tražio od učenika da se okrenu priči Cerberus i fokusiraju na rečenicu na kraju priče "Kuvar spava u kuhinji" te su pitani što nam je to reklo o Grumiovom liku. Ovdje se odgovori razlikuju. Postoji podjela između 17 učenika koji vjeruju da on spava jer je umoran ili je naporno radio dok je devet učenika vjerovalo da on spava jer je opušten i lijen. Možda se ova ideja o napornom radu robova nastavlja iz odgovora prikazanih u tabeli 4. Neki su učenici smatrali da se kuhinja računa kao Grumiova spavaća soba pa nisu vidjeli nikakav problem s tim da spava. Sedam učenika Grumia je okarakterisalo kao vrijednog u pozitivnom smislu i na taj način opravdalo njegovu potrebu za spavanjem tokom dana. Zanimljivo je da su dva učenika vjerovala da Grumio smatra da neće biti kazni ili posljedica ako ga gospodar uhvati kako spava. Još jedan učenik je također utvrdio da može mu je dato na slobodu da radi šta želi. Mi u pričama nikada ne vidimo Grumia ili Clemensa kažnjenog zbog spavanja ili zbog toga što nisu ispunili svoje uloge robova što može objasniti zbog čega učenici u to vjeruju. Identifikovala sam ove dvije tačke kao pozitivne, jer one opisuju sliku ropstva kao pozitivnog, pri čemu je rob siguran da neće dobiti nasilnu kaznu zbog neposluha.

Stavovi	Učestalost	Pozitivnost
On živi tamo/ovdje on spava	9	Neutralna
On je opušten	3	Pozitivna
On radi teško	7	Pozitivna
On je umoran	10	Neutralna
Lijen	6	Negativna
Ne boji se biti uhvaćen/njegovog gospodara	2	Pozitivna
Slobodan da radi šta želi	1	Pozitivna

Tabela 5: Odjeljak 3

Odjeljak 4 (Tabela 6) se odnosio na uvodne rečenice faze 2 kada je prijatelj došao u posjetu porodici. Prijatelj pozdravlja sve članove porodice uključujući Clemensa, a učenici su pitani kako se ova osoba koja je van porodice odnosila prema Clemensu. Većina razreda vjerovala je da je, budući da je prijatelj prihvatio Clemensa i uključio ga u njegove pozdrave, pokazivao poštovanje prema robu i odnosio se prema njemu na topao i prijateljski način, što je dakle imalo pozitivan odgovor na prikaz ropstva. Jedan je učenik ipak primijetio razliku na slikama navodeći kako je prijatelj toplo pozdravljao ostatak porodice, često ih do-dirujući, ali da je s Clemensom bio "udaljen" kao na slici na kojoj ga je pozdravio preko sobe.

Stavovi	Učestalost	Pozitivnost
Kao normalna osoba	5	Pozitivna
Sa poštovanjem	12	Pozitivna
U toplom/prijateljskom duhu	7	Pozitivna
Pošteno	2	Pozitivna
Vrlo dobro	3	Pozitivna
Udaljen	1	Neutralna

Tabela 6: Odjeljak 4

Odjeljak 5 (pogledati Tabelu 7) se fokusirao na Grumiov odnos s Metellom. Kuvar je pripremio jelo za porodicu i Metella ga je došla probati. U tekstu se navodi da je Grumio zabrinut, a učenici su pitani što nam je ovim rečeno o njegovom odnosu s Metellom. Razred se podijelio između pozitivnih i negativnih odgovora. Grumiovu želju "da izbjegne kaznu" sam utvrdila kao negativnu, jer odražava ideju da će doći do snažnijeg negativnog ishoda ako ne udovolji Metelli nego da mu je samo to saopšteno.

Stavovi	Učestalost	Pozitivnost
On je se boji	8	Negativna
Grumio poštuje Metellu	2	Pozitivna
Želi da je zadovolji/zadivi	10	Pozitivna
Pokušava izbjeci kažnjavanje	4	Negativna
Metella nema povjerenja u Grumia	1	Negativna
On joj se divi	2	Pozitivna
Metella je stroga	1	Negativna
On želi biti dobar rob	2	Pozitivna

Tabela 7: Odjeljak 5

U završnom dijelu, odjeljku 6 (pogledati Tabelu 8) učenici su upitani da pogledaju kraj priče u trpezariji kada Grumio uđe u dnevnu sobu i jede hranu koju je pripremio i pije vino dok njegov gospodar i gosti spavaju. Rečeno nam je da rob "večera sa stilom"; učenici su pitani

što nam ova priča govori o Grumiovom liku. Ponovo, mi vidimo dokaze Grumiovog zločestog ponašanja i četvero učenika utvrdilo je da Grumio zna da neće biti kažnjen za svoje postupke, a još troje drugih učenika priznalo je da on ima puno slobode i da se s njim dobro postupa. Jedan je učenik rekao da je Grumio bio "lukav" čekajući da njegov gospodar zaspe kako bi mogao dobiti dobru hranu, dok su ostala dva to protumačila kao da je Grumio bio "podmukao".

Stavovi	Učestalost	Pozitivnost
On zna da ne biti kažnjen	4	Pozitivna
Neposlušan/zločest	3	Negativna
Siguran u sebe	3	Pozitivna
Odvažan	2	Pozitivna
Pohlepan	1	Negativna
On posjeduje veliku količinu slobode/tretiran je dobro	3	Pozitivna
On je gladan	3	Neutralna
Neustrašiv	2	Pozitivna
Lukav	1	Pozitivna
Podmukao	2	Negativna

Tabela 8: Odjeljak 6

U svojim pitanjima za intervju željela sam preći sa postavljanja ličnih pitanja učenicima o njihovim stavovima o likovima Grumia i Clemensa na konceptualnija pitanja o njihovim razmišljanjima o tome da je li udžbenik bio idealistički u prezentaciji ropstva. Potpuni odgovori učenika pruženi su unutar apendiksa na kraju ovog izvještaja. U prvom pitanju studenti su uopšteno upitani što misle o likovima Grumiu i Clemensu, proširujući se i na upitnik. Alex, Charlie i Daya su svi izjavili da misle da su Grumio i Clemens bili „sretni“, a Alex, Bea, Charlie i Daya su svi smatrali da se s robovima dobro postupalo, da su imali dobre odnose sa svojim gospodarima koji su ih opskrbljivali i imali su puno „slobode“. Emma je, međutim, rekla da su iako u dobrim odnosima i dalje tretirani kao niži građani i da nisu ravnopravni sa svojim gospodarima. Ova mišljenja o likovima robova uklapaju se u Duganovu definiciju lika sretnog roba kao „radosnog primaoca u instituciji ropstva“ i koji imaju „blisko prijateljstvo sa svojim robovlasnicima“ (Dugan, 2019., str. 63). Stoga je zanimljivo vidjeti da su se učenici time pozabavili.

Moje naredno pitanje, da li učenici misle da su ti likovi realistični prikazi kućnih robova u rimskom društvu, omogućuje nam da vidimo koliko učenici razumiju predstavljanje robova u CLC -u. Učenici su dali različite odgo-

vore. Alex i Bea su mislili da su nerealni jer bi neke robove njihovi gospodari pretukli. Suprotno tome, Charlie, Daya i Emma su svi mislili da jesu realni: iako su neki robovi imali okrutne gospodare, mislili su, neki su se gospodari prema svojim robovima ponašali ljubazno, a Clemens i Grumio su bili primjer toga. Emma je izjavila: „Neki robovi ne bi voljeli biti robovi i htjeli bi biti oslobođeni, dok bi drugi bili sretni poput Clemensa i Grumioa“. Ovo opet ponavlja ideju sretnih robova. Emmi se činilo realističnim pretpostaviti da bi neki robovi bili sretni zbog toga što su robovi jer su mogli vidjeti da je to tako u udžbeniku CLC-a. Ova vrsta vjerovanja mogla bi biti problematična ako bi se u učeničkom umu prenosilo na moderno ropstvo. Ipak, u sljedećem pitanju kada je upitana da li je udžbenik promijenio njihovo shvatanje rimskog ili bilo kog drugog ropstva, Emma se nije složila, rekavši da oni i dalje misle da je ropstvo pogrešno. Ono što je udžbenik naučio Emmu bilo je „o životima koji su [robove] odvodili od posla koji su obavljali i da oni mogu biti oslobođeni“. Alex je istaknula kako očito pozitivan prikaz Clemensa i Grumia nije promijenio njeno mišljenje o ropstvu jer bi svako rimsko domaćinstvo bilo drugačije. Bea je izjavila da to jeste promijenilo njezino mišljenje, rekavši da je u početku mislila da je ropstvo okrutni „posao“, ali sada zna da se sa svim robovima ne postupa tako a s nekima se postupalo kao da su bili „normalni ljudi, a ne robovi“. Izgleda da jezik kojim se do sada opisivalo ropstvo od strane ovih učenika upućuje na voljeno ropstvo slično „poslu“, sa Grumiom i Clemensom koji su ga obavljali, ali koji su također i imali vremena da odu u pozorište ili da se nađu sa svojim djevojkama. Daya je napisala: „Da, to me natjeralo da uvidim da postoji i robovski pogled na svijet i sada mogu shvatiti da je to prihvatljivo iz nekih razloga.“ Ovaj stav ide u skladu s onim što je Bostick otkrio dok je podučavao ropstvo u američkoj srednjoj školi, da su učenici smatrali da je rimsko ropstvo „prihvatljivo“ (Bostick, 2018).

I na kraju, pitala sam učenike jesu li osjetili da im je udžbenik prezentovao idealizovanu sliku ropstva. Pošto nisam bila tu da objasnim pitanje, dodala sam definiciju za idealizovano kao savršeno ili bolje nego u stvarnosti, tako da su učenici razumjeli jasnu razliku između ovog pitanja i drugog pitanja koje postavlja pitanje da li je to realistično. Bea se složila rekavši: „Život roba u stvarnom životu ne bi bio tako lijep kao Grumiov i Clemensov“. Charlie je rekao da su Clemens i Grumio predstavili „jednu sliku

ropstva“ i predložio je da bi udžbenik trebao imati širi raspon ropskih likova kako bi uključili „različite načine postupanja s robovima“. Daya je rekla da Grumio i Clemens jesu odražavali idealizovanu sliku, iako je udžbenik također pokazao „neke od borbi kroz koje prolaze drugačiji rimski robovi“. Ovdje se Daya vjerovatno poziva na pozadinski dio udžbenika koji zaista otkriva da se robovi nisu smatrali „ljudskim bićima“ (CLC: 1, 1998, str. 78). Emma tvrdi da je knjiga idealizovana jer „ona pokazuje samo dobre dijelove njihovih života“, a posao koji im je zadan je „lagan“. Kroz ove intervjuje ovi su učenici pokazali svijest o nekim okrutnostima koje su „drugi robovi“ mogli pretrpjeti od okrutnih gospodara ili od rada u rudnicima ugljena ili u poljoprivredi. Imali su tendenciju da imaju pojednostavljen pogled na Grumia i Clemensa koji imaju sretan život. Za njih je najveći problem koji su shvatili o rimskom ropstvu zavisio od toga ko vam je bio gospodar ili koji je vaš posao/uloga bila, a ne urođeno zlo ropstva samog. Ovo istraživanje stoga postavlja daljnja pitanja: da li je problem taj što učenici mogu prihvatiti ili odbaciti Clemensa i Grumia kao realistične ili idealizovane primjere robova, ali zanemaruju temeljni problem ideje ropstva? Iako se neko može nakloniti zaključku da latinske priče u samom CLC-u donose saniranu sliku ropstva koje učenici, po svemu sudeći, prihvataju, važno je razmotriti da li je to pitanje pedagogije: je li CLC obmanjuje u svom predstavljanju robova: ili je to stvar zrelosti? Ovo istraživanje je ipak provedeno na samo jednom razredu učenika prve godine srednje škole. Iako je utvrđeno da su osjetljive teme prisutne u CLC-u, one nisu istaknute niti se o njima dublje raspravlja. Na učitelju je da odluči hoće li povlačiti rasprave o ropstvu. Neko bi se ponadao da će učitelj ići za više detalja i predstaviti različite poglede na ropstvo. Međutim, neće svi učitelji imati vremena da tako urade. Neki će se učitelji moći fokusirati samo na priče. U pričama su naši likovi robova simpatični, situacije u kojima se nalaze su blago komične, ali nikada uznemirujuće, a sve u svemu, i vizuelno i tekstualno predstavljen je ugodan i saniran pogled na rimski svijet i rimsko ropstvo. Bez obzira na dob učenika, važno je prepoznati da je problem što CLC to čini. Ukoliko učitelj osjeća potrebu za opravdanjem prezentacije rimskog svijeta koju prikazuje udžbenik, onda knjiga nije dobra i pogrešna je, te je stoga treba smatrati neprikladnom za današnju učionicu.

## Zaključak

Moje istraživanje o percepciji ropstva učenika u udžbeniku CLC-a pokrenulo je niz zanimljivih stvari. Čini se da bi strahovi koje su pokrenuli Robinson (2017) i Bostick (2018) o banalizirajućoj prirodi CLC-ovog predstavljanja ropstva mogli dovesti do toga da učenici postanu neosjetljivi za tu temu. Nadalje, kako primjećuje Dugan, ovo predstavljanje "sretnih" porobljenih ljudi je narativ koji transcendirira vrijeme i mjesto. Dugan se zalaže za kritičko mišljenje kako u razredu, tako i kod samih proizvođača udžbenika kako bi zajednica klasika mogla prerasti dalje od "vijekovne desenzibilizacije prema nasilju i nečovječnosti u porobljavanju drugog čovjeka" (Dugan, 2019., str. 54). Iako je moje istraživanje malog obima, ja zaista vjerujem da bi moglo biti problema s prezentacijom ropstva unutar udžbenika CLC -a na temelju percepcije mog razreda prve godine srednje škole prema likovima Grumio i Clemens. Dok su knjige namijenjene djeci unutar KS3, udžbenik je, stvaranjem ovih bezbrižnih robovskih likova koji imaju fine gospodare i izgleda da uopšte ne pate, učinio temu ropstva ugodnom. Međutim, kako napominje Dubois, ponekad je naš posao kao učitelja da učinimo da učenicima bude neugodno (Dubois, 2014., str. 187), pa bih se zato zalagala da učitelji budu ti koji će potaknuti učenike da razmišljaju izvan ove prezentacije ropstva kako bi uzeli u obzir urođeno zlo ropstva za sebe.

Mnogi učitelji klasika prirodno će se pozabaviti osjetljivom temom ropstva kada ona iskrсне u CLC -u, što se najčešće dešava na prvoj stranici knjige jer su učenici skloni prevoditi servus kao sluga umjesto rob, pa se dakle razlika pravi u prvoj lekciji latinskog jezika. Ipak, kao učitelji trebamo biti svjesni da bi moglo doći do zbunjenosti učeničkih ideja o ropstvu. Oni znaju da je ropstvo loše, sud je koji su naučili od društva mnogo prije nego što su ušli u učionicu klasika. No tada im se prezentuju priče o dva roba koji izgledaju sretni i zadovoljni sa svojim životom. Iako pozadinski dio o ropstvu, a pretpostavljam i većina učitelja, donekle ispravljaju ovu idealizovanu sliku, dotičući se surove stvarnosti trgovine robljem, ova slika sretnog roba ipak se može ugraditi u učenički um svaki put kad pročitaju priču koja sadrži dva lika. Učenici stižu dubok nivo poznavanja ovih likova i očigledno uživaju čitajući njihove priče i karakterizaciju. Kao učitelji, mislim da je važno da kritički procijenimo sopstveni izvorni materijal i u potpunosti razmotrimo štetno naslijeđe podučavanja

učenika o sretnom robu. Trebali bismo se zapitati koja je svrha ovakvog predstavljanja robovskih likova: da li je to zbog toga što treba da odrazi rimske stavove prema robovima kako svjedoče rimske komedije s lukavom karikaturnom robova? Ako je tako, kako učenici imaju koristi od ove prezentacije? Robinson primjećuje kako oporavak recepcije na ovaj način može biti "problematičan" govoreći: "Klasika je predmet koji se proučava, a ne oživljava" (Robinson, 2017). U konačnici ovo istraživanje me je osvijestilo da i samo podučavanje učenika pozadinskim informacijama iz CLC -a možda neće biti dovoljno za borbu protiv pojma "prihvatljivog ropstva". Na isti način na koji bi edukatori trebali kritički analizirati prezentaciju ovih robova, i mi bismo trebali podsticati naše učenike da to čine.

## Apendiks

### Pitanje 1- Šta mislite o robovskim likovima Grumio-u i Clemensu? Možete li opisati njihove ličnosti? Kakvi su njihovi odnosi s ostalim članovima njihovog domaćinstva?

*Alex:* Izgleda da je njihov odnos s ostatkom članova u domaćinstvu vrlo blizak, iako ne previše blizak jer Grumio jeste imao tajne za koje pretpostavljam da niko u kući nije znao dok je to činio tajno i bez njihovog znanja, ali s druge strane Clemens je jednom dobio čast da nosi vino a samo robovi kojima se vjerovalo bi dobijali ovu priliku što pokazuje da Caecilius vjeruje Clemensu, dajući mi razlog više da vjerujem da su bliski i kada je bivši rob došao u posjetu Grumio je pripremio fantastično jelo i svi su bili sretni a Clemens je pozvao Caecilius-a i ostatak ukućana da pozdrave njega i Grumia i ostali su bili zadovoljni i uzbuđeni što su ga pozdravili, a razlog zbog kojeg bi mogli biti toliko uzbuđeni bi mogao biti taj što ga dugo nisu vidjeli, a to znači da im je vjerovatno nedostajao i ovo je dodatni dokaz činjenice da su vrlo bliski, ali moramo se sjetiti da je Grumio od njih skrivao tajne, ali opet to je bilo vrlo lično. Još jedan dokaz je kada je Quintus spasio Clemensa i Grumia od psa koji je bio na ulicama i napadao ih a umjesto da ih, zadirkuje Quintus im je pomogao i nadvladali su psa i robovi su ih tada slavili. To mi daje više razloga da vjerujem da su bliski jer ih je Quintus također mogao ostaviti da umru jer psi također mogu ubiti ljude dobro neki psi to mogu. Mislim da imaju sjajne ličnosti jer se uvijek čine sretnima, ali jednom je Grumio bio pijan, a slikar je slikao lava i Grumio je zato jer je bio pijan mislio

da je to pravi lav pa je pozvao Clemensa i rekao "Lav se nalazi u kuhinji {ili negdje} i Clemens je odgovorio sa "a u kuhinji je pijan čovjek" i to me nasmijalo i to pokazuje da je Clemens malo odgovorniji od Grumia jer se nije napio, ali to ne mora nužno značiti da je Grumio loša osoba, to samo pokazuje da se malo zabavljao, jer to vam treba povremeno a da ja to ne radim nikad ne bih mogao preživjeti.

*Bea:* Mislim da su Grumio i Clemens dobro tretirani; dobro su odjeveni, a njihovi gospodari ih ne tuku niti udaraju. Oni imaju slobodu otići bilo gdje jer Grumio ide da sretne Poppaea, a Clemens može ići u pozorište. Ali oni moraju obavljati puno ručnog rada a Grumio nema odvojenu spavaću sobu (on spava u kuhinji).

*Charlie:* Ja mislim da su likovi robova Clemensa i Grumia sretni tamo gdje žive i da se slažu kao prijatelji. Oni imaju puno više slobode u odnosu na druge robove. Takođe mislim da se dobro slažu s ostatkom ukućana jer imaju više slobode i to im daje veću radnu etiku.

*Daya:* Mislim da su ispoštovali svoga gospodara i da su rado činili ono što je traženo od njih. Ja lično mislim da su bili bliži svojim gospodarima od drugih robova da su ih ponekad tretirali kao da su jednaki.

*Emma:* Knjiga zapravo ne govori ništa o ličnostima ili karakterima robova ali taj odnos s ostatkom ukućana prilično je dobar u poređenju s drugim kućama. S njima se ipak i dalje postupa kao da su nižeg reda i nisu jednaki.

### **Pitanje 2: Da li mislite da su likovi Grumia i Clemensa realistični prikazi kućnih robova u rimskom društvu? Molimo vas objasnite svoj odgovor.**

*Alex:* Ne vjerujem da jesu jer ovo ne bi moglo biti istinito u svim kućama jer je moralo biti puno robova s kojima se nije postupalo na pravi način iako ovo jeste istina a malo je vjerovatno da još uvijek postoji šansa da bi to moglo biti istinito. Iako su na neki način realistični jer se šunjaju uokolo kao kada su jednom ukrali hranu sa stola jer su možda bili gladni ali to ne znači da ih je neko izglednjivao to najvjerovatnije znači da su htjeli jesti nakon što je trgovac otišao a ponekad jednostavno ne možeš zadržati svoju glad i ja bih to učinila.

*Bea:* Mislim da to nisu realistični prikazi kućnih robova u rimskom društvu; neki robovi dobijaju batine ako naprave najmanju grešku, drugi moraju raditi opasne poslove - rad u rudnicima - bez nošenja odgovarajuće odjeće ili

korištenja potrebne opreme. Grumio i Clemens moraju biti sretni što imaju takve gospodare kao što su Caecilius i Metella jer neki nemaju slobodu a neki nisu ni plaćeni takođe.

*Charlie:* Mislim da jesu donekle realistični jer su neki robovi bili tako ljubazno tretirani, ali neki robovi nisu imali toliku slobodu i nisu uživali raditi kao Clemens i Grumio.

*Daya:* Mislim da jesu vrsta realističnih robova. Mislim da je to tako zato što su neki gospodari bili dobri prema svojim robovima i pustili ih na slobodu kad su za nju zaradili. Ali neki drugačiji gospodari su bili okrutni i mučili su svoje robove kad god su to mogli i tretirali su ih kao prljavštinu. Mislim da se Grumio i Clemens uklapaju u prvu vrstu gospodara.

*Emma:* Mislim da su prilično blizu onome što bi pravi robovi bili ali nisu u potpunosti tačni. Kako neki robovi ne bi voljeli biti robovi i htjeli bi biti oslobođeni, drugi bi bili sretni poput Clemensa i Grumia. Zavisi i od gospodara jer ako im se gospodar nije sviđao, bili bi tužniji ili tiši.

### **Pitanje 3 - Da li vam je udžbenik promijenio mišljenje o rimskom (ili bilo kojoj drugoj vrsti) ropstvu?**

*Alex:* Ne, nije jer u knjizi mislim da ovaj primjer nije nužno istinit za sva domaćinstva jer je svako domaćinstvo drugačije i ne bi sve bilo isto u svakoj kući jer bi ih u drugim kućama gospodari mogli udarati ili nešto kao to. A neki robovlasnici koji su još uvijek tu u Dubaiju prelijevaju roba vrućim uljem jer je prolio nešto tako da nije sve isto u svijetu pa čak ni u jednom gradu ili državi.

*Bea:* Udžbenik jeste promijenio moj stav o rimskom ropstvu. Mislila sam da je to vrlo dosadan i okrutan posao. Dolazilo mi je u noćne more kada sam bio mlada jer sam se uplašila nakon što sam pročitala knjigu o tome. Sada znam da se ne postupa tako sa svim robovima a s nekima se postupa kao da su normalan čovjek a ne rob.

*Charlie:* On jeste malkice promijenio moje mišljenje, ali je takođe i nadogrudio moje znanje o Rimljanima i rimskom ropstvu. Dao mi je do znanja da čak i danas imamo robove koji se tretiraju jednako loše ili čak i gore.

*Daya:* Da, on mi je pomogao da vidim zašto je uopšte bilo robova i sada mogu shvatiti da je to prihvatljivo iz nekog razloga.

*Emma:* Ne baš, ja i dalje mislim da je on pogrešan i da ih ljudi nisu trebali koristiti ali udžbenik mi je pokazao

više o životima koje su vodili počev od posla koji su obavljali i da mogu biti oslobođeni. Takođe govori kakvu vrstu posla su radili i kako je u mnogim bogatim domaćinstvima bilo više od jednog roba i da su svi radili različite poslove.

#### Pitanje 4: Da li mislite da knjiga predstavlja posebno idealizovanu sliku ropstva kroz likove Grumio-a i Clemensa?

*Alex:* Ja ne mislim tako jer nije sve svuda isto i neki bi gospodari mogli biti još blaži, a neki bi robovi mogli raditi vani na kipućem suncu a drugi bi mogli raditi u rudnicima ugljena. Takođe, teže je raditi vani jer vas sunce tuče a ako radite u rudniku uglja ili pod zemljom to bi moglo biti opasno zbog zraka koji udišete i otrovnih gasova u zraku koji su loši za vaša pluća i srce ili druge organa u vašem tijelu.

*Bea:* Da, jer mislim da životi robova ne bi bili tako dobri kao životi Grumia i Clemensa. Došlo bi do nekih borbi i razočarenja i bilo bi manje šansi da robovi idu u pozorište. Više je vjerovatno da su robovi bivali kažnjeni i premlaćeni nego hvaljeni. Mislim da život roba u stvarnom životu ne bi bio tako lijep kao Grumiov i Clemensov.

*Charlie:* I da i ne. Imam osjećaj kao da su Clemens i Grumio predstavili jednu sliku ropstva. Ali udžbenik latinskog jezika je mogao uključivati drugačiju vrstu postupanja s robovima.

*Daya:* Da, mislim ali ona takođe pokazuje i neke borbe kroz koje prolaze drugačiji rimski robovi. Tako da iako su Grumio i Clemens jedni od bolje tretiranih robova mi takođe razumijemo što se dogodilo s drugim robovima koji su bili manje sreće.

*Emma:* Da, njihov gospodar Caecilius je fin i ne tuče ih. Takođe im je bilo dopušteno ići u pozorište ali knjiga ne pokazuje njih kako rade bilo koje njihove poslove pokazuje samo dobre dijelove njihovog života. Ne zvuči kao da je to toliko težak posao koji obavljaju i kao da je posao koji im je dat lagan.

#### Literatura

Appiah, K (2020) There is no such thing as western civilization. *The Guardian*. (9 November 2020). Available online: <https://www.theguardian.com/world/2016/nov/09/western-civilisation-appiah-reith-lecture>. (Accessed 22 September 2020).Google Scholar

Arab, R and Earl, N (2011) Persians, Classics and Secondary Education. *Journal of Classics Teaching* 24, 11–14.Google

Scholar

Ashman, G. (2018) *Why knowledge beats critical pedagogy*. Filling the Pail. Blog. (10 May 2018). Available online: <https://gregashman.wordpress.com/2018/05/10/why-knowledge-beats-critical-pedagogy> (Accessed 23 April 2020). Google Scholar

Barnes, J (2018) Developing students' ideas of diversity in the ancient and modern worlds through the topic of Alexandria in the *Cambridge Latin Course*, Book II. *Journal of Classics Teaching*, 19(37), 1–9.CrossRefGoogle Scholar

Bertelli, G (2018) The Classics major is classist. *The Columbia Daily Spectator*. (15 January 2018).Google Scholar

Bond, S (2017) June 07). Why We Need to Start Seeing the Classical World in Color. *Hyperallergic*. (7 June 2017) Available online: <https://hyperallergic.com/383776/why-we-need-to-start-seeing-the-classical-world-in-color/> (Accessed 23 April 2020).Google Scholar

Bostick, D (2018) Teaching Slavery in the High School Latin Classroom. *In Medias Res*. (23 February 2018) Available online: <https://medium.com/in-medias-res/teaching-slavery-in-the-high-school-latin-classroom-ce4146827abe> (Accessed 21 April 2020).Google Scholar

Bracey, J (2017) Why Students of Color Don't Take Latin. *Eidolon*. (12 October 2017) Available online: <https://eidolon.pub/why-students-of-color-dont-take-latin-4ddee3144934> (Accessed 26 September 2020).Google Scholar

Bracey, J (2020) Restoring Color to Ancient Rome. *Cambridge School Classics Project Blog*. (8 September 2020) Available online: <https://blog.cambridgescp.com/restoring-color-ancient-rome> (Accessed 29 September 2020).Google Scholar

Cambridge School Classics Project (2020) Black Lives Matter: Statement from CSCP. *Cambridge School Classics Project*. Available online: <https://www.cambridgescp.com/black-lives-matter-statement-cscp> (Accessed 29 September 2020). Google Scholar

Cambridge School Classics Project (Ed.) (1998) *Cambridge Latin Course: Book 1* (4th ed). Cambridge, Cambridge University Press.Google Scholar

Churchill, L J (2006) Is There a Woman in This Textbook? Feminist Pedagogy and Elementary Latin. In Gruber-Miller, J. (Ed.), *When Dead Tongues Speak. Teaching Beginning Greek and Latin* (pp. 86–109). Oxford, Oxford University Press.Google Scholar

Claire, H and Holden, C (2007) *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. Stoke on Trent, Trentham Books Limited. Google Scholar

DES (1988) *Curriculum Matters 12: Classics from 5 to 16*. London, Her Majesty's Stationery Office.Google Scholar

Dubois, P (2014) Teaching the Uncomfortable Subject of Slavery. In Rabinowitz N, Sorkin and McHardy, F (eds) (2014) *From*

- abortion to pederasty: addressing difficult topics in the Classics classroom*. Columbus, Ohio State University Press. Google Scholar
- Dugan, K P (2019) The 'Happy Slave' Narrative and Classics Pedagogy: A Verbal and Visual Analysis of Beginning Greek and Latin Textbooks. *New England Classical Journal*, 46:1, 62–87. Google Scholar
- Eddo Lodge, R. (2017) *Why I no longer talk to white people about race*, London, Boomsbury Publishing. Google Scholar
- Forrest, M (2003) The Abolition of Compulsory Latin and its consequences. *Greece and Rome*, 50, 1–6. CrossRef Google Scholar
- Freire, P (2002) *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum. Google Scholar
- Gill, T. (2018). 'Provision of GCSE subjects 2017' *Statistics Report Series No. 122*. Available online: <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/520380-provision-of-gcse-subjects-2017.pdf>. (Accessed 3 October 2020). Google Scholar
- Giusti, E (2020) Centring Africa in Greek and Roman Literature, while Decolonising the Classics Classroom. *Cambridge School Classics Project Blog*. (15 September 2020) Available online: <https://blog.cambridgescp.com/centring-africa-greek-and-roman-literature-while-decolonising-classics-classroom> (Accessed 29 September 2020). Google Scholar
- Goff B, E (2005) *Classics and Colonialism*. London, Duckworth. Google Scholar
- Gokay, B and Panter, A (2018) Manifesto for Decolonising the Curriculum. Keele University. Google Scholar
- Hairston, M (1992) Diversity, ideology, and teaching writing. *College Composition and Communication*, 43 (2), 179–193. CrossRef Google Scholar
- Hunt, S (2016) Teaching Sensitive Topics in the Secondary Classics Classroom. *Journal of Classics Teaching*, 34, 31–43. CrossRef Google Scholar
- Joffe, B (2019) Teaching the *venalicius* story in the age of #metoo: a reconsideration. *Classical Outlook*, 94, 3, pp.125–138. Google Scholar
- Kumar, K (2012) Greece and Rome in the British Empire: Contrasting Role Models. *Journal of British Studies*, 51(1), 76–101. Google Scholar
- Macrine S, L (2009) What Is Critical Pedagogy Good For? An Interview with Ira Shor. In: Macrine S, L (eds) (2009) *Critical Pedagogy in Uncertain Times. Education, Politics, and Public Life*. New York, Palgrave Macmillan. Google Scholar
- McLeod, S (2014) The Interview Method in Simply Psychology. Available online: <https://www.simplypsychology.org/interviews.html> (Accessed 24 April 2020). Google Scholar
- McMillan, I (2015) *Transformatio Per Complexitatem: The 20th Century Transformation of Latin Teaching in the UK. Journal of Classics Teaching*, 32, 25–32. CrossRef Google Scholar
- Mohamud, A, Whitburn, R, Draper, N and Donington, K (2019) The Business of Slavery. Podcasts: Britain and Transatlantic Slavery. *Historical Association*. Available online: <https://www.history.org.uk/secondary/module/8712/podcasts-britain-and-transatlantic-slavery>. (Accessed 30 September 2020) Google Scholar
- Mustakova-Possardt, M (2003) Is there a roadmap to critical consciousness? Critical Consciousness: A Study of Morality in Global, Historical Context. *One Country*. 15 (2). Available online: <https://www.onecountry.org/story/there-roadmap-critical-consciousness> (Accessed 22 April 2020). Google Scholar
- Nesbitt, E (2000) Researching 8 to 13-year olds' perspectives on their experience of religion. In Lewis, A (Ed) *Researching Children's Perspectives*. Buckingham, Open University Press. Google Scholar
- Robinson, E (2020) 'The Slaves were Happy': High School Latin and the Horrors of Classical Studies. *Eidolon*. (25 September 2017). Retrieved from <https://eidolon.pub/the-slaves-were-happy-high-school-latin-and-the-horrors-of-classical-studies-4e1123649916>"><https://eidolon.pub/the-slaves-were-happy-high-school-latin-and-the-horrors-of-classical-studies-4e1123649916> (Accessed 4 April 2020). Google Scholar
- Sawyer, B (2016) Latin for All Identities. *Journal of Classics Teaching*, 17 (33), 35–39. CrossRef Google Scholar
- Scottish Classics Group (Ed.) (1982). *Meeting the Family (Ecce Romani: a Latin reading course Volume 1)* (2nd ed). Edinburgh: Oliver & Boyd. Google Scholar
- Smith J, Sharwood (1977) *On Teaching Classics*. London, Routledge and Kegan Paul. Google Scholar
- Shor, I (1992) *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago, University of Chicago Press. Google Scholar
- Simons, H (1996) The Paradox of Case Study. *Cambridge Journal of Education*. 26:2, 225–240. CrossRef Google Scholar
- Rabinowitz N, Sorkin and McHardy, F (eds) (2014) *From abortion to pederasty: addressing difficult topics in the Classics classroom*. Columbus, Ohio State University Press. Google Scholar
- Mantena R, Sundari (2011) Imperial Ideology and the Uses of Rome in Discourses on Britain's Indian Empire. In Bradley, M (2011) *Classics and imperialism in the British Empire*. Oxford, Oxford University Press. Google Scholar
- Taber, K (2013) *Classroom-based research and evidence-based practice: a guide for teachers*. London, SAGE. Google Scholar
- The Guardian (2018) 'Secret Teacher: the emphasis on British history is depriving students of balance.' The Guardian (May 26 2018). Available online: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2018/may/26/secret-teacher-history-bias-school-fear-student-future> (Accessed 4 April 2020).

- Google Scholar
- The National Archives. 'Slavery and the British transatlantic slave trade.' The National Archives. Retrieved from <https://www.nationalarchives.gov.uk/help-with-your-research/research-guides/british-transatlantic-slave-trade-records/>. Accessed 27/09/2020 Google Scholar
- Turner, C (2018) Cambridge university 'decolonisation' row spreads as students target several courses, documents reveal. *The Daily Telegraph* (30 March 2018). Available online: <https://www.telegraph.co.uk/news/2018/03/30/cambridge-university-decolonisation-row-spreads-students-target/> (Accessed 22 April 2020) Google Scholar
- Umachandran, M (2019) More Than a Common Tongue: Dividing Race and Classics Across the Atlantic. *Eidolon*. (11 June 2019) Available online: <https://eidolon.pub/more-than-a-common-tongue-cfd7edeb6368> (Accessed 27 September 2020) Google Scholar
- Upchurch, O (2013) How do pupils perceive women in Roman society as a result of studying the *Cambridge Latin Course*? *The Journal of Classics Teaching*, 29, pp. 30–36. Google Scholar
- Vasunia, P (2013) *The Classics and Colonial India. Classical Presences*. Oxford and New York, Oxford University Press. CrossRef Google Scholar
- Wyke, M (2012) *Caesar in the USA*. Berkeley, University of California Press. Google Scholar

(Prevela: Ana Galić, mr)