



# InterKult 2023

Tematski zbornik

**Izabrani radovi sa Devete međunarodne konferencije  
*Interkulturalnost u obrazovanju 2023*  
održane 07.10. 2023. godine u Novom Sadu**

**Izdavač:**

Pedagoški zavod Vojvodine

*www.pzv.org.rs*

**Za izdavača:**

Puskás János, director

**Urednici:**

dr Silvia Ilić, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija

Prof. dr Mihajlo Fejsa, Filozofski fakultet, odsek za rusinistiku, Novi Sad, Srbija

**Recenzenti:**

Prof. dr Julijan Ramač, Filozofski fakultet, Odsek za rusinistiku, Univerzitet u  
Novom Sadu, Srbija

Prof. dr Mihajlo Fejsa, Filozofski fakultet, Odsek za rusinistiku, Univerzitet u  
Novom Sadu, Srbija

Prof. dr Milica Andevski, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Univerzitet  
u Novom Sadu, Srbija

## **Naučni odbor:**

- Prof. dr Ivana Živančević Sekeruš, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
- Prof. emerita, Svenka Savić, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
- Prof. dr Milivoje Alanović, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
- Prof. dr Milica Andevski, Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
- Prof. dr Ana Pliškova, Filozofski fakultet, Univerzitet u Prešovu, Slovačka
- Prof. dr Robert Grošelj, Filozofski fakultet, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija
- Prof. dr. Olena Duc-Fajfer, Jagelonski univerzitet u Krakovu, Poljska
- Prof. dr Marek Gaj, Jagelonski univerzitet u Krakovu, Poljska
- Prof. dr Tamaš Kvoka, Jagelonski univerzitet u Krakovu, Poljska
- Prof. dr Biljana Radić Bojanić, Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
- Prof. dr Predrag Novakov, Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
- Prof. dr Dalibor Sokolović, Filološki fakultet, Odsek za slavistiku, Univerzitet u Beogradu, Srbija
- Prof. dr Oleg Rumjancev, Odsek za humanističke studije, Univerzitet u Palermu, Italija
- Prof. dr Marijana Ljavinec, Univerzitet u Budimpešti, Mađarska
- Prof. dr Mihail Kapralj, Univerzitet u Mađarskoj, Mađarska
- Prof. dr Valerij Pađak, Univerzitet u Prešovu, Slovačka
- Prof. dr Kvetosava Koporova, Univerzitet u Prešovu, Slovačka
- Prof. dr Ana Makišova, Filozofski fakultet, Odsek za slovakistiku, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
- Doc.dr Robert Grošelj, Filozofski fakultet Univerziteta u Ljubljani, Slovenija
- Doc. dr Zuzana Tirova, Filozofski fakultet, Odsek za slovakistiku, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
- Doc. dr Stefana Paunović Rodić, Filološki fakultet, Odsek za slavistiku, Univerzitet u Beogradu, Srbija

## **Organizacioni odbor:**

Puskás János, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija  
dr Silvia Ilić, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija  
Slobodan Bordoški, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija  
dr Danijela Radović, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija  
Kasza Csongor, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija  
Mezei Žužana, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija  
Msc Varga-Faragó Ágota, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija  
Horváth Aranka, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija  
Uca Georgeta, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija  
Prof. dr Mihajlo Fejsa, Filozofski fakultet, Odsek za rusinistiku, Novi Sad, Srbija  
dr Valentina Čizmar, Kulturni centar Vojvodine Miloš Crnjanski, Srbija  
Doc. dr Ana Rimar Simunović, Filozofski fakultet, Novi Sad, Srbija  
dr Aleksandar Mudri, Filozofski fakultet, Novi Sad, Srbija  
dr Stevan Konstantinović, istraživač-saradnik, Novi Sad, Srbija  
dr Miloš Pankov, istraživač-saradnik, TV Novi Sad, Srbija  
msr Dorotea Budimski, Filozofski fakultet, Novi Sad, Srbija  
msr Slavica Čeljovski, OŠ Bratstvo jedinstvo, Kucura, Srbija

**Priprema za štampu:**

Kasza Csongor, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija

**Štampa:**

SZR TFK – SIGNUM, Novi Sad

**ISBN: 978-86-80707-93-8**

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

# **InterKult 2023**

**Thematic proceedings**

**Selected Papers from the Ninth International Conference  
*Interculturalism in Education 2023*  
held 7<sup>th</sup> October, 2023 in Novi Sad**

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

**For publisher:**  
János Puskás, Director

**Editors:**

Dr. Silvia Ilić, Pedagogical Institute of Vojvodina, Novi Sad, Serbia  
Prof. Dr. Mihajlo Fejsa, Department of Ruthenian Studies, Faculty of  
Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

**Reviewers:**

Prof. Dr. Julijan Ramač, Department of Ruthenian Studies, Faculty of  
Philosophy, University of Novi Sad, Serbia  
Prof. Dr. Mihajlo Fejsa, Department of Ruthenian Studies, Faculty of  
Philosophy, University of Novi Sad, Serbia  
Prof. Dr. Milica Andevski, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy,  
University of Novi Sad, Serbia

### **Scientific Committee:**

- Prof. Dr. Ivana Živančević Sekeruš, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
- Professor emerita, Svenka Savić, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
- Prof. Dr. Milivoje Alanović, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, University of Novi Sad, Serbia
- Prof. Dr. Milica Andevski, Filozofski fakultet, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
- Prof. Dr. Ana Pliškova, Faculty of Philosophy, University in Prešov, Slovakia
- Prof. Dr. Robert Grošelj, Faculty of Philosophy, University in Ljubljana, Slovakia
- Prof. Dr. Olena Duc-Fajfer, Jagiellonian University, Poland
- Prof. Dr. Marek Gaj, Jagiellonian University, Poland
- Prof. Dr. Tomasz Kwoka, Jagiellonian University, Poland
- Prof. Dr. Biljana Radić Bojanić, Faculty of Philosophy, Department of English Studies, University of Novi Sad, Serbia
- Prof. Dr. Predrag Novakov, Faculty of Philosophy, Department of English Studies, University of Novi Sad, Serbia
- Prof. Dr. Dalibor Sokolović, Faculty of Philology, Department of Slavic Studies, University of Belgrade, Serbia
- Prof. Dr. Oleg Rumjancev, University of Palermo, Department of Humanities, Italy
- Prof. Dr. Marijana Ljavinec, University of Budapest, Hungary
- Prof. Dr. Mihail Kapralj, University of Budapest, Hungary
- Prof. Dr. Valerij Pađak, University in Prešov, Slovakia
- Prof. Dr. Kvetosava Koporova, University in Prešov, Slovakia
- Prof. Dr. Ana Makišova, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
- Doc. Dr. Robert Grošelj, Faculty of Philosophy, University of Ljubljana, Slovenia
- Doc. Dr. Zuzana Tirova, Filozofski fakultet, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
- Doc. Dr. Stefana Paunović Rodić, Faculty of Philology, Department of Slavic Studies, University of Belgrade, Serbia



## **Organizing Committee:**

János Puskás, Pedagogical Institute of Vojvodina, Novi Sad, Serbia  
Dr Silvia Ilić, Pedagogical Institute of Vojvodina, Novi Sad, Serbia  
Dr Danijela Radović, Pedagogical Institute of Vojvodina, Novi Sad, Serbia  
Csongor Kasza, Pedagogical Institute of Vojvodina, Novi Sad, Serbia  
Žužana Mezei, Pedagogical Institute of Vojvodina, Novi Sad, Serbia  
Aranka Horváth, Pedagogical Institute of Vojvodina, Novi Sad, Serbia  
Slobodan Bordoški, Pedagogical Institute of Vojvodina, Novi Sad, Serbia  
Georgeta Uca, Pedagogical Institute of Vojvodina, Novi Sad, Serbia  
Msc. Ágota Varga-Faragó, Pedagogical Institute of Vojvodina, Novi Sad, Serbia  
Doc. Dr Ana Rimar Simunović, Department of Ruthenian Studies, Faculty of  
Philosophy, University of Novi Sad, Serbia  
Prof. Dr. Mihajlo Fejsa, Department of Ruthenian Studies, Faculty of  
Philosophy, University of Novi Sad, Serbia  
Dr. Aleksandar Mudri, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia  
Dr. Valentina Čizmar, Cultural center of Vojvodina Miloš Crnjanski, Serbia  
Dr. Stevan Konstantinović, Novi Sad, Serbia  
Dr. Miloš Pankov, TV Novi Sad, Serbia  
msr. Dorotea Budimski, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia  
msr. Slavica Čeljovski, Primary School Bratstvo Jedinstvo, Kucura, Serbia

**Prepress:**

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

**Print:**

SZR TFK – SIGNUM, Novi Sad

**ISBN: 978-86-80707-93-8**

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

## TABLE OF CONTENTS

PREDGOVOR .....	12
PREFACE .....	13
ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ДИМЕНЗИЈА НА СРЕДЊОШКОЛСКОМ НИВОУ НА РУСИНСКОМ ЈЕЗИКУ .....	14
KONCEPT SLOVENAČKO-SRPSKOG REČNIKA .....	32
INTERCULTURAL ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION .....	45
PRIPOVEDANJE I TEHNOLOGIJA U SAVREMENOJ NOVOSADSKOJ PROZI .....	58
INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE I NJEGOVA BUDUĆNOST .....	75
TRAGOVI ŠVABA U BAČKOJ POD ASPEKTOM INTERKULTURALNISTI.....	91
KULTUROLOGICKÉ ASPEKTY VO VÝUČBE SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA.....	112
CHORVÁTSKA KULTÚRA OČAMI SLOVÁKOV .....	127
INTERKULTÚRNOSŤ V UČEBNICIACH Z MATERINSKÉHO JAZYKA NA DRUHOM STUPNI ZÁKLADNÉHO VZDELÁVANIA .....	138
IDIOMATICITY OF ENGLISH MULTI-WORD VERBS AND THEIR SERBIAN EQUIVALENTS IN THE NOVEL “NORMAL PEOPLE“ .....	152
DEFINING SENSES OF ENGLISH PHRASAL VERBS AND THEIR SERBIAN TRANSLATION EQUIVALENTS .....	170

## PREDGOVOR

Dragi Čitaoci,

dana 7. oktobra 2023. godine, u Novom Sadu održana je Deveta međunarodna konferencija *Interkulturalnost u obrazovanju (Interkult 2023)*, koja je svojom aktuelnom tematikom privukla više od dvadeset pet naučnika i stručnjaka iz Srbije i inostranstva (Mađarske, Slovenije, Slovačke, Rumunije, Rusije, Poljske i Slovenije). Vojvodina je multietnička sredina u kojoj živi mnoštvo različitih naroda. To je lepota ovih prostora gde živimo. Upravo zbog toga smatramo da je interkulturalizam aktuelna tema, kojoj treba posvetiti veliku pažnju. Interkulturalizam znači shvatiti drugu osobu i biti u interaktivnom odnosu sa njom. To znači ne prenositi informacije tj. govoriti o drugima, nego govoriti *sa* drugima, saslušati i odgovarati, saradivati, prihvatiti jedni druge. Te vrednosti posebno potrebno negovati u oblasti obrazovanja i vaspitanja. Pedagoška načela u Zborniku nas podstiču na razvoj interkulturalne osetljivosti.

Kao plod uspešno sprovedene Konferencije nastao je Zbornik radova *Interkult 2023*, koji sadrži 11 odabranih, naučnih, stručnih i esejističkih radova, koje je samostalno ili u koautorstvu, izradilo 25 predavača, odnosno izlagača. Zbornik je podeljen u dva poglavlja: *Radovi po pozivu* i *Izlaganja*. *Radovi po pozivu* sadrže tri rada, koja su pisana na srpskom i rusinskom jeziku. U ovim radovima posebno su naglašeni interkulturalna dimenzija na srednjoškolskom nivou; koncept slovenačko-srpskog rečnika; razumevanje teksta, jezika i kulture i višejezičnost i različitost u jezicima. U delu *Izlaganja* su radovi na temu interkulturalizam i multikulturalizam na slovačkom, srpskom i engleskom jeziku. Na takvoj podlozi. Zbornik može doprineti boljem upoznavanju, ali i stvarnom uvažavanju identitetskih, kulturoloških i jezičkih razlika.

Uredništvo se zahvaljuje recenzentima koji su svojim mišljenjima i sugestijama autorima znatno pomogli da Zbornik bude kvalitetniji. Takođe želim da se zahvalim i svim predavačima i autorima Konferencije na uspešnoj prezentaciji radova, učešću kao i saradnji!

dr Silvia Ilić

## PREFACE

Dear readers,

On October 7<sup>th</sup>, 2023, the Ninth International Conference Interculturality in Education (Interkult 2023) was held in Novi Sad, and attracted more than twenty-five scientists and experts from Serbia and abroad (Hungary, Slovenia, Slovakia, Romania, Russia, Poland and Slovenia). Vojvodina is a multi-ethnic area where many different peoples live. That is the beauty of these places where we live. This is precisely why we believe that interculturalism is a current topic that should be given great attention. Interculturalism means understanding another person and being in an interactive relationship with them. This means not to transmit information ie. talk about others, but talk with others, listen and respond, cooperate, accept each other. Those values especially need to be nurtured in the field of education and upbringing. The pedagogical principles in the Collection encourage us to develop intercultural sensitivity.

As a result of the successfully conducted Conference, the Proceedings of Interkult 2023 was created, which contains 11 selected, scientific, professional and essay papers, which were produced independently or in co-authorship by 25 lecturers and exhibitors. The collection is divided into two chapters: Papers by invitation and Presentations. The three papers by the invited experts are written in Serbian and Ruthenian languages. In these works, the intercultural dimension at the high school level is particularly emphasized; concept of Slovenian-Serbian dictionary; understanding of text, language and culture and multilingualism and diversity in languages. In the Presentation section, there are papers on the topic of interculturalism and multiculturalism in Slovak, Serbian and English. On such a basis, the Collection can contribute to a better understanding, but also to a real appreciation of identity, cultural and linguistic differences.

The editorial board would like to thank the reviewers who, with their opinions and suggestions, significantly helped the authors to improve the quality of the Proceedings. I also want to thank all the lecturers and authors of the Conference for the successful presentation of the papers, participation and cooperation!

PhD Silvia Ilić

**Михајло Фејса**

Филозофски факултет – Одсек за русинистику, Универзитет у Новом Саду, Србија  
fejsam@gmail.com

## **ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ДИМЕНЗИЈА НА СРЕДЊОШКОЛСКОМ НИВОУ НА РУСИНСКОМ ЈЕЗИКУ**

The Petro Kuzmjak High School (Gymnasium) in Ruski Krstur has provided a complete secondary education in the Ruthenian language since 1970. It is the only high school in Ruthenian in the world. The Ruthenians/Rusyns from the Carpathian area feel the high school as its own, especially those from Ukraine who have almost nothing of the educational vertical in Serbia. One of the major problems of the educational vertical in the Ruthenian language is the lack of good textbooks. Even the textbooks that exist are based on the knowledge from the 20<sup>th</sup> century. *The Grammar of the Ruthenian language* (2002) by Julijan Ramač is not adequate for the high school level since it is based on the materials primarily prepared for the students of the Department of the Ruthenian Language and Literature. The author of the grammar does not follow the curriculum of the secondary school and provides no exercises. Even though the concept of interculturality is not mentioned the grammar includes several aspects of the concept. The author deals with the contacts between the Ruthenians and the peoples living next to them both in the Carpathian area (mostly manifested in hungarisms and germanisms) and in Serbia (mostly manifested in serbisms); he distinguishes the layer of anglicisms as well. As far as the *Readers with literary and theoretical concepts for the first, second, third and fourth grade of the secondary school* by Julijan Tamaš they are out of date in several ways. The readers do not include contemporary writers who create in the last two or three decades. Since Tamaš treats the Ruthenian authors as a part of Ukrainian nation, according to USSR political resolution (1924) adopted by independent Ukraine (1996), he includes many Ukrainian authors who have nothing to do with the Ruthenians creating in Serbia and Croatia and „forgets“ many important Ruthenian/Rusyn authors from the past and the present from the Carpathian area who wrote or write in Prešov, Subcarpathian or Lemko variant of the Rusyn language (e.g. Aleksandar Duhnovič, Aleksandar Pavlovič, Fedor Fedinišinec, Gabor Hatinger Hljebaško, Kvetosava Koporova and many others). The Ruthenian language has finally been registered in the international language register (ISO code RSK) and it is high time for new curriculum and new textbooks based on intercultural concept.

*Key words:* interculturalism, Petro Kuzmjak High School, Ruthenian textbooks, Ruthenian language, Ruthenian literature, national minorities rights

### **Увод**

Меланија Микеш је у истраживања о дво- и вишејезичности на територији Војводине укључила и сараднице и сараднике из свих националних заједница, па је тако за русинску националну заједницу укључила мр Хелену Међеши и проф. др Јулијана Рамача (Radović 2018: 3). Залажући се за то да се матерњи и нематерњи језици у вишекултурној војвођанској заједници морају неговати и развијати, Микеш се залагала и за интеркултуралност, поготово у оквиру пројекта Развијање и неговање

матерњег и нематерњег језика и интеркултуралности код деце у Војводини 1998. године (ibid.: 4). У оквиру Друштва за русински језик, књижевност и културу била је руководиоца вишегодишњег пројекта *Развијање, очување и унапређивање русинског језика код деце и омладине* (Микеш – Медеши 1992-1993; 1996-1997; 2000).

Српско-русинској двојезичности код Русина највише се посветила Хелена Међеши, која је магистрирала на теми *Српскохрватско-русински билингвизам и проблем интерференције* (Међеши 1985а) и објавила низ радова (Међеши 1985б; Медеши 1996-1997; 2019), поред наведених са Меланијом Микеш. Одређени допринос двојезичности, односно тројезичности код русинске деце у Војводини дао је и аутор ових редака (Fejsa 2010; Фејса 2011). Он се, иначе, залаже за то да свака припадница / сваки припадник русинске националне заједнице уложи додатни напор и говори три језика: најдражи, матерњи језик – русински језик, језик средине – српски језик и први језик светске комуникације – енглески језик. А да би се савладао језик, неопходно је познавати културу дотичног народа.

У оквиру русинске националне заједнице не налазимо монографија на тему интеркултуралности, а научно-истраживачки радови су се појавили тек у новије време. Прво на ИнтерКулт конференцијама Педагошког завода Војводине и у истоименом зборнику радова *ИнтерКулт*, а касније, на почетку треће деценије 21. века, у научном часопису Одсека за русинистику *Русинистичке студије / Ruthenian Studies* (Клеменовић – Будински 2020; Илић 2021). Конференције ИнтерКулт се организују од 2015. године, а истоимени зборници се објављују од 2016. године. Последњи рад, који се бавио анализом силабуса и литературе на Одсеку за русинистику, објављен у зборнику ИнтерКулта 2020 (Фејса 2021), релевантан је и за овај рад. Истраживање интеркултуралне димензије на Одсеку за русинистику (као врху образовне вертикале на русинском језику) је показало да ниједан наставник запослен на Одсеку за русинистику у својим уџбеницима, приручницима или скриптама не посвећује пажњу интеркултуралности. Наставници мало знају које би културолошке теме требало обрађивати, у којем обиму према другом градиву и на који начин. Литература о тој проблематици у русинистици не постоји, а наставници нису образовани за поучавање интеркултурности (ибид.: 194-196). Док смо у наведеном раду пажњу посветили интеркултуралној димензији на високошколском нивоу на русинском језику, овом приликом пажњу посвећујемо интеркултуралној димензији на средњошколском нивоу на русинском језику. То у случају русинске националне заједнице значи да ћемо се у овом раду фокусирати на програм и на на уџбенике који се користе у јединој средњој школи на русинском, тј. у Гимназији у Руском Крстуру.

Одељење Гимназије Жарко Зрењанин из Врбаса постало је Образовни центар Петро Кузмјак у Руском Крстуру 1977. године. Настава свих предмета у једном одељењу разреду од три одељења ове јединствене гимназије одржава се на русинском (Папуга 2000; Бучко Рац 2006). Гимназија је јединствена јер ни у једној држави света где живе Русини није до данас организована настава на русинском језику на средњошколском нивоу.

### Терминолошка разграничења

Прва дефиниција интеркултуралности се у русинистици појављује тек недавно, 2017. године (Фејса 2017), а последња дипломирана студенткиња је основне академске студије похађала у периоду од 2013. до 2017. године (мастерски рад је одбранила 2019).

Разлику између термина *мултикултуралност* и интеркултуралност сагледавамо онако како то чини и Драган Коковић. За разлику од мултикултурализма који афирмише права различитих друштвених групација уз задржавање културних специфичности, интеркултурализам се залаже за отвореност култура, подстицање сарадње и њихово међусобно прожимање (Коковић 2011, 45). Префикс *интер* (лат. *између*) означава динамички суоднос између култура. Интеркултурализам подразумева суочавање с проблемима који се јављају у односима између носитеља различитих култура, њихово прихватање и поштовање. *Интер* не значи једноставно присутност или суживот, случајно мешање култура, нити замену једног облика мишљења другим, већ могућност упоређивања различитих мишљења, идеја и култура на једном простору.

И поред тога што се често стиче утисак да се мултикултурална коегзистенција одвија једноставно и без проблема, Коковић нпр. истиче да таква визија може бити само визија декора, фолклора, егзотике, слика једне мултикултуралне идиле коју ствара реклама, медији и интелектуалци. А управо то је случај и са русинском националном заједницом па се нпр. може рећи да се у медијима „на русинском језику” на почетку 21. века покушава рестаурирати *Идилски венац* Хавријила Костељника из 20. века.

Сасвим тачно уочава Коковић да се често свесно пренебрегава или превиђа да је мултикултуралност сложен феномен који увек иде руку под руку поделама и који, опет, условљава напетост и сукобе између одговарајућих колективитета једног друштва (Koković 2011: 44).

У раду посвећеном односу преводилаштва и интеркултурализма (Фејса 2016: 57-58) указали смо на случај када долази до формирања неке врсте стакленог звона под којим се једна група „учаурила” и наставила практиковати однорођивачку идеологију прошлих времена (Хорњак 2006:



26-29). Наследницима совјетске / коминтерновске / стаљинистичке теорије и праксе је омогућено да и у 21. веку Русине третирају субетносом украјинског народа а њихов језик дијалектом украјинског језика пошто им створени изолационизам то дозвољава.

Интеркултурализам, с друге стране, по својој природи онемогућава настајање сличног изолационизма и, у конкретном случају, појаву својеврсне гетоизације информисања и ускраћивања чињеница о Русинима Карпатског ареала после распада СССР-а. Уколико би се услови паралелног суживота уклонили, односно уколико би било омогућено преплитање култура и научних сазнања, до игнорисања славистичке науке и цензурисања релевантних информација не би могло доћи (Фејса 2010: 17-20). Због тога је нпр. о Плану мера за решавање проблема питања Украјинци-Русини из 1996. године, који се граничи са етноцидом, могуће говорити на научним конференцијама углавном у иностранству, а о проблематици непризнавања Русина као Русина и њиховог језика као језика од стране Украјине и њених институција могуће је у Србији писати у научним публикацијама само на српском језику, док су те и сличне теме у једином научном часопису русинске националне издавачке куће Новинско-издавачке установе Руске слово *Шветлосц* табу-теме (Фејса 2010: 17-20, 79-84; Фејса 2022).

Интеркултурално прожимање је нова могућност и корак према зближавању и разумевању различитих људи и култура. Сам израз *интер* (лат. између) упућује на динамику и дијалог, док изрази *мултус/плурес* (лат. *много, многи, више њих*) имплицирају тек истовремено постојање више елемената, у овом контексту – више култура (Koković 2011: 45). Досадашње погрешке огледале су се у тежњи за заједницом као најмањим заједничким садржиоцем у којем се разлике толеришу, а понекад зловољно прихватају, а не за заједницом највећег заједничког садржиоца у којем разлике обогаћују и воде разумевању универзалних истина (ibid.: 46).

Као темељне вредности интеркултурализма Весна Бедковић истиче: смањење стереотипа и предрасуда, уклањање етноцентризма и национализма, неједнакости и дискриминације, сузбијање ксенофобичности и дискриминације, уважавање језика мањинских заједница, прихватање етничности, наглашавање толеранције, заједништва и суживота различитих култура, узајамно културно обогаћивања, развијање међусобне солидарности те заговарање и промицање ненасилног решавања сукоба (Bedeković, 2018: 111).

## Анализа средњошколских уџбеника

Док се *Граматика русинског језика* проф. др Јулијана Рамача бави фонетским, граматичким и лексичким странама савременог русинског језика, *Читанка са књижевнотеоријским појмовима* проф. др Јулијана Тамаша бави се светском, српском, украјинском и русинском књижевношћу закључно са средином последње деценије 20. века. Иако се *читанке са књижевнотеоријским појмовима за први, други, трећи и четврти разред средње школе* воде као „друго измењено и допуњено издање”, и то су вероватно у мањој мери и биле 1998. године када су објављене, оне то данас, на почетку треће деценије 21. века, нису. Оне не само што међу појмове у четири уџбеника не укључују појам *интеркултурализам*, оне обезбеђују прегршт примера који иду у прилог становишта које делимо са Коковићем.

Иако је пун назив *Граматике русинског језика* гласи *Граматика русинског језика за I, II, III, и IV разред Гимназије, Граматика русинског језика* у суштини није писана само за средњу школу, него и за наставнике русинског језика у русинским школама, као и за студенте русинског језика и књижевности. Аутор проф. др Јулијан Рамач је то сматрао потребним „јер су и предавачи и студенти до сада, изузев из Кочишевих уџбеника, наш језик могли учити само из чланака неколицине аутора објављених у различитим публикацијама и из предавања наставника Катедре за русински језик и књижевност. Управо због те опште потребе за нашом граматиком Завод за уџбенике и наставна средства и Катедра одлучили су објавити једну опширнију граматiku како би она могла послужити као приручник не само ученицима средње школе, него и предавачима и студентима, а такође и свим другим нашим културним радницима. Отуд су у њој опширније него што тражи програм за средњу школу обрађене неке области, пре свега из синтаксе и лексикологије, као и део о нашем народном и књижевном језику. И поред тога, она није обухватила сву материју предвиђену школским програмом; култура изражавања ће вероватно бити обрађена тек у следећим издањима“ (Рамач 2002: 3). Тек ове године, две деценије касније, аутор ових редова је тражио и добио сагласност од Наставно-научног већа Филозофског факултета да се дигитализује основни факултетска литература за све језичке курсеве на Одсеку за русинистику – *Граматика русинског језика за I, II, III, и IV разред Гимназије*. Михајло Фејса планира да са својим тимом објави и приручник за инкорпорирање концепта интеркултуралности на свим нивоима образовања на русинском језику и ревидирану и осавремењену *Граматiku русинског језика*, односно две нове граматике - с једне стране, граматiku за студенте Одсека за русинистику, а, с друге стране, за ученике средњошколског нивоа, одн. Гимназије. Треба напоменути да је већина лекција за курсеве Фонетика русинског језика (исто: 9-27), Морфологија русинског језика 1 и 2 и Русински глагол (исто: 29-157), Синтакса русинског језика 1 и 2 (исто: 159-396), Лексикологија русинског језика 1 и 2 (исто: 397-

500), Историјска граматика русинског језика са карпатском дијалектологијом (исто: 501-525), Историја русинског књижевног језика и Русински језик у војвођанском окружењу (526-587) припремљена 1990-тих година на сазнањима само дескриптивне лингвистике друге половине 20. века. У граматику на универзитетском нивоу неопходно је унети и сазнања трансформационо-генеративне, енглеско-русинске контрастивне граматике и контактне граматике.

Поред тога, Јулијан Рамач пише и следеће: „Аутор на крају лекција није давао и вежбе. За савлађивање све обрађене материје потребне су многе, разноврсне вежбе, које би значајно увећале обим Граматике (а има 616 страна). Аутор и сарадници Катедре за русински језик и књижевност ће настојати да саставе и посебан зборник вежби”. Поменути зборник вежби није до данас објављен. У периоду од објављивања Граматике, у току 20-ак година само је мр Ксенија Сегеди припремила скрипте за студенте других студијских група, који русински језик бирају као изборни. Неке вежбе инкорпорирани у скрипте биће инкорпорирани и у планиране граматике. Поред тих вежби, користи се и два мања зборника текстова, који представљају преводе са неколико словенских језика. Они би могли бити и основа за нове, интеркултуралне уџбенике на свим нивоима образовне вертикале на русинском језику, па и на средњошколском.

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

Док се *Граматика русинског језика* проф. др Јулијана Рамача бави фонетским, граматичким и лексичким странама савременог русинског језика, *Читанка са књижевнотеоријским појмовима* проф. др Јулијана Тамаша бави се светском, српском, украјинском и русинском књижевношћу закључно са средином последње деценије 20. века. Иако се *читанке са књижевнотеоријским појмовима за први, други, трећи и четврти разред средње школе* воде као „друго измењено и допуњено издање”, и то су вероватно и биле 1998. године када су као такве објављене. оне то данас, на почетку треће деценије 21. века, нису. Напротив. Оне не само што међу појмове у четири уџбеника не укључују појам

*интеркултурализам*, оне обезбеђују прегршт примера за становиште које делимо са Коковићем.

Помаци ка модернијем приступу неопходни су у вези са уџбеницима који се баве русинском књижевношћу. Њихови садржаји су базирани на научним сазнањима 20. века, а не на научним сазнањима 21. века и у великом су раскораку са новонасталим друштвеним околностима. Читанке Јулијана Тамаша у потпуности игноришу савремене русинске писце из Карпатског ареала – из Словачке, Украјине, Пољске, Мађарске и других земаља у којима стварају. Чињеница да су ученицима средње школе по завршетку исте потпуно су непозната дела Александра Духновича (аутора свечане песме Русина), Александра Павловича, Федора Фединишинеца, Габора Хатингера Хљебашка, Кветосаве Копорове и многих других није у складу са образовним потребама припадница/припадника русинске националне заједнице.

*Читанка са књижевнотеоријским појмовима за први разред средње школе* је као друго измењено и допуњено издање нпр. објављена 1998. године на основу решења Просветног савета АП Војводине од 28. маја 1987. године, а *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за други разред средње школе* је такође као друго измењено и допуњено издање нпр. објављена 1998. године на основу решења Просветног савета АП Војводине од 28. маја 1988. године.

Постоје ауторке/аутори који заслужују да буду у обавезном делу програма за средње школе на русинском језику, иако су стварали 1990-2000-2010-их година. Другим речима, иако је број публикованих белетристичких књига у 1990-им годинама био значајно смањен у односу на 1970-те и 1980-те године, у последњој деценији (2010-их година) русинска национална заједница објављује десетак књига на годишњем нивоу. Не могу веровати да ниједан од аутора који ствара задњих 30 година не заслужује улазак у уџбеник за 3. и 4. разред гимназије. Односно, не могу веровати да ниједно дело створено у трдеценијском периоду не заслужује улазак у уџбеник за 3. и 4. разред гимназије. На крају крајева, сматрам да постоје барем три аутора/дела која заслужују да предстаљају књижевност војвођанских Русина на почетку 21. века, а не само књижевност војвођанских Русина на крају 20. века. Поред тога, Новинско-издавачка установа Руске слово је објавила и две антологије младих стваралаца, а о стваралаштву младих нема ни трага у обавезном делу програма. Чак би и аутор ових редака (иако је лингвиста а не литерата) могао да издвоји нека поетска дела младих из поменутих антологија, која би више занимала гимназијалце него нека препоручена дела (базирана на социјалистичкој идеологији).

У вези с тим предлажем (како сам пре годину дана и писао Националном просветном савету Србије у освртима на програм уџбеника

за 3. и 4. разред гимназије) да се Хавријил Нађ и Микола М. Кочиш, као и Хавријил Костељник пребаце из програма за 4. разред у програм за 3. разред – како би се направио простор за осавремењивање програма за 4. разред. Од аутора који би могли бити заступљени и у обавезном, ако не само у изборном програму, најмање са једном песмом, предлажем Наталију Кањух, Наталију Дудаш, Владимира Гарјанског, Јулијана Нађа, Ђуру Хардија, Звонимира Њарадија, са драмом предлажем Звонимира Павловића, а са критичким освртом предлажем Ирину Харди Ковачевић и/или Стевана Константиновића.

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

У програму за средње школе тражи се и заступљеност русинске књижевности у европској књижевности („Дијалог књижевних епоха може се покренути у русинској књижевности са егзистенцијалним питањима код М. Нађа, Ђ. Лађака, као и о месту русинске књижевности у европској“), а ми не видимо на који начин би Читанке Јулијана Тамаша указивале на значајно место русинске књижевности у европској књижевности. Констатација се не односи само на место књижевности Русина у Војводини/Србији, већ и на место књижевности Русина у Словачкој, Пољској, Мађарској, Румунији (који су и признати и живе у Европској унији), као и на место књижевности Русина у Закарпатској области Украјине (која Русине не признаје и није у Европској унији). Узимамо ту у обзир и књижевност на војвођанској варијанти русинског језика заступљеној у Хрватској (која такође признаје Русине и која је такође чланица Европске уније); по нама, песникиња Љубица Сегеди Фалц заслужује место у програму за средње школе. Русини јесу народ средњеевропског културног и цивилизацијског нивоа, али ова чињеница, по свему судећи, није истакнута од стране аутора. О карпаторусинској књижевности је, иначе, 2015. године објављена и монографија аутора Валерија Пађака (Пађак 2015). Исте године је објављена и антологија русинске прозе ауторке Маријане Љавинец (Љавинец 2015). Објављене су и две антологије русинске поезије – Наталије Дудаш (1997) и Маријане Љавинец (Љавинец 2008).

Статус русинског језика су на почетку 21. века утврдила углавном капитална дела Јулијана Рамача – поменута *Граматика русинског језика* (Рамач 2002), *Русинско-српски речник* (Рамач и др. 2010) и *Речник русинског народног језика* (Рамач 2018). Значајан допринос су у последње две деценије дали и Михајло Фејса са делима *Правописни речник русинског језика* (Фејса 2017), *Правопис русинског језика* (Фејса 2019),

*Речник компјутерске терминологије* (2020) и са око 300 научних и стручних радова представљаних на бројним научним скуповима у земљи и иностранству, као и Хелена Међеши са *Језиком нашим насупрним* (Медеша 2008), сетом од четири књиге на правописне теме (Медеша 2012, 2013, 2014, 2017) и неколико десетина научних и стручних радова. Фејса, Рамач и Међеши су релевантним лингвистичким аргументима, у циљу ревитализације русинског језика, 20. јануара 2022. године стекли и међународни ИСО код (РСК < срп. РуСинСКи, русин. РуСКи) за русински језик који се користи у Србији и Хрватској. Регистрацијом у СИЛ Интернешенел русински је постао регистровани светски језик, равноправан са највећима, и сва настојања из прошлости да се русински језик дијалектизује (било као дијалекат руског, словачког, украјинског или неког другог већег језика) депласирана су.

Док су водећи русинисти-лингвисти једногласни у одређивању статуса русинског језика, аутор средњошколских читанки, литерата Јулијан Тамаш, једини члан Националне академије наука и уметности Украјине у Србији, рад Рамача, Фејсе и Међешијево „оцењујује” као рад којим су ти лингвисти нанели штету русинистици (Тамаш 2018: 425). Пошто су Тамашеви научни резултати базирани на совјетским научним резултатима с почетка 1980-их година (Тамаш 1984), Тамашу у суштини смета удаљавање русинског језика, књижевности и културе уопште од статуса за који се он залагао скоро четири деценије. Иако је свестан да његово становиште произилази из Резолуције Конгреса Коминтерне одржаног у Москви 1924. године (Тамаш 1988), он русинску књижевност третира као део закарпатске књижевности, у склопу украјинске књижевности (у складу са Планом о решавању проблема Украјинци-Русини из 1996. године), не признајући Русинима самозјашњавање као народа, ни третирање њиховог језика као језика, ни третирање њихове књижевности као самосталне књижевности. Своје становиште Тамаш није осавременио ни у другом издању *Русинске књижевности*, овај пут на русинском језику (Тамаш 1997). Уџбеницима средњошколаца којима је Тамаш аутор (а који се у суштини до данас нису мењали), дакле, неопходно је осавремењивање, с једне стране, због ширег одређивања места русинске књижевности међу словенским и светским књижевностима у складу са фактичком ситуацијом, а не у складу са превазиђеним оквирима, које је кулминирало у периоду од почетка 1950-их до краја 1980-их година, а, с друге стране, због уношења савремених писаца с почетка 21. века, како ових у Србији тако и оних у Карпатском ареалу, о којима нпр. пише професор књижевности Универзитета у Прешову у Словачкој Валериј Пађак (Пађак 2015).

Због тога Тарас Шевченко и Иван Франко, који су русински идентитет заменили са украјинским, у *Читанци са књижевнотеоријским појмовима за други разред средње школе* заузимају чак 41 страну од 284

стране *Читанке*. Тарас Шевченко заузима 20 страна (67-80, 129-133, 286), а Иван Франко 21 (254-275, 286). Они су неупоредиво више заступљени од свих осталих писаца *Читанке*. Њихова заступљеност се креће око 15% основног текста *Читанке*. Руски писац Александар Сергејевич Пушкин заостаје за украјинским колегама са својих 17 страна (90-107) за 4 стране. Четврти по заступљености је опет украјински писац Васиљ Стефаник са 11 страна (237-253), а као шести, са 10 страна (175-185), заступљен је руски писац светског ранга Лав Николајевич Толстој. Сви остали писци светског ранга који потичу из других народа, а укључени су у *Читанку*, може се рећи, минорно су заступљени у односу на украјинске писце. Отуд је нпр. француском писцу Онореу де Балзаку аутор Јулијан Тамаш доделио 8 страна (206-213), а енглеском писцу Џорџу Гордону Бајрону само 6 страна (108-114), колико и руском писцу Фјодору Достојевском (214-213). Иако по плану и програму би требали да буду заступљени и русински романтичари и реалисти Карпатског ареала, Јулијан Тамаш у *Читанку*, по субјективном критеријуму, није укључио ни Александра Духновича (аутора свечане песме Русина), ни Александра Павловича, ни Андреја Карабелеша.

Тамашева субјективност је посебно дошла до изражаја за време одржавање конференције о мањинама, који је организовала Српска академија наука и уметности. По Тамашу, држава Србија „је, коначно, иако историјски неоправдано, позивајући се на грађанска права да свако буде оно што хоће, поделила Русине и Украјинце на две мањинске заједнице” (Тамаш 2005, 35). Неоснованом ставу Тамаша да држава раздваја Русине од Украјинаца посвећује пажњу и Зоран Милошевић, и, узимајући у обзир 1. да је Тамаш деценијски шеф уникатног Одсека за русинистику („која је расадник украјинштине међу српским Русинима”); 2. да Тамаш неће да разуме да Русини имају у Европи само једну гимназију коју финансира Србија; 3. да је положај вредновања мањинске проблематике на русинском језику на листи научних часописа исти као и положај вредновања већинске проблематике на српском језику и да су за то криви глобализацијски процеси; 4. да Тамаш тешко оптужује државу („источна деспотија”, „ригидна држава”), с правом закључује да Тамаш није ни објективан ни добронамеран човек (Милошевић 2009, 228–231). Уз констатацију да „Русини имају у Европи само једну гимназију коју финансира Србија”, није на одмет додати да Русини, који по последњем попису броје 14.453 припадница/припадника русинске националне заједнице, имају само једну гимназију на свету коју финансира Србија, што умногоме превазилази права мањина у свим осталим државама Европске заједнице.

Смернице организације Јулијана Тамаша, Савеза Русина[и] Украјинаца (којој је Тамаш оснивач и два-три пута председник), уграђене су у инфамни Плана мера за решавање проблема Украјинци-Русини, који је сачинио Државни савет Украјине 1996. године. У складу са Планом, у

периоду који је претходно последњем попису, чланови СРУ-а су инсистирали на укидању могућности за грађане Србије да се изјасне као Русини. Они су хтели само једну националну категорију – РусинУкрајинац (без речи *и* између речи Русин и Украјинац). Представници СРУ-а су чак очекивали „да југословенске власти престану да фаворизују вештачку, утопијску верзију русинског идентитета”. Наравно, требало је доста времена да русинске организације (Матица русинска и Друштво за русински језик, књижевност и културу) објасне намере и политичку манипулацију Савеза РусинаУкрајинаца.

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

Ако смисао интеркултуралног образовања није само поучавање о различитим културама, него и признавање и афирмисање различитих културних идентитета. (Кнежевић-Флорић 2006, 42), онда се *Читанка* Јулијана Тамаша, због неприпознавања русинског идентитета, не допире до смисла интеркултуралног образовања. Нетолеранција према русинском језику и русинској националној заједници провејава и код других водећих писаца 20. века. За Миколу Кочиша нпр. русински језик је „анахрона и реакционарна појава јер је избегао општем покрету сједињавања украјинских дијалеката који су се од Шевченковог времена по до данас слили у јак књижевни општеукрајински језик (Кочиш 1978: 22)”. Михајло Ковач нпр. на једном месту оцењује да је народ „на делу украјинске земље која се налази између Горње Тисе и леђа планина Карпата ... присаједињен својој матичној земљи Совјетској Украјини” (Ковач 1979: 5), а на другом, на конференцији посвећеној 250-годишњици досељења Русина у Бачку средином 18. века, професоре Александра Дуличенка и Пола Роберта Магочија назива неправим пријатељима, а младе Русине који раде на *Српско-русинском речнику* и *Русинско-српском речнику* оптужује за саучесништво у асимилацији Русина у Србе и сл. (Ковач 1996: 202-204). Просто је несхватљиво како право на самоопредељење, према међународним конвенцијама, „Русини са русинском свешћу” широкогрудно дозвољавају „Русинима украјинске свести”, а „Русини украјинске свести” то право оспоравају „Русинима русинске свести”. Иако је покушано да се Михајло Ковач на *ИнтерКулту 2018* представи као интеркултуралиста (Римар Симунович 2019: 208), углавном због тога што у својим књигама



заузима позитиван став у одређеним српско-русинским односима, Ковач, с обзиром на русинско-украјинске односе, заузимајући негативистички став према Русинима, у суштини није интеркултуралиста, већ мултикултуралиста и етноцентрички украјиниста, производ совјетизације и стаљинизма (као етноцидне фазе совјетизације).

И дугогодишњи генерални секретар СРУ-а, историчар Јанко Рамач, у докторској дисертацији *Русини у Јужној Угарској 1745-1918* (одбрањена 1996. године у Украјини), у којој је комплетан основни текст базиран на примарним документима према којима се Русини у Угарском краљевству / Аустро-Угарској третирају искључиво као Русини, ипак Русине не третира у складу са миленијумском терминологијом у примарним историјским изворима, него у складу са терминологијом која је владала у СССР-у до 1989. године, тј. до распада совјетске идеологије, чиме је, може се рећи, због приватног националног осећања, чак и фалсификовао историјске чињенице. Распадом СССР-а 1989. године, односно тзв. Плишаном револуцијом, совјетска идеологија је напуштена у свим државама света. Она се још увек одржава само у матичној земљи Јулијана Тамаша и Јанка Рамача, и, очигледно у Тамашевим уџбеницима-читанкама за средњу школу на русинском језику и Рамачевој историји („Русине на Закарпатју, у Галицији, и Русине у Јужној Угарској у овој студији се третира као део украјинског народа”; Рамач 2007: 23), који су, просто је невероватно, објављени у држави која већ један век, у континуитету, признаје русинску националну мањину и њен језик. Заједнички именитељ активиста СРУС-а је фалсификовање историје. Они су нпр. рукопис Љубомира Белеја објавили чак два пута у целини – једном као студију, једном као монографију. Њима је најзначајније да историјски назив прве државе источних Словена, Рус, прекомпонују у нови – Рус-Украјина (Белей 2015: 193) и/или Украјина-Рус (ибид: 209), што ће, наравно, чланови СРУС-а цитирати, рецитирати и рециклирати.

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

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

У уџбеницима-читанкама Јулијана Тамаша за средњу школу на русинском језику налази се велики број украјинских писаца у складу са совјетском идеологијом по којој нема Русина, него само Украјинаца, нема русинског језика, него само украјинског итд. Пошто је совјетска идеологија изгубила утицај 1989. године, а читанке Јулијана Тамаша су допуштење Просветног савета АП Војводине добиле пре тог датума, 1988. године, разумљиво је што су у његове читанке-уџбенике у великој већини укључени писци који су стварали у 20. веку и били на совјетским позицијама по којима је књижевност Русина део књижевности Русина Закарпатске области Украјине па је отуд и књижевност Русина украјинска (Тамаш 1984; 2004). И поред тога што је у Карпатском ареалу, на метичној територији, на основу резолуције Конгреса Коминтерне / Комунистичке партије СССР-а из 1924. по којој од те године не постоје више Русини него само Украјинци, и нема више русинског језика него само дијалекат украјинског језика – како у СССР-у тако и изван њега, у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца и у потоњим Југославијама, па и у Србији, Русинима је омогућено да као такви развијају свој национални идентитет, језик, традицију и уопште властиту културу (Фејса 2010).

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

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

Од интеркултуралног образовања се очекује да негује динамичан однос различитих култура, уз интеракцију која је утемељена на принципима демократичности, еманципације, али и на уважавању националног приоритета.

Сматрамо да интеркултурално образовање може и Русинима као бездржавном народу помоћи око превазилажења и неутралисања ефеката концепта *једна држава, један језик, један народ*, који је вековима омогућавао субетносовање Русина и дијалектизовање њиховог језика – било као дијалекта руског језика, украјинског, словачког и других (Фејса 2019б: 390-391). Интеркултурално образовање може у значајној мери допринети афирмисању и уважавању русинског националног идентитета.

Развијање интеркултуралне компетенције у настави, па и у писању савремених уџбеника, је сложен и изразито захтеван посао. Изискује потпуну преданост наставника и велику мотивисаност. Аутор ових редака, иначе, са својим тимом, има намеру да у току реализације управо прихваћеног четворогодишњег покрајинског пројекта објави и прве уџбенике базиране на концепту интеркултуралности.

### Закључак

Гимназија Петро Кузмјак у Руском Крстуру од 1970. године пружа комплетно средње образовање на русинском језику. Једина је средња школа на русинском језику у свету. Један од највећих проблема образовне вертикале на русинском језику је недостатак добрих уџбеника. Уџбеници који се користе у средњој школи су засновани на сазнањима из 20. века. *Граматика русинског језика* (2002) није адекватна за средњошколски ниво јер је заснована на материјалима који су првенствено припремљени за студенте Катедре за русински језик и књижевност. Аутор граматике не прати у потпуности наставни план и програм средње школе и не даје вежбе. Иако се концепт интеркултуралности не помиње, граматика, ипак, укључује неколико аспеката концепта. *Читанке са књижевнотеоријским појмовима за први, други, трећи и четврти разред средње школе* су застареле. Међу читаоцима нема савремених писаца који стварају у последње две-три деценије. Будући да аутор русинске ауторе третира као део украјинске нације, он, с једне стране, укључује многе украјинске ауторе који и нису значајни за русинску књижевност и, с друге стране, „заборавља“ многе значајне русинске ауторе из прошлости и садашњости са подручја Карпата који су писали или пишу на прешовској, поткарпатској или лемковској варијанти русинског језика (нпр. Александар Духнович, Александар Павлович, Федор Фединишинец, Габор Хатингер Хљебашко, Кветосава Копорова и многи други).

Пошто је русински језик 2022. године уписан у међународни регистар језика (ИСО код РСК), крајње је време за нови наставни план и програм и нове уџбенике засноване на интеркултуралном концепту. Настава матерњег и страног језика чини основу за изградњу властитог културног идентитета, као и за изградњу позитивног става према међукултуралној комуникацији. На часовима књижевности је неопходно обрађивати текстове са тематиком универзалних људских вредности. У плуралистичке наставне планове треба уградити резултате најновијих научних достигнућа и истраживања.

Bedeković, Vesna. 2018. Poznavanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma u funkciji promicanja europskih vrijednosti. U: N. Hrvatić ur. *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb – Virovitica: Filozofski fakultet u Zagrebu – Odsjek za pedagogiju, Zavod za pedagogiju – Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, 105-112.

Белей, Любомир. 2015. Словинськь языкь: народження та життя мертвої мови. U: M. Milankov, J. Tamaš ured. *Međunarodna konferencija Uticaj porodice na formiranje kreativne ličnosti*, 187-308. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Бучко Рац, Татјана. 2009. Основна школа и гимназија Петро Кузмјак. У: М. Фејса уред. *Русини / Руснаци / Ruthenians 1745-2005 I*, Нови Сад: ИК Прометеј, Филозофски факултет – Одсек за русинистику, КПД ДОК, 318.

Дудаш, Наталија. 1997. *Русински/руски писнї*. Нови Сад: НВУ Руске слово, Организација Русинох у Мадярскеј.

Фејса, Михајло. 2005. „Положај русинске националне мањине”. У *Књига резимеа са Међународног научног скупа Положај националних мањина у Србији*, САНУ, 24–26. новембра 2005, 36–38. Београд: Српска академија наука и уметности – Међунационални одбор за проучавање националних мањина и људских права.

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

Fejsa, Mihajlo. 2010b. Dvojezičnost kod rusinske dece u Vojvodini. U: E. Toldi ured. *Zbornik radova Pedagoškog zavoda 6: Jezici otvaraju vrata različitih kultura*. Konferencija Unapređivanje dvojezičnosti i interkulturalnosti kod dece u Vojvodini, Pedagoški zavod Vojvodine, 15. decembra 2006. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 69-73.

Фејса, Михајло. 2011. *Елементи двојезичне и/или тројезичне наставе енглеског језика у одељењима са русинским наставним језиком*. Конференција поводом обележавања Европског дана језика и почетка имплементације Пројекта билингвалне наставе, 30. септембар 2010, Нови Сад, Покрајински секретаријат за образовање. Преузето са <[www.obrazovanje.vojvodina.gov.rs](http://www.obrazovanje.vojvodina.gov.rs)> (02. 05. 2011)

Fejsa, Mihajlo. 2013. Teaching Minority Languages, Histories and Cultures in a Multicultural Context: The Case of Ruthenian Education in Vojvodina (Serbia). In: H. Arslan, G. Rață eds. *Multicultural Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 423-433.

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

Фејса, Михајло. 2021. Интеркултурална димензија Одсека за русинистику. У: S. Ilić ured. *InterKult 2020*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 183-202.

Фејса, Михајло. 2022. Спровођење инфамног Плана мера за решење проблема Украјинаца-русина у Србији (поводом 25-годишњице његовог доношења 1996. године). Прихваћено за штампу у *Политичкој ревији* 2. фебруара 2022.

Хорњак, Михајло. 2006. Бачко-сремски Русини. У: М. Фејса уред. *Русини / Руснаци / Ruthenians (1745-2005) I*, Нови Сад: ИК Прометеј, Филозофски факултет – Одсек за русинистику, КПД ДОК, 23-73.

Ilić, Silvia. 2021. Korišćenje ИКТ u srpsko-rusinskim školama u Vojvodini. *Русинистични студиј / Ruthenian Studies* 5, 110-129.

Клеменовић, Јасмина, Будински Доротеа. 2020. Очување језика и културе у мултикултурној заједници. *Русинистични студиј / Ruthenian Studies* 5, 101-113.

Кочиш, Микола М. 1978. *Лингвистични работи*. Нови Сад: Руске слово.

Koković, Dragan. 2011. Multikulturalno ili interkulturalno obrazovanje. *Interkulturalnost* 1, 42-49.

Ковач, Михайло. 1996. „Попатрунки вельких приятельох Руснацох на руски јазик”. У: Ю. Тамаш и С. Сабо ред. *Руснаци/Русини 1745–1995*. Београд, Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства, Филозофски факултет, 331–346.

Лявинец, Маријанна ред. 2008. *Антологія русинської поезії другої половки ХХ сторочя Русинський ренесанс*. Будапешт: Столичное Русинське Меншинове Самоуправленіе.

Лявинец, Маријана ред. 2015. *Антологія русинської прозы другої половки ХХ сторочя Русинський ренесанс I*. Будапешт: Столичное Русинське Меншинове Самоуправленіе, Универзитет у Будапешту.

Микеш, Мелания, Гелена Медеша. 1992-1993. Розвиване двоязичности на предшколским возросту. *Studia Ruthenica* 3, 147-156.

Микеш, Мелания, Гелена Медеша. 1996-1997. Проект Розвиване и унапредзоване руского јазика при дзецох и младежи. *Studia Ruthenica* 5, 236-240.

Микеш, Мелания, Гелена Медеши. 2000. *Нашо пупчата. Приручник за розвиванє и пестованє мацѣринского и нємацѣринского языка и интеркултурализма при предшколских дзецех*. Београд: Завод за учебнїки и наставни средства.

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

Медеш, Хелена. 1985b. *Interakcija među jezičkim sistemima bilingvalnih osoba i problem jezičke interferencije. Prevodilac 3, 22-26.*

Медеш, Гелена. 1996-1997. *Сербско-руски словнїк у билингвалних условийох. Studia Ruthenica 5, 43-46.*

Медеш, Гелена. 2008. *Язык наш насущни*. Нови Сад: Дружтво за руски язык, литературу и культуру.

Медеш, Гелена. 2012. *З червеним подцагнуте*. Нови Сад: Дружтво за руски язык, литературу и культуру.

Медеш, Гелена. 2013. *З червеним прецагнуте*. Нови Сад: Дружтво за руски язык, литературу и культуру.

Медеш, Гелена. 2014. *З червеним виправене*. Нови Сад: Дружтво за руски язык, литературу и культуру.

Медеш, Гелена. 2017. *З червеним дописане*. Нови Сад: Дружтво за руски язык, литературу и культуру.

Медеш, Гелена. 2019. *Двоязичносц у рускей националней заеднїци. Studia Ruthenica 24, 142-152.*

Падяк, Валерій. 2015. *Исторія карпаторусинської літератури и култури* (Высокошкольський учебник). Пряшів: Пряшівський университет у Пряшеві – Інститут русинського языка и култури.

Папуга, Ирина. 2000. *Руска гимназия*. Руски Керестур, Нови Сад: Основна школа и Гимназия Петро Кузмяк, Дружтво за руски язык, литературу и культуру.

Radović, Danijela. 2018. *Međujezički uticaji u procesu usvajanja trećeg jezika*. Novi Sad: Vojvođanska akademija nauka i umetnosti.

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

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

Римар Симунович, Ана. 2019. *Интеркултуралносц у литературним ділу Михайла Ковача*. U: J. Ramač, V. Petković, A. Mudri red. *InterKult 2018*.

Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, Filozofski fakultet – Odsek za rusinistiku, 193-209.

Тамаш, Јулијан. 1984. *Русинска књижевност, историја и статус*. Нови Сад: Матица српска.

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

Тамаш, Јулијан. 1997. *История русской литературы*. Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.

Тамаш, Јулијан. 1998. *Читанка зоз литературнотеорійнима поняцима за першу класу стреднеј школи*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Тамаш, Јулијан. 1998. *Читанка зоз литературнотеорійнима поняцима за другу класу стреднеј школи*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

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

\*Рад је настао као резултат пројеката *Језици и културе у времену и простору* (који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије) и *Истраживање, опис и анализа акредитоване литературе Одсека за русинистику и њена дигитализација* (који финансира Покрајински секретаријат за високо образовање и научноистраживачку делатност).

**Gjoko Nikolovski**Filozofski fakultet, Univerzitet u Mariboru/Faculty of Arts, University of Maribor  
*gjoko.nikolovski@um.si*

## KONCEPT SLOVENAČKO-SRPSKOG REČNIKA

This article presents the concept of the *Slovene-Serbian dictionary*, created within the project *Upgrade of the dictionary portal Termania*. The paper emphasizes that the production of such a dictionary will have to follow modern guidelines of monolingual and bilingual lexicography, which include the use of modern lexicographic corpus approaches with a tendency to maximize the usability, comprehensibility and transparency of dictionary entries.

*Keywords:* Slovene, Serbian, e-lexicography, bilingual dictionary, lexicographic concept

### Uvod

Leksikografija se u različitim istraživanjima i delima (Zgusta 1971; Hartmann 2001; Atkins, Rundell 2008; Vidovič Muha 2000, 2009; Dragičević 2010; Béjoint 2010; Gantar 2016 itd.) definiše kao naučna disciplina koja se bavi leksikom, u širem smislu sastavljanjem rečnika i leksikona. Osnovni cilj leksikografije je da pruži odgovore na pitanja u vezi sa značenjem reči i njihovom funkcijom u rečenici, na pitanja u vezi sa prikupljanjem i obradom rečničkog materijala koja se odnose na kriterijume za izbor leksema, kao i na pitanja u vezi sa prikupljanjem i obradom rečničkog materijala i načinom tumačenja značenja itd.

Bratanić (1986, 53) ističe da svako ko uči strani jezik će se sigurno suočiti s problemima kontrastivne prirode, gde se često pojavljuju neslaganja ili nemogućnost direktnog poklapanja elemenata dva jezička sistema na svim nivoima i u svim jezičkim aspektima, posebno u leksičkom i značenjskom smislu. Bratanićeva perspektiva se podudara sa definicijom dvojezičnog rečnika prema Zgusti (Zgusta 1991, 294), koja vidi svrhu dvojezičnog rečnika u usklađivanju leksičkih jedinica iz izvornog jezika sa leksičkim jedinicama ciljnog jezika, koje su leksički ekvivalentne. Iz ove definicije se jasno vidi da je uspostavljanje preklapanja u leksičkom sadržaju ključni cilj rada na dvojezičnom i višejezičnom leksikografskom projektu. Bitno je naglasiti da to ne obuhvata samo jezičke jedinice, već i njihov sadržaj koji zavisi od kulturnih specifičnosti izvornog i ciljnog jezika u rečniku (Zgusta 1992; Kunzmann-Muller 2001; Atkins 2002; Landau 2001 i drugi). Drugim rečima, dvojezični i višejezični rečnici bi trebalo da objedine reprezentativan vokabular dva jezika i kulture oba naroda.

Devedesetih godina 20. veka uključivanje računarske tehnologije u dizajn i korišćenje rečnika uglavnom je bilo usmereno na pretvaranje štampanih rečnika u elektronski oblik, tako da nije bilo bitne razlike između e-rečnika i štampanog rečnika. U novom milenijumu računarska tehnologija je prema



mnogim autorima (Štrkalj Despot, Möhrs 2015, 329–331; Štrkalj Despot, Ostroški Anić 2020, 6) u potpunosti promenila leksikografiju i postala ključna u svim fazama računarskog leksikografskog procesa, od pripreme, prikupljanja, obrade i analize podataka, do prezentacije obrađenih podataka i analize perspektive korisnika.<sup>1</sup> U ovom kontekstu, Grejndžer (Granger 2012, 1–11) navodi šest ključnih oblasti u savremenoj leksikografiji: integracija korpusa, više podataka i kvalitetniji podaci, efikasnost pristupa, prilagodljivost specifičnim potrebama, hibridizacija i korisnički unos. Dakle, danas možemo sa sigurnošću reći da su e-leksikografija i leksikografija postale sinonimi i da je, prema mnogim predviđanjima, napuštanje štampanih verzija rečnika sasvim logično i očekivano. Tipičan primer za to je prema Grejndžer (Granger 2012, 1–11) i Diksonu (Dickson 2018) jedan od najpoznatijih rečnika na svetu, Oksfordski rečnik engleskog jezika, koji više ne izlazi u štampi.

Podrška razvoju e-leksikografije zabeležena je i u novoj Rezoluciji o nacionalnom programu za jezičku politiku Republike Slovenije<sup>2</sup> (2021–2025), u kojoj su istaknuti prioritetni zadaci koji se prvenstveno odnose na oblast jezika, tehnologije i oblast širenja jezičkih resursa i tehnologija. U Rezoluciji (2021–2025) ističu: „/.../ navedeni prioriteti odražavaju činjenicu da razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija u ovom milenijumu stvara globalizovano okruženje u kojem bi pojedini jezici zbog zaostajanja u tehnološkom razvoju mogli postati manje atraktivni i konkurentni, a samim tim i dugoročno ugroženi. Da se to ne bi dogodilo, pojedinim jezicima je potrebno što veće prisustvo na svetskoj mreži, najrazvijeniji savremeni digitalni resursi i alati jezičke tehnologije“. (Rezolucija 2021–2025, 6).

Anita Peti-Stantić je o rečniku napisala: „Rečnik danas predstavlja resurs koji je, zajedno sa drugim dostupnim resursima, posebno elektronskim korpusima (pisanim i govornim jezikom) i bazama podataka, namenjen svima koji žele da se raspitaju ili provere značenje i rečničke oznake pojedinačne reči, naučiti upotrebu reči, sintaksičko podudaranje sa drugim rečima i nešto o ekspresivnom i frazeološkom potencijalu reči. Stoga je danas, u procesu sastavljanja rečnika, neophodno uzeti u obzir sve raspoložive izvore, jer se jedino tako mogu uočiti različita značenja pojedinih reči i primeri leksikografskih (kao i prevodnih) ekvivalenata“ (Peti-Stantić 2014, 203). Zato je u današnje vreme globalne i tehnološke povezanosti dostupnost informacija na određenom jeziku i povezanost sa drugim jezicima od vitalnog značaja, stoga je izrada onlajn rečnika izuzetno važna, što se vidi iz ogromnog broja onlajn rečnika i obimnih bibliografija istraživačkih radova iz oblasti e – leksikografije.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Više o prelazu na elektronsku leksikografiju kod Karuzo (Caruso 2013, 585–610).

<sup>2</sup> Rezolucija o nacionalnom programu za jezičnu politiku/Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko (2021–2025): <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO123>

<sup>3</sup> Obimne liste onlajn rečnika i bibliografskih jedinica iz oblasti e-leksikografije: OBELEKS (<http://vvv.ovid.de>); Hartman (Hartmann 2007); konferencije o elektronskoj leksikografiji u 21. veku eLex (2009–2023) i Euralex (1983–2023).

## Slovenački i srpski jezik u dvojezičnim rečnicima

U prošlosti su se slovenački i srpski jezik već pojavljivali u dvojezičnim rečnicima različitih obima. Godine 1927. objavljen je prvi *Srpskohrvatsko-slovenački rečnik* autora Albina Vihara, a 37 godina kasnije, 1964. godine, *Slovenačko-srpskohrvatski rečnik* autora Stanka Škerlja, Radomira Aleksića, Vida Latkovića. *Srpsko- ili hrvatsko-slovenački rečnik* Janka Jurančića najveći je dvojezični rečnik te vrste i sadrži preko 90.000 odrednica. Rečnik je objavljen u obliku knjige 1986. godine i pokriva jezičku situaciju pre 1990. godine. *Slovenačko-hrvatski ili srpski rečnik* istog autora je drugi dvojezični rečnik koji povezuje slovenački i srpskohrvatski jezik i sadrži preko 70.000 odrednica. Rečnik je objavljen u obliku knjige 1989. godine i pokriva jezičku situaciju pre 1990. godine. Oba Jurančićeva rečnika bila su dostupna i u elektronskom obliku na CD-u. Nakon raspada Jugoslavije, 2005. godine je u obliku knjige objavljen *Slovenačko-srpski i srpsko-slovenački rečnik* Vlade Đukanovića i Maje Đukanović. Slovenačko-srpski deo sadrži 16.171 odrednica, dok srpsko-slovenački deo sadrži 15.397 odrednica. Slovenačko-srpskoj leksikografiji, sa stanovišta savremenog doba, potreban je onlajn rečnik, koji će, oslanjajući se na najnovija izdanja normativnih priručnika polaznog i ciljnog jezika, beležiti stanje savremenog slovenačkog i srpskog jezika i povezivati polazni slovenački jezik i kulturu sa ciljanim srpskim jezikom i kulturom. Izrada ovakvog rečnika moraće da prati savremene smernice jednojezične i dvojezične leksikografije, koje podrazumevaju korišćenje savremenih leksikografskih korpusnih pristupa sa težnjom da se maksimalno poveća korisnost, razumljivost i transparentnost rečničkih odrednica.

### Leksikografski projekat *Nadogradnja portala rečnika Termania* (2022–2023)

Svrha leksikografskog projekta *Nadogradnja rečničkog portala Termania* bila je povećanje broja opštih, dijalekatskih i terminoloških rečnika sa slobodnim pristupom na portalu *Termania* (<https://www.termania.net/>) i omogućavanje osobama sa posebnim potrebama lakši pristup svim zbirkama na pomenutom portalu.<sup>4</sup> U fazi prijave pomenutog projekta je na portalu *Termania* bilo 105 rečnika sa slobodnim pristupom sa preko 4 miliona rečničkih zapisa, dok je u okviru projekta *Nadogradnja portala rečnika Termania* bilo dodatih više od 25 novih rečnika sa oko milion rečničkih zapisa. Nakon završetka projekta, korisnicima je na raspolaganju više od 130 rečnika sa preko 5 miliona rečničkih zapisa. Ako je cilj prethodnog ažuriranja portala *Termania* bio prvenstveno povećanje broja terminoloških rečnika, u ovom ažuriranju, pored nekoliko terminoloških i dijalekatskih rečnika, fokus je bio uglavnom na opštim dvojezičnim rečnicima, koji su do sada bili dostupni samo u knjigama ili u

<sup>4</sup> Više informacija o portalu *Termania* na: <https://www.amebis.si/termania> i <https://www.termania.net/>

digitalnom obliku s plaćenim pristupom. Ključne aktivnosti projekta bile su usmerene na konverziju postojećih rečnika u jedinstven format strukturiranog zapisa, objavljivanje rečnika na portalu, nadogradnju korisničkog interfejsa portala, koji će osobama sa posebnim potrebama omogućiti lakši pristup sve rečnike na portalu, i promociju rezultata projekta. Rezultate projekta predstavljaju funkcionalno nadograđen portal *Termania* u pravcu pristupačnosti ranjivim grupama korisnika, povećanje broja slobodno dostupnih zbirki rečnika i upoznavanje korisnika i autora sa novim mogućnostima na portalu. Projekt je pokrio nedostatak rečničkih informacija za pojedine strane jezike, među koje spada i srpski jezik. Zbog nedostatka dvojezičnog slovenačko-srpskog onlajn rečnika, koji bi bio namenjen široj javnosti, pripremili smo koncept dvojezičnog *Slovenačko-srpskog rečnika*.

### Osnovni principi pri izradi rečnika

Priprema ovakvog rečnika zahteva usklađivanje s modernim smernicama jedno- i dvojezične leksikografije, što uključuje primenu savremenih leksikografskih korpusnih pristupa s ciljem maksimizacije korisnosti, jasnoće i transparentnosti leksikografskih unosa. Studije Müller-Spitzer (2014) i Kosem, Kovács (2017, 179–214) pružaju podršku u oblikovanju veb formata dvojezičnih rečnika, prikazujući prednost ovog formata kao favorizovanog među korisnicima. Veb format omogućava pristup pouzdanim, preciznim i brzim informacijama, prezentovanim na intuitivan način i dostupnim svima bez ograničenja (Müller-Spitzer 2014; Arhar Holdt 2015, 136–149).

Ostvarivanje glavnog cilja, tj. izrada slovenačko-srpskog onlajn rečnika zasniva se na činjenici da savremeni rečnici više nisu klasična štampana dela, već digitalne baze podataka. Stoga, u ovom kontekstu, projekat predstavlja vezu sa aktuelnim pristupima u leksikografskoj teoriji i praksi (Lavid 2007; Hanks 2009; Stubbs 2011; Granger 2012), koji poslednjih godina ističu novi metodološki pristup e-leksikografije u vezi sa korpusnom lingvistikom, računarskom lingvistikom i informacionim tehnologijama.

Realizacija glavnog cilja obuhvatala je dva skupa aktivnosti, i to lingvistički i lingvističko-tehnološki skup aktivnosti. Cilj lingvističkog skupa aktivnosti je bio kreiranje leksikografskog koncepta koji obuhvata makro- i mikrostrukturu slovenačko-srpskog rečnika u skladu sa savremenim pristupima u slovenačkoj e-leksikografiji (Šorli 2012; Gantar 2016; Ledinek 2016, 119–130; Kosem, Balint Čeh, Gorjanc, Kollath, Kovacs, Krek, Novak Lukanovič, Rudaš 2018) i primerima dobre prakse u neslovenskom prostoru, poput britanskih izdavača Kolins i Oksford (Atkins, Rundell 2008; Bejoint 2010; Granger 2012; Tarp 2012; Kosem, Lev, Muller-Spitzer, i dr. 2018).

Makrostrukturni nivo obuhvata rešenja koja se odnose na: vrstu uključenih odrednica, uključivanje skraćenica kao nezavisnih odrednica, obrada homonimije i homografije te klasifikaciju odrednica. Na mikrostrukturnom nivou su bili obrađeni elementi koji opisuju ekspresivna, semantička, pragmatička i druga svojstva leksičkih jedinica (Ledinek 2016, 119–130; Kosem, Balint Čeh, Gorjanc, Kollath, Kovacs, Krek, Novak Lukanovič, Rudaš 2018). U leksikografskom radu vodili smo smernica leksikografskog procesa koje navodi Krek (2003, 45) ističući da leksikografski proces obuhvata definisanje određenih podataka o polaznom jeziku, među kojima su prvenstveno važni:

- (1) lista mogućih slovenačkih odrednica (sa podacima o učestalosti pojavljivanja),
- (2) podaci o slovenačkom izgovoru,
- (3) osnovne gramatičke (ortogramatičke) informacije o slovenačkoj odrednici,
- (4) semantička struktura,
- (5) sintaksički obrasci,
- (6) najčešći kolokatori,
- (7) frazeologija,
- (8) informacije o pragmatici i
- (9) odabrani primeri upotrebe odrednica.

Krek (2003, 46) navodi da podaci o polaznom jeziku mogu biti dobijeni iz: (1) postojećih rečnika i drugih jezičkih priručnika izvornog jezika ili (2) iz veće zbirke savremenih tekstova, koja je prikupljena po principima korpusne lingvistike u svrhu istraživanja jezika, iz koje je potrebno izvući podatke o različitim korpusno-lingvističkim metodama. U radu na rečniku je izabrana druga mogućnost uz pomoć istraživačke organizacije Amebis d.o.o., koja je pripremila listu najfrekventnijih 10.000 reči u slovenačkom jeziku.

Za programiranje interfejsa ili maske za unos podataka (slika 1) je bila zadužena pomenuta istraživačka organizacija Amebis d.o.o., koja je na osnovu pripremljenog leksikografskog koncepta pripremila konačnu verziju korisničkog interfejsa za unos materijala i podataka.

Slika 1: Korisnički interfejs (maska) za unos podataka (Amebis d.o.o.)

U leksikogramskom radu oslanjamo se na slovenačke normativne priručnike i izvore (*Slovar slovenskega knjižnega jezika*, *Slovenski pravopis*, *Gigafida 2.0.*, *Kolokacijski slovar sodobne slovenščine* itd.) i srpske normativne priručnike i izvore (*Rečnik srpskog jezika*, *Srpski pravopis*, *Srpski korpus* idr.). U leksikografskom radu koristimo pristup koji naglašava prioritet izrade odrednica (tj. prvo izraditi odrednice koje su korisnicima relevantnije) i prethodno objavljivanje delimično izrađenih odrednica. Ovakav pristup dopunjuje slojevitu izradu odrednica, što znači da se kod svake odrednice prvo izrađuje osnovni deo, tj. prevode značenja, a zatim se postepeno dodaju primeri upotrebe, kolokacije, sintagme i frazemi (Krek i dr., 2013; Gorjanc i dr., 2015; Kosem, Bálint Čeh, Gorjanc, Kolláth, Kovács, Krek, Novak Lukanovič, Rudaš, 2018).

## Koncept Slovenačko-srpskog rečnika

*Slovenačko-srpski rečnik* je onlajn rečnik koji, oslanjajući se na najnovija izdanja normativnih priručnika i izvore polaznog i ciljnog jezika, beleži stanje savremenog slovenačkog i srpskog jezika i povezuje polaznu slovenačku kulturu sa ciljnom srpskom kulturom.

### Struktura odrednice

Odrednice u rečniku su poredane po slovenačkoj abecedi. Prvo je navedena odrednica sa akcentom. Zatim sledi gramatički opis i podatak o vrsti reči. Nakon toga sledi prevod na srpski jezik, a zatim po potrebi i primeri upotrebe, kolokacije, sintagme i frazemi. Vrste reči su predstavljene slovenačkim skraćenicama, u skladu sa leksikografskom tradicijom slovenačkog jezika kao polaznog jezika u ovom rečniku.

## Odrednica sa akcentom

## Gramatički opis

- imenice: *genitiv jednine*
- glagoli: *prvo lice jednine sadašnjeg vremena*
- pridevi: *oblici ženskog i srednjeg roda*
- zamenice: *genitiv jednine, oblici ženskog i srednjeg roda*

## Vrsta reči

- imenice: *rod (m, f, ž)*
- glagoli: *dov., nedov., dov. in nedov.*
- pridevi: *prid.*
- zamenice: *zaim.*
- predlozi: *predl.*
- prilozci: *prisl.*
- uzvici: *medm.*
- veznici: *vez.*

## Prevodni ekvivalent(i)

## Primer(i) sa prevodom, kolokacije, frazemi

Slika 2: Struktura odrednice

## Glagoli

Slovenački glagoli su predstavljeni u neodređenom obliku i u prvom licu jednine sadašnjeg vremena. Nakon toga slede informacije o glagolskom vidu. Svršeni glagoli su predstavljeni skraćenicom *dov.*, dok su nesvršeni glagoli predstavljeni skraćenicom *nedov.* Dvovidski glagoli su označeni skraćenicom *dov. in nedov.*

Urejanje

Maska XIII

Geslo

Iztočnica	aktivirati
Oblika	-am
Besedna vrsta	dov. in nedov.
Prevod	aktivirati

Predogled

**aktivirati** -am dov. in nedov. **aktivirati**

Slika 3: Prikaz unosa podataka za glagole (Amebis d.o.o.)

## Imenice

Imenice su predstavljene u nominativnom obliku i sa nastavcima za genitiv. Nakon toga sledi skraćenica za rod: *m* (muški), *ž* (ženski), *s* (srednji rod). Imenice koje imaju samo množinu predstavljene su skraćenom *mn.* i nastavkom za genitiv.

**Urejanje**

Maska XML

**Geslo**

Iztočnica	amandmá
Oblika	-ja
Besedna vrsta	m
Prevod	amandman, dodatak, dopuna

**Predogled**

**amandmá** -ja m **amandman, dodatak, dopuna**

Slika 4: Prikaz unosa podataka za imenice (Amebis d.o.o.)

## Pridevi

Pridevi su predstavljeni oblicima muškog, ženskog i srednjeg roda i skraćenicom *prid.* Uбудuće se planira i unos komparativnog oblika prideva (npr. pomémben -bna -o, pomémbnejši prid.)

**Urejanje**

Maska XML

**Geslo**

Iztočnica	ambiciózen
Oblika	-zna -o
Besedna vrsta	prid.
Prevod	ambiciozan

**Predogled**

**ambiciózen** -zna -o prid. **ambiciozan**

Slika 5: Prikaz unosa podataka za prideve (Amebis d.o.o.)

Imeničke zamenice su predstavljene u nominativnom i genitivnom obliku (*jàz mène; kdo koga, kdor kogar; nekdo nekoga ...*), a pridevske zamenice oblicima ženskog i srednjeg roda (*kákšén -šna -o, kateri -a -o ...*), nakon čega sledi skraćunica *zaim*.

Urejanje	
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span>Alaska</span> <span>XML</span> </div>	
Geslo	
Iztočnica	jáz
Oblika	mène
Besedna vrsta	zaim.
Prevod	ja
<p><b>Predogled</b></p> <p><b>jáz</b> mène zaim. <b>ja</b></p>	

Slika 6: Prikaz unosa podataka za zamenice (Amebis d.o.o.)

### Nepromenljive reči

Nepromenljive reči su predstavljene samo skraćenicama: *člen.* (členek), *medm.* (medmet), *predl.* (predlog), *prisl.* (prislov), *vez.* (veznik).

### Zaključak: dvojezični rečnici i mašinsko prevođenje

Dvojezični rečnici su tradicionalno bili neizostavan alat u procesu prevođenja i razumevanja stranih jezika. Međutim, zajedno sa razvojem tehnologije i sve većom upotrebom mašinskog prevođenja, status dvojezičnih rečnika se menjao. Mašinski prevodioci, kao što su *Google Translate*, *DeepL*, *Microsoft Translator* i *ChatGpt* koriste kompleksne algoritme i veštačku inteligenciju, kako bi automatski preveli tekst iz jednog jezika na drugi. Za razliku od tradicionalnih dvojezičnih rečnika, koji su statični i zavise od unapred definisanih leksema i njihovih prevoda, mašinski prevodioci koriste ogromne količine podataka kako bi "naučili" jezičke obrasce i kontekstualno razumevanje. Stoga, status dvojezičnih rečnika u obliku knjige može se smatrati delimično zastarelim u smislu praktične upotrebe za brzo i efikasno prevođenje teksta. Mašinski prevodioci nude trenutna rešenja i često su dostupni na različitim uređajima i platformama, što ih čini praktičnijim u mnogim situacijama.



Uprkos navedenim prednostima mašinskih prevodilaca, klasični dvojezični, a posebno dvojezični onlajn rečnici, mogu imati svoju važnost i korisnost, posebno u kontekstu dubljeg jezičkog razumevanja i učenja jezika. Oni pružaju detaljne definicije, gramatičke informacije i primere upotrebe reči, što može biti korisno za one koji žele dublje da istraže jezik ili da razviju svoje veštine prevodenja. Takođe, dvojezični rečnici su korisni i u situacijama gde mašinski prevodioci možda nisu dovoljno precizni, kao što je terminologija specifičnih područja ili kontekstualno složeniji tekstovi. U ovom kontekstu razmišlja se i o potencijalnoj nadgradnji Srpsko-slovenačkog rečnika koja bi obuhvatala: (1) zvučni zapis ili izgovor odrednice, (2) mogućnost prikazivanja deklinacije i konjugacije promenljivih vrsta reči i (3) vezu (link) do etimologije izabranih odrednica u slovenačkim etimološkim rečnicima.

Odrednica s akcentom + zvučni zapis

Gramatički opis

- imenice: *genitiv jednine*
- glagoli: *prvo lice jednine sadašnjeg vremena*
- pridevi: *oblici ženskog i srednjeg roda*
- zamenice: *genitiv jednine, oblici ženskog i srednjeg roda*

Različiti oblici promenljivih reči (deklinacija imenica, prideva i zamenica; konjugacija glagola)

Vrsta reči

- imenice: *rod (m, f, ž)*
- glagoli: *dov., nedov., dov. in nedov.*
- pridevi: *prid.*
- zamenice: *zaim.*
- predlozi: *predl.*
- prilozii: *prisl.*
- uzvici: *medm.*
- veznici: *vez.*

Prevodni ekvivalent(i)

Primer(i) s prevodom, kolokacije, sintagme, frazemi

Etimologija (veza do slovenačkih etimoloških rečnika)

Slika 7: Prikaz novih informacija u rečniku

Kada dvojezični rečnici nude više informacija, kao što su zvučni zapis, dekliniranje i konjugiranje odrednica, kao i etimologija, postaju izuzetno bogati resursi koji korisnicima pružaju dublje razumevanje jezika. Kombinacija ovih informacija u dvojezičnom elektronskom rečniku čini ga svestranim alatom, koji može zadovoljiti različite potrebe korisnika. Pružajući dublje razumevanje jezika kroz zvučni zapis, gramatičke informacije i etimologiju, ovi rečnici mogu biti nezamenljivi resursi u procesu učenja i istraživanja oba jezika. U ovom kontekstu, i dvojezični rečnici i mašinski prevodioci imaju svoje mesto u procesu prevodenja i razumevanja jezika, a njihova efikasna upotreba zavisi od konkretnih potreba i ciljeva korisnika.

Slovenačkej i srpskoj leksikografiji potrebni su dvojezični onlajn rečnici koji će povezati oba jezika i na taj način olakšati rad i usvajanje oba jezika svim stručnjacima za slovenački i srpski jezik i široj javnosti. Slovenačko-srpskoj leksikografiji, sa stanovišta savremenog doba, potrebni su onlajn rečnici koji će, oslanjajući se na najnovija izdanja normativnih priručnika polaznog i ciljnog jezika, zabeležiti stanje savremenog slovenačkog i srpskog jezika i povezati slovenačku i srpsku kulturu. Priprema ovakvih rečnika mora da sledi savremenim smernicama jednojezične i dvojezične leksikografije, koje podrazumevaju korišćenje savremenih leksikografskih pristupa sa težnjom da se maksimalno poveća korisnost, razumljivost i transparentnost rečničkih odrednica.

### Literatura i izvori

Arhar Holdt, Špela. 2015. Uporabniške raziskave za potrebe slovenskega slovaropisja: prvi koraki. *Slovar sodobne slovenščine: problemi in rešitve*. Gorjanc, Vojko, Polona Gantar, Iztok Kosem in Simon Krek (ur.). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete UL. 136–149.

Atkins, Beryl T. S. 2002. Bilingual dictionaries: past, present and future. *Lexicography and Natural Language Processing. A Festschrift in Honour of B. T. S. Atkins*. Grenoble: EURALEX.

Atkins, Beryl T. S. i Michael RUNDELL, 2008. *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.

Béjoint, Henry. 2010. *The Lexicography of English: from Origins to Present*. Oxford: Oxford University Press.

Caruso, Valeria. 2013. From e-Lexicography to Electronic Lexicography. A Joint Review. *Lexikos* 23. 585–610.

Despot, Kristina, i Ana Ostroški Anić. 2020. Pregled razvoja hrvatske e-leksikografije. *Svijet od riječi. Terminološki i leksikografski ogledi*. 5–24. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

Dickson, Andrew. 2018. Inside the OED: can the world's biggest dictionary survive the internet? *The Guardian*, 23 February 2018. <https://www.theguardian.com/news/2018/feb/23/oxford-english-dictionary-canworlds-biggest-dictionary-survive-internet> (obtained on 6. 12. 2021).

Đukanović, Maja, i Vlado Đukanović. 2005. *Srbsko-slovenski in slovensko-srbski slovar*. Ljubljana: Pasadena

Electronic lexicography in the 21st century (Elex) conferences: <https://elex.link/>

European Association for Lexicography (Euralex): <https://euralex.org/publications/>

- Gantar, Polona. 2016. *Leksikografski opis slovenščine v digitalnem okolju*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Granger, Sylviane. 2012. Electronic lexicography: From challenge to opportunity. *Electronic Lexicography*. Granger, Sylviane i Magali Paquot (ur.). Oxford University Press. Oxford. 1–11.
- Gorjanc, Vojko, Gantar, Polona, Kosem, Iztok i Simon Krek (ur.). 2015. *Slovar sodobne slovenščine: problemi in rešitve*, (Zbirka Prevodoslovje in uporabno jezikoslovje). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Hanks, Patrick. 2009. The Impact of Corpora on Dictionaries. *Contemporary Corpus Linguistics*. Baker, Paul (ur.). Continuum. London.
- Hartmann, Reinhard K. 2001. *Teaching and Researching Lexicography*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hartmann, Reinhard K. 2007. Bibliography of Lexicography. <http://euralex.pbworks.com>.
- Jurančič, Janko. 1986. *Srbohrvatsko-slovenski slovar*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Jurančič, Janko. 1989. *Slovensko-srbskohrvaški slovar*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, Zagreb: Školska knjiga.
- Kosem, Iztok i Attila Kovács. 2017. Raba jezikovnih virov med učitelji na dvojezičnih šolah v Prekmurju. *Slovenščina 2.0: empirične, aplikativne in interdisciplinarne raziskave* 5/2. 179–214. [http://slovenscina2.0.trojina.si/arhiv/2017/2/Slo2.0\\_2017\\_2\\_08.pdf](http://slovenscina2.0.trojina.si/arhiv/2017/2/Slo2.0_2017_2_08.pdf)
- Kosem, Iztok, Lew, Robert, Müller-Spitzer, Caroline idr. 2018. The image of the monolingual dictionary across Europe. Results of the European survey of dictionary use and culture. *International Journal of Lexicography*. 1–23.
- Kosem Iztok, Bálint, Čeh Júlia, Gorjanc, Vojko, Kolláth, Anna, Kovács, Attila, Krek, Simon, Novak Lukanovič, Sonja, Rudaš, Jutka, 2018. *Osnutek koncepta Velikega slovensko-madžarskega slovarja*. <https://www.cjvt.si/komass/wp-content/uploads/sites/17/2020/08/Osnutek-koncepta-VSMS-v1-1.pdf>
- Krek, Simon. 2003. Sodobna dvojezična leksikografija. *Jezik in slovstvo*, 48/1. 45–60.
- Krek, Simon, Kosem, Iztok i Polona Gantar. 2013. *Predlog za izdelavo Slovarja sodobnega slovenskega jezika*. Verzija 1.1. [http://sssj.si/datoteke/Predlog\\_SSSJ\\_v1.1.pdf](http://sssj.si/datoteke/Predlog_SSSJ_v1.1.pdf)
- Kunzmann-Muller, Barbara. 2001. Dvojezična leksikografija i manji jezici. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovje* 27. 161–175.
- Landau, Sidney I. 2001. *Dictionaries: the art and craft of lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ledinek, Nina. 2016. Novi Slovar slovenskega knjižnega jezika: temeljna konceptualna izhodišča. *Leksikologija i leksikografija u svetlu savremenih pristupa: zbornik naučnih radova*. Ristić, Stana, Lazić Konjik, Ivana i Nenad Ivanović (ur.). Beograd: Institut za srpski jezik SANU. 119–130.

Müller-Spitzer, Carolin (ur.). 2014. *Using Online Dictionaries*. Berlin in Boston: de Gruyter.

*Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko (2021–2025)*: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO123>

Šorli, Mojca, 2012. *Dvojezična korpusna leksikografija: slovenščina v kontrastu: novi izzivi, novi obeti*. Ljubljana: Trojina, zavod za uporabno slovenistiko.

Škerlj, Stanko, Aleksić Radomir i Vid Latković. 1964. *Slovenačko-srpskohrvatski rečnik*. Beograd: Prosveta; Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Štrkalj Despot, Kristina i Christine MOEHRS, 2015. Pogled u e-leksikografiju. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 41/2. 329–353.

Štrkalj Despot, Kristina i Ana OSTROŠKI ANIĆ. 2020. Pregled razvoja hrvatske e-leksikografije. *Svijet od riječi: terminološki i leksikografski ogledi. Zbornik u čast Maji Bratanić*. Brač, Ivana i Ana Ostroški Anić (ur.). Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje. 5–24.

Vidović Muha, Ada, 2000. *Slovensko leksikalno pomenoslovje. Govorica slovarja*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Vidović Muha, Ada, 2009. Poskus določitve meril slovarskega pomena. *Strokovni posvet o novem slovarju slovenskega jezika*. Perdih, Andrej (ur.). Ljubljana: Založba ZRC SAZU. 27–36.

Vihar, Albin, 1927. *Slovensko-srbohrvatski slovar*. Ljubljana: Jugoslovanska knjigarna.

Zgusta, Ladislav. 1971. *Manual of Lexicography*. Prague: Academia, The Hague: Mouton.

Zgusta, Ladislav. 1992. The Czech–Chinese Dictionary and the Theory of Lexicography. *International Journal of Lexicography* 5/2. 85–128.

**Biljana Radić-Bojanić**

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

*radic.bojanic@ff.uns.ac.rs*

## **INTERCULTURAL ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

Educational institutions worldwide are experiencing a significant influx of students from various cultural backgrounds who bring different values, perspectives and customs that are necessarily reflected on the learning and teaching process. What intercultural communication in educational context encompasses are exactly those differences in experiences, values, knowledge, culture, and language among individuals. By recognizing both verbal and non-verbal elements of communication, we are able to understand and respect cultural nuances in the educational context, enriching our educational experiences. In this way, intercultural communication encourages learners to celebrate differences and gain a deeper appreciation for cultural diversity that broadens their horizons and promotes critical thinking. This cultural competence enables the individuals to effectively navigate communication with people whose cultural backgrounds differs from their own with sensitivity and respect, which is a valuable and important skill in a culturally diverse world. In this paper, therefore, we will first focus on elaborating dimensions of cultural variability and defining intercultural competence and explain how it is positioned in the educational context from the perspective of students, teachers and the teaching material, and then we will illustrate how one type of intercultural learning can be implemented in higher education with the use of web 2.0 tools.

*Key words:* education, interculturality, students, higher education, collaboration.

### **Introduction**

In a world that is more diverse and interconnected than ever before, the need for intercultural communication has become a crucial aspect in different areas of life. One of the most important characteristics of communication in general is that it is omnipresent. Another important element of communication is the fact that it is contextual because the physical, psychological and social settings affect this process to a great extent, influencing the way messages are formulated and interpreted.

However, a paramount dimension of communication, relevant across the globe, is that communication is culturally bound. This means that the message we send over cultural boundaries will differ from the message received by the recipient. Due to technological advancement, we are now more than ever in situations in which we need to communicate and interact with people from different cultures. For this reason, the ability to effectively engage in these linguistic and cultural interchanges has become an essential prerequisite for businesspeople, administrators, students and educators alike. That is why in this paper we will focus on factors that shape foreign language education as seen

from the perspective of interculturality and we will present a model of intercultural collaboration in higher education as an illustration of how the concept of interculturality can be facilitated, enhanced and extended through the use of web 2.0 tools.

### Intercultural dimensions and intercultural competence

The theoretical notion of intercultural communication refers to the process of at least two people from different cultures coming together and communicating with one another, i.e. exchanging verbal and non-verbal cues (Neuliep 2018, 58). The very process is shaped and defined by everything that communicators bring to the act of communication, most of which is culturally shaped and defined. Referring to Hofstede's dimensions of dimensions of cultural variability (Hofstede 1980), which distinguish individualism and collectivism, small/large power distance cultures, strong/weak uncertainty avoidance cultures, and masculinity/femininity, we are immediately aware of how diverse cultural communities around the world are.

Firstly, individualistic cultures emphasize achievement, individual rights and freedom, while focusing on personal needs, whereas collectivistic cultures stress loyalty, group goals, well-being and progress, with individualistic desires and dreams put in the background. In terms of power, small power distance cultures strive for an equal distribution of power with egalitarian and democratic relations, which is reflected e.g. in the educational system in a fairly relaxed and open type of communication between teachers and students. On the other hand, high power distance cultures thrive on authority, obvious displays of subordination and respect from subordinates, with an emphasis on inequality in the workplace and in the educational system, meaning that students view their teachers as ultimate figures of authority and often do not speak in class or ask questions. When it comes to uncertainty avoidance, this dimension of Hofstede's cultural dimensions focuses on tolerance for uncertainty and ambiguity or, more precisely, how threatening change is to a culture (Hofstede 1980). In high uncertainty avoidance cultures there is little tolerance for risk-taking, with all members of the society seeking to minimize the unknown by implementing rules, laws, etc. Contrastively, members of low uncertainty avoidance cultures are much more comfortable with changes in the environment, with few rules and a shifting nature of various situations. People from this type of culture are more tolerant of change and less anxious if something unforeseen happens. For example, a student may be more accepting of a teacher saying they do not know the answer to a question in a low uncertainty avoidance culture than in a high uncertainty avoidance one (Hofstede 1980). Finally, the dimensions of masculinity and femininity reflect how much a society values traditional masculine and feminine roles, with a masculine society being assertive, courageous, strong and competitive, and a feminine society being cooperative, nurturing and caring.

As we can imagine, this cultural diversity in our time of global mobility and online presence may very often lead to intercultural misunderstanding and conflicts, which usually stem both from the lack of knowledge of these dimensions and the lack of tolerance and understanding towards people and cultures that are different from us. For that reason building and enhancing intercultural competence, especially in the educational system, is of vital importance.

The concept of intercultural competence is defined as the ability to function effectively across cultures, to think and act appropriately, and to communicate and work with people from different cultural backgrounds – at home or abroad (Leung et al. 2014). This is a valuable asset in a globalised world where, for example, students are nowadays much more likely to communicate with people from diverse cultures and countries, vastly different from their own. According to UNESCO's conceptual and operational framework of intercultural competence (2013), it consists of four major aspects, those being skills, attitudes, culture and communication, all of which can become part of educational objectives at different levels of education (Radić-Bojanić 2019c).

### Intercultural communication in education

The study of intercultural communication is a fairly young discipline, tracing back only a couple of decades, despite it being a relevant topic across all levels of human interaction. As one of them is the educational setting, it is of crucial importance to explore this field, for both the purpose of foreign languages instruction, as well as a multicultural classroom environment.

Educational institutions worldwide are experiencing a significant influx of students from various cultural backgrounds who bring different values, perspectives and customs that are necessarily reflected on the learning and teaching process. What intercultural communication in the educational context encompasses are exactly those differences in experiences, values, knowledge, culture, and language among individuals. By recognizing both verbal and non-verbal elements of communication, we are able to understand and respect cultural nuances in the educational context, enriching our educational experiences. In this way, intercultural communication encourages learners to celebrate differences and gain a deeper appreciation of cultural diversity that broadens their horizons and promotes critical thinking. This cultural competence enables the individuals to effectively navigate communication with people whose cultural backgrounds differs compared to their own with sensitivity and respect, which is a valuable and important skill in a culturally diverse world (Neuliep 2018, 599).

In the continuation of this paper we will discuss the aspects of intercultural communication in educational settings. More precisely, we will tackle different facets of the issue, present how they are currently regarded in different environments and offer suggestions for adequate implementation of intercultural strategies for the improvement of the educational process.

One instance of interculturality especially susceptible to research is the language teaching practice, as it inherently involves the necessity to acquire knowledge about some other culture. However, approaches to language teaching often end up being deprived of the intercultural, as the curriculum sometimes encompasses solely the linguistic system impoverished of cultural complexity (Liddicoat and Scarino 2013, 47-49).

In discussions of language education, there are two approaches to teaching culture. One is the cultural orientation in which culture is the object viewed as one entity where the focus is on accumulating knowledge about a certain culture. In this case, culture remains external to the learner whose values, beliefs, and attitudes do not change because the learner is just an observer. The other orientation is the intercultural one, in which culture is viewed as a place for interactive engagement in the process of meaning-making. Here, language and culture reciprocally influence each other and the learner is an active participant. In this way, the process of language learning becomes a way of exploring how language and culture are related to both the learner's and the target community's realities (Liddicoat and Scarino 2013, 47-49).

However, the objectives and the success of the learning process do not only depend on the approach to teaching culture *per se*, but also on the other pivotal elements of the educational process, that is learners, teachers and the teaching materials employed.

Learners have been studied through the prism of different preferences for acquiring knowledge, that is, which is the main strategy that they employ to learn in the most effective way. The proponents of this learning styles approach differentiate four different learning types. The divergent learner views concrete situations from several points of view, has broad cultural interests and works well in a group. The assimilating learning style focuses on logical and practical forms, rather than on people. The converging learner prefers technical problems to social and interpersonal issues, while the accommodating learning style comprises the focus on intuition and work with others rather than logic and problem-solving (Neuliep 2018, 635-636).

Besides learners, teachers are another crucial element for implementing cultural diversity into the classroom. An important concept in the intercultural classroom is the notion of teacher immediacy, which refers to the verbal and



nonverbal communication cues that the teacher expresses in order to reduce the physiological and psychological distance between them and their students (Neuliep 2018, 637). Typically, there are verbal and non-verbal immediacy behaviours. The first include addressing students by their first names, initiating off-topic conversations and encouraging students to ask questions. The latter include smiling, moderate gesturing, and direct eye contact (Neuliep 2018, 637). The presence of teacher immediacy behaviours is observed as being tied to the teacher's status in the given cultural context. The social status and the consequential behavior are also a cultural variable. Referring to Section 2 of this paper, this points to the differences between small power distance cultures and large power distance cultures, which is a cultural dimension that plays a major role in classroom dynamics.

Finally, textbooks are books which students consult to study a particular subject. They are usually the basic common ground for transmitting information between teachers and students (Ziebka 2011, 266) The important question, especially in second language teaching, is how much culture of the target culture is present in the textbooks, given that they are possibly the first encounter learners have with the foreign customs, beliefs, and values.

In this section we will present examples of how the three elements of the educational process have been treated in different cultural contexts.

When it comes to learning style preferences, they are thought to be systematically influenced by a variety of factors. It is believed that, besides individual idiosyncrasies, culture can also play a role in determining one's preferred learning style. Yamazaki's study in this area exemplifies this relationship by illustrating how Japanese and US managers have different learning styles (Yamazaki 2007). The first group, originating from a collectivistic, high context and strong uncertainty avoidance culture, preferred a diverging learning style (the group-oriented style). The latter, however, exhibited more of a converging style, which could be tied to their individualistic, low context and weak uncertainty avoidance cultural heritage.

We therefore have to ask which degree of a learning style preference can be attributed to cultural heritage. Joy and Kolb dealt with this issue, exploring the influence of culture crossed with other sociodemographic variables, such as sex, age, level of education and the learner's area of specialization. Their overall conclusion was that individuals from collectivistic cultures tend to have a preference towards a divergent end of the spectrum, whereas the ones from individualistic cultures tend to employ convergent-like strategies. However, this effect is by no means the main ground for differentiation and it should not be interpreted as the most robust factor, but certainly should be taken into account in any teaching situation (Joy and Kolb 2009).

When it comes to teacher status, there has been extensive work on the attitudes towards the concept of teacher in various cultures and culturally specific conceptualizations. The representative example we will use here to illustrate this phenomenon is the conceptualization of teachers and the process of teaching among Polish and Turkish teacher trainees. Can et al. (2011) report in their study how the perception of teachers and the process of teaching are differently embodied in conceptual metaphors through which their subjects (teacher trainees) subliminally express their understanding of the concepts. The authors of this study answer the question of whether teaching is culture-bound affirmatively, but also point out that it is not the only factor in conceptualization. Some metaphors were found to be common across the two cultures and referring to the same ideas (such as learners being perceived as plants which are watered by their teachers, teachers being a guide leading their students, and language learning being conceptualized as a journey which a learner undertakes). However, despite these common grounds for metaphors, there are peculiarities in the two cultures based on which the aspects of these source domains are highlighted by each group. For example, while teaching is seen as enlightening in both languages and cultures, in Turkish it is a static source of light, whereas in Polish it is a dynamic source of light which moves forward in front of the students. While in Polish the teacher is a Jesus-like god of wisdom, in Turkish the teacher is also a leader, not a spiritual one, but a captain, a commander or a director. This is just an example of how the conceptualization of the teacher's role is society-bound and how the notion of the teacher evokes different associations in different cultures (all embodied within their language, through conceptual metaphors).

Also highlighting second language learning as a typical environment for intercultural learning, the analysis of second language textbook discourse is a fruitful field for inferring how a culture wishes to be, or is represented, in the target culture. Critical discourse analysis can reveal hidden, latent attitudes towards some cultures and also be susceptible to manipulation of representation. For example, in the analysis of English language textbooks conducted by Radić-Bojanić (2007) and Radić-Bojanić (2008), there was a prevalent presence of British cultural elements, with a few foci on American culture and just a scant mention of Canadian, Australian or New Zealand cultures, even though English is spoken in these countries as the first language. This disbalance reflects the ideology of promoting British cultural values and centering them as pivotal points in the English language classroom, thus clearly neglecting the wealth of the English speaking world and the comparison with other cultures around the world.

With this in mind, Davcheva and Sercu (2005) have studied the extent to which teachers from various cultures relied on textbooks, the type of textbooks they used, and whether they found the presence of culturally related topics in

the textbooks satisfactory. Based on their data, they concluded that teachers from all questioned culture groups do in fact rely heavily on textbooks, they employ them in their teaching practices regularly and do exploit their resources. However, all the teachers found the textbooks to be insufficient from time to time in it that the books do not always suffice for dealing with some culture-related topics in class. That is where all the teacher's personal initiative overtook the organization of the curriculum and actually provided the students with the appropriate amount of culture-specific information. They thereby turned to additional teaching materials, since textbooks did not meet their expectations. This study illustrates that culture representation does in fact play a big role in curriculum organization, thus implying that teaching materials are not to be neglected in the process of teaching that aims to be intercultural.

Radić-Bojanić (2019) also established that teachers resort to authentic materials when working with older students and adults, explaining that textbooks are sometimes not sufficient for course objectives and are also devoid of authenticity. By using authentic materials in the form of videos, maps, postcards, menus, tickets, or any other kind of material that native speakers use on daily basis teachers hope to bring the target culture closer to their students and help them experience some cultural elements firsthand.

Based on various data from the studies discussed above that are related to different aspects of educational process with the objective of being as intercultural as possible, we would here like to draw attention to some observations and potential difficulties and to offer some suggestions for implementing even more cultural representation in educational context.

First of all, since an individual's culture has been shown to exhibit at least some impact on their learning style, it should be taken into account by individual teachers when they plan and organize their teaching curriculum. This means that systematic attention should be paid to the differences in cultural backgrounds. When faced with a significantly different environment, a learner from one culture might experience substantial difficulties in learning, which can be attributed to cultural differences in the type of instructions given by the teacher in the source culture and target culture, or strikingly different attitudes towards group work or a different classroom atmosphere. The teacher's focus should be on adjusting their work to make the students feel the most comfortable and not experience too much stress induced by cultural differences alone.

When it comes to perceptions of teachers and learning in different contexts, it is of vital importance that the teaching and the learning sides be on the same page regarding the roles they undertake and expectations they might have from one another. What this means is that potential misunderstandings stemming from different cultural associations are expected in mixed-culture

classrooms. These kinds of misunderstandings could be considered potentially offensive, disrespectful, or rude, since the way people perceive certain behaviours is culturally conditioned. Due to these differences, it is the teacher's, as well as the learner's responsibility to recognize and get to know the other person's culture in order to avoid possible misunderstandings. In this way, we manifest respect towards cultures different from our own, as well as enrich our personal experience and broaden our horizons.

As shown in the above mentioned research, textbooks are, even in contemporary language classrooms, a prevailing medium for conveying both linguistic and social domains of knowledge (Radić-Bojanić and Topalov 2016). Bearing this in mind, we would like to stress the importance of designing the textbooks appropriately to the contemporary, globally interconnected world, so that they incorporate all aspects of living in the diverse world of today. This means, for example, that it should not be left up to the teacher's personal initiative whether the students will encounter some cultural characteristics of the target language (if the context is foreign language teaching). Instead, textbooks themselves should encompass not only these features alone, but they should also be properly contextualized, as well as accompanied by contemporary social issues in the given culture and instances of actual language use which a learner might encounter in real life (rather than artificial creations which are usually present in textbooks nowadays). Textbooks are also a fruitful field for raising awareness of interculturally important issues and a medium through which individuals could identify with one another and actually find similarities upon which they could connect.

In the second half of the paper we present a model of collaborative work that takes into consideration the characteristics of students in the first place, as agents of learning and change, with the teachers occupying a secondary position. In this case study we will show how textbooks are replaced by the students' own work on constructing the learning material, which truly deepens the learning process and enables the students to become direct and active participants in the process of intercultural change and growth.

### Building intercultural connections in practice: an example

At the Department of English Studies, Faculty of Philosophy, students have a possibility to take a course in intercultural communication, which covers both theoretical and practical aspects of this vast topic. In the first half of the course we cover topics that are directly related to Hofstede's cultural dimensions, while in the second half of the course we focus on their application in the process of verbal and non-verbal communication, in intercultural conflict and its resolution, in culture shock and international mobility, and in the classroom context. All units are accompanied by much practical work, critical

incidents, topics for discussion and cultural exploration. In every generation there are a few students who had previously spent a semester abroad on an exchange and their experiences are invaluable in classroom discussions. However, due to the pandemic and financial reasons, the majority of students did not have the opportunity to travel, especially internationally, so they did not have much first-hand intercultural experience to help them envisage how all the topics we discuss in class are actually applied in practice.

Thankfully, as of the academic 2023/2024, due to a successful collaboration with several European universities which are part of the EUGLOH network, our students have the opportunity to meet, work with and learn from their peers in Spain, Portugal, France, Sweden, Norway, Germany and Hungary as part of several programmes developed within the network. In particular, a programme entitled “Let’s Talk”, designed to promote student collaboration thus building their intercultural competence and skills, has envisaged collaborative work among students from different universities on shared topics, with the aim that each group of students produce a final result which could be a class poster, a video recording, a field journal, or any other type of project that students agree on. The first main objective is to connect students from different countries and different universities using web 2.0 tools, whereas the second main objective is to give students very practical assignments which would help them learn about interculturality in a hands-on way while discovering interculturality within themselves and within the collaborative group.

The topics that students in these mixed collaborative groups can choose are the following: religion; national tragedies; heroes of the past and present; health: the relation to the body, to sickness and death; the individual and collective dimensions; national identity; cuisine and food as part of culture shock; imaginations of ‘masculinity’ and ‘femininity’; worldviews & worldmaps. As can be seen, all of these topics can be perceived in various ways, ranging from very local, monocultural interpretations all the way to international and intercultural ways of addressing them.

Since travelling for collaborative purposes is quite expensive, the students involved in this international digital collaborative project in English will communicate via web 2.0 tools. The plan for one semester includes five video conferences, each about an hour long, taking place approximately once a week. The time of each conference is something that students from the same group agree on independently, without the involvement of the subject teachers, which already gives them the opportunity to test their intercultural skills in negotiating the time that best suits either everyone or the majority of the group.

Since this project aims at students familiarizing themselves with different cultures and learning how to communicate across cultures, the idea is for all

members of one team, usually comprising students from at least three different countries/faculties, to discuss cultural issues from the topics listed above and in a joint effort create a production of their choice, related to the theme of intercultural communication. Students should decide together on what message they would like to convey via their intercultural product, with an idea to raise awareness about culture, identity, tolerance, stereotypes, racism, or any other theme linked to intercultural communication.

Using web 2.0 tools students are supposed to have five video conferences and produce session minutes during and after each of them, which should then be uploaded to the cloud for all teachers involved in this collaboration to see and keep track of. At the same time, keeping session minutes allows students to reflect on the topics that were covered in each session, how they were covered, if there were any issues of problems in communication, and what the final outcome of each session was.

The first session focuses on students getting to know each other as well as each other's culture, so they should prepare in advance some information about how they perceive their identities and in what ways they are important to themselves. As for their cultures, students should share information regarding the objective features (geography, climate, etc.) as well as some deeper values, positive and negative stereotypes, preconceptions, etc. Hopefully, with enough knowledge about interculturality gained in the courses they are taking and with the information they learn about their peers from other countries, students will have less issues in later meetings when the real work begins.

For the second session students should prepare beforehand some pictures of buildings, pieces of art, or famous texts, songs, proverbs, or any other items that they feel are closely linked to their culture. During the session they should share the material they prepared with other students and then have a follow-up discussion about the visible side of each culture. The focus should be on finding any common points in such items, as well as finding what the major differences are, and discussing how they can be explained. At the end of this session students define topics for sessions three and four, now focusing on planning the project together and thinking about the final product.

Before the third session students are required to fill in a survey about how they handle conflict and bring the results to the video conference so as to compare their results with their team members'. This should lead them to comparing conflict management styles and working styles, thus facilitating further work on the project, but also helping them learn about interculturality in a very practical fashion. The majority of time during this session should be devoted to discussing what sort of final production they would like to make and what message they want to convey via their production. In choosing the format

students again have to rely on their skills of communication, listening and speaking, understanding cultural differences, and negotiating, especially because this session is devoted to a clear division of labour within the project.

The fourth session is dedicated to the continuation of work on the project, where students bring notes with ideas, share them with others and gradually move towards the completion of the final product. It is advisable for students to run some ideas by their friends or family before this session, so as to gain a new perspective or a critical angle that they have not thought of, which will in turn help them be better prepared for the fourth session.

The fifth and final session is a wrap-up of all the previous work, with students doing the final evaluation and possible changes to the product, discussing if there are any flaws and if the original objective that they set at the beginning of this work has been achieved. The final point of this collaborative effort is sharing the product with their teacher and project coordinator, thus proving that their time is well spent and that they have learnt something.

What is advisable is for teachers in each country to conduct a post-collaborative interview or a focus group with students and establish both strengths and weaknesses of this kind of collaboration. This will give students a chance to reflect on their own work, but also progress and personal growth. It would be interesting to see if such collaboration influences the level of students' ethnocentricity (cf. Radić-Bojanić 2019b) and if they themselves think some of their initial beliefs and attitudes have changed.

## Conclusion

In this paper we have attempted to give an overview of the notion of intercultural communication, how it relates to the educational context, and what its place in this context is. We first defined interculturality through Hofstede's dimensions and then we discussed the theoretical aspects of educational process, with its three most important facets – learners, teachers and teaching materials, all inevitably circulating within some cultural context. We then gave a brief exemplification of how these pivots of education are culturally bound and which are the factors that determine it. To conclude, we gave suggestions on how to implement these findings into the process of improving intercultural competence in the educational context of higher education relying on the use of web 2.0 tools, which allow students across the globe to collaborate without travelling or spending funds. Hopefully, this illustration will serve as an example of good practice tested within the EUGLOH project and will serve as an inspiration to others who wish to engage their students in similar intercultural encounters without having to spend assets that most students do not have.

## References:

- Can, Cem, Bedir, Hasan, and Kiliańska-Przybyło, Grażyna. 2011. Is Teaching Culture-Bound? A Cross-Cultural Study on the Beliefs of ELT Teachers. In *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning* (eds. Janusz Arabski, Adam Wojtaszek), 107-120. Berlin: Springer Verlag.
- Davcheva, Leah, and Sercu Lies. 2005. Culture in Foreign Language Teaching Materials. In *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence* (ed. Sercu Lies), 90-109. Bristol: Multilingual Matters.
- Hofstede, Gert. 1980. Culture and organizations. *International studies of management & organization* 10 (4), 15-41.
- Joy, Simy, and Kolb, David. 2009. Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 69-85.
- Leeds-Hurwitz, Wendy. 2013. *Intercultural competences: conceptual and operational framework*. Paris: UNESCO.
- Leung, Kwok, Ang, Soon, and Tan, Mei Ling. 2014. Intercultural Competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*, 1, 489-519.
- Liddicoat Anthony, and Scarino Angela. 2013. *Intercultural Language Teaching and Learning*. London: Blackwell Publishing.
- Neuliep, James. 2018. *Intercultural Communication: A Contextual Approach*. London: Sage.
- Radić-Bojanić, B. (2007). Elements of culture at the elementary level of learning English. In *New Perspectives: Essays on Language, Literature and Methodology* (eds. A. Nikčević-Batričević and M. Knežević), 220–227. Nikšić: Faculty of Philosophy.
- Radić-Bojanić, B. (2008). Elementi anglofone kulture u udžbenicima za srednje škole. *Primenjena lingvistika* 9, 258–264.
- Radić-Bojanić, Biljana. 2014. Autentični materijali i kultura u nastavi engleskog jezika. U *Engleski jezik i anglofone književnosti u teoriji i praksi: zbornik u čast Draginji Pervaz* (ur. T. Prčić i M. Marković), 457–470. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Radić-Bojanić, Biljana. 2019a. *Interkulturalnost i kulturni identitet nastavnika engleskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Radić-Bojanić, Biljana. 2019b. Etnocentrizam i studije stranih jezika u Srbiji. *Nasleđe* 44, 139-152.



Radić-Bojanić, Biljana. 2019c. Principles of intercultural communication in foreign language teaching. In *InterKult 2018* (ur. J. Ramač, V. Petković, A. Mudri), 95-111. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, Filozofski fakultet.

Radić-Bojanić, Biljana, and Topalov, Jagoda. 2016. Textbooks in the EFL classroom: Defining, assessing and analyzing. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini* 46-3, 137-153.

Yamazaki, Yoshitaka. 2005. Learning styles and typologies of cultural differences: A theoretical and empirical comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 29/5, 521-548.

Yamazaki, Yoshitaka. 2007. Cross-Cultural Differences in Managers' Learning Styles: A Comparative Study between Japan and the United States. *Working Papers EMS\_2007\_05*. Research Institute, International University of Japan.

Ziebka, Justyna. 2011. Pragmatic Aspects of Culture in Foreign Language Learning. In *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning* (ed. J. Arabski and A. Wojtaszek), 263-266. Berlin: Springer Verlag.

**Vladislava S. Gordić Petković**

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku  
*vladislava.gordic.petkovic@ff.uns.ac.rs*

## **PRIPOVEDANJE I TEHNOLOGIJA U SAVREMENOJ NOVOSADSKOJ PROZI**

### **NARRATIVE AND TECHNOLOGY IN THE FICTION BY WRITERS FROM NOVI SAD**

Rad se fokusira na tehnološke rituale pripovedanja i ispovedanja, predočene u prozi novosadskih autorki i autora. Romani Aleksandra Tišme (1924-2003), Lasla Vegela (1941), Slobodana Tišme (1946), Đorđa Pisareva (1957), Franje Petrinovića (1957), Ota Horvata (1967) i Lasla Blaškovića (1966) ucrtavaju u mapu Novog Sada putanje nesrećnih ili zbunjenih junaka pogođenih ratom, ličnom tragedijom, ili opštom krizom smisla. I u klasičnom i u savremenom romanu grad nudi kompleksni polifoni kontekst samorealizacije, a taj je izazov najzbudljiviji onda kada ga prate dinamične istorijske, političke, ideološke i kulturološke promene, kao što je to slučaj u prozi koju novosadski pisci smeštaju na područje rodnog grada. Sticanje moći, afirmacija, potraga za uspehom ili užitkom dominantni su motivi istorijske i kulturne matrice koja oblikuje identitet isto onoliko koliko ga oblikuju i strah, smrt ili nespokoj kao granične egzistencijalne situacije: sve to se vidi na mapi Novog Sada kao književne inspiracije ništa manje nego da je u pitanju bilo koji drugi grad. U savremenom romanu grad je nikad izazovniji višeslojni kontekst samorealizacije protagonista, ponekad uznemirujuća i opominjuća distopija, a ponekad zavodljivi poligon mogućnosti. Zanimljivo je videti na koji način je u tematski okvir ličnog egzistencijalnog progressa uspela da se udene tehnologija, i tehnološki razvoj kao činilac ličnog prosperiteta književnog junaka.

*Ključne reči:* pripovedanje, grad, tehnologija, postmodernizam, naratologija.

Both new and old technologies can be used to capture the multitude of narrative voices, and alternative technological realities have offered new ways to construct history, culture, gender, identity and imagination by helping the artists transcend their firmly grounded identities. Although the challenges that writers from Novi Sad have had to face in their attempt to create and circulate their intimate and public histories are much older than computers, social networks and informational highways, this paper will mostly focus on the ways women's and men's testimonies are mediated through the fictional and existential frames enabled by narratology and technology. The identification of women's social self in short and long fiction will be compared to the social and cultural reconstruction of identity in the novels by Aleksandar Tišma, Franja Petrinović, Laslo Vegela, Laslo Blašković, Oto Horvat and Đorđe Pisarev. The respective narrative achievements are mediated through imagination or technology. The paper will also focus on those aspects of urban realities which help the characters discover and affirm their social and sexual identities, showing them either willing and able to accept challenges imposed upon them, or incapable of understanding their priorities. One of the objective is to explain what it is like to focus on growing up amid conflicting forces of art and media culture which help characters articulate their needs. Most of them

reveal a complex and uneasy relationship to the past, which is seen as the site of trauma, sexual repression or hypocritical morality, also offering an inspiration to question all future cultural practices and identities.

*Keywords:* narrative, city, technology, postmodernism, narratology.

## Konteksti samorealizacije, egzistencijalni

I klasičnom i savremenom romanu grad nudi kompleksni polifoni kontekst samorealizacije. Taj je izazov najuzbudljiviji onda kada ga prate dinamične istorijske, političke, ideološke i kulturološke promene, kao što je to slučaj u prozi koju novosadski pisci smeštaju na područje Novog Sada. Romani Aleksandra Tišme (1924-2003), Lasla Vegela (1941), Slobodana Tišme (1946), Đorđa Pisareva (1957), Franje Petrinovića (1957), Ota Horvata (1967) i Lasla Blaškovića (1966) – a njihova su dela samo fragment bogatog multikulturnog i višejezičnog mozaika – ucrtavaju u mapu Novog Sada putanje nesrećnih ili zbunjjenih junaka pogođenih ratom, ličnom tragedijom, ili opštom krizom smisla. Sticanje moći, afirmacija, potraga za uspehom ili užitkom dominantni su motivi istorijske i kulturne matrice koja oblikuje identitet isto onoliko koliko ga oblikuju i strah, smrt ili nespokoj kao granične egzistencijalne situacije: sve to se vidi na mapi Novog Sada kao književne inspiracije ništa manje nego da je u pitanju bilo koji drugi grad.

Junaci i junakinje klasičnog realističkog romana znatiželjno krstare gradom, potiskujući zebnju i bol, ili ih razgovorevajući sećanjem na traumatična iskustva; neki među njima vođeni su iluzijama i fantazijama, neki su zarobljeni žudnjom i materijalnom i nematerijalnom, neki su ograničeni sasvim pragmatičnim, vulgarno monetarnim interesima, neki su zbog nevolje ili lakomosti pripravnici na nezamisliv niz etičkih, moralnih i intelektualnih ustupaka, no svi su junaci i junakinje ujedinjeni u dubokom nepoverenju prema privilegijama života u provinciji odakle su neki od njih potekli.

Mnogo nemira, tuge i životne rekapitulacije kakva odlikuje novosadsku prozu vidi se u delu njenog predstavnika koji nije često medijski prisutan, ali jeste priznat i prepoznat. U prozi Ota Horvata (1967), autora briljantnog romanesknog prvenca *Sabo je stao* (koji je sa Filipom Davidom i Davidom Albaharijem podelio jedno tesno i neizvesno finale NIN-ove nagrade) uviđamo da je ovaj pesnik i prevodilac uspeo da na egzaktan način progovori o saznavanju kao posebnoj vrsti bola, i bolu kao najtežem obliku spoznaje: čitalačkoj publici tako je ukazao da je moguće izbeći sladunjavost, kič i patetiku u pripovednim okolnostima koje ih čine naoko nezamenljivim. Ako je roman *Sabo je stao* bio elaboracija fragmenata sećanja u naporu da se sačuva portret mrtve drage, onda je *Noćna projekcija* pokušaj da se razmontira sećanje na porodično vreme, približavajući Horvatove tematske interese poetici Aleksandra Tišme. Situiran u Novi Sad, roman *Noćna projekcija* ide korak dalje

od prvenca, u kom su odsustvo, tuga i gubitak locirani u strani predeo: pored toga što obnavlja temu ranjivosti, ovaj roman skenira sve traume odrastanja, sve razrađene fantazije i nedovršene uspomene, ali i opominje da na takozvani „žar lažnog sećanja“ niko nije imun.

Drugi roman Ota Horvata povratak je u dobro poznate postupke anatomije melanholije, u istraživanje fenomena nedostajanja, ali ovaj put na redu je pokušaj rekompensacije lične i porodične istorije. Trajno osećanje nelagode nad svetom i sistematsko razgrađivanje sećanja i iskustava deluju kao utemeljena konstanta njegove poetike, s tim što se mesto radnje izmešta iz ruže lutanja Evropom u rodni grad i rodni dom: Novi Sad i kvart u kom je rastao protagonist sa teškim naporom i otporom prepoznaje kao prostore koji su mu nekada pripadali i kojima je pripadao. Pripovedačevim roditeljima nedostaje vrlo malo da se s ivice ambisa nesreće maknu u neke lepše dimenzije makar upitnog blagostanja, ali oni to zdušno pokušavaju rakovskim hodom unazad – majka skladišti nebrojene kutije sa gotovo nenošenim cipelama, u kojima će prošetati samo po trosobnom stanu, a otac-pijanista pijan zaspi s makazama u rukama nakon što je, po povratku sa tronedelnog muzičkog angažmana na putničkom brodu, isekao i iscepao svu odeću svoje žene. Imaginacija invaliditeta vlada *Noćnom projekcijom* jasno i bespoštedno: svi njeni protagonisti su na gubitku, oštećeni i osakaćeni fizički i duševno.

Horvatovoj prozi slična je proza Franje Petrinovića, ne samo u najnovijoj knjizi *Napokon* (2023), gde su nizovi setnih prozних monologa o prolaznosti i starosti krcati retorskim pitanjima posle kojih nema smirenja ni utehe. Kroz kratke priče defiluju nekadašnji silnici, stari povrtari, radnici i vojna lica, unesrećeni biološkom starošću i duhovnim porazom. Petrinovićeви junaci, razliveni po realijama Novog Sada, pokušavaju da formulišu iskaz koji bi makar donekle bio rezime i dijagnoza njihove egzistencije, kad već nema odgonetki ni objašnjenja. Petrinovićeви junaci obeleženi su bolom i životnim porazom a opet je njihov govor poetičan, njihova refleksija kristalno čista, a čak su i njihove jetke i kritičke kontemplacije prepune deminutiva. Petrinovićeв prozni Novi Sad uvek je nemilosrdan i nepodnošljiv tačno onoliko koliko je turoban i tup, a u njemu, u vreme jugoistočnog vetra nad mutnim Dunavom, obavijeni mirisom luka i ribe.

U Petrinovićevom romanu *Popravljač ogledala* stoji sledeće:

„književnost je zapravo jedna ogromna autobiografija, jedna velika ispovedaonica vernika i nevernika života, samo to radimo, opisujemo i pravdamo svoje postupke, nema ničeg drugog u književnosti, samo taj nagoveštaj, samo ta slutnja, da se bilo kako nađu opravdanja za vlastite postupke“ (Petrinović 2017: 223).

Romanesknii junak više u izolovanosti i usamljenosti ne vidi nikakvu ekskluzivnost niti prednost, već ih isključivo doživljava kao posledicu razornog poraza i kao početak surovog ispovednog obračuna sa samim sobom. Savremeni roman u srpskom književnom prostoru, pa i u širim okvirima od nacionalnih i geografskih, postao je partikularan i lokalistički, baveći se ljudskom prirodom, identitetom, sećanjima i sudbinom sve više, ali im sve ređe pristupajući kao pitanjima i procesima koji bi makar u jednom trenutku značili faktor ili fazu socijalne integracije. Tematizacija starosti, tranzicije, kriza odrastanja i sazrevanja sve manje vodi analizi stanja koje bi se moglo odrediti kao opšte(važeće), a sve više uspostavljanju individualnog osećanja ogorčenosti, i sve su veće šanse da se ponovo ustanovi tematski monopol alijenacije, monopol ovaj put više očajnički nego trijumfalan.

Franja Petrinović svoj nesumnjivo najbolji roman piše kao opor, starim vrednostima posvećen ali nimalo anahron modernistički lament nad identitetom, sa pobudama da sačini poluautobiografsku hroniku odbačenih. U romanu se prepliću tri sudbine u dva vremena i dva grada, a glavna tema je sukob intelektualca sa društvenom sredinom koja ga ili osuđuje i ograničava, ili ignoriše i prezire. Bitka protiv palanke i palanačkog načina razmišljanja vodi se na dva paklena fronta, u dva zavičaja „junaka našeg doba“, tranzicionog gubitnika Sergeja Vukelića: to su posrnula varoš Kamen Slani i Novi Sad, grad korozije i učmalosti. Ulazeći u četrdesete i u razdiruću moralnu i egzistencijalnu krizu, Sergej bezuspešno pokušava da jad i skepsu prevaziđe baveći se dvema nenapisanim biografijama: životopisom omiljenog pesnika socijalističke Jugoslavije Stevana Pavlovića, i sudbinom pisca i političara Jaše Ignjatovića. Petrinovića zanima strukturno povlašćeni položaj antijunaka, koji sebe vidi kao promašenog čoveka, obeleženog sagrašenjima proizašlim iz slabosti i pasivnosti, nedostatka volje i energije, ali za razliku od Tišminih junaka, Sergej nikada ne bi mogao da prihvati nasilje kao rešenje za svoje muke i dileme.

*Popravljač ogledala* postavlja neka pitanja o mogućem povratku na staro, ne samo o povratku vremenu stabilnijih vrednosti u kome su obračuni sa sobom i dvoboji sa neprijateljima bili predvidljivi, nego i o povratku naoko spontano potrošenim ili planski potisnutim poetikama. Da li bi se, recimo, moglo govoriti o stidljivom povratku modernističkih tema i postupaka u naše literarno okruženje, budući da se vaspostavlja duboko nezadovoljstvo otuđenog pojedinca svetom koji mu je sve manje dom? Da li bi se moglo govoriti o potrebi da se književni junaci vrata intenzivnom samopreispitivanju, da se i čitaoci i kritika ostave naučenog samozadovoljstva u obilju stvarnosnih izazova sveta konstruisanog kao medijski spektakl, izazova koji sistematski preusmeravaju pažnju jedne ličnosti sa pakla u sebi na igrokaz oko sebe, i podsete se kako prezreni modernistički manir nije samo solipsistička povest o junacima utonulim u mizantropiju?

Predstave o gradu u dugoj, prevratničkoj i uzbudljivoj istoriji romana kao žanra i kao egzistencijalne književne refleksije odrastanja u modernom dobu usredsređene su na stalni povratak temi megalopolisa kao izazova. Mala varoš je neuzbudljiva i jednolična, ona sputava junake, dok je (veliki) grad osvetljena scena: veliki grad je obećani i željeni prostor formiranja ličnosti kroz sticanje iskustva, kroz doživljaj ali i kroz rekapitulaciju prošlosti, grad je, zbog svega toga, uvek mesto susreta suprotstavljenih običaja i mentaliteta. Taj susret ima snagu erupcije i tektonskog poremećaja.

Navikli smo da urbana topografija junaka i junakinju kategorizuje klasno, kulturološki, idejno i ideološki: književnim likovima pripisujemo položaje u hijerarhiji tako što ih lociramo na specifične adrese u nadi da će ta vrsta karakterizacije biti instuktivna; neretko samo ime kvarta ili ulice jasno ukazuje ne samo na pripadanje jednoj socijalnoj grupi već i na nijanse po kojima se razlučuju stepen bogatstva, doseg moći i autoriteta, opseg uticaja i relevantnost društvenog ili ideološkog statusa. Nije, recimo, Balzakov Pariz samo mapa ulica kojima junaci krstare u potrazi za uspehom: taj grad je kao kavez sa darvinističkom bravom, poligon na kom se ispituju referentne vrednosti krutog formalizma i učtive bezdušnosti. Balzakov svet opstaje zahvaljujući umešnom kormilarenju po nesagledivom prostoru moralne ambivalentnosti. Junaci i junakinje njegovih romana vođeni su predvidljivim snovima i naumima, neki svojevolumeno sputani materijalnim interesima, neretko spremni na mnoštvo lakše ili teže zamislivih moralnih i duhovnih ustupaka zarad finansijskog trijumfa. Balzak nas vodi kroz svet licemerja, proračunatosti i „društvenih bolesti“, u kom moć obmane leži u uspešno odigranoj obmani moći.

### Konteksti samorealizacije, tehnološki

U savremenom romanu grad je nikad izazovnije višeslojni kontekst samorealizacije protagonista, ponekad uznemirujuća i opominjuća distopija, a ponekad raskršće primamljivih mogućnosti. Zanimljivo je videti na koji način je u tematski okvir ličnog egzistencijalnog progressa uspela da se udene tehnologija, i tehnološki razvoj kao činilac ličnog prosperiteta književnog junaka.

Svaka tehnologija pokušava da dopuni, ulepša i popravi život u svetu nepravilnosti i nesavršenosti, a njen je nastanak produžetak bitke sa problemima dotadašnje istorije civilizacijskog progressa. Nove digitalne tehnologije menjaju naše živote time što redefinišu pojmove materijalnog i virtuelnog, prirodnog i veštačkog: čini se, s jedne strane, da i ljudsko telo i identitet počinju da egzistiraju na više ravni i u više aspekata, a da, s druge, materijalnost umetničkog objekta gubi jedinstvenu formu, jer sam taj objekat gubi na relevantnosti, ili pak počinje da se multiplikuje i banalizuje. Strah od promena u formi umetničkog objekta definiše britanski romansijer i publicista Vil Self, tvrdeći da je „obeležje savremene kulture postao aktivan otpor teškoćama u svim njihovim estetskim

manifestacijama“ (Self, 2014), istrajavajući u uverenju da digitalni mediji ne uništavaju samo hartiju kao formu, već i kognitivne mogućnosti gutenbergovskog uma.

Digitalne tehnologije nisu nekompatibilne sa proučavanjem književnosti i književne istorije, baš kao što ni promene u procesu objavljivanja ne utiču u značajnoj meri na okvire književnog stvaranja. Nove tehnologije nastoje da dopune i unaprede tradicionalne oblike pisanja i čitanja najviše menjanjem samog pojma materijalnosti: materijalno više nije samo telesno, niti je telo samo materijalno. Kao i materija, telo je neprekidno u promeni i pokretu, stalno učestvuje u procesu novog nastajanja i (re)definisanja. Za razliku od humanističkog poimanja subjekta kao uobličnog, nezavisnog i izolovanog, posthumanistički subjekt se konstituiše uspostavljanjem odnosa sa okruženjem, te u tom shvatanju telo nikad ne poprima jedan definitivan i konstantan oblik. Telo možemo posmatrati na dva načina: kao fenomenološko telo, koje ne predstavlja samo vizuelno, već prevashodno taktilno iskustvo; kao tehnološko-fantazijsko (fantazmagorično) telo, nastalo iz različitih kulturnih praksi u pokušaju da se fizičko telo asimiluje i multiplikuje.

Uključivanje vizuelne i multimedijalne dimenzije u književni tekst iziskuje interaktivnost, odnosno višestruko delatan stvaralački i čitalački angažman: sve se više očekuje od čitaoca da ono što je pročitao vizuelizuje, proširujući tako granice sopstvene recepcije od teksta ka hipertekstu. Spoj tradicionalnog i inovativnog u definicijama književnog hiperteksta često se naglašava: hipertekst omogućuje da svaki link koji čitalac nije aktivirao postane strategija mogućeg čina čitanja, a osvešćenje te mogućnosti počinje od vizuelizacije. I dalje postoji snažan otpor digitalizaciji naracije i promenama koje ona donosi, pa tako, recimo, britanski pisac Vil Self smatra da usled digitalizacije štampe roman gubi centralni strateški položaj u umetničkom stvaranju, da se tehnologija znanja menja, i da nestaje ono što je Maršal Makluan nazivao „gutenbergovski umovi“.

Self insistira na specifičnoj vrsti spisateljske produkcije: on smatra da roman treba da bude „svet koji je samom sebi dovoljan i samog sebe objašnjava“, da treba da bude sačinjen „u istom onom kognitivnom modusu u kom se i konzumira“, odnosno, da pisac treba da se osloni na epizodičnost svog pamćenja koliko i na kanonska znanja, da treba da „zamišlja sve ono što opisuje, a ne da gugla kako bi video šta neko drugi misli o tome kako bi određena stvar trebalo da izgleda“ (Self 2016). Self se zalaže, dakle, za materijalnost knjige, hartije i teksta, dok hipertekst, relativizujući tu *opipljivu* materijalnost, nastoji da umetnički tekst pretvori u organsku formu koja pulsira u neprekinutom toku reformatiranja i redefinisanja.

Hipertekst je elektronska dimenzija teksta koji je sve više dinamičan i promjenljiv, sve više nalik telu, a istovremeno je i prozni eksperiment koji otelovljuje posthumanistička viđenja materijalnog. Hipertekst se zasniva i na interpolaciji vizuelnih intervencija u pripovedni tekst, bilo tako što se književni tekst prepušta mogućnostima delovanja multimedijalnog performansa, ili pak tako što se tradicionalni tekst marginalizuje i radikalno odbacuje (ova je tendencija naročito primetna u projektima koje krajem XX veka realizuju Mark Amerika, Mark Danijelevski, Šeli Džekson i Majkl Džojns, premda njihova dela nisu doživljavala klasičnu čitalačku recepciju); autor može i da ostane u sferi klasičnog štampanog teksta koji će obogatiti ili grafičkim detaljima, ili vizuelnom intervencijom, doradama koje modifikuju straničnu organizaciju ali kompoziciju narativa ne remete suštinski (kao što je to slučaj sa Džefom Nunom, Daglasom Koplandom i Ejdrijen Ajsen, u čijoj prozi zapravo gotovo da i nema tematsko-značenjskog eksperimenta). Hipertekst razara linearnu organizaciju kombinatoričkom i disperzivnom, a integralnosti se suprotstavlja fragmentom, menjajući čin čitanja iz pasivnog prisvajanja postojećeg jednovalentnog značenja u strategiju stvaranja novog, višestrukog.

U okruženju digitalnih tehnologija pripovedni tekst dobija interaktivnu dimenziju, postaje dinamična sprega štampanog štiva, fotografija, ilustracija i video materijala, razarajući tako primarnu ideju da su statičnost i konačnost klasičnog pripovednog teksta neprikosnoveni činioci umetničkog stvaranja. Vizuelizacija se može na različite načine realizovati u okvirima pripovedne proze: upotrebom grafičkog simbola, crteža ili ilustracije kao mogućnosti da se dopuni reč, ali i dekonstruiše značenje. Prvi primer autentične vizuelizacije koja pripovedanje od straničnog i linearnog pomera prema ikoničkom čitanju nalazimo u *Tristramu Šendiju* Lorensa Sterna. Heterogen materijal, nelinearno pripovedanje, obraćanje čitaocu, autorefleksivnost, meditacije o prirodi knjige – sve su to odlike *Tristrama Šendija* koje anticipiraju hipertekst kao najdosledniji oblik interaktivnog vizuelizovanja teksta. Intencija autora je takođe da proces čitanja premreži brojnim teškoćama i preprekama koje čitaoca treba da odvrte ne od čitanja teksta, već od očekivanog linearnog pristupa tekstu. Tekst počinje da pulsira kao telo, da bude nejasan i nepredvidljiv, dobija organsku formu u kojoj nije važan redosled ni struktura, već učinak koji zavisi od estetskog doživljaja. Teoretičar hiperteksta Džordž Landou će *Tristrama Šendija* navesti kao primer uticaja hiperteksta na književnu formu premda, paradoksalno, isto delo služi i kao argument za verbalnost, navodnu literarnost književnosti. Fiksiranost štampanog teksta, njegovo formalno jedinstvo i monološka struktura preobraćaju se u Sternovom narativu u karakteristike ekranskog sadržaja: nepostojanost, haotičnost, dijaloška i interaktivna konstrukcija, fluidnost i dinamika.

Komentarišući mogućnosti transfera autorske moći koja ishodi iz dodeljivanja aktivnije uloge čitaocu, Landou ističe kako sada čitalac bira



sopstveni put kroz metatekst, oživljavajući skup beživotnih fragmenata, i to ukazuje da hipertekst nije pomoćno oruđe, već način mišljenja, da nije novi žanr, već novi medij. Landou i Pol Dilejni ističu da je razvoj digitalnih oblika komunikacije prelomna tačka, po značaju uporediva sa Gutenbergovom štampom (Landow and Delany 1993: 5). Hipertekst je, po Landouu, proročanstvo, mračno upozorenje, ali ipak, iznad svega, poziv na povezivanje (Landow 1992: 203).

### Tehnologija u novosadskoj prozi

Za novosadsku prozu tehnologija je važna tema utoliko što je lakmus obeležja progressa i promena: ova je tema obeležje želje da se postigne napredak i istovremeni strah od promena koje će stare rituale i navike zameniti novim.

Tri različita pristupa možemo da uočimo kod tri generacijski odvojena pisca, a to bi bili Laslo Vegel (1941), Sava Damjanov (1956) i Milan Tripković (1977). Kod provopomenutog autora, prisustvo tehnologije uočljivo je kao kritika progressa, i tehnologija postaje okidač rasprave o tome da li je progres obećanje smisla ili spoj snova i košmara: Vegel je, generacijski i kulturološki, pri stavu da tehnika u suštini otuđuje i dehumanizuje, a taj stav dele i mnogi njegovi junaci. Pitanje koje u svojim romanima postavlja Laslo Vegel glasilo bi: da li grad, koji svaka nacija koja u njemu živi zove drugim imenom, imenom na svom jeziku, može da bude obećana zemlja? Predstavljajući istoriju i topografiju Novog Sada, Laslo Vegel spaja dve kulture, mađarsku u kojoj je ponikao i srpsku sa kojom je od rođenja saživljen. Slično Aleksandru Tišmi, preispituje ljudske reakcije u graničnim situacijama. Vegel je urbani hroničar građanske i radničke klase, i njega zanima spoj naivnog, romantičnog i ciničnog u prirodi čoveka s prostora koji je stalno na meti političkih, socijalnih i kulturnih promena. Vegel piše o ratu, o etnografskim, demografskim i socioistorijskim promenama i poremećajima, ali na bezbednoj udaljenosti od tišminske paradigme nasilja i izdaje. Vegel restaurira prošlost Novog Sada od nastanka Jugoslavije do njene dezintegracije, ne razdvajajući komično od strašnog niti satirično od smrtonosnog: rat je sav u protivrečnostima, a groteska i romansa su isprepletene i nerazmršive. Topografija Novog Sada predstavljena je u romanu *Neoplanta ili Obećana zemlja* u ključu multikulture pune noći i složenosti; kako se smenjuju istorijska razdoblja, tako se smenjuju i pripovedači koji su nevoljni, slučajni hroničari doba cara Franje, kralja Petra, Hortija, Tita. Junaci Lasla Vegela, međutim, nisu ni prometeji ni prevratnici: oni samo pokušavaju da zadrže skrovito mesto tihog posmatrača, pokušavaju da ostanu *ispod* radara revolucije, da ostanu suvišni i neprimetni.

Kod Damjanova, tehnologija je isključivo prisutna kao tekstualni eksperiment i parodični dijalog sa tradicijom: tehnologija teksta i štampe koristi se kako bi preispitala kreativni postupak. Damjanov se besmislom reči i smislom

priče bavio i u svojim proznim knjigama kao što su *Istraživanje savršenstva* ili *Kolači, obmane, nonsensi* i *Pričke*. One su bile poligon za jezički i formalni eksperiment, prvi interaktivni tekst u predinternetskoj eri srpske književnosti. Damjanov se prozom igra dok ne dopre do granice haosa: on je pisac koji traži čitaoca osetljivog na aluziju i blagi podsmeh, pisac koji u priču umeće sopstvene fotografije i sopstvene autobiografije. Damjanov parodira citat, secira žanrove, eksperimentiše fantastikom i hororom, stripom i crtanim filmom, ne odustajući od (ozbiljno shvaćene) potrage za jezikom, formom i erosom. Damjanov se kreće konceptualnom trasom srpske književnosti, igrajući se tradicijom (njegovu inspiratori u igri, ali i žrtve, su Luis Kerol, Karl Maj, Po, Borhes, Rable, Vinaver, Beket, Harms i mnogi drugi), a njegov neoavangardni literarni eksperiment udružuje veselje, opscenost i mistiku. Na tragu Damjanovljevog eksperimenta je i rana proza Miodraga Kajteza (1962) koji u romanima *Nemoć*, *Porno vežbe* i *Antiluftnost* teme i postupak smešta negde između apdejtovanja Nabokovljeve *Lolite*, dajdzestiranja De Sadove *Žistine*, parodije stvarnosti i gotovo blasfemičnog šegačenja s melodramskim zapletom. Kajtezov roman uvodi u srpsku prozu suspregnut ali veoma provokativan jezik, jednako tako i nova čitanja duha, tela i razlike između mišljenja i delanja. Priča je samo parodija priče, zaplet je drsko indukovanje podudarnosti, a junak, jezik i telo bave se pornografijom kao opštom pojavom, kao pokretima bez značenja i smisla.

U romanima Milana Tripkovića tehnologija je dijalog sa današnjicom i načinom života u svetu naporednih egzistencija, virtuelne i empirijske, gde se virtuelni identiteti zbunjujuće mešaju sa realnim. Svet javašluka, protekcije i poremećenih kriterijuma naizgled nudi pogodnosti samo za one ispodprosečne i ropski podobne, ali ostavlja prostora tankoj margini pravde i daje malu šansu hepienda. U istovremeno uverljivom i bajkoliko-sentimentalnom spletu satire, studije naravi i roud movija, Milan Tripković spaja tajnu policiju i javne polemike, i objašnjava koliko su i groteskna i logična mimoilaženja malih mogućnosti književnih megalomana i gigantskog nehaja sveta u kom ti navodno istinski stvaraoci žive nezasluženo ugodno. *U dalekom svetu običnih ljudi* je omnibus roman o sudbinama ljudi zahvaćenih tranzicijom a žive u Novom Sadu uokvireni tipično novosadskom topografijom. Grupni portret grotesknih gubitnika tranzije koji su ostali bez novca i nade, poniženi i osujećeni, ne bi bio potpun da nema i njihove krivice: njihove emotivne disfunkcionalnosti koja nije samo socioekonomski ili istorijskopolitički uslovljena. To su vlasnici bviše sreće i bivšeg samozadovoljstva koji se većinom nisu probudili iz socijalističkog sna o blagostanju; ljudi koji žive od bivše slave, nestalih privilegija i sadašnje frustracije. Milan Tripković je odlično predstavio socijalne tipove novosadske sfere, od penzionisanih oficira i ostalih uniformisanih lica do mladih delinkvenata i vršnjačkog nasilja, predstavljajući jednu specifičnu novosadsku depresivnost i malodušnost, obično zatrpanu rečima, usiljenim osmesima.

U Tripkovićeovom prvencu *U dalekom svetu običnih ljudi* ukrštaju se sudbine stanovnika grada koji su svi žrtve tranzicije, ali i najboljim delom života vezani za fenomen bivše Jugoslavije, odnosno za stabilni ekonomski poredak i idilični, ničim uznemireni spokoj koji je ona predstavljala. Junaci su depresivni, usamljeni, svaki od njih razvija zavisnost (od cigareta, seksa, opijata koliko i uspomena i samozavaravanja, ali i ispovedanja u širokom luku budući da se to ispovedanje kreće od komunikacije sa neznancima, do skribomanije), a njihova lična, porodična i kolektivna nesreća vezuje se za sećanje na bolju prošlost i idealizaciju vremena od pre raspada Jugoslavije.

### Pogled na tradiciju: putevi i razlike

Poređenje najboljih romana Aleksandra Tišme (*Upotreba čoveka i Vere i zaveru*) i Lasla Vegela (*Neoplanta ili Obećana zemlja i Balkanska lepotica ili Šlemilovo kopile*) otkriva nam da se ovi pisci na različite načine bave istim temama vezanim za istoriju i ideologiju, progres i tehnologiju; sudbinama i identitetima u vrtlogu političkih promena; neizvesnostima ljudske egzistencije i proizvoljnostima istorije; gotovo uzaludnim naporom jezika da artikuliše zlo i apsurd; traumatičnim suočenjem sa nasiljem i cikličnim obnavljanjem patnje. Aleksandar Tišma bio je svestan nemoći jezika da opiše zlo i čovekove sklonosti da nasilje prihvati kao zakonomernost sveta. Njegov antijunak Sergije Rudić iz *Vera i zavera* nasilju pribegava onda kad je shvatio da ni rat ni mir, ni politika ili ideologija, ne donose iskupljenje, već poniženje i stid. U središtu radnje *Vera i zavera* nisu samo ratna zbivanja koja su se različito odrazila na porodice Srba, Nemaca i Jevreja na tlu Vojvodine, već i imovinska pitanja koja će osvetliti posleratni odnos pobednika i poraženih.

Suočenje s ratom suočava nas i sa nesposobnošću jezika da adekvatno predstavi kako zlo koje dolazi spolja, posredovano i ljudskom rukom i mehanizovanim uništavanjem, tako i nemoć unutar bića. Tišma se bavio nasiljem, njegovim nastankom i delovanjem, nasiljem kao klicom u svakom bez razlike, koja vreba pogodan trenutak da bukne, neretko upravo kao odbrana od prethodno počinjenog nasilja ili kao odgovor na njega. U središtu radnje romana *Vere i zaveru* nisu samo ratna zbivanja koja su se različito odrazila na porodice Rudić, Šultejs i Patak kao predstavnike novosadskih Srba, Nemaca i Jevreja, već i imovinska pitanja kao važna naknadna tema koja će osvetliti posleratni odnos pobednika i poraženih. Tišma se nadnosi nad nacionalizaciju imovine i povraćaj oduzetog kao na naknadne efekte ratne tragedije, pokazujući da nema pobednika, budući da nije preostao niko ko bi sačuvao moralnu čistotu i duševni mir.

Na kraju Tišminog romana *Upotreba čoveka*, logorašica Vera Kroner i partizanski oficir Sredoje Lazukić čitaju intimni dnevnik Ane Drentvenšek, junakinje zvane jednostavno Gospođica. Ona je preminula u decembru 1940,

pre vrtloga rata koji je Sredoju i Veri dodelio teške traume i tragedije. Poveren Veri da ga uništi posle Gospođicine smrti, dnevnik izranja na videlo u od okupatora oslobođenom Novom Sadu, kako bi posvedočio o nepredvidljivosti ljudskih sudbina i neminovnosti patnje. Upravo stoga što, izbegavši rat, nije izbegla nesreću i patnju, Ana Drentvenšek postaje vezivno tkivo višeslojnog romana o ratnim i poratnim sudbinama novosadskih Srba, Jevreja i Nemaca. Tekst Aninog dnevnika udružuje Sredjoja i Veru u iskušenju dešifrovanja jedne lične istorije, ali ih dovodi i do neželjenih autoprojekcija. Iako bi Gospođicina ispovest trebalo da bude kontrapunkt logorskom stradanju Vere Kroner, ona ukazuje na identične elemente seksualne eksploatacije i duševne rezigniranosti i na – kako Vera sa očajničkom upornošću ponavlja – pomirenost sa sudbinom. Ženama u Tišminom svetu kao da je jedino dato da budu kolateralne žrtve u ratu i miru, da mimo svoje volje budu predmet žudnje ili agresije.

### Ženski glasovi

Pišući o ženi, Milica Mičić Dimovska (1947-2013) piše o univerzalnom i svevremenom, obuhvata globalne teme egzistencije i emocije. Heroine Milice Mičić Dimovske u *Pričama o ženi* ili *Poslednjim zanosima MSS* obeležene su osećanjem inferiornosti i marginalnosti, a njihove ružne uspomene na prošlost prete da budućnost pretvore u unapred izgubljenу bitku. Svojim unutrašnjim monolozima junaci i junakinje se opsesivno vraćaju na smrt bližnjih, ali i na smrt svojih nadanja i fantazija. Međutim, njihov žal za mrtvima uvek prati nemar prema živima, ili nemogućnost da se ostvari istinski prislan kontakt sa sopstvenom decom, supružnicima i roditeljima. Slično njoj, ali generacijski drugačije, piše rano preminula pesnikinja i prozaistkinja Judita Šalgo (1941-1996), čiji posthumni roman *Put u Birobidžan* ima mitske i arhetipske dimenzije. Jedna od glavnih junakinja je Berta Papenhajm (1859-1936), u psihoanalitičkoj literaturi prisutna pod imenom Ana O., autentična ličnost koja se, nakon izlečenja od histerije, bavila humanitarnim radom na čelu Lige Jevrejki. Šalgova jevrejski mit o potrazi za zajedničkom državom preinačuje u utopijski projekat o ženskom kontinentu, poigravajući se konvencijama pikarskog romana, ali i postavkama postmodernističke proze. Nedovršeni prozni polilog je, između ostalog, roman o nastanku romana: u okviru *Putu u Birobidžan* objavljeni su i odlomci iz radnog dnevnika autorke koji nisu ništa manje intrigantni od putešestvija njenih junakinja. Slikajući istoriju iz naglašeno autsajderske pozicije prezrenih i prognanih, kaogod i njihove intimne i kolektivne utopijske fantazme o obećanoj zemlji u bespućima Sibira kao nekakvom rajskom naselju, Judita Šalgo predstavila je konstrukciju o utopiji do koje se stiže kroz propadanje tela u bolesti koja ga, paradoksalno, oslobađa. Tema Birobidžana neodvojiva je od teme jevrejstva, koja je tesno povezana sa motivom potrage za ženskim sigurnim utočištem. Frojdova psihoanaliza je autorkina opsesija još od njenog prvog romana, *Trag kočenja*, a potom i u knjizi priča *Da li postoji život*. Prozni eksperiment Judite Šalgo

Frojđovu teoriju tretira kao priču: istorija i teorija nesvesnog postaju osnova zapleta, mogućnost tekstualne igre.

Književna proza koja želi da traje trebalo bi da se izbori za diskurs o telu koji je lišen konvencionalnosti, ali dovoljno taktičan da nijedno opšte mesto ne odbaci bez obrazloženja. Da bi legitimizovao želju svog tela, književni lik mora to isto telo učiniti dovoljno slabim da podlegne izazovu koji ga presudno određuje. Veliko područje savremene književnosti obeleženo je već samom željom da se osvoji želja, i da se zaobiđe odricanje. Ukoliko sopstveno telo pripremi za izazove uživanja, protagonista moderne proze pribavlja mu tako snagu za suočavanje sa svim onim *izazovima krivica* koje se, tradicionalno ali i u modernom vremenu, vezuju za telo.

Istorija ženske patnje i osvajanje ženske slobode često su mesto našeg književnog sveta. *Klara, Klarisa* Marijane Čanak je i san i dokument, na tragu proze Tanje Stupar, Magdalene Blažević i Andree Popov Miletić. Slika sveta koju roman nudi u isti mah je snoviđenje i omama, projektovana budućnost i nenapuštena prošlost. Marijana Čanak u svojoj trećoj knjizi i dalje istražuje ženski doživljaj sveta i njegove dobro znane etape, ali sad istoriju nasilja suočava s mitom o oslobađanju pokreta, glasa i uma. S pribranošću koja ledi krv, naratorica niže patnje i kazne, tragajući, kao i junaci, za obnovljivim resursima telesne želje i duhovne radoznalosti. Marijanu Čanak kao istražiteljku naratoloških trikova i čarolija očitto najviše zaokupljaju internalizovani dijalozi, jer se većina tematskih i motivskih sklopova njenih kratkih priča kristališe oko nečujnih rasprava između starog i novog, tradicije i modernosti, poluartikulisanih bračnih i emotivnih trzavica, pritajeno agresivnih rasprava o slikama prošlosti. Teme ženskog tela filtrirane su kroz ekonomiju i kulturu, medicinu i svakodnevnicu, kroz naoko nepotrebnu brigu bližnjih, kroz kišu saveta i praznoverica, kao i kroz zarobljavanje žene supružanskom ljubavlju, zarobljavanje koje, početka ljupko, uvek ima nepredvidljive, pogubne i dramatične posledice.

Perspektive, arhetipske i moderne, dodaju prozi Marijane Čanak jednu nesvakidašnju folklornu dimenziju, dimenziju dualiteta u kojoj se udružuju pozitivna i negativna značenja, instinkti i razum, konteksti i reference koji ipak nisu nužno ni pozitivni ni negativni, nego su sadržani u drugačije postavljenoj binarnosti: u odnosu skrivenog i otkrivenog.

Osamdesete koje se ponavljaju: aktuelnosti, citati i pozajmljeni svetovi

Proza osamdesetih godina prošlog veka bila je u velikoj meri prijemčiva za citatnost baštinienu od Borhesa i Kiša, odlučna u nameri da načini otklon od epskih povesti i da se distancira od koherentnih zapleta (kojima je koherentnost, zapravo, nametana strategijama lažnih dramatizacija realističkog postupka), pa je

tako ostala ekskluzivna i hermetična, ali se istovremeno okrenula akribičnosti, multifokalnoj referencijalnosti i relativizaciji svih postavki realističkog pripovednog teksta.

Pripovedač-apsolutista i pozajmljeni svetovi temelj su romana Đorđa Pisareva *Zavera bliznakinja*. Saga o ukletim bliznakinjama koja uspešno kalemi psihoanalizu na detektivski roman začinje se u imaginarnim zemljama Angriji i Gondalu, koje su u detinjstvu izmaštale sestre Bronte, Šarlota, Ana i Emili. Roman počinje tako što psihijatar R. D. Leng prima na terapiju problematičnog brata sestara Bronte, Branvela. Potom se *Zavera bliznakinja* pretvara u multidimenzionalnu naraciju koja stapa Borhesa, *Orkanske visove*, poovsku detektivsku priču i stivenkingovski horor. Spoj autorove mašte, faktografije i citata počiva na dvojnomoj identitetu Pisareva pisca / Pisareva junaka, čija hologramska senka pada na zamišljeni svet književnosti, nauke i zavere. Pisarevljev kratki roman *Pod senkom zmaja* ima ambiciju da u realističkom pripovednom okviru suoči fantastiku, san i dokument. Smeštena u 2020. godinu, ova ezoterična povest istražuje vreme bombardovanja Jugoslavije služeći se pismima, sećanjima, snoviđenjima, putovanjima kroz vreme, koristeći pri tom zmaja kao dominantnu metaforu horora i pometnje.

Na sličan način kao što je fikcionalizovao NATO bombardovanje u romanu *Pod senkom zmaja*, Pisarev u romanu *Na mesečevom mostu* narativizuje karantin u vreme epidemije kovida, igrajući se sudbinama, navikama i rutinama mačaka i ljudi, problematizujući ali i parodirajući one granične situacije koje su bile tematska odredišta modernističke proze. U svojoj fantastičkoj paraboli o pandemiji autor dozvoljava Starom Mačku i Princezi od VeleSajma da se dopisuju kroz mrak i muku lokdauna, citirajući i analizirajući romane Džejn Ostin, Tolkina i Džona Barta, sastavljajući plej-liste na kojima su pesme „Led Cepelin“, „Enimalsa“, „Pink Flojda“, Džonija Štulića i „Goblina“. Sentimentalna i duhovita povest, poduprta muzičkom matricom, svedoči o raštimanom svetu koji će od besmisla sačuvati samo biblioteka, o svetu koji restaurirati mogu samo junaci i njihove pripovesti, autori i njihova mašta. Opisujući sebe u belešci o piscu kao „kreativni izazov tradicionalistima“ (uz neizostavni upitnik) i „ekstravagantnu pojavu u postmodernom proznom diskursu“, Pisarev se igra sopstvenim autorstvom koliko i žanrovima i tematsko-teorijskim postulatima. Njegov kratki roman *Na mesečevom mostu* na nevelikom tekstualnom prostoru obuhvata elemente kratke priče, epistolarnog romana, publicistike i fantastike, pomešane u svem svom komičnom i farsičnom tonu sa ozbiljnim egzistencijalnim spekulacijama. Umesto egzaktnih dokumentarnih lokacija, Pisarev čitaocu nudi Virus Siti, a dramatične slike o preživljavanju dopunjuju bizarni recepti za svinjske kožurice upržene u blago pokvarenom margarinu i ustajali slani štipići u toplom kiselom mleku. Paralelne priče smeštene su u „obični“ Novi Sad i Grad Virus siti, u večitoj noći punog meseca i u jednom zaustavljenom vremenu koje je istovremeno privlačno i jezovito, uronjeno u san i telepatiju ali i tehnološki

napredno. Stari Mačak, imenjaka junaka iz stripova Andrije Maurovića, dopisuje se uz pomoć golubova pismoša sa Princezom zatočenom u Karantinu VeleSajma: uzapćenost i karantin, oskudica i nestašice traže projekciju idealnog junaka bez mane i straha koji će biti spreman da oslobodi zatočenu mladu ženu. Više puta prisutna u Pisarevljevima delima, potraga za podvigom postaje tako i komični i romantični imperativ žanra i žanr imperativa. Pritajeni tigar iz prvog poglavlja u poslednjem će postati skriveni zmaj, a idealistima i sanjarima biće na usluzi tajno društvo koje se bori protiv tehnologije 5G, belog hleba i zlostavljanja životinja. Junaci će uspeti da pobede epidemiju i pokrenu usnulo vreme. Optimistički kraj avanture može da se sagleda kao kontrapunkt negativnoj utopiji koja se razvija tokom čitave knjige, jer pokazuje nadmoć duhovnosti i umetnosti nad stvarnošću koja nas uvek iznova dezorijentiše. Pisarev ukazuje da svet umetnosti, svet teksta i muzike, klasičnog i eksperimentalnog izraza, nije održiv kao privremeni egzistencijalni izbor, nego samo kao etička i estetička večnost.

Proza Lasla Blaškovića baviće se kontinuirano i opsesivno velikanima srpske književnosti, uz neophodne doze mistifikacije i banalizacije. *Adamova jabučica* (2005) eksperimentalno parazitira na pabircima biografije Aleksandra Tišma, žitelja Puste zemlje književne slave za kojom se usrdno traga. Tišma u kontekstu ovog romana nije ime lica, nego *ime prostora*: njegovo ime nosi literarna teritorija na kojoj se rađala novosadska proza i novosadski literarni aktivizam; Tišma je ime književne slave za kojom opsesivno traga mnogo čija biografija i bibliografija. Blaškovića, evidentno, zanimaju biografije i autobiografije: u njegovim romanima skiciraju se sudbine i slikara Bogdana Šuputa i lokalnog kriminalca Gavre, gorljivo se prate sudbine stvarnih i imaginarnih prijatelja i dušmana, autobiografske projekcije piščevog okruženja prete da nadrastu fikcijski potencijal književnog dela. Blašković ne odustaje od mistifikacije Novog Sada i mistifikacije njegove repetitivne svakodnevice. Roman *Posmrtna maska* je pseudoputopis kroz telo i jezik: glavni junak ove autofikcijske storije je čovek sa pejsmejkerom, biotroničko biće koje uređaj za regulaciju ritma otkucava srca naziva svojim ugrađenim policajcem. Blaškovićev kiborg živi pozajmljeni život u rasutom putopisu, u gradovima Nemačke, Austrije i Amerike, da bi nas iz njih lepo i lako vratio u pakao svoje novosadske ulice.

NIN-ovom nagradom ovenčani Slobodan Tišma, sopstvenu biografiju i sopstvena načela uvek iznova pretvara u autoironijski performans, igrajući se ne samo imenima junaka nego i imenima gradova, kako će pokazati njegov roman *Bernardijeva soba*. Zatočen u lepoti nameštaja koji je dizajnirao zaboravljeni korčulanski arhitekta, Pišta Petrović iz Đurvideka sanja okean, slobodu i reinkarnaciju. Umesto u očevom stanu, Pišta Petrović spava na parkingu – u olupini metalik plavog mercedes kupea, a ta mu tehnološka ljuštura zamenjuje majčino okrilje; sluša desetu, nikad dovršenu simfoniju Gustava Malera, sklupčan kao fetus na zadnjem sedištu, progonjen sećanjem na smrt devojkice koja je istim takvim automobilom s Jadranske magistrale sletela u more. Ovo je okvir za roman

koji kontrira bildungsromanu, smešten u tek neznatno fikcionalizovanu verziju Novog Sada, gde jedan krotki pobunjenik, tvrdoglavo rešen da o sebi misli i govori u ženskom rodu, zbrinjava u svom stanu sedam čudnih prijatelja. Junak opsesivno istražuje sudbinu arhitekta Bernardija i njegove tragično stradale kćeri, pateći neutaživo za majkom sve to vreme i sanjajući o ponovnom susretu s njom.

Siže *Bernardijeva soba* Tišma neće mistifikovati već će ga, naprotiv, šematizovati u želji da ga učini što začudnijim i da ga tako udalji od iskustva: nudeći putokaze, razjasnice i ono što je tzv. završni sažetak romana, on će nas uvesti u prostor kristalno čiste Priče i zabavno kontroverznog Protagoniste. Pišta Petrović je junak liminalne egzistencije, biće u fazi rodne transgresije, mudrac u stanju neodraslosti: sopstvenim trudom infantilizovan i marginalizovan, on ispisuje antiherojsku sagu o izopštenosti kao racionalnom životnom izboru. *Bernardijeva soba* nije samo nežna i setna priča o pokušaju usamljenika da artikuliše svoje težnje i otkrije svoje mesto u svetu, već i satirična skica socijalne stratifikacije Đurvideka, imitacije Novog Sada u kom su čista umetnost i prljava politika u stalnom sukobu, kroz koji se formulišu osnovna pitanja ljudske egzistencije, pre svega odnos duhovnih vrednosti i materijalnih interesa. *Bernardijeva soba* nudi neponovljivu sliku ljudske izolacije i umetničke samodovoljnosti koja je potpuno suprotna utilitarnoj egzistenciji posednika političke moći i kapitala. Baš kao i njegov tvorac, Pišta je neformalni propovednik životnih veština koji neprestano menja filozofiju života i pokušava da zametne tragove na mikroskopski malom prostoru. Rešen da ne učestvuje u životu, a ipak podložan iskušenjima da se otvori novim iskustvima, rešen da ne poseduje ništa materijalno a ipak fasciniran materijalnim predmetima kao što su sobna garnitura i olupina automobila, Pišta nam pokazuje šta su to tzv. nestvarne stvari o kojima je pevao Slobodan Tišma kao muzičar i pesnik iz ere novog talasa. Okušavajući se u magijskom pretapanju sećanja u priču i skeniranju novosadskih prostora, Tišmin junak postaje prorok sopstvene prošlosti, koji se igra konvencijama jezika i nagriza ih neprimetno.

U dve prozne knjige objavljene 2018. godine, *Patetična simfonija detinjstva* Đorđa Randelja (1954) i *Govorkanja ili glasovi, glasine i šaputanja: ja-roman* Dušana Patića (1962) detinjstvo je gradivni, tematsko-strukturni i poetički element autobiografski intonirane naracije. Tipologija pripovedača i tipologija pripovedanja u okvirima ovih proznih ostvarenja ukazuju da, kada govore o detinjstvu, pomenuti autori uspostavljaju jasnu vezu između „sadašnjeg“ iskaza i „prethodnog“ iskustva, ali pripovedanje o detinjstvu nije svedeno na ispovedanje, već dozvoljava ulazak teksta u žanrovske prostore eseja obeležene koliko lirskom refleksijom, toliko i angažovanom, kritičkom analizom ličnog doživljaja sveta i kolektivne percepcije društvenog okruženja, u kojoj se uočavaju elementi humora, satire i samoironije koliko i sete ili nostalgije.



## Zaključna razmatranja

Aleksandar Tišma nalazi prividno epizodno ali simbolički važno paradigmatično mesto u romanu *Islednik* Dragana Velikića: tu je veliki novosadski pisac predstavljen kao cinični junak koji pripovedaču daje opore instrukcije za život, istovremeno ga hladno omalovažavajući i snishodljivo savetujući, izgovarajući rečenice koje su banalne, lucidne i proročke u isti mah. „Prtljag, moj Velikiću. Nikako da se otarasite viška stvari”, odsečno kaže stariji pisac, sa željom da mlađeg kolegu isprovocira, ali i s namerom da ga upozori na opasnost posedovanja viškova koji, kako tvrdi, mogu čoveka navesti da u jednom trenutku poželi rezervni život.

„Zašto izmišljate?” postavlja pitanje Tišma, izgovarajući rečenicu koju će docnije ponavljati glavna junakinja romana, Velikićeva majka u staračkom domu, pokušavajući da u maglama Alchajmerove bolesti otkrije sopstveni životopis. „Teret prećutanog jednom se mora istovariti”, kaže Tišma, kako bi opomenuo na opasnost od naknadnog slepila za prošla iskustva. Od njih se ne može pobeći, i njih ne možemo zaboraviti, kao da upozorava Tišma, veliki i važan glas našeg vremena.

Novosadski pisci delaju u prostorima daleko od domovine da bi svoje knjige, presudno obeležene prostorom Drugog, vratili u svoju jezičku maticu kao faktor koji će je presudno izmeniti: ovaj spori reverzibilni proces teče zahvaljujući bogatom senzibilitetu NIN-ovog laureata Vladimira Tasića (1965) u kom su srećno stopljeni albaharijevski postmodernistički egzistencijalizam i pinčonovska enciklopedičnost. U stvaralačkim postupcima Vujice Rešina Tucića, Vojislava Despotova, Ljiljane Jokić Kaspar, Radmile Gikić Petrović i Saše Radonjića otkrivamo onu univerzalnu privlačnost koja bi budućnost novosadske proze u svetskim okvirima zasigurno učinila svetlijom.

Čini se da je fluidnost teksta, kao odličje koje je oduvek postojalo, iskazano tek u naraciji koja je svesna tehnoloških prioriteta i narativnih ograničenja: u nameri da pobedi vreme i smrt, pripovedna proza koristi se različitim strategijama, manipulišući formatima teksta, vizuelnim intervencijama, tipovima pripovedanja ali i samom egzistencijalnošću pripovedača.

U svetu bez težišta i uporišta, sa sve manje doslednosti i sa gotovo iščezlim, nepostojećim konsenzusima, književno delo postaje mesto susreta različitih a ipak koegzistentnih pesimizama: prisustvujemo sudaru svetova od kojih jedan, novi, pokušava da bude jednostavan, dobronameran i tolerantan, ali ne uspeva da pojmi složenost emocija, depresivnost i bolnu predanost istoriji koja odlikuje onaj „svet od juče“, svet koji ne može da se oporavi od sudara i potresa, još manje da se prilagodi merkantilizaciji emocija.

Albvaks, M. (2013). *Društveni okviri pamćenja*. Novi Sad: Mediterran Publishing

Bloom, H. (1994). *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. New York: Harcourt Brace.

Bloom, H. (2002). *Genius: A Mosaic of One Hundred Exemplary Creative Minds*. New York: Warner Books.

Eagleton, T. (1983). *Literary Theory: An Introduction*. Blackwell: Oxford.

Landow, George P. (1992). *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.

Landow G. and Delany P. (Eds.) (1993). *The Digital Word: Text-Based Computing in the Humanities*. Massachusetts: The MIT Press.

Petrinović, F. (2017). *Popravljač ogledala*. Novi Sad: Akademska knjiga.

Self, W. (2014). *The Novel is Dead (This Time It's for Real)*. Pristupljeno 26. 11. 2016. *The Guardian*, 2 May 2014, <https://www.theguardian.com/books/2014/may/02/will-self-novel-dead-literary-fiction>. Pristupljeno 31. januara 2024.

Self, W. (2016). *Are Humans Evolving Behind the Need to tell Stories?*. Pristupljeno 26. 11. 2016. *The Guardian*, 25. November 2016. [https://www.theguardian.com/books/2016/nov/25/will-self-humans-evolving-need-stories?CMP=fb\\_a-culture\\_b-gdnculture](https://www.theguardian.com/books/2016/nov/25/will-self-humans-evolving-need-stories?CMP=fb_a-culture_b-gdnculture). Pristupljeno 31. januara 2024.

**Andevski Milica**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu  
*andevski@ff.uns.ac.rs*

**Tamara Dragojević**

Filozofski Fakultet, Univerzitet u Novom Sadu  
*tamaradragojevic27@gmail.com*

## **INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE I NJEGOVA BUDUĆNOST**

### **INTERCULTURAL EDUCATION AND ITS FUTURE**

Interkulturalno obrazovanje je refleksija našeg shvatanja stvarnosti, velikih ekonomskih, socijalnih, kulturnih razlika, ograničenih vrednosti zahtevnih neoliberalnih, postmodernih teorija. Ovo učenje implicitno upućuje na kraj metapriča (Lyotard), na kraj idealističke metafizike i teleološkog verovanja u boljitke nastale stalnim tehnološkim i privrednim rastom i napretkom. Interkulturalno učenje zahteva menjanje perspektiva kojima se posmatraju svet i budućnost sa argumentacijom koju nalazi kako u tradicionalnim okvirima pedagoškog delovanja utkanim u svesti i samorefleksiji pojedinaca, tako i u konstruktivističko-sistemske-teorijsko kognitivnim rekonstrukcijama u poimanju sveta, ljudi, kultura, migracionih i integracionih procesa. Realnost interkulturalnog učenja menjala se u prošlosti, a i u budućnosti će se stalno menjati, pri čemu je opstanak ljudi osnova svih tih promena. Upravo stalne promene doprinele su da budućnost dođe u centar pažnje i osvesti obaveze, zahteve, prava i odgovornost koji se oblikuju kroz prepoznavanje dodirnih tačaka i razlika među kulturama, kompleksnim pitanjima vezanim za naše međusobne obaveze, dužnosti, rutine. Zajedničke odluke sa posledicama značajnim kako za sadašnjost tako i za budućnost pojedinaca, mogu se doneti samo uz saglasnost svih zainteresovanih i u najtešnjoj međusobnoj saradnji.

*Ključne reči:* interkulturalno obrazovanje, interkulturalno učenje, opstanak, budućnost

Intercultural education is a reflection of our understanding of reality, large economic, social, cultural differences, limited values of demanding neoliberal, postmodern theories. This teaching implicitly points to the end of metastories (Lyotard), to the end of idealistic metaphysics and teleological belief in the improvements created by constant technological and economic growth and progress. Intercultural learning requires a change of perspectives in which the world and the future are viewed, with arguments found both in the traditional frameworks of pedagogical action woven into the consciousness and self-reflection of individuals, as well as in constructivist-systemic-theoretical cognitive reconstructions in the understanding of the world, people, cultures, migration and integration processes. The reality of intercultural learning has changed in the past, and will continue to change in the future, with the survival of people being the basis of all these changes. Constant changes have contributed to the future becoming the center of attention and awareness of obligations, rights, rights and responsibilities that are formed through the recognition of points of contact and differences between cultures, complex issues related to our mutual obligations, duties, routines. Joint decisions, with significant consequences both for the

present and for the future of individuals, can only be made with the consent of all interested parties and in the closest mutual cooperation.

*Key words:* intercultural education, intercultural learning, survival, future

## Uvod

Živimo u izazovima realnosti koja je određena konstruktom “globalno selo”, tako da je i danas, kao i za budućnost, aktuelno pitanje: šta da, kao stanovnici ovog globalnog sela, uradimo i kako da ga pretvorimo u sretnije mesto, puno blagostanja i prosperiteta za stanovnike koji u njemu borave?

Kako bismo odgovorili ovom teškom zahtevu, moramo poći od svakog stanovnika pojedinačno, osvestiti najpre činjenicu da je dobrobit i sreća pojedinca povezana, zavisna od drugih.

Najpre se treba suočiti sa svakodnevnim vlastitim problemima i nevoljama i razumeti da su to problemi i građana globalnog sela. Kinezi često opisuju situaciju međusobne povezanosti i zavisnosti izrekom: “*Mi smo dva skakavca vezana za istu žicu. Ja ne mogu pobeći, ne možeš ni ti.*” Iako ne zvuči pozitivno, izreka potvrđuje fundamentalnu istinu o životu u globalnom selu u kome je dobrobit svih ljudskih bića međusobno povezana i međusobno zavisna tako da, u suštini, ni jedan pojedinac, organizacija ni država ne mogu živeti u miru i blagostanju bez osvrtnja na život svojih suseda. Pojedinac su nužno međusobno povezivani, život drugih – može da utiče i na moj, vlastiti život. Pravi smisao dobija princip tolerantnog međusobnog odnosa sa relacijama razumevanja i poštovanja u odnosu sa drugima, koji nam postaju bliski, jednaki. U fokus dolazi potreba da cenimo i uvažavamo uverenja, vrednosti, običaje, ponašanje drugih kako bi i oni uvažili nas jezikom ravnopravnosti i međusobnog prihvatanja.

Reformski naponi u oblasti interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja rezultiraju su promišljanja koja već dugi niz godina prate formalne tokove informacija i politike ali i neformalnih, apstraktnih, opravdanih ili neopravdanih strahova. Aktuelna situacija markirana je slobodnim kretanjem informacija, ljudi, organizacija preko nacionalnih granica i uz uplive alternativne – virtuelne stvarnosti. Nova era zahteva od poslenika vaspitanja i obrazovanja različite talente, veštine, kompetencije umesto standardizovanih oblika delovanja, više kreativnosti umesto homogenizovanog ispitivanja i testiranja. Interkulturalno učenje u novoj eri pledira globalno razmišljanje, razumevanje drugih kultura, sposobnost saradnje i tolerantnog ophođenja sa drugima, kompetentno upravljanje kompleksnim i stalnim promenama (Hamilton, Strecher, Yuan, 2008).

U kontekstu ovakvih kretanja, postavljaju se i novi zahtevi interkulturalnom vaspitanju i obrazovanju koji najpre plediraju negovanje i

poštovanje individualnih talenata i razlika, na široko postavljenom kurikulumu orijentisanom prema holističkom obrazovanju učenika. U jednom decentralizovanom okviru delovanja promovise se i pozdravlja raznolikost koju stalno treba štiti, negovati, podsticati, nikako gušiti i napuštati. U tom smislu očekuju se i stalne promene u kontekstu interkulturalnog učenja, promene usmerene prema budućnosti jednako koliko i na sadašnjost i uz uvažavanje iskustava iz prošlosti. Nadogradnja i promene u interkulturalnom učenju treba da se oslanjaju iz nade u bolje sutra umesto iz straha da će se izgubiti u stalno rastućim nedoumicama aktuelnih dešavanja. U Smernicama za interkulturalno obrazovanje (UNESCO, 2006) se ističe da se koncepti kulture i obrazovanja u suštini prepliću: „Svi akteri uključeni u obrazovanje (...) unose kulturne perspektive i kulturne aspiracije u ono što se uči i kako se prenosi“ (UNESCO, 2006: 13).

U ovakvom kontekstu, interkulturalno obrazovanje, obuhvata sve pozitivno iz prošlosti i sadašnjosti uz nadogradnju vere u uspeh koji treba da reflektuje perspektivu budućnosti kako bi se pomoglo učenicima da steknu znanja, veštine, stavove neophodne za život u multikulturalnom prostoru. Interkulturalne kompetencije snažan su oslonac pojedinacima kako bi sigurno i produktivno živeli i opstali u svetu koji se stalno menja i umrežava.

Kultura i obrazovanje su povezani: „Kao kolektivni istorijski fenomen kultura ne može da postoji bez neprestanog prenošenja i obogaćivanja kroz obrazovanje, i organizovano obrazovanje često je usmereno ka ostvarivanju upravo ove svrhe“ (UNESCO, 2006: 13).

Budućnost interkulturalnog učenja – susret sa „stranim”, sa „mi” i „oni”

Svedoci smo aktuelnih velikih ratova ali i brojnih drugih sukoba manjeg intenziteta u međuljudskim odnosima, pojava koje predstavljaju strašne, skupe, (samo)destruktivne aktivnosti savremenog sveta. Svi ovi sukobi nastaju iz želje da se zaštiti ili realizuje vlastiti interes koji nekada leži u težnji čoveka za prirodnim resursima, u ideološkoj moći i superiornosti, materijalnim dobitcima ... Moguće je da postoji i samo čovekova želja za ostvarenjem prednosti u odnosu na druge, potreba da se skloni ili oslabi konkurencija. Ponekada se čini, da nam budućnost nudi svet kome je u fokusu ubijanje drugih, uništavanje njihove imovine, potreba za demonizovanjem “stranih”, za povlačenjem jasne linije između nas i njih - “mi” i “oni” - zla kob koja prati ljudski rod...

U čovekovoј prirodi krije se i tendencija stalnog razdvajanja ljudi na “nas” i “one”, tako da floskula “mi” i “oni”, u suštini, podseća na rezervoar nesuglasica koje stalno evoluiraju. Ima mnogo načina i mogućnosti kojima se ljudi međusobno separiraju: rasa, pol, vera, boja kože, mesto rođenja, jezik, interesi, politička pripadnost, ekonomski status i bilo koja druga

osobina, koju nismo ovde naveli, a koja može da sadrži različitosti koje karakterišu ljudska bića. One koji su nam slični, koji liče na nas markiramo kao “mi” – “mi” koji verujemo u istog boga, idemo u istu crkvu, delimo istu naseobinu, grad, zemlju, koji imamo jednaku visinu primanja. “Mi” smo uvek bolji nego “oni”, treba da uživamo u boljem životu, “mi” smo vredeni, iskreni, moralni, uredni, a “oni” su lenji, neiskreni, zli, neuredni ... ne zaslužuju isti život, isto poštovanje, dostojanstvo. Stoga “mi” moramo stalno biti oprezni zbog “njih” jer “oni” žele da nas napadnu i unište. Ovi iracionalni strahovi imaju duboke psihološke temelje koje često nalazimo u tehnološkim, političkim, kulturnim razlozima. Ovi strahovi vrlo često su bezrazložni, jer većina “nas” i nema direktno iskustvo s “njima”, nema puno znanja o “njima”, njihovim stvarnim namerama i htenjima. Ovaj nedostatak znanja i razumevanja još više podstiče osećaj straha, a strah postaje dalje okidač za nove sukobe, surovosti, ratove, aktivnosti povezane sa destrukcijom, nasiljem, izgradnjom vojnih skladišta i arsenala municije ...

Danas nam ipak više trebaju građani koji teže da umanje međusobno nepoverenje, strahove uslovljene različitim kulturama. To implicira oblikovanje novog stava – stava koji sva ljudska bića razumevaju kao “mi”, “nas”, stavu koji pomaže da se prevladaju tradicionalne rasne, religijske, političke, verske, jezičke barijere i granice.

Kao kod relacija „mi” i „oni” tako je i sam pojam „stranost” samo jedan veštački oblikovan konstrukt. O tome opsežno govori esej: *Kako susedi postaju Jevreji*, sociologa Ulricha Becka (1995) u kome autor kritički razvija misao o tome kako je pojam “rasa” postao vodeća razlika. Nazivajući ih „strancima”, Jevreji su stigmatizovani, ponižavani i isključivani iz društva – tako je od predstave o strancima nastala predstava o neprijateljima. Ulrich Beck postavlja pitanje kako se u našem društvu punom rizika, u vremenu refleksivne modernizacije, socijalno i politički konstruiše stranost. “Stranac” danas nije samo onaj koji živi u dalekoj zemlji, stranci se ne mogu prepoznati samo po boji kože ili jeziku, “Krajnje posmatrano, u mobilnom svetu ili ne postoje stranci, ili su svi stranci... (Stranci) su i oni ovdašnji, koji se ne upravljaju prema stereotipima, koje ovdašnji inače razvijaju i neguju” (Beck, 1995: 137). Tako ovaj autor navodi da postoje Nemci sa crnom bojom kože, koji imaju nemački pasoš i kojima je nemački maternji jezik, da postoje iseljenici iz Poljske koji imaju nemački pasoš, a ne znaju ni jednu reč nemačkog jezika. Kolega iz Kolumbije mi je nekada u mnogim pogledima bliži nego neki vrhunski menadžer, invalid ili narkoman iz susedstva.. „Ni blizina, ni osobenost sopstvenog nije prirodno stanje, već se mora socijalno konstruisati s obzirom na protivrečnosti” (Beck, 1995:137). Stranost nije osobina drugog niti neki kvalitet koji se može objektivno izmeriti, već je stranost jedno tumačenje sebe, konstrukcija stvarnosti, kojoj je neophodna neprestana refleksija. Ko mi je stran u jednom hotelu na Majorki, da li Srbi

ili neki drugi gosti Nemci, Italijani, koji su tu takođe smešteni, da li španski personal ili možda čak članovi vlastite porodice? (vidi: Andevski, Banić, Budimir-Ninković, 2018).

Stranost je istovremeno i relativna i univerzalna, to je „pojam bez antonima”, bez negacije („nestran” kao reč ne postoji) (Beck, 1995). U dobu pluralizacije životnih stilova i individualizacije, tj. šansi i rizika, stranost postaje normalno stanje, postaje „modus vivendi”. „Masovna nesigurnost, globalizacija i individualizacija” u društvu punom rizika zahtevaju trajnu refleksivnost u vidu „dovođenja sebe u pitanje, promene sebe i prelaženja preko sebe” (Beck, 1995: 145). Identitet postaje gotovo doživotno učenje. „Refleksivno moderno doba uopštava kategoriju stranog; jedan od njenih centralnih obeležja je univerzalna stranost. Sve više ljudi gubi svoju društvenu jednoznačnost po pitanju porekla i mesta u društvu. Identiteti se mešaju. Granice više ne igraju ulogu – ne ograničavaju. Ljudi žive zajedno sa strancima, kojima su i sami strani” (Beck, 1995:146).

“Svaka komunikacija je manje-više interkulturalna”, piše Debora Tannen (1994:11). „Tek kada granice postanu kontaktne površine, stranost postaje važno iskustvo... Stranost, dakle, nije osobina 'stvari po sebi', već modus odnosa... Stranost je relacioni pojam, čije se značenje otkriva tek kada se uzme u obzir svaki njegov udeo u tom odnosu” (Schäffter, 1991: 12).

Koliko je zbog toga važno da razumemo druge i da se sa njima sporazumemo, toliko je istovremeno bitno da se razlike uopšte uoče i da se stranost prihvati kao izazov. “Pri tumačenju pojma komplementarne stranosti, iskustvo kontakta sa drugima se više ne shvata kao primamljujući način za sveobuhvatno i inflaciono proširenje svoga 'ja', već kao prinuđenost na radikalno priznavanje međusobne različitosti, kao senzibilitet za obostrani osećaj stranosti” (Schäffter, 1991: 26). “Neprijateljski stav prema strancima” može se interpretirati kao proizvod društva. Neprijateljstvo prema strancima ne izaziva se samo stalnim pričanjem o njemu, ali ne treba zanemariti ni činjenicu da upravo stalni pozivi na uklanjanje neprijateljskog stava prema strancima aktiviraju i provociraju latentne agresije. Bilo bi razumno smatrati da je “prijateljski stav prema strancima” normalnost i u tom smislu refleksivna pedagogija mora stalno da proverava koje neželjene i često kontraproduktivne pojave ona izaziva (vidi: Andevski, Banić, Budimir-Ninković, 2018).

Globalizacijski tokovi nose u sebi verovatnoću povećanja nivoa destrukcije i sukoba, ali i mogućnosti njihovog smanjenja. Globalizacija, s jedne strane, povećava potražnju za resursima, čime se pojačava konkurencija za njima, pa se na taj način izaziva i osnažuje osećaj invazije drugih zemalja kako putem roba, tako i migrantskim pokretima. Sve ovo

vodi produblivanju nezadovoljstva zbog sve veće nejednakosti u materijalnim primanjima, urušavanju i eksploataciji lokalnih resursa i kulturnih tradicija (Galtung, 2002; Stigliz, 2006; Gidens, 2001; 2005).

U kontekstu svih navedenih kretanja značajnu ulogu ima i informaciono-komunikaciona tehnologija koja, svojim delovanjem snažno podstiče osećaj nepravde i iskorištavanja, pogotovo u uslovima kada su ljudi širom sveta svesni ogromnih razlika u kvalitetu života, uslovima u kojima žive predstavnici različitih kultura danas, bogati i siromašni. Mediji i napredna tehnološka umreženost, česte međuljudske sudare i sukobe predstavljaju još nasilnijim i destruktivnijim nego što jesu i nego što su bili u ranijim vremenima. Sa druge strane, globalna ekonomska integracija povezuje ljude i čini ih međusobno zavisnim u interesima i stremljenjima. Ova uzajamna povezanost ipak stavlja veliku upitanost u smisao ratnih sukoba i međusobnih borbi, jer to, u suštini, stvara štetu svim sukobljenim stranama. Ovo izuzetno lepo objašnjava autor Tomas Fridman u svojoj studiji *Lexus i drvo masline* (1990).

Bekstvo od političkog ugnjetavanja, urušene okoline, potraga za boljim životom, etničko ili polom izazvano proganjanje, izgledi za bolje ekonomsko pozicioniranje najčešći su povodi za migracije. Migracija je bilo u svim vremenima, ali praćenje aktuelne situacije svedoči o novom povećanju migracija širom sveta izazvanim ratnim sukobima, kao i privrednim, demografskim, ekološkim problemima. S obzirom na rastuće otvaranje i liberalizaciju tržišta, mobilnost masa, globalnu medijalizaciju i umreženje, sve je teže kontrolisati migracije kako na nacionalnom tako i na međunarodnom planu. Istorija pokazuje da se migraciona strujanja mogu zaustaviti samo približavanjem uslova života u zemljama iz kojih se odlazi u migraciju i onih ka kojima su migracije usmerene. U tom smislu, zemlje koje su cilj migracija, reaguju na povećan pritisak pridošlica pooštrenjem migracionih zakona i kontrole migracionih tokova, a među njihovim stanovništvom se registruje i porast ksenofobije. Kao argument protiv migracije potežu se ne samo ekonomski razlozi i oni vezani za socijalno ustrojstvo države, već se ističe i da migracija pretili da potkopa nacionalne vrednosti i kulturu.

Zagovornici migracija pozivaju se na njene pozitivne posledice na tržištu rada i činjenicu da se time podmlađuje stanovništvo koje je u industrijski razvijenim zemljama sve starije, pa na strepnju od kulturne "preplavljenosti stranim" odgovaraju da je dejstvo migracionih kultura oplođujuće (Šnel, 2008). Dok njihovi protivnici govore o "talasima", "bujicama", i "poplavama", zagovornici migracije porede migracijama uslovljenu raznovrsnost kultura s genetskom raznovrsnošću. Tako npr. američki istraživač kulture Baba ističe da se svi oblici kulture nalaze u



trajnom procesu hibridizacije, ukrštanja i međusobnog mešanja, pri čemu kao plod hibridizacije vidi “treći prostor” ili “treću kulturu” koja se uspostavlja izvan granica nacionalnih država (Baba, prema Šnel, 2008). Migracije, pružaju više mogućnosti ljudima za međusobnu interakciju, za upoznavanje jednih sa drugima, učenje jednih o drugima što će, verujemo, smanjiti međusobno nepoverenje i strah.

Međutim, ne mogu se ignorisati negativne posledice migracija. Sa jedne strane, imigranti često pate od predrasuda, iskorištavanja, nedostatka pristupa javnim službama i ljudskim pravima koje uživaju građani države u koju su se uselili. Tretiraju se kao građani drugog reda, te su podložni diskriminaciji, a ponekad čak nasilnim napadima. Postaju žrtveno jagnje za domaće probleme države u koju su se uselili, a često imigranti se posmatraju kao pretnja domaćoj zajednici. Sa druge strane, kada se kvalifikovani radnici sele u bogate zemlje, postavlja se pitanje svega što je država iz koje su se iselili u njih uložila, a oni su za sobom ostavili samo duboki vakum izgubljenih talenata. “Odliv mozgova” već dugo vremena predstavlja problem siromašnim državama sa značajnim trendom emigracije.

Refleksivna interkulturalna pedagogija uvažava sve navedene dileme. Ona se bavi nama samima, našom nesigurnošću, ali i onima koji se osećaju otuđenim zbog nepostojanja sopstvene domovine. Svaka “opšta grupa ljudi”, tako može da postane interkulturalna grupa, refleksija našeg ophođenja sa nama samima i sa drugima, potraga za „sopstvenom” kulturom u bogatoj kulturnoj ponudi. Mnogi, danas prisutni “difuzni pokreti u potrazi za svojom kulturom” manifestuju se u ponudama za obrazovanje odraslih: sve više ljudi danas posećuje seminare, kurseve, predavanja o azijatskim metodama meditacije i metodama prirodnog lečenja, o stranim kuvarskim receptima, o afričkom i latinoameričkom folkloru, o budizmu i islamu, trbušnom plesu ili indijskoj spiritualnosti. Interesovanje za strane jezike, i to sve više za vanevropske jezike (kineski, japanski), takođe je veoma veliko. Na kursevima za trbušni ples tako se, na primer, postavljaju pitanja o ulozi žene i značaju telesnosti u različitim religijama. Spremnost da se u grupama razmišlja i priča o tako ličnim temama treba podsticati na didaktičko-metodički način, bez iznuđenih, namernih i instrumentalnih “potenciranja” (vidi: Andevski, Banić, Budimir-Ninković, 2018).

Interkulturalna pedagogija svoju prednost nalazi upravo u raznolikostima. Oslanja se na naučna istraživanja koja su pokazala da genetska raznolikost poboljšava sposobnost stanovništva da se prilagodi okolini koja se menja. To znači, što je grupa genetski različitija, postoji veća verovatnoća da će lakše preživeti i prilagoditi se promenama u okolini. Istraživači empirijski prate i produktivnost genetski raznolikih jedinki u njihovom staništu (Mattila, Seeley, 2007). Empirijski nalazi ovih

istraživanja ukazuju da je raznolikost važna za zdrav ekološki sistem, ali da „to važi i za ekonomski sistem ... mesto konkurencije neće se koncentrisati samo na industrijsku raznolikost, već što je možda još i važnije, na ljudsku raznolikost“, kako navode stručnjaci za urbani razvoj i planiranje (Rypkemi, prema: Florida, 2005: 35-36).

Raznoliki talenti se međusobno nadopunjuju – neko je dobar u planiranju, neko dobro prikuplja informacije, neko u matematici, istoriji, geografiji i ova nadopunjujuća uloga raznovrsnih talenata potvrđena je istraživanjem (Florida, 2005). Naučnici su saznali da „više multikulturalna okolina čini američke državljanje rođene u SAD produktivnijim“ jer useljenici imaju veštine koje nadopunjuju veštine domicilnog stanovništva (Florida, 2005). Raznolikost talenata pojačava snagu inovacija i podstiče inovatore, jer različiti talenti donose različite i sveže perspektive. U industriji informatičke tehnologije značajnu ulogu ima kulturalna i etnička raznolikost (suosnivač Googlea Sergej Brin je ruski imigrant; osnivač eBaya, Pierre M. Omidyar, iranski je imigrant rođen u Francuskoj, suosnivač Yahooa Jerry Yang je kineski imigrant s Tajvana).

Raznolikost kultura i talenata priprema društvo na promene. Kao što je genetska raznolikost ključna za održivost biološke vrste, tako je i raznolikost talenata ključna za društva. Budućnost čoveka reflektovaće promene izazvane novim tehnologijama, industrijama, a društvu je neophodna ovakva raznolikost talenata koja, u suštini, trajno vodi proces razvoja i rada u novim, kreativnim industrijama.

### Budućnost interkulturalnog učenja – kros-kulturalna kompetencija i učenje stranih jezika

Antropolozi pod kulturom podrazumevaju sistem “zajedničkih uverenja, vrednosti, običaja, ponašanja i predmeta koje članovi društva koriste da bi se nosili sa svojim svetom i jedni s drugima, a koji se prenose s generacije na generaciju putem učenja” (Bates, Plog, 1990:7). Mnogi od navedenih fenomena u ovoj definiciji ne mogu se eksplicitno opisati. Ovde je važno naglasiti da se kultura uči, da može genetski da se prenese i da mogu i drugi da nauče taj sistem. Načela i vrednosti kulture, iako su delom nesvesni, članovi društva mogu da dele i da prenose sa jedne na drugu generaciju, što kulturu čini stabilnom i svuda prisutnom. Pripadnicima, koji dobro poznaju vrednosti, uverenja i običaje svoje kulture, tako da i ne razmišljaju o njima, čini se, u prvi mah, teško da svoju kulturu objasne i predstave drugima. Međutim, umreženost koja prati aktuelna kretanja u društvu, demantuje ovakva shvatanja.

Naime, najčešće podrazumevamo čovekovo bitisanje u sredini koju je stvorio prema svom izboru i mašti, tako što proizvodi raznolike tvorevine i ispunjava određene fundamentalne i univerzalne ciljeve (Mišković, 2003). Ali, dokle god postoji kultura kao univerzalna osnova ljudskog života postajace i potreba interkulturalnog učenja i promišljanja koje ne podrazumeva uniformnost. Složenost i višeznačnost pojma kulture, različiti pristupi u njenom proučavanju, nemogućnost da se kultura obuhvati iz diskursa samo jedne nauke, nepostojanje opšteprihvaćene teorije i definicije kulture, govore nam da će budućnost ovog fenomena naći svoj stalni prostor promišljanja u naučnom, teorijskom i praktičnom smislu u kontekstu interkulturalnog i interdisciplinarnog stanovišta.

Budućnost interkulturalnog učenja nalazimo kroz etimološki razvoj pojma kulture koji u današnjoj situaciji nailazi na svoju izvornu aktuelnost. Naime, kultura, u svom razvojnem toku prešla je “od pasivnog u aktivni smisao, od obrade zemlje do obrade duha, od ergološkog do socijalnog značenja čiji smisao pratimo u izrazu *cultus* - u smislu gajenje, obrade polja, bilo u *colere*- kao negovanje, gajenje, obrađivanje ili, najzad u *cultura*- u smislu obrade polja. Vremenom je termin *cultura* evoluirao i dobio metafizički smisao: od ‘kulture zemlje’ prenosi se na ‘kulturu duha’, od obrade polja na obogaćivanje, kultivisanje duha” (Mišković 2003:317-318). Obrada duha, duhovno obrazovanje je neizostavni segment koji prožima perspektivu procesa interkulturalnog učenja, procesa kultivisanja, preoblikovanja ljudskog duha, preobražajem pojedinca kroz kontinuirani napor da se odgoji, odneguje, oplemeni, sačuva, razvija odnos prema drugim kulturama i drugačijim kulturnim obrascima.

Budućnost interkulturalnog učenja prati dimenziju koju je autor Djui analizirao i kao pravo razumevanje drugih kultura koje prati zahtev da “penetriramo ispod površine” drugih kultura (Dewey, 1983:263). Ovo međusobno prodiranje i prožimanje kultura ne proizilazi iz jednostavnog memorisanja i navođenja činjenica iz nastavnih sadržaja i kurikuluma koje je lako obojiti površnim emocijama, neznanjem, strahom, predrasudama (Saito 2003). Razumevanje treba da dosegne “unutrašnji duh i stvaran život naroda” (Dewey, 1983: 267). Tako postavljeno razvijanje i stvarno razumevanje drugih kultura zahteva od učenika i njihovih nastavnika da dožive i iskuse kulturu u kontekstu, a ne da se jednostavno usmere na pamćenje činjenica i oponašanje stereotipa.

U školskom kurukulumu, putem predmeta koji se realizuju, ozbiljnu pažnju treba posvetiti negovanju homogenih sposobnosti, veština i znanja kojima će se nove generacije pripremiti na zahteve koje sobom nose povećana poslovna mobilnost, evropska integracija i život u globalnom svetu. Delotvoran i uspešan način za razvijanje globalnog stava je

razumevanje drugih kao ljudskih bića, razumevanje kroz interakciju, komunikaciju kojom se drugim kulturama prilazi na ugodan i vešt način. Ovo podrazumena odgovoran odnos prema sposobnosti označenoj kao kros-kulturalna sposobnost koja se temelji na dubokom poznavanju kultura i razumevanju drugog i drugačijeg. Kros-kulturalna sposobnost reflektuje neophodnu veštinu globalnog građana, u životnom i profesionalnom okruženju koji okuplja pripadnike različitih kultura, kao i ljudi koji su se uselili u zajednice drugih kultura.

Glavno pitanje koje se ovde nameće jeste koliko su škole i njeni poslenici danas spremni i osposobljeni za pripremu kros-kulturalno kompetentnih pojedinaca. Ne radi se samo o jednostavnom pripremanju pojedinaca da zna da govori drugi (strani) jezik, da razume drugu kulturu. Radi se o pripremi pojedinaca koji zaista *jesu* bilingvalni i bikulturalni, kreativni i disciplinovani, koji lako i kompetentno prelaze kulturne granice, koji mogu uspešno živeti u bilo kojoj drugoj različitoj kulturi i koji lako mogu raditi s pojedincima bilo kojeg kulturnog porekla. Opstanak u kros-kulturalnom kontekstu danas postaje stil, način života pojedinca. Stoga je budućnost interkulturalnog učenje markirana kros-kulturalnim kompetencijama koje najpre uključuju duboko razumavanje i poštovanje različitih kultura.

Globalizovana stvarnost, koja nas čeka i u budućnosti, u fokus stavlja razvoj kros-kulturalnih kompetencija koje pretpostavljaju sposobnost da se lako živi u različitim kulturama i lako kreće od jedne do druge kulture. U globalnom miljeu, pojedinci će se susretati, doticati sa mnogim kulturama i gotovo je nemoguće da se ostvari kompetencija za pristup svim svetskim kulturama. U tom smislu, kros-kulturalna kompetencija može se shvatiti kao opšta ljudska sposobnost i veština, koja uključuje stavove, perspektive i pristupe novim, različitim kulturama. Autor Džon Džui ima čvrstu veru i pretpostavlja da se takve kompetencije mogu razviti u susretu sa razlikama i prevladavanju razlika koje postoje u načinu razmišljanja, vrednosnom sistemu, navikama. Ovaj autor budućnost vidi u obrazovanju za globalno razumevanje koje će biti podržano pojmom jedinstva u različitostima, solidarnosti među ljudima ostvarenim putem interakcije, komunikacije, dijaloga između različitih perspektiva (1983).

Ovladavanje stranim jezicima je bitna komponenta kros-kulturalne kompetencije. Ovde se naglašava komunikacijska kompetencija, jezik služi kao prozor u “zajednička uverenja, vrednosti, običaje, ponašanja i predmete koje koriste članovi društva” (Bates, Plog, 1990:7) pri čemu poučavanje i proučavanje stranih jezika može biti sigurniji put za razumevanje drugih kultura. Škola treba da prihvati ozbiljnost aktuelne situacije i da jednako kvalitetno koliko ulaže u matematiku, prirodne nauke, informatiku, razvija

infrastrukturu i u svoje programe uključi učenje stranih jezika. Učenje stranih jezika su ključne stavke kako nacionalne sigurnosti tako i globalne konkurentnosti. Podsticanjem i intenziviranjem već postojeće nastave stranih jezika ali i realizovanjem i intenziviranjem nastave učenja novih svetskih jezika – od vrtića do visokog obrazovanja – poboljšavaju se jezičke sposobnosti koje su temelji interkulturalnog razumevanja i upoznavanja. Učenje stranih jezika danas se shvata i kao pretpostavka razvoja globalne ekonomije.

### Uloga škole i obrzovanja

Škola je prostor u kome se pedagoškim merama i inicijativama bori protiv intolerancije i diskriminacije koje počivaju na rasnim, religioznim, kulturnim, socijalnim, nacionalnim i drugim razlikama sa ciljem da se podstakne uzajamno razumevanje onih koji se smatraju domicilnim u jednoj kulturi i onih koje markiramo kao strani, doseljeni, “drugi”... U fokusu je uvek komunikacija, uspostavljanje dijaloga sa drugim i drugačijim, bez predrasuda o kulturnim vrednostima i interesima, sa isticanjem tolerancije i solidarnosti, sa zahtevom da se druge kulture poštuju, na putu odgovornog oblikovanja novog, boljeg sveta, putem međusobnog dijaloga i tolerancije.

Intencija se reflektuje kroz internacionalizaciju kurikuluma kao važne komponente interkulturalnog učenja, globalno orijentisanog obrazovanja kojim će se znanje i sposobnosti učenika integrisati u svako poglavlje kurikuluma, od matematike, preko prirodnih nauka, umetnosti do učenja svetskih jezika. Škola ne može ignorisati važnost kros-kulturalnih kompetencija kao potencijalno vrednih sposobnosti i znanja za učenike kako u oblikovanju vlastitog identiteta, tako i u povećanju sigurnosti, samoizražavanja i odgovornosti građana, koji će u budućnosti inovativno i kreativno sudelovati i delovati u privatnim i javnim sferama (Delors, 1998).

Pedagoške institucije generalno, a najpre škola, su mesto na kome treba kritički negovati spremnost učenika da u grupama razmišljaju i pričaju o temama kao što su: migracija, stigmatizacija, ksenofobija, diskriminacija, nehumanost, nepravedni i privredni sistem, zagađenje životne okoline, nestašica resursa i sl. Ova razmišljanja i diskusije neophodno je podsticati na didaktičko-metodički način, ne pukim “propisivanjem”, jednostranim poučavanjem i nametanjem. Posledice globalnih, kao i pojedinačnih i političkih radnji su sporne i ne mogu se „didaktizovati” pedagoškim delovanjem (vidi: Andevski, Banić, Budimir-Ninković, 2018). „Orijentaciona tačka za političko obrazovanje ne bi trebalo da bude rešenje svetskih problema (nestašica resursa, nepravedna podela izgleda za napredovanje u daljem životu, ratovi, uništavanje prirode, globalno zagrejavanje, prenaseljenost...), već uviđanje nerešivosti tih problema.

Rasterećenje od nedostižnih očekivanja putem uviđanja nerešivosti problema bi verovatno bio prvi korak ka pronalaženju njihovih rešenja” (Trempl, 1998:124).

Teorija konstruktivizma potvrđuje svakodnevno iskustvo da pedagozi ne mogu jednostrano interkulturalnim pitanjima da pouče i prosvetle svoje vaspitanike, kako decu tako i odrasle, nego da i oni sami treba samostalno da uče i da se prosvetuju. Pedagogija koja poučavanje nameće pre će biti kontraproaktivna, proizvoditi „bumerang-efekte” u smislu negiranja, odbijanja učenja. Političko-emancipatorski rad u oblasti obrazovanja neprestalno je u opasnosti arogantnog delovanja sa intencijom da je uvek u pravu. Time se najlakše kod onih koji uče izazivaju odbrambeni mehanizmi. Kod pedagoga su karakteristični – „doživljaji inkonzistencije”, menjanje perspektiva, a ovakve nesigurnosti su plodno tle za procese učenja i komuniciranja za one koji još nemaju vlastite izgrađene stavove i uverenja. Vaspitanici, koji smatraju da su ovladali ovakvim temama, da su “oni koji znaju”, “koji su pravedni”, i “prosveteni” češće pružaju otpor mehaničkom učenju i pukom “didaktiziranju” (vidi: Andevski, Banić, Budimir-Ninković, 2018).

Ovi naponi zahtevaju da svako razume složenu prirodu multidimenzionalnosti, permanentne tokove globalnih multikulturalnih dilema i upitanosti. Koreni njihovih uzroka, mogući efekti mnogoznačno su isprepleteni složenim moralnim, ekonomskim i političkim uplivima i implikacijama koje utiču na moguća rešenja. Stoga bi multikulturalno obrazovanje, učenje i znanje koje iz ovih nastojanja proizilazi trebalo da bude esencijalna komponenta onoga što čini građanina koji živi, radi, daje svoj doprinos u globalnom selu. Da bi škole učinile relevantnijim i da bi razvile multikulturalne kompetencije, moraju i mogu preduzeti niz akcija kako bi promenile stavove, politiku i praksu multikulturalnog susretanja. Interkulturalne veštine neguju se, razvijaju i podstiču kreativnim angažovanjem, efikasnim eksperimentisanjem, aktivnim oblikovanjem iskustva, stalnom komunikacijom sa prijateljima i nastavnicima. Škole treba da ponude predmete i prilike interkulturalnog učenja kroz autentične projekte koji će učenicima nuditi lično značenje – biti delotvorni za dalju motivaciju, inovativnost, za podsticanje različitosti, radoznalosti, inspiraciju za dalje produktivne napore i mogućnosti multikulturalnih susreta (vidi: Andevski, Banić, Budimir-Ninković, 2020).

Praktično provođenje interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja još uvek se suočava sa nedostatkom školskih udžbenika, neregulisanim školskim zakonima, planovima i programima. Obrazovanje za kulturalnu raznovrsnost odražava se na opšte shvatanje društva, a evidentni nedostaci, zahtevaju da se koncept interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja dalje unapređuje, što opet daje pozitivni povratni efekat na društveno

samorazumevanje. Interkulturalno obrazovanje i vaspitanje traži i želi dijalog i očekuje promenu perspektive (vidi: Andevski, Banić, Budimir-Ninković, 2018; 2019).

Da bi odgovorile svim ovim promenama i izazovima škole treba da oblikuju svoje planove i programe (kurikulume), da identifikuju profesionalne nastavne potencijale i materijale, praktične i konkretne strategije koje mogu usvojiti kako bi pomogle učenicima u području interkulturalnog obrazovanja. Iako se dosta od ovoga može postići samo znatnim investicijama i promenama u obrazovnoj politici, škole mogu preduzeti mnogo toga u organizaciji svog rada, profesionalnom razvoju osoblja, komuniciranju sa zajednicom, promenama u svojoj misiji i viziji, bez čekanja na materijalnu podršku, koja gotovo da uvek izostaje i ne prati sve ove napore i promene. Nastavnim predmetima koji će biti obogaćeni multikulturalnim momentima, organizovanjem predstava sa muzikom, pevanjem, plesom, dramom, projekcijom, interakcijom sa publikom negovaće se koncept zajedništva.

Škole danas ne mogu ignorisati važnost digitalnih kompetencija i svega što učenici rade u virtuelnom prostoru, sa ili bez prisustva nastavnika. Primena savremene obrazovne tehnologije može osnažiti ove intencije posetama *online* muzejima, umetničkim galerijama, istorijskim znamenitostima u drugim zemljama. Tako se može uspostaviti i interakcija sa vršnjacima u stranim zemljama putem video konferencija, ali i radom na zajedničkim projektima putem interneta. Mogu se realizovati i kratka međunarodna putovanja, međunarodno učenje putem dobrovoljnih međunarodnih aktivnosti.

Današnji život predstavlja mešavinu različitih uticaja, sadašnja realnost rezultat je migracionih i integracionih procesa, i to će se – kao i u prošlosti – i u budućnosti stalno menjati. Zajednički opstanak čini osnovu tih promena. Za učenike su, u kontekstu ovih intencija, jednako bitne kako nastavne, tako i vannastavne aktivnosti kojima se potvrđuje vrednost njihovog postojanja, jača samopouzdanje, osećaj uspeha, učenici se ohrabruju da razvijaju vlastite interese, da ih opravdaju i očuvaju. Ovo je značajno ne samo u ličnim dimenzijama pojedinca, nego i mnogo šire. Čuvanje i nega individualnih talenata i raznolikosti, vredno je i bitno za prilagođavanje društvenim i privrednim uslovima koji su u stalnoj promeni.

U tom smislu, škola treba da neguje princip da su svi učenici daroviti, talentovani na različite načine, u različitim područjima. To se posebno može negovati kroz vannastavne aktivnosti kojima se potvrđuje vrednost akademskih postignuća učenika, ali i neguju i potvrđuju autentične vrednosti, jača samopouzdanje i osećaj uspeha.

## Zaključak

Budućnost interkulturalnog učenja u suštini treba osloboditi predrasuda i strahova koji se često temelje na pogrešnim informacijama i još više na pogrešnim percepcijama. Da bi obrazovni sistem uspešno odgovorio izazovima promena i intencijama budućnosti, neophodno je da se škola usmeri i fokusira na svoje jake, umesto na slabe strane. Bez obzira na rasu, pol, nacionalnu opredeljenost, većina populacije zna da čita, pleše, peva, može da nauči različite, strane jezike... Bogatstvo i razmena talenata u školskim nastavnim i vannastavnim aktivnostima je način da se otkrije i zadrži pozitivna slika koju učenici prema sebi oblikuju, da cene ono što imaju ali i da prihvate vrednosti i talente koje imaju drugi.

U teorijskom smislu, potrebni su nam jasni, utvrđeni, zdravi standardi za kurikulum, koji bi se u vidu principa realizovali za svaki predmet u vidu znanja i kompetencija za koje smatramo da su potrebni učenicima u multikulturalnom kontekstu. Značajno bi bilo da se konsenzusom razviju i primenjuju valjani i pouzdani kriterijumi za vrednovanje standarda koje smo postavili za proces interkulturalnog učenja i znanja, a učenicima treba omogućiti da iz širokog spektra ponuda, izaberu, znanja i vrednosti primerene sopstvenom senzibilitetu i sposobnostima (Hamilton, Strecher, Yuan). Ovo bi predstavljalo mogući otklon obrazovanju koje prati puko zapamćivanje komadića propisanih znanja. Ovde ćemo modifikovati i podsetiti se reči Johna Deweya da obrazovanje nije (samo) priprema za život, te da je obrazovanje (takođe) sam život (1983).

Koncept interkulturalnog obrazovanja i učenja podrazumeva pomaganje svakom učeniku da ostvari svoje potencijale, kreativnost, raznolikost talenata, bez ukalupljivanja u racionalna, ekonomska bića koja će ispunjavati samo intencije svog okruženja, države. Same škole tek treba da krenu s promenama uvođenjem novog principa transformacije školskog konteksta koji može započeti promenama u kurikulumu. U tom smislu može se realizovati program razmene učenika, nastavnika, može se kroz vannastavne aktivnosti realizovati program učenja stranih jezika, može se pledirati obrazovanje nastavnika s globalnim kompetencijama, koje će se snažiti susretima i razmenama sa kolegama sa drugih lokacija. Tako bi se razvijao model koji integriše najbolja iskustva i praksu interkulturalnih vaspitno-obrazovnih tradicija što bi pomoglo učenicima u sticanju znanja, umeća, navika, u razvijanju stavova i potreba za kvalitetniji život u multikulturalnom miljeu.

Budućnost multikulturalnog konteksta biće izvesnija ako svaki pojedinac prepozna vlastite snage i oseti podršku i potporu drugih. Da bi živeli u sve globalizovanijem svetu, pojedinci moraju kompetentno da



savladaju kulturne razlike, da upravljaju višestrukim identitetima, da se lako ophode sa ljudima iz različitih kultura. Za ovo su neophodni duboko razumevanje međusobne povezanosti, zavisnosti svih ljudskih bića. Škola treba da oblikuje kulturu koja otkriva, razvija, poštuje i koristi individualne razlike, koja prihvata individualne interese, podstiče širok spektar raznovrsnosti talenata. To se realizuje brojnim aktivnostima kako nastavnim tako i posle nastave u raznim klubovima, putem sporta, muzičkim i umetničkim programima, izviđačkim aktivnostima, izletima i ekskurzijama. Sve ovo podstiče razvoj lingvističkih sposobnosti, znanja o različitim kulturama, oblikovanje globalnih stavova.

Interkulturalna dimenzija učenja svoju budućnost nalazi u negovanju istinski globalnog stava o drugom i drugačijem, o odgovornosti i usmerenosti za višestruko namerno razvijanje novih talenata, bez takmičarskih intencija, a za vlastito dobro i za dobrobit sveta ... Istinski globalni stav interkulturalnog obrazovanja i učenja sugerise da su tolerancija za višestruke perspektive, različite talente i poštovanje različitosti ključni za svetliju budućnost svih. Nova era i aktuelna strukturisanja globalnih političkih i privrednih resursa predstavljaju novi izazov specifičnim talentima, znanju i sposobnostima koji jačaju prihvatanje ideje da svaka kultura ima nešto posebno i vredno, nešto jedinstveno što može predstaviti, da su u globalnom kontekstu, svi talenti i pojedinci korisni i da je svrha obrazovanja da svaka kultura ostvari svoj potencijal, obrazovanjem, usmeravanjem i negovanjem učenika u samopouzdana, jedinstvena, celovita ljudska bića.

## LITERATURA

- Andevski, Milica, Budimir-Ninković Gordana, Banić, Branislav. Mogućnosti interkulturalnog učenja. U: Spariosu, L., Ivanić, I., Petković, V. (ured.) *InterKult 2017, vol. 1.* str. 27-41. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 2018.
- Andevski, Milica, Banić, Branislav, Budimir-Ninković Gordana. Raznolikost kultura u diskursu raznolikosti obrazovanja. U: Ramač, J. Perković, V. Mudri, A., *InterKult 2018,* 315-333. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 2019.
- Andevski, Milica, Banić, Branislav, Budimir-Ninković Gordana. Kompetencije i interkulturalne kompetencije u nastavi. U: Ilić, S, Čužić, T, Czongar, K. *InterKult 2019,* str. 117-136. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 2020.
- Avramović, Zoran. Kulturni identitet u obrazovanju – između čuvanja i gubljenja. U Trifunović, V. *Škola kao činilac razvoja nacionalnog i kulturnog identiteta i prevropskih vrednosti: obrazovanje i vaspitanje – tradicija i savremenost* (str. 47 – 60). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 2012.

- Bates, G. Daniel, Plog, Fred. *Cultural anthropology* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill, 1990.
- Beck, Ulrich. *Die feindlose Demokratie*. Stuttgart, 1995.
- Delors, Jack. *Učenje blago u nama*. Izvješće UNESCO, međunarodna povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće. Zagreb: Educa, 1998.
- Dewey, John. Some factors in mutual national understanding. In: J.A. Boydston (Ed.) *The middle works of John Dewey* (Vol.13) Carbondale: Southern Illinois University Press, 1983.
- Florida, Richard. *The flight of the creative class: The new global competition for talent*. New York: HarperBusiness, 2005.
- Friedman, L.Thomas. *Lexus and the olive tree*. New York: Farrar, Straus, Giroux, 1990.
- Galtung, Johan. Globalisation and Europe-Asia: Riska and opportunities. (2002,19.September) <http://www.sopos.orgaufsaetze/3e747cf89a6c7/1.phtml>
- Gidens, Entoni. *Odbegli svet-kako globalizacija preoblikuje naše živote*. Beograd: Stubovi kulture, 2005.
- Gidens, Entoni. *Sociologija*. Banja Luka: Romanov, 2001.
- Hamilton, S. Laura, Strecher, M. Brian, Yuan, Kun. *Standard-based reform in the United States:History, research, and future directions*. Santa Monica, CA:RAND, 2008.
- Mattila, Heather & Seeley, Thomas. Genetic diversity in honey bee colonies enhances productivity and fitness. *Science*, 317 (5836), 362-364, 2007.
- Mišković, Milan. *Sociologija*, Beograd: Službeni glasnik, 2003.
- Saito, Naoko. Education for global understanding: Learning from Dewey's visit to Japan. *Teachers College Record*, 105(9), 1758-1773, 2003.
- Schäffter, Ortfried. *Das Fremde*. Opladen. 1991.
- Stigliz, Joseph. Make globalization work fpr everyone. Singapore, *Straits Times*, p. 25., 2006.
- Tannen, Deborah. *Das hab`ich nicht gesagt*. München, 1994.
- Trempl, Alfred. Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft. In: *ZEP*, 3, p. 8., 1998.
- UNESCO. (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris. Preuzeto,marta,2023. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>
- Šnel, Ralf. (priredio) *Leksikon savremene kulture. Teme i teorije, oblici i institucije od 1945. do danas*, Beograd: Plato, 2008.

**Katalin Hegedűs**

Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici, UNS, Srbija  
*picurka2@gmail.com*

**Karmelka Barić**

Visoka tehnička škola strukovnih studija Subotica, Srbija  
*karmelkabaric@yahoo.de*

## TRAGOVI ŠVABA U BAČKOJ POD ASPEKTOM INTERKULTURALNISTI

The aim of this work is to document the remaining German inscriptions in settlements and cities in Backa (Bačka) that bear witness to the coexistence of German settlers and inhabitants in this area throughout history and today. In addition to providing a historical and demographic overview of the presence of the Schwaben in Backa, it also highlights the changes that have led to their absence or disappearance from the community's life. The work presents the results of research conducted during the summer of 2021 using the linguistic landscape method. In addition to churches, gravesites, and monuments, inscriptions on streets, various signs, shop windows, cafes, and similar places were documented during the field research. Furthermore, the work presents a large amount of data on remnants of material culture that have originated in past centuries, recorded in various forms, and have emerged from the shared living of the Swabians and other inhabitants of Backa through the interweaving of everyday connections that come with living side by side. Since there are no written documents on GOVience of the Schwaben throughout history from the perspective of interculturality within the multicultural community of Vojvodina, primarily Backa, whose richness is not solely represented by the minority languages spoken today, but also by the written traces - inscriptions - in a unique way.

*Keywords:* interculturalism, linguistic landscape, inscriptions, Swabians (Schwaben), Backa (Bačka)

### Uvod

Bačka je multikulturalna regija povoljnog geografskog položaja, bogata istorijom i jezičkom raznovrsnošću. Poslednjih nekoliko vekova pripadala je raznim državama, podnosila ratove, migracije i različite državne strukture. Svi ovi faktori ostavili su traga na demografskom sastavu i jeziku ovog područja. Bačka, čuvena po svojoj multietničnosti, multikonfesionalnosti i interkulturalnosti, daje mnoštvo primera za akulturaciju<sup>1</sup> i povoda za istraživanje

Centralne pojmove ovog rada predstavljaju naseljavanja podunavskih Švaba, njihov suživot sa starosedeocima i njihovi preostali tragovi na području današnje Bačke. Istorijski pregled u prvom delu rada daje neophodnu osnovu

---

<sup>1</sup> Akulturacijom nazivamo proces tokom kojeg kultura jednog naroda dođe u dodir sa kulturom drugog, susednog naroda, u određenoj istorijskoj epohi prilagođavajući se jedna drugoj.

za razumevanje današnje situacije i današnjeg položaja. U drugom delu metodom jezičkog pejzaža prati se jezički sastav stanovništva i razvoj sudbine podunavskih Švaba.

## Metoda

Prvenstveni cilj istraživanja obavljenog leta 2021. godine bilo je proučavanje današnjeg statusa nemačkog jezika, a samim tim i prisutnost, vitalnost i vidljivost nemačke manjine u društvu. U toku istraživanja koja ispituju opšte karakteristike situacije podunavskih Švaba u ovim krajevima korišćena je istorijska metoda i statistika, odnosno popis stanovništva. Predmet istraživanja su bili natpisi na nemačkom jeziku i kulturni simboli uočeni u naseljima. Pretpostavka pre terenskog rada bila je da je nemačko stanovništvo Bačke tokom 200 godina provedenih na ovoj teritoriji ostavilo trajan trag u naseljima koji se i danas može naći kod natpisa na nemačkom jeziku. Tokom terenskog rada, međutim, postalo je jasno da oni nedostaju u većini mesta pa tako crkve i groblja – gde se jezički kontekst i formulacija natpisa mogu dijahrono proučavati – postaju fokus istraživanja.

Jezički pejzaž kao metoda za područje istraživanja u primenjenoj lingvistici, koji se kao koncept najčešće koristi u analizi područja u kojem koegzistira zajednice različitog jezičkog i kulturnog porekla, pomogao je razumevanju kulturne raznolikosti, odnosa unutar i između nacionalnih manjina i ukazao na mnoge društvene pojave. Budući da je broj nemačkih stanovnika pre 70 godina u ovim krajevima drastično pao – dve trećine je proterano sa ovog područja – istraživanje se nije moglo ograničiti isključivo na metod sinhrona analize. Terenski materijal korišćen u ovom radu snimljen je u gradovima i selima koji su za vreme naseljavanja Švaba imali većinsko nemačko stanovništvo.

Jezičkim pejzažom srpskih gradova i sela bavile su se kod nas, između ostalih, Monika Bala, Marija Ilić i Sandrom Buljanović (2012), koje su prikazale mađarske natpise u Beogradu, Pančevu i Debeljači. Takođe, istraživale su pismeno prisustvo Bugara u Banatu. Biljana Sikimić je sakupila natpise sa groblja u Karaševu (2016). Anamarija Bene proučavala je vidljivosti vojvođanskog regionalnog varijeteta mađarskog jezika u javnom prostoru (2021). Izabela Takač i Eva Rafai Vukov bavile su se jezičkim pejzažom nekih subotičkih ulica (2013), dok je Emil Lulić proučavao jezički pejzaž mađarskog jezika u novosadskoj pešačkoj zoni (2013). Silvia Sotak analizirala je lingvistički pejzaž kao jedno od najnovijih područja primenjene lingvistike (2018). Ištvan Marta i Jozef Lang fotografisali su i tako sačuvali švapske spomenike u Bačkoj, Banatu i Sremu (1953). Druga istraživanja nemačkih natpisa nisu publikovana.

## Švabe u našem regionu

### Istorijski pregled

Prvi pravi historičar, koji se bavio podunavskim Švabama bio je Johan Hajnrh Šviker [*Johann Heinrich Schwicker*] (1839-1902) koji je rođen u Banatu. Iako se njegov rad više ne koristi zbog nepouzdatih podataka, vredno je pomenuti ga spomenuti, jer je započeo istraživanja Švaba na ovim područjima<sup>2</sup> (Krčmar 2011, 234). Za ovaj rad najznačajniji izvor podataka predstavlja knjiga Johanna Ajmana [*Eimann*] (1764-1847), historičara iz Sivca, koji je i sam kolonista, tako da o procesu vrbovanja, odobrenja za kolonizaciju i putovanja te o samom naseljavanju saznajemo iz prve ruke. U poslednjih pola veka historijom podunavskih Švaba bavilo se više istraživača i naučnika iz Srbije, a najznačajniji među njima su Zoran Žiletić, Aleksander Kasas, Zoran Janjetović, Branko Bešlin i Josip Mirnić.

Prvi nemački kolonisti sa nemačkog jezičkog područja bili su iz oblasti gde se govorilo švapskim dijalektom [*schwäbisches Dialektbereich*] i zato se smatraju švapskog porekla [*Abstammungsschwaben*]. Ova etnička oznaka prenet je na sve nemačke imigrante, bez obzira sa kojeg područja su došli (*Nennschwaben*). Na osnovu njihovog porekla 1/3 nemačkih doseljenika došla je iz Pfalca, 1/3 iz Bavarske, 1/4 sa švapskih teritorija Elzasa i Badena. „Svi Nemci u srednjem Podunavlju, kako švapskog porekla, tako oni po nazivu Švabe, počeli su sebe nazivati Švabama kada su nakon Prvog svetskog rata postali manjina u nacionalnim državama.“ (Gehl 2001, 218). Naziv *Volksdeutsche* potiče iz vremena Vajmarske Republike i odnosio se na „etničke“ Nemce koji nisu imali nemačko državljanstvo. Ovaj naziv nije se odnosio samo na Nemce u Podunavlju, već na sve Nemce izvan matice (Hegedüs 2016, 17).

Nakon 150 godina pod vladavinom Turaka teritorija Bačke je 1699. godine zaključivanjem Karlovačkog mira, a teritorija Banata 1718. godine zaključivanjem Požarevačkog mira, bila oslobođena. Vojvodina od tada poprima odlike prave multietničke regije. Kako je bila opustošena, sa izuzetno malo preživelih starosedelaca (Mađara, Srba, Rumuna), postalo je sve aktuelnije naseljavanje ove teritorije – pošto je predstavljala teret za državu, tadašnju Habzburšku Monarhiju – čime je trebalo podstaći razvoj zemlje i povećati državne prihode.

Pravnu osnovu kolonizacije u Ugarskoj dala je odluka parlamenta iz godine 1723. godine. Kolonizacija se odvijala u različitim oblicima: od

<sup>2</sup> Geschichte der Temeser Banats: historische Bilder und Skizzen. Grosz-Betschkerek (Bettelheim, 1861)

planskog naseljavanja pod okriljem careva do privatnih, odnosno naseljavanja sopstvenih poseda plemstva.

Talas nemačke migracije odvijao se u 3 značajna navrata: pod carem Karla III (1685-1740), potom Caricom Marijom Terezijom (1740-1780) i pod carem Josifom II (1741-1790).

Ajman, koji se i sam odlučio na kolonizaciju u južnu Ugarsku, prenosi carski proglas iz 1782. godine u celosti. Po tom dokumentu Car traži koloniste za opustošene predele Ugarske i Galicije. Traže se pre svega paori i zanatlije, ali potrebni su i vinogradari, voćari, ćumurđžije, drvoseče, pastiri i radnici bez zanata (Eimann 1965, 48-49).

Kolonisti su u ovom delu Panonske Nizije po carskom naređanju nosili titulu „večiti, slobodni podanici cara kralja“, dok u feudalno uređenoj Ugarskoj nije bilo drugih titula sem plemstva i kmetova. Nemački doseljenici su dobili građanska prava još pre Francuske Revolucije (Hegedűs 2016, 19). Imali su pravo vlasništva nad zemljom koju su obrađivali, imali su pravo na slobodu ženidbe, na odabir zanimanja, na naseljavanje i na putovanje (Pfeifer-Neugebauer 2010, 77).

Podelom država naslednica podunavske Švabe iz Ugarske podeljene su posle 1920. godine posle 1920. god. između država naslednica Ugarske, Jugoslavije i Rumunije, pa više nije bilo moguće govoriti o „mađarskim“ Švabama [*Ungarndeutsche*] kao ranije, međutim, poverenja u novu državu s njihove strane nije bilo. Razlog nepoverenja bio je višestruk: kraljevska diktatura, opterećenje poljoprivredanika velikim porezima, nepravedna agrarna reforma, ograničena mogućnost kupovine obradivog zemljišta<sup>3</sup>, zanemarivanje kolektivnih prava manjina (posebno manjinskog školstva), državni naponi za asimilaciju i bezperspektivnost mladih akademski obrazovanih pripadnika manjina zbog nemogućnosti obavljanja državnih ili društvenih službi. Postalo je jasno da cilj podunavskih Švaba da dobiju kulturalnu autonomiju – identičnu autonomiji koju su Srbi uživali u habzburškoj Monarhiji do 1912. – neće biti ostvareno (Beli-Gönc 2013, 204).

Privredna snaga podunavskih Švaba je rasla uprkos teškoćama sve do II. svetskog rata. Sem žitarica – uglavnom pšenice – na peskovitim i lesnim područjima Telečke, Vršca i Bele Crkve bili su švapski vinogradi, gde su Švabe proizvodile nemačka vina. Konoplju su sadili i prerađivali na teritoriji današnje Hrvatske, Slavonije i Banata. Od 135 fabrika konoplje 1942. godine 101 fabrika bila je u švapskom posedu.

<sup>3</sup> U isto vreme su paori slovenskog porekla dobijali povlastice.

Na kraju Drugog svetskog rata nacisti i Nemci koji su podržavali ratne zločine odlaze u pravcu Austrije. Većina podunavskih Švaba koji su tokom rata organizovali otpor Hitleru i njegovim saveznicima<sup>4</sup> ostali su kod kuće, nesprenni da napuste svoju domovinu i u nadi da im se ništa ne može dogoditi. Međutim, Tito se hteo osvetiti za okupaciju nacističke Nemačke i zločine Vermahta proglašivši sve Švabe koji žive u zemlji narodnim neprijateljem. Oduzeta su im prava, bili su progonjeni, internirani u logore i ubijeni. U posleratnom periodu više od 11.000 ljudi umrlo je u Gakovu i Kruševlju, 9.000 u Telečkoj i mnogim drugim logorima u Vojvodini (Prokle, Wildmann, & Weber 2003). Nova država je naselila vlastite koloniste u ispražnjene švapske kuće i dala im zemlju i fabrike koje su ostale bez švapskih vlasnika. Na sastanku 21. avgusta 1945. godine, visoki predstavnici Ministarstva – u odsustvu političkog i partijskog rukovodstva Vojvodine – složili su se oko osam principa nove kolonizacije, a jedan od njih je bio: Kolonizacija treba da započne u „čisto“ nemačkim selima ili u onima koja imaju nemačku većinu (Portmann 2010, 103). Otprilike 350.000 evakuisanih, izbeglih i interniranih podunavskih Švaba zamenilo je između 1944. i 1947. godine oko 230.000 južnoslovenskih naseljenika. Tako je otprilike svaki sedmi stanovnik Vojvodine prema popisu iz 1948. godine bio kolonista. Naseljavanje uglavnom srpskih simpatizera posleratnog oslobodilačkog pokreta u 20. veku najviše je promenilo nacionalni, politički, ekonomski i kulturni karakter Vojvodine (Portmann 2010, 98).

### Uticaj Švaba

Nemačko stanovništvo bilo je bogato i uticajno, a svojom su kulturom obeležili većinu naselja koja su bila posebno izgrađena za njih i njihove potrebe. Mada je prošlo više decenija od proterivanja Švaba i struktura stanovništva se nekoliko puta menjala, karakteristična nemačka arhitektura i urbanistički plan još uvek su prepoznatljivi. Oni su bili odlučujući faktor kulture, privrede, arhitekture i trgovine Vojvodine. Uticaj Švaba na svakodnevni život Srba i Mađara u Vojvodini je veoma raznolik i snažan, mada ne u jednakim srazmerama u svim oblastima života. Najznačajniji su primeri u poljoprivredi, industriji, građevinarstvu, mehanici, inženjerstvu, gastronomiji itd. Preferirali su useve koji su davali visoke prinose: pšenicu koja je iz Banata uživala evropski ugled, konoplju, lan, uljanu repu, duvan, kukuruz, ovas, ječam, hmelj, krmno bilje i povrće za sopstvene potrebe uključujući i krompir. Donosili su brojne propise za modernizaciju poljoprivrednih metoda, upotrebu ekonomskih mašina i metoda za uzgoj kvalitetnijih useva, osnivanje uzornih farmi, delili su udžbenike za poljoprivrednu obuku. Tako je današnja Vojvodina ubrzo postala „žitnica srednjoevropskog privrednog prostora“ [*Kornkammer des mitteleuropäischen Wirtschaftsraumes*] (Beli-Göncz 2013; Janjetović 1991; Bešlin 2014).

<sup>4</sup> Prvenstveno su bili okupljeni oko sveštenika Adama Berenca u Apatinu.

Bečki dvor kao organizator kolonizacije namerno je podelio seoska zemljišta i pašnjake tako da pored zemlje Nemca, koloniste, bude zemlja starosedeoaca. Kolonisti su, naime, u većoj meri iskorišćavali zemlju, koristili su neke druge, svoje metode pri obradi zemlje i imali veći prihod. Cilj vlasti je bio da starosedeooci preuzmu te nove metode. „Intenzivna poljoprivreda nemačkih doseljenika trebalo je da posluži kao model zaostalim stanovnicima drugih nacija, koji treba da ih imitiraju u marljivom i produktivnom ekonomskom upravljanju.”<sup>5</sup> (Eimann 1965, 123) Međutim, teorija nije mogla biti sprovedena u praksu realnog života. „Susedstvo je dovelo do svakodnevne borbe koja je samo produbila nacionalne razlike između Nemaca i Srba, što se sigurno nije moglo predvideti. Došlo je do ozbiljne krize u Novom i Starom Sivcu.” (Eimann 1965, 123)

Nemački jezik ušao je u rečnik mađarskog i srpskog stanovništva počev od anlasera, šoferšajbne, fruštuka, preko hohštaplera, frajera, vešeraja, kupleraja sve do šminke, mitesera, kifle, putera, veš mašine, majstora itd. Nemačke reči su ušle i u književni jezik, npr, cajtnot, haustor, asfalt, lampa, štrudla, keks, štrajk itd. U toku istraživanja na terenu ipak se moralo konstatovati da svakodnevno korišćeni germanizmi nisu prisutni na ulicama i trgovima naselja u Bačkoj.

#### Položaj Nemaca danas

Proterivanjem i raseljavanjem podunavskih Švaba iz ovih krajeva došlo je do pada broja nemačkog stanovništva o čemu svedoči statistika. Od sredine prošlog veka postoje tačni podaci o nacionalnoj pripadnosti stanovništva Srbije. Broj Nemaca se menjao na sledeći način (tab. 1)<sup>6</sup>:

Godina	1948	1953	1961	1971	1981	1991	2002	2011	2022
Nemci	41460	46228	14533	9086	5302	5172	3901	4064	2573
%	0,64	0,66	0,19	0,11	0,06	0,07	0,05	0,06	0,04

Tabela 1. *Popis stanovništva 1948–2022*

O broju a time i o statusu nemačke manjine danas može se zaključiti iz poslednja dva popisa stanovništva. Tabela 2 obuhvata broj nemačkog stanovništva po opštinama i gradovima Bačke<sup>7</sup>.

Naziv regije / naselja	Naziv naselja na nemačkom	Broj Nemaca	
		2011. godine	2022. godine
<b>Zapadnoabačka oblast</b>		903	520
Apatin	Abthausen	182	194
Kula	Wolfsburg	167	91

<sup>5</sup> Prevod: Katalin Hegedüs

<sup>6</sup> Popis stanovništva, 2011, 2022.

<sup>7</sup> *Veroispovest*, Maternji jezik i nacionalna pripadnost, 2011, 2022.



Odžaci	Hodschag	60	58
Sombor	Sombor	58	289
<b>Južnobačka oblast</b>		978	644
Novi Sad	Neusatz	388	294
Bač	Batsch	92	59
Bačka Palanka	Plankenburg	105	56
Bački Petrovac	-	10	10
Beočin	-	45	34
Bečej	Altbetsche	38	15
Vrbas	Werbass	121	72
Žabalj	Josefsdorf	20	4
Srbobran	St. Thomas	20	9
Sremski Karlovci	-	63	60
Temerin	Temerin	16	15
Titel	Titel	19	16
<b>Severnobačka oblast</b>		314	183
Bačka Topola	Batschka Topola	41	34
Mali Idoš	-	13	5
Subotica	Maria Theresiopel	260	144

Tabela 2. *Broj nemačkog stanovništva u naseljima Bačke prema popisu iz 2011. i 2022. godine*

U naseljima Bačke, gde su dva veka Švabe činile većinu, danas su Švabe u manjini. Od devedesetih godina prošlog veka Švabe više ne skrivaju svoju nacionalnu pripadnost, nastale su organizovane strukture nemačke manjine: Prvi nemački klub osnovan je u Novom Sadu, a sledili su Subotica, Sombor i Apatin. Danas postoji 17 nemačkih klubova. Spektar aktivnosti im se kreće od povremenih susreta i druženja uz ispijanje kafe do grupa za očuvanje običaja, jezičkog usavršavanja, aktivnog rada sa mladima i političkog predstavljanja.

### Rezultati terenskog istraživanja

Cilj terenskog istraživanja je bilo proučavanje današnjeg statusa nemačkog jezika, a samim tim i prisutnost, vitalnost i vidljivost nemačke manjine u društvu. Tokom terenskog rada ispostavilo se da se u Bačkoj ne može istraživati status nemačkog jezika, jer se natpisi na tom jeziku mogu naći u javnosti isključivo na tablama sa imenima nemačkih udruženja. Međutim, nedostatak natpisa na nemačkom jeziku pruža mnogo informacija, posebno ako se pođe od toga da vizuelna upotreba manjinskog jezika povećava njegov prestiž i takođe pozitivno utiče na njegovu usmenu upotrebu (Szoták 2018, 32).

Natpisi se uglavnom kategorišu prema lingvističkim i semiotičkim karakteristikama, prema broju i redosledu jezika na tablama i prema veličini fonta natpisa. Međutim, u slučaju nemačkog jezika, takva kategorizacija takođe nije moguća iz gore navedenih razloga. Dvojezični natpisi, sem na zidovima nemačkih udruženja, nalaze se i u Novom Sadu, npr. na fasadama škola stranih

jezika. Trojezične table sa informacijama dostupne su isključivo u Apatinu. Zaključci se, naravno, ne mogu izvući iz tako malog broja primera. Međutim, nemačka groblja, natpisi nadgrobnih spomenika i njihovo stanje, omogućavaju mnogo zaključaka.

### Terenska istraživanja prema mestima

Terenskim istraživanjem pokriveno je 20 naselja u Bačkoj. S obzirom da je tokom terenskog rada načinjeno mnoštvo fotografija<sup>8</sup>, u radu je prema mestima njihovog dokumentovanja prikazan samo deo. Prikazana mesta data su prema njihovoj veličini – od gradova, naselja i sela.

**Novi Sad** (nemački: *Neusatz*, mađarski: *Újvidék*) je drugi po veličini grad u Srbiji i centar AP Vojvodine. Podunavske Švabe nikada u ovom gradu nisu bili većina, ali su bili bogati i uticajni zahvaljujući njihovim institucijama i privrednim objektima. Nemački natpisi se mogu naći samo na fasadama škola jezika, restorana, kafića. Naravno, imena nemačkih kompanija koje posluju u Novom Sadu napisana su prema pravilima nemačkog pravopisa. Ovi natpisi, međutim, nemaju nikakve veze sa nemačkom manjinom u Vojvodini.

Kafić *Brauhaus* u Novom Sadu, kako mu samo ime govori, nudi raznovrsna piva, a takođe se može videti i proces kuvanja piva. Vlasnik *Brauhaus*a, Michael May, nemačkog je porekla i završio je pivarsku školu u Nemačkoj.

### Subotica

U Subotici (nemački: *Maria-Theresianopel*, mađarski: *Szabadka*) su Švabe bile uvek u manjini, pa su nemački natpisi u centru grada novijeg datuma. U Subotici postoje dva nemačka udruženja: *Deutscher Verein „Maria Theresiopolis“* i *Nemački narodni savez*. Natpisi na ovim institucijama su dvojezični.

Jedini kafić sa nemačkim imenom nalazi se na početku pešačke zone: *Hausbrandt Kafe* i naziv je povezana sa nemačkim samo po svom imenu.

U industrijskoj zoni Subotice prisutno je mnogo nemačkih kompanija, ali u samim kompanijama je sve navedeno isključivo na srpskom i engleskom jeziku, npr. u hodnicima, na ulazu ili na mašinama.

<sup>8</sup> Fotografije su nastale digitalnom kamerom u julu 2021. godine i predstavljaju lični arhiv autora (Hegedűs), ali ih nije bilo moguće dokumentovati sve u ovom radu.

Nemački porodični nadgrobni spomenici mogu se naći na svakom katoličkom groblju u Subotici. Nemačka imena su napisana na najrazličitije načine: prema pravilima nemačkog, mađarskog, srpskog ili hrvatskog pravopisa.

## Bajmok

Prvi stanovnici Bajmoka (nemački: *Nagelsdorf*), sela u opštini Subotica, bili su Srbi. Selo je tokom turske vladavine opustelo pa je Monarhija u napušteno selo naselila Mađare, Bunjevce i Nemce. Ne postoje tačni podaci o naseljavanju Nemaca u Bajmok, međutim, na osnovu imena u crkvenom registru, može se zaključiti da su Nemci u ovom selu prisutni od 1791. godine. Posle Drugog svetskog rata kuće i imanja Nemaca, koji su bežali ili su bili deportovani, dobili su uglavnom kolonisti iz Like. Danas samo velika katolička crkva *Sv. Petar i Pavao Apostol* (1778) u centru sela i nekoliko nadgrobnih spomenika svedoče o prisustvu Nemaca u Bajmoku.

## Sombor

Grad Sombor (nemački: *Sombor*, mađarski: *Zombor*) nije imao većinsko nemačko stanovništvo. Srbi, Mađari i Nemci su bili skoro u istom broju. Sombor ima dva katolička groblja u kojima su sačuvane švapske grobnice. Katolička crkva u Somboru, kao i karmelićanski samostan i verske relikvije oko crkve su dvojezični (nemački, mađarski) verno prikazujući predratnu nacionalnu podelu katolika u ovom gradu.

Jedini Muzej podunavskih Švaba u Srbiji nalazi se u Somboru, zahvaljujući sporazumu o saradnji sa Centralnim muzejom podunavskih Švaba u Ulmu. Mesto je obezbedio grad Sombor u palati Grašalković, gde je bilo središte nemačkog naseljavanja u Bačkoj.



Slika 1: Muzej podunavskih Švaba



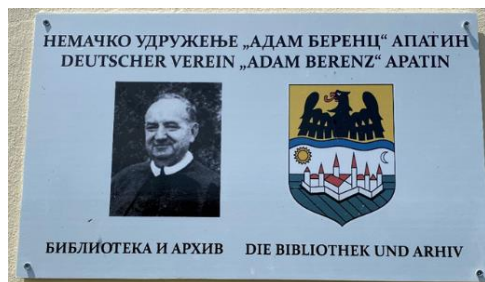
Slika 2: Grašalkovićeva palata, Sombor

Na ulicama centra Sombora, kao i u Subotici, na oglasnom prostoru škola stranih jezika nema natpisa na nemačkom jeziku, iako svi oni nude kurseve nemačkog jezika.

Samo u *Café Des Arts*, u pešačkoj zoni „Kralj Petar I“, među mnogim antikvitetima mogu se naći stari švapski predmeti za domaćinstvo.

Nemačko udruženje *St. Gerhard* aktivno čuva kulturu, tradiciju i jezik podunavskih Švaba. Oni se redovno sastaju, saraduju sa drugim udruženjima te organizuju mnoge događaje. Sedište imaju na istoj adresi kao i Nemačko nacionalno veće.

**Apatin** (nemački: *Abthausen*) je posle turske vladavine postalo od 18. veka nemačko naselje. Imalo je 1910. god. 13.136 stanovnika, od toga 11.661 Nemaca. Tokom Drugog svetskog rata Apatin je bio centar otpora nemačkom fašističkom režimu: Pod vođstvom Adama Berenca, katoličkog paroha u Apatinu, Švabe su se borile protiv nacističke ideologije. Pisani trag ovog otpora predstavlja nedeljnik *Die Donau* objavljen u Apatinu. Međutim, njihova antifašistička borba nije spasila apatinske Švabe od internacije, radnih logora i pogubljenja.



Slika 3: Udruženje Nemaca “Adam Berenc”, Apatin



Slika 4: Trojezična tabla ispred Apatinske pivare, Apatin

U Apatinu nije podignut spomenik progonjenim i pogubljenim Švabama, ali ovaj grad ima jedino preostalo nemačko groblje u Vojvodini.

Pored nemačkog katoličkog groblja nalazi se katolička crkva *Crkva Presvetog Srca Isusova* (1931–1933) koja se obnavlja već skoro deceniju. Unutrašnji zidovi su malterisani, a crkva je leta 2020. dobila novi krov. Gornja galerija crkve danas služi kao muzej zahvaljujući Borisu Mašiću, koji neumorno sakuplja nemačke zaostavštine.

Nemačko udruženje *Adam Berencz* u Apatinu postavilo je trojezične table širom grada ispred institucija koje su vezane za nekadašnje švapsko stanovništvo grada.

Nemački natpisi na statuama ispred katoličke crkve *Vaznesenja Marijinog* (1798) u pešačkoj zoni nisu sačuvani niti restaurirani.

Sela zapadne Bačke bila su uglavnom etnička sela: npr. hrvatska sela su Sonta, Bački Monoštor i Čonoplja; mađarska sela su Kupusina (*Bácskertes*), Svilojevo (*Szilágyi*) i Bogojevo (*Gombos*); švapska sela su Prigrevica (*Sonnhofen* ili *Priglewitz*), Riđica (*Legin*) i Stanišič (*Donauwachenheim*). Vremenom su se stanovnici mešali, ali većina stanovništva je i dalje bila izvorna. Posle Drugog svetskog rata sastav stanovništva je u većinskim švapskim selima potpuno promenjen, tako da su tragovi podunavskih Švaba ostali samo u katoličkim crkvama ili na grobljima.

### Prigrevica

Do 1945. god. Prigrevica (nemački: *Sonnhofen* ili *Priglewitz*, mađarski: *Bácsszentiván*) je bila čisto švapsko selo. U vreme popisa 1910. godine od ukupno 5.416 stanovnika 4.514 se izjasnilo kao Nemci. Danas, prema zvaničnim statistikama, u ovom selu žive svega 4 Nemca. Katolička crkva posvećena Jovanu krstitelju (1787) je ruševina. Od „63 nemačke crkve uništene širom Vojvodine od Drugog svetskog rata, ostale su samo 23 crkve, od kojih 13 u ruševinama“ (Menz 2016).

Na groblju u Prigrevici je nekoliko švapskih grobnica preseljeno na oko 10 metara od glavnog ulaza, dakle, na drugo mesto, čime je sačuvana uspomena na bivšu švapsku populaciju. Sudbina preostalih švapskih grobova je nepoznanica.

### Miletić

Do 1945. godine 80 % stanovništva Miletića (nemački: *Berauersheim*, mađarski: *Militics*) bilo je nemačko, a 15 % srpsko. Posle Drugog svetskog rata Nemci su deportovani. U dvorištu Rimokatoličke crkve *Rođenje Blažene Device Marije* (1752), koje su nazvali „Parkom prijateljstva“, postavljena je ploča u znak sećanja na nekadašnje nemačko stanovništvo.

**Riđica** (nemački: *Legin*, mađarski: *Regőce*) ima burnu istoriju. Još 1850. godine pominje se kao trojezično srpsko-mađarsko-švapsko selo. Od 3591 stanovnika 1910. godine 2440 stanovnika izjasnilo se kao Švabe, 804 kao Mađari, 334 kao Srbi, 1 kao Hrvat i 11 kao ostali. U decembru 1944. god. 104

švapska poljoprivrednika odvedena su na prisilni rad u Sovjetski Savez, a godinu dana kasnije preostale Švabe deportovane su u logore u Gakovu i Kruševlju.

Katolička crkva *Vaznesenje Gospoda našeg* (1817) posljednji put je obnovljena 1959. godine. Radovi na obnovi enterijera rađeni su 2017. godine. Natpisi na statuama u crkvenom vrtu su na nemačkom jeziku.

Na katoličkom groblju, koje stanovništvo više ne koristi, nalaze se švapski i mađarski grobovi. Groblje je uprkos tome lepo i održavano.

### Stanišić

Prve nemačke porodice u Stanišić stigle su 1700. godine (nemački: *Donauwachenheim*, mađarski: *Órszállás*). Naselje se 1799. godine pominje kao dvojezično (srpsko i nemačko), a 1850. godine kao trojezično (srpsko, nemačko i mađarsko) selo sa 70 jevrejskih stanovnika. Stanišić je imao katoličku i pravoslavnu crkvu i sinagogu.

U vreme popisa stanovništva 1910. godine u Stanišiću je živelo 7.086 stanovnika, od čega 5.206 Nemaca, 1.266 Mađara, 557 Srba, 6 Hrvata i 51 stanovnik drugih nacionalnosti.

Katolička crkva *Ime blažene device Marije* (1815) je netaknuta, ali misu u vrlo retkim prilikama služi župnik Svetozar Miletića. Statuama ispred crkve odrubljene su glave, a nemački natpisi na njima su izbušeni. U Stanišiću postoji jedna verska statua na glavnoj ulici, čiji je nemački natpis ostao nerazbijen.

**Vrbas** (nemački: *Werbass*, mađarski: *Verbász*) je tokom svoje istorije nekoliko puta napušten, ali je svaki put ponovo naseljen. Nemci su u ovaj grad bili naseljeni 1785. godine. Područje koje su naseljavali zvalo se Novi Vrbas, dok su starosedeooci ostali u starom Vrbasu. U vreme popisa 1910. godine Stari Vrbas je imao 4853 stanovnika: 1837 Nemaca, 1813 Srba i 615 Mađara; Novi Vrbas je imao 6924 stanovnika: 5171 Nemaca, 1361 Mađara i 150 Srba. Posle Drugog svetskog rata neki Nemci su uspeli da pobegnu, dok je većina deportovana.

U Vrbasu su izbrisani svi tragovi nekadašnjih Švaba. Luteranska i katolička crkva nalaze se u centru grada. Luteranska, „nemačka crkva“, izgrađena 1820. je zatvorena i vidi se da je godinama niko nije otvarao. Krov se ruši, malter na zidovima odvaja se do cigle, grmlje je izraslo na krovu. Svi natpisi su uklonjeni sa crkve i parohije koja je pored nje i koju je zadesila ista sudbina. Katolička crkva *Bezgrešnom začecu blažene djevice Marije* (1885) udaljena 20 metara od luteranske trenutno je u fazi obnove i nije otvorena za javnost.

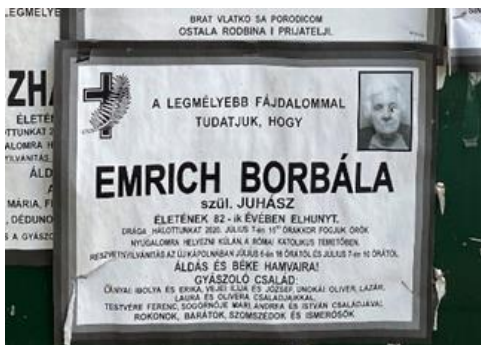
Jedini nemački natpis u centru grada je naziv kafica *Caffe Hausbrandt*.

Na periferiji grada na bilbord u oglasava se čuveni nemački *Štrudel*, napisan fonetski.

U Vrbasu, kao i u većini vojvođanskih sela i manjih gradova, u centru grada stoji tabla na koju se lepe umrlice. Na jednoj od ovih tabli je ime Andrija Ljubomir Hering, jedan od primera asimilacije Nemaca koji su ostali na ovim prostorima.



Slika 5: Tabla sa umrlicama u centru Vrbasa



Slika 6: U mrlica ispred katoličke crkve u Kuli

Kako su svi nemački spomenici i natpisi u gradu uništeni, tako su i nemačke grobnice uklonjene sa gradskog groblja. Groblje u Vrbasu je, kao i sadašnje stanovništvo, uglavnom pravoslavno. Neki su katolički nadgrobni spomenici i raspeće, što je tipično za katolička groblja, preseljeni na manji deo pored ograde. Natpis raspeća je dvojezičan.

## Kula

Nemci žive u Kuli (nemački: *Wolfsburg*, mađarski: *Kula*) od 1786. godine. Prema popisu stanovništva 1910. tu je živelo 9.125 stanovnika, 3.679 Mađara, 2.510 Srba, 2.425 Nemaca i 456 Rusina. Posle Drugog svetskog rata švapsko stanovništvo je proterano. U današnjoj Kuli, kao i u Vrbasu, nema ni traga nekadašnjem nemačkom stanovništvu. Jedini trag je na ulici u centru: ime hamburgerije koje, naravno, nema nikakve veze sa nekadašnjim nemačkim stanovništvom.

U katoličkoj crkvi sv. *Dorđa* (1770) većina natpisa je na latinskom što predstavlja uobičajeno rešenje Katoličke crkve u višejezičnom okruženju. Stanovnici kače umrlice na tablu ispred crkve u glavnoj ulici grada na kojima se, kao i u Vrbasu, jasno može uočiti asimilacija Švaba, iako je na ovoj umrlici ime *Emerich* napisano po nemačkom pravopisu.

Udruženje Nemaca u Kuli [*Deutscher Verein Kula*] je veoma aktivno. Često organizuju razne događaje, izložbe, koncerte i okupljanja.

Katolički nadgrobni spomenici na groblju u Kuli nisu preseljeni. Groblje je povećano bez pomeranja velike većine nemačkih i mađarskih grobova. O asimilaciji svedoče i noviji natpisi nadgrobni spomenika. Potomci proteranih Nemaca su 2010. godine postavili trojezični spomenik na kraju groblja u znak sećanja na svoje pretke.

**Kucura** (nemački: *Kutzura*, mađarski: *Kucora*, rusinski: *Ковур*) je naseljena od 1590. godine. Tokom turske okupacije bila je gotovo potpuno opustošena pa su 60-ih godina 18. veka u selo naseljene prve grkokatoličke (rusinske), a kasnije luteranske (nemačke) porodice. U vreme popisa 1910. godine Kucura je imala 4.129 stanovnika, od kojih 2.451 Rusina, 1.022 Nemaca i 613 Mađara. Proterano nemačko stanovništvo je zamenjeno Srbima pravoslavne veroispovesti.

Nemci su bili luterani, a nakon njihove deportacije njihova crkva je srušena. Na mestu nekadašnje luteranske crkve (1818) postavljena je 2013. godine spomen-ploča.

Kucura je posebno selo, pošto u ovom naselju postoje 4 odvojena groblja za 4 religije: pravoslavno, katoličko, grko-katoličko i luteransko. Nekoliko grobova, koji su preostali od švapsko-luteranskog groblja, nalazi se na kraju sela, tik do polja.

### Savino Selo

Današnje Savino Selo (nemački: *Torschau*, mađarski: *Torzsa*) izgrađeno je 80-ih godina 18. veka. Monarhija je ovde naselila luteranske i reformisane Nemce koji su u zamenu za preseljenje uživali potpuno oslobođenje od poreza sve do 1794. godine, dakle 10 godina, i izgradili za njih 250 kuća. U vreme popisa 1910. godine Savino Selo je imalo 3.883 stanovnika, od toga 2.949 Nemaca, 495 Mađara i 205 Slovaka. Posle Drugog svetskog rata Nemci su deportovani. Nemačka reformisana crkva je srušena. Nemačka luteranska crkva (1794) još uvek postoji, ali je u ruševnom stanju. Pored crkve postavljeno je spomen mesto u znak sećanja na raseljene Švabe.





Slika 7: Nemačka reformisana crkva, Savino Selo



Slika 8: Luteranska crkva, Sivac

## Sivac

Današnji Sivac nastao je spajanjem Starog i Novog Sivca (nemački: *Alt- i Neu-Sivac*). Novi Sivac su osnovale Švabe koje su se ovde naselile (1786) iz Starog Sivca, jer suživot sa starosedeocima nije funkcionisao. Sivac je od posebnog interesa za istraživače zahvaljući Johanu Ajmanu koji je kao kolonista detaljno opisao ceo proces naseljavanja: proglašenje, putovanja, izgradnju kuća i kanala pa i sukobe sa Srbima starosedeocima.

Izgradnja luteranske crkve završena je 1811. godine, a obnovljena je 1836. Crkva se već decenijama ne koristi i isto toliko dugo nije održavana, čak je i drvo izraslo iz crkvenog tornja.

Većina švapskog stanovništva uspela je da pobjegne pred sovjetskim i partizanskim trupama krajem Drugog svetskog rata. Švabe koje su ostale u svojim domovima su „nestali“: ili su ubijeni ili internirani u logore.

Katoličko groblje u Sivcu je lepo uređeno i održavano, a sačuvana je i većina nemačkih grobnica. Naravno, na novijim grobnicama se vidi asimilacija Švaba kao i u drugim naseljima.

Jedini noviji natpis na nemačkom jeziku nalazi se na groblju na limenom buretu za smeće koje sadržavalo opasne materije, što svedoči da su stanovnici Sivca imali neke ekonomske veze sa Nemačkom ili je stiglo kao stari otpad.

### Odžaci

U Odžacima (nemački: *Hodschag*, mađarski: *Hódság*) je do kraja Drugog svetskog rata nemačko stanovništvo bilo u većini. Nemci su 1945. deportovani u koncentracione logore gde je većina umrla. Preživjele Švabe emigrirali su u Nemačku, Austriju i Ameriku.

Danas u gradiću nema nijednog vidljivog traga nekadašnjih Švaba. U centru grada stoji ogromna katolička crkva *Sv. Mihael* (1768) koja je bila crkva švapskih i mađarskih katolika. Na spoljnoj strani crkve nema natpisa; svi natpisi u unutrašnjosti crkve su na latinskom i mađarskom jeziku. U crkvi se nalaze leci na nemačkom jeziku koje postavlja Nemačko udruženje Odžaci radi oglašavanja svojih događaja. Pored crkve je postajao spomenik Svetog Trojstva od koga je samo postament spomenika ostao netaknut, dok je natpis izbrisan.

Većina nemačkih grobnica na odžačkom groblju je netaknuta, ali se više od polovine nalazi na samom kraju groblja usred nepokošenog grmlja i korova. Kapela na katoličkom delu groblja ima dve spomen-ploče koje datiraju iz vremena posle Prvog svetskog rata i gde su imena nemačkih žrtava rata urezana po godinama pogibije.

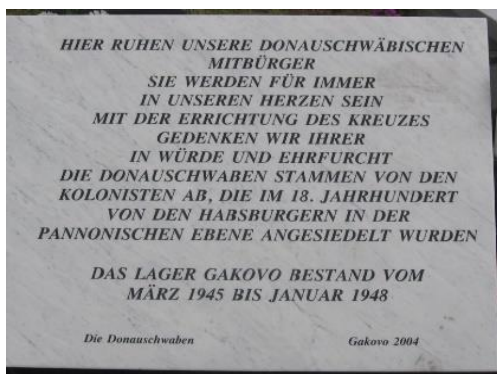
**Crvenka** (nemački: *Tschervenka* / *Rotweil*, mađarski: *Cservenka*) je tokom turske vladavine napuštena i postala je nenaseljena. U to prazno selo su 1785. godine naseljeni Nemci vinogradari. Prema popisu 1910. godine Crvenka je imala ukupno 7.674 stanovnika, od toga 6.861 katolika i reformisanih Nemaca. Obe religije su imale svoje crkve. Katolička crkva *Srce Isusovo* (1896) još uvek postoji. Većina Nemaca je izbegla iz sela posle Drugog svetskog rata, a od Švaba koji su ostali u svojim domovima 312 je umrlo u logorima. Spomenik ubijenim i prognanim Nemcima nalazi se na starom groblju u Crvenki. Zanimljivo je da se spomenik na ovom groblju, za razliku od drugih spomenika u Bačkoj koji su postavljeni u znak sećanja na prognane i pogubljene Švabe, sastoji od jedne spomen-ploče koja je postavljena na već postojeću porodičnu kriptu na sredini groblja.

### Bački Gračac

Nemačke porodice žive u Bačkom Gračacu od 1762. godine (nemački: *Filipowa*, mađarski: *Szentfülöp*). Do 1900. godine u selu je živelo 75 nemačkih porodica u 60 kuća. Posle Drugog svetskog rata nemačko stanovništvo je iseljeno, pogubljeno ili zatvoreno u logore, Srbi su naseljeni u njihove kuće, a katolička crkva je srušena. U Bačkom Gračacu postoje dva spomenika: jedan na groblju od 2008. godine, drugi na mestu pogubljenja Nemaca na putu ka Odžacima podignut 2011. godine. Oba spomenika su dvojezična (nemački i srpski), a na novijem su ispisana imena i datumi rođenja žrtava.



Slika 9: Spomenik prognanim i pogubljenim Švabamana na putu ka Odžacima



Slika 10: Spomenik prognanim i pogubljenim Švabamana u Gakovu

## Gakovo

U Gakovo (nemački: *Gakowa*, mađarski: *Gádor*) su se Nemci prvi put naselili 1764. godine. Prema zapisu iz 1931. godine od 2.692 stanovnika 2.370 su bili Nemci. U martu 1945. godine partizani su celo selo pretvorili u koncentracioni logor za stare i decu u kojem je prema procenama bilo oko 17.000 podunavskih Švaba. Logor je zatvoren u januaru 1948. godine. Broj žrtava logora (*Arbeits- und Vernichtungslager*) iznosi 8.500. U mestu Gakovo podignut je spomenik u znak sećanja na žrtve na nemačkom groblju – švapsko groblje se i danas naziva nemačkim grobljem (Leidensweg der Deutschen 1995, 808).

**Kruševlje** (nemački: *Kruschiwel / Kruschiwl / Birndorf*, mađarski: *Bácskörtés*) je gotovo isključivo nemačko naselje od naseljenja 1765. godine. Kruševlje je 1944. godine imalo 950 stanovnika od kojih 896 Nemaca, dok je 93 radno sposobna lica iz sela deportovano u Sovjetski Savez na prisilni rad.

Između 1945. i 1948. godine celo selo je pretvoreno u logor. Broj zarobljenika kretao se od 10 do 21.000, a 3.500 Nemaca je umrlo u ovom logoru (Donauschwäbische Kulturstiftung 1995, 850).

Dvojezična (nemačka, srpska) spomen-ploča i krst podignut na kraju groblja podsećaju na nemačke žrtve. Nemačke grobnice su sačuvane, ali zapuštene.

## Zmajevo

Zmajevo (nemački: *Altker*, mađarski: *Ókér*) je 1910. godine imalo 4.414 stanovnika: 2551 Nemaca, 1266 Srba i 508 Mađara. Nemci su deportovani posle Drugog svetskog rata, a njihova luteranska crkva je uništena. Dvojezična spomen-ploča postavljena je na kraju nekadašnjeg nemačko-evangelističkog groblja. Ovaj spomenik postavilo je lokalno lovačko udruženje davne 1992. godine, što je zanimljivo jer predstavlja jedan od prvih spomenika. Posebno interesantno je što ga nije postavilo nemačko udruženje, već lokalna organizacija, odn. civilno lovačko društvo. Jedinствен je i po tome što ne spominje nemačke žrtve.

### Zajedničke karakteristike groblja i nadgrobnih spomenika

Obilazeći naselja Bačke tehničkih teškoća tokom dokumentovanja nije bilo. Uočeno je da su groblja na kojima ima švapskih grobova većim delom očišćena i održavana. Puno natpisa je vremenom izbledelo, ali je ostalo čitko. U nekim mestima, kao što su Kucura, Sivac, Apatin, svaka nacija i verska zajednica je oduvek imala svoja posebna groblja. U ovim mestima se i ova groblja održavaju iako se više ne koriste. U nekim naseljima postoji samo jedno groblje za stanovništvo svih veroispovesti, npr. Odžaci, Crvenka, Novi Sad i Bajmok, ali na ovim grobljima svaka nacija, odn. vera ima svoj odvojeni deo. U Crvenki je, na primer, celo groblje uređeno i održavano, ali se ti delovi više ne koriste. U Odžacima korišćeni deo groblja je uredan, veći deo švapskog dela groblja je uređen, ali trećina je zarasla u korov i ne može se prići grobnicama. Ima mesta, npr. Riđica i Vrbas, u kojima je nekoliko nemačkih grobova izmešteno i preneto na jedan mali prostor, gde je postavljena spomen-ploča nekadašnjim švapskim stanovnicima. Sudbina ostalih nemačkih grobova je nepoznata.

Zajednička karakteristima svih natpisima na nemačkom jeziku, znači i nadgrobnih natpisa kao i natpisa u i ispred crkava, je da su do Drugog svetskog rata pisani gotičkim pismom. U crkvama i na spomenicima ispred njih nema natpisa modernim nemačkim pismom te se na osnovu toga može zaključiti da od tog perioda do danas nisu nastali novi natpisi. Imena potomaka Švaba, koji su do danas zadržali svoja nemačka imena, ispisana su na grobovima modernim nemačkim pismom.

## Zaključak

Dokumentovanjem preostalih tragova jezika nemačkih naseljenika u Bačkoj u toku terenskog rada u ukupno 20 naselja Bačke može se konstatovati da na ovom području nekadašnje nemačko stanovništvo ni na koji način nije prisutno kod natpisa. Nivo pisanog jezika praktično se ograničava samo na nadgrobne spomenike. Metodom jezičkog pejzaža se ne mogu izvući zaključci o odnosima između nacionalnih manjina Bačke ili o statusu nemačkog jezika u ovim naseljima.

Iako su Nemci 200 godina bila značajna manjina ove regije, nakon njihovog proterivanja, izbrisano je čak i sećanje na njih. Činili su neodvojivi deo stanovnika ovog područja, a ostali su bez obeležja tog suživota. Ne nedostaju samo zvanični nemački natpisi, već i nemački natpisi na statuama na javnim površinama i na crkvama.

Zahvaljujući civilnim organizacijama koje čuvaju i nastoje da očuvaju nemačka groblja, može se konstatovati da trag Švaba u Bačkoj ostaje u senci i blede u svom izražaju. Tragajući za ostacima koegzistencije Švaba sa ostalim stanovništvom u Bačkoj svedočimo da budućim generacijama nije ostalo mnogo: istorijski vredni materijalni spomenici propadaju i nestaju ili ih više nema.

## Literatura

Donauschwäbische Arbeitsgemeinschaftin Österreich (DAG). o. D. *Arbeits- und Vernichtungslager*. Wien: Donauschwäbische Arbeitsgemeinschaftin Österreich (DAG).

Ben, Annamária. (2021, 21. novembar) *Jezički pejzaž Vojvodine: Vidljivost regionalnog varijeteta mađarskog jezika u javnom prostoru* [Izlaganje]. Jezici i kulture u vremenu i prostoru 10, Novi Sad, Srbija.

Bešlin, Branko. 2014. Nemci u Bačkoj. *Bačka kroz vekove: slojevi kultura Bačke*, 679-699.

Balla, Mónika, Buljanovic, Sandra, & Ilic, Marija. 2012. Domains of Hungarian Language Use in Belgrade. *Jezikoslovlje* 13(2): Multilingualism in Europe, 565–583.

Beli-Göncz, Julijana. 2013. Multikulturalität in der Vojvodina. Schwerpunkt: Donauschwaben. In Haslmayr, Harald, & Corbea-Hoişe Andrei (Hrsg.), *Pluralität als kulturelle Lebensform. Österreich und die Nationalkulturen Südosteuropas* (S. 191-212). Wien, Münster: LIT Verlag.

Eimann, Johann. 1965. *Der Deutsche Kolonist oder die deutsche Ansiedlung unter Kaiser Josef II. in den Jahren 1783 bis 1787 besonders im Königreich Ungarn in dem Batscher Komitat*. München: Friedrich Lotz.

Gehl, Hans. 2004. Erfahrungen aus der donauschwäbischen Wörterbucharbeit. 2004. In Angelika Braun (Hrsg.): *Beiträge zu Linguistik und Phonetik. Festschrift für Joachim Göschel zum 70. Geburtstag*. 118 (S. 218–241). Stuttgart: Franz Steiner.

Prokle, Herbert, Wildmann, Georg, & Weber, Karl. 2003. *Genocide of the Ethnic Germans in Jugoslavia 1944–1948* (Donauschwäbisches Archiv/ Reihe III: Beiträge zur donauschwäbischen Heimat- und Volksforschung). München: Verlag Der Donauschwäbischen Kulturstiftung.

Hegedüs, Katalin. 2015. *Mađarsko nemačke veze u vojvođanskoj mađarskoj prozi i periodici međuratnog perioda*. Doktorska disertacija. Beograd: UBG, Filološki Fakultet.

Jankulov, Borislav. 1961. *Pregled kolonizacije Vojvodine u XVII i XIX veku*. Novi Sad: Matica Srpska.

Janjetović, Zoran. 1991. *Srbi i Nemci u Vojvodini: negativna iskustva zajedničkog života*. Neobjavljen rad. Beograd: Društvo za srpsko-nemačku saradnju.

Krčmar, Filip. 2011. Johan Hajnrh Šviker i njegovo društveni angažman u Velikom Bečkereku 1857-1869. *Istraživanja* 22, 233-244.

Donauschwäbische Kulturstiftung (Hrsg). 1995. *Leidensweg der Deutschen im kommunistischen Jugoslawien. 1995. Band III. Erschießungen – Vernichtungslager – Kinderschicksale in der Zeit von 1944 bis 1948*. München: Donauschwäbische Kulturstiftung.

Lulić Emil. 2013. *Újvidék sétálóutcájának nyelvi tájképe*. Változó világ – változó közösségek a Kárpát-medencében. Határhelyzetek VI., 177–199. Budapest: Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium.

István, Márta & Lang, Josef. 1953. *Gedenkstätten der Donauschwaben in der Batschka, im Banat, in Syrmien*. München: Donauschwäbische Kulturstiftung.

Menz, Ralf. 2016. Apatin: eine Arche für die Kultur der Donauschwaben. Notizen aus der serbischen Provinz. [Blog]. <http://sombor-blog.de/apatin-eine-arche-fuer-die-kultur-der-donauschwaben/> (14.12.2022)

Pfeiffer-Neugebauer, Márta. 2010. A Dunamenti svábok kálváriája. *Aracs, 2010/4 X évf.*, 77-90.

Republički zavod za statistiku. 2011. Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2011. u Republici Srbiji. <https://www.stat.gov.rs/sr-latn/oblasti/popis/popis-2011/> (14.12.2022)

Popis 2022. 2022. Nacionalna pripadnost. Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2022. <https://popis2022.stat.gov.rs/sr-Latn/5-vestisaopstenja/news-events/20230428-konacnirezpopisa> (19.07.2023.)

Portmann, Michael. 2010. Die orthodoxe Abweichung: Ansiedlungspolitik in der Vojvodina zwischen 1944 und 1947. *Bohemia Bd. 50(1): Zwangsmigration und neue Gesellschaft und Ostmitteleuropa nach 1945*, 95-120. <https://doi.org/10.18447/BoZ-2010-2474>

Sikimić, Biljana. 2016. Jezički pejzaž Karaševaka: Nadgrobni spomenici. *Folkloristika* ½, 43-63.

Szoták, Szilvia. 2018. A nyelvtájkép-kutatás mint az alkalmazott nyelvészet egyik legújabb kutatási területe. *Hungarológiai Közlemények* 19, 30-42.

Takács, Izabella - Vukov Raffai, Éva. (2013, 23. május). *A nyelvi tájkép elmélete és gyakorlata: Kárpát-medencei kisebbségi körkép*. [Előadás] A nyelvi tájkép elmélete és gyakorlata: Kárpát-medencei kisebbségi körkép című műhely konferencián, Budapest, Magyarország.

**Jasna Uhláriková**

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

**Daniela Marčoková**

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

**Anna Margaréta Lačoková**

Filozofická fakulta, Univerzita v Novom Sade, Srbsko  
*anna.margareta.lacok@ff.uns.ac.rs*

## KULTUROLOGICKÉ ASPEKTY VO VÝUČBE SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA

The paper deals with the research of cultural aspects and content in the teaching of the Slovak language as a foreign language, which is carried out at the Faculty of Philosophy of the University of Novi Sad. In addition to basic information about the system and grammar of the Slovak literary language, the teachers engaged in this subject try to make the study of the Slovak language primarily communicative. Therefore, special emphasis is placed on the acquisition of communicative skills and competences within which students simultaneously acquire knowledge about the socio-cultural specificities of the Slovak people. However, the study of Slovak as a foreign language in Vojvodina still has a specific dimension, which arises from the multicultural atmosphere of Vojvodina, where the student as an intercultural person has the opportunity to have direct contact and communication with members of the Slovak national minority whose sociocultural identity has certain differences compared to the Slovak majority. people in Slovakia. The goal of this research is to use a qualitative method to determine, describe and revalue the contents of the sociocultural specificities that are part of the teaching of Slovak as a foreign language in current practice, and to propose the possibility of choosing the contents and methods of studying the Slovak language and its culture. Studying a foreign language would thus, apart from educational goals, become a tool for strengthening the dialogue of cultures through intercultural communication and achieving better mutual understanding, for overcoming entrenched stereotypes and prejudices, as well as for developing mutual tolerance.

*Keywords:* foreign language learning, communicative competences, sociocultural contents in teaching, sociolinguistic competences, cultural dialogue.

### Úvod

Kulturológia je vedný odbor, ktorý ponúka všeobecný pohľad na kultúru predovšetkým z teoretického a historického hľadiska. Súčasná kulturológia sa zameriava aj na vzdelávanie a interkultúrnu komunikáciu. Jednotlivé spoločenskovedné a humanitné disciplíny definujú kultúru rôzne. Širšie definície do kultúry zaraďujú kultúrne artefakty, hodnoty a normy, ale aj jazyk, ktorým popisujeme jednotlivé javy. Užšia definícia nazerá na kultúru ako na spoločenskú inštitúciu, v ktorej sa odohráva istý typ činností spojený s ľudským životom, napríklad umenie, tvorivosť a obyčaje (Mrva a Révészová 2017, 4 – 5).



V slovníkoch slovenského jazyka sa kultúra väčšinou definuje ako súhrn duchovných a materiálnych hodnôt vytvorených a vytváraných ľudstvom v celej jeho histórii (*Krátky slovník slovenského jazyka 4* (2003); *Slovník súčasného slovenského jazyka H – L* (2011)). Duchovná kultúra tak predstavuje súhrn výsledkov činnosti ľudskej spoločnosti v oblasti vedy, umenia a spoločenského života; hmotná, materiálna kultúra je súhrn materiálnych hodnôt ľudskej spoločnosti vytvorených výrobnou činnosťou, nástrojmi a technikou; národná kultúra zahŕňa jazyk, literatúru a umenie národa; ľudová kultúra zahŕňa slovesnosť a ľudové zvyky; jazyková kultúra je pestovanie spisovného jazyka, cielená starostlivosť o úroveň používania jazyka (*Slovník súčasného slovenského jazyka H – L* (2011)).

Spätosť jazyka a kultúry vo výučbe cudzích jazykov sa intenzívnejšie začala skúmať v osemdesiatych rokoch 20. storočia, keď sa v metodike cudzích jazykov začal zdôrazňovať komunikatívny a interkultúrny prístup. Získavanie interkultúrnej kompetencie patrí medzi dôležité úlohy súčasnej výučby cudzích jazykov a predpisujú ju vzdelávacie kurikulá všetkých krajín Európy vychádzajúce z kľúčových európskych jazykových dokumentov, akým sú napr. *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazykové znalosti*<sup>1</sup> či *Biela kniha o medzikultúrnom dialógu*<sup>2</sup>.

Interkultúrna komunikačná kompetencia je schopnosť úspešnej vzájomnej komunikácie príslušníkov rozmanitých kultúr. Helmová a Seresová sa pri jej definovaní opierajú o Brucka (1994), ktorý za interkultúrne považuje všetky vzťahy, v ktorých účastníci nesiahajú výhradne len na vlastné kódy, konvencie, postoje a formy správania, ale spoznávajú v nich iné kódy, postoje, konvencie a formy správania sa, pričom ich pociťujú a definujú ako cudzie (Bruck 1994; podľa Helmová a Seresová 2021, 9).

V antropologickom zmysle pluralita kultúr umožňuje akceptovať stanovisko, že každá kultúra je svojím spôsobom dobrá, t. j. je v súlade s konkrétnym spoločenstvom, pretože vznikla na základe špecifických hodnotových sústav, ktoré v sebe zahŕňajú behavioristický, kognitívny a materiálny aspekt. Vzťah k inej kultúre sa buduje na základe platných hodnôt z vlastnej kultúry, často je asymetrický a pohybuje sa od etnocentrizmu ku kultúrnemu relativizmu. Postupne prichádza k uvedomovaniu si, že nás kontakty obohacujú a zbavujú nás umelého a anachronického postoja, že je možná a akceptovateľná iba jedna kultúra (Vujačić 2018, 80 – 81).

<sup>1</sup> Dokument Rady Európy Európskej únie, ktorý obsahuje popis schopností získaných jednotlivcami, ktorí študujú cudzí jazyk krajín EÚ a slúži na určenie stupňa jazykovej úrovne a úrovne jazykového vzdelávania v rôznych oblastiach (angl. CEFR – Common European Framework of Reference for Languages).

<sup>2</sup> Dokument Rady Európy Európskej únie o interkultúrnom dialógu, ktorý vznikol ako výsledok konzultácií štátov, ktoré sú členmi EÚ, organizáciami civilnej spoločnosti, náboženskými a emigrantskými spoločenstvami, miestnymi a regionálnymi úradmi a i. a v ktorom sa dialóg považuje za kľúč európskej budúcnosti.

Adler (1997) považuje, že pri stretávaní sa domácej a cudzej kultúry môžu nastať rôzne reakcie: kultúrna dominancia (konanie na základe pravidiel vlastnej kultúry); kultúrna akomodácia (konanie na základe prispôsobenia danostiam vlastnej kultúry); vyhýbanie sa kultúre (ignorovanie kultúrnych rozdielov v konaní); kultúrny kompromis (v pravidlách správania vlastnej a cudzej kultúry) a kultúrna synergia vytvárajúca nové, inovatívne a produktívne riešenia a pravidlá, ktoré nie sú priamo odvodené od pravidiel ani jednej kultúry (podľa Helmová a Seresová 2021, 12). Schopnosť jedinca vyrovnáť sa s cudzokultúrnymi danosťami vplývajúcimi na komunikáciu si vyžaduje dôkladné znalosti o inokultúrnych kódoch komunikácie a schémach konania s cieľom predchádzať prípadne riešiť komunikačné a vecné nedorozumenia (Helmová a Seresová 2021, 12).

Získavaniu interkultúrnej kompetencie predchádza dlhší proces interkultúrnej senzibilizácie, počas ktorého by náhľady jednotlivca mali prechádzať najprv fázou etnocentricity, ďalej porozumením, akceptovaním a uctievaním cudzej kultúry. Je to kľúčová kompetencia v dnešnom svete, ktorý charakterizuje globalizácia, novodobé migrácie a neustále osobné kontakty či stýkanie sa príslušníkov rozmanitých kultúr vo virtuálnom prostredí. V tomto kontexte má nedoceneniteľnú úlohu práve štúdium cudzích jazykov, ktoré v lingvistickej dimenzii zahŕňa aj tú kultúrnu.

### Predmet práce, ciele a metodológia výskumu

Predmetom nášho výskumu boli aspekty a obsahy učebníc používaných vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka na Filozofickej fakulte Univerzity v Novom Sade. Okrem základných informácií o systéme a gramatike slovenskej spisovnej slovenčiny, učitelia sa snažia, aby výučba slovenského jazyka bola v prvom rade komunikatívne orientovaná. Veľký dôraz sa kladie na získavanie komunikatívnych zručností a kompetencií, v rámci ktorých si študenti zároveň upevňujú a dopĺňajú aj vedomosti o Slovensku a sociokultúrnych špecifickostiach a charakteristikách slovenského národa ako nositeľa tohto jazyka. V situácii, keď sa výučba koná v zahraničnom prostredí, učiteľ je často jediným jazykovým modelom hovorcu, preto učebnice cudzích jazykov majú závažnú úlohu v sprostredkovaní informácií o jazyku, ako i kultúre<sup>3</sup>.

Filozofická fakulta Univerzity v Novom Sade ponúka svojim študentom začiatkové kurzy slovenčiny, jazykové úrovne A1 a A2. Na hodinách učitelia používajú učebnice slovenského jazyka *Križom-krážom*, ktoré sú vydaním Univerzity Komenského v Bratislave a výsledkom sú dlhoročnej praxe vyučujúcich a výskumníkov, ktorí pôsobia v rámci centra pre slovenčinu ako

<sup>3</sup> Výučba slovenského jazyka ako cudzieho v srbskom prostredí bola predmetom výskumu slovenských vojvodinských lingvistov, ktorí si všímali najčastejšie chyby neslovenských študentov pri osvojovaní si slovenčiny (Týrová a Uhláriková 2015; Uhlarik a Tirova 2016). Výskumníci z Vojvodiny si vo svojich štúdiách všímali i učebnice slovenskej literatúry a ich príspevok k interkultúrnym a multikultúrnym témam (Marčoková a Hodoličová 2018).

cudzí jazyk *Studia Academica Slovaca*<sup>4</sup>, ktorý pôsobí pri Univerzite Komenského v Bratislave.

Učebnice *Krížom-krážom*<sup>5</sup> sme analyzovali uplatňujúc kvalitatívnu a deskriptívnu metódu s cieľom zachytiť, opísať a prehodnotiť tie prvky a obsahy, ktoré sa istým spôsobom týkajú alebo dotýkajú slovenských reálií, kultúry, histórie, zvykov, tradícií, umenia či iných sociokultúrnych aspektov vo všeobecnosti, vrátane zemepisných faktov<sup>6</sup>.

V danom príspevku chceme mapovať elementy kultúry v učebniciach slovenčiny ako cudzieho jazyka *Krížom-krážom* a zistiť, či sú spôsoby ich podania nielen vhodné, ale i stimulačné.

### Učebnice *Krížom-krážom*

Obe učebnice *Krížom-krážom*, ktoré boli predmetom nášho výskumu, A1 a A2, obsahujú 10 lekcii s podobnou štruktúrou, v rámci ktorých sa vyskytujú primárne texty (najčastejšie v tvare dialógov vystupujúcich postáv) a sekundárne texty (gramatické a konverzačné úlohy, ktoré sledujú hlavnú tému danej lekcie).

V oboch učebniciach vystupujú 4 hlavné postavy: Zuzana a Róbert zo Slovenska, Johanna z Nemecka a Carlo z Talianska. Voľbou postáv rôznych národností autori učebníc otvárajú priestor na to, aby elementy kultúry a ich eventuálne vysvetlenia boli do textov zaradené spontánne a nevtieravo a aby zároveň umožnili aj tzv. dialóg kultúr v interkultúrnom či multikultúrnom rámci<sup>7</sup>.

<sup>4</sup> Publikovaná bola i cvičebnica pre začiatočníkov (A1+A2), ako i učebnice pre úroveň B1 a B2, tiež súbor testov zo slovenčiny k učebniciam B1 a B2 (dve osobitné publikácie). Učiteľom, ktorí pracujú so sériou učebníc slovenského jazyka ako cudzieho, je ako sprievodný didaktický materiál dostupná i metodická príručka. Úplný zoznam týchto publikácií uvádzame na konci štúdie, v zozname použitej literatúry.

<sup>5</sup> Skúmané učebnice mali zatiaľ dve vydania. Prvé vydanie učebnice pre úroveň A1 vyšlo v roku 2007 a jej druhé doplnené vydanie v roku 2018. Prvé vydanie učebnice pre úroveň A2 vyšlo v roku 2009 a jej druhé doplnené vydanie v roku 2012. Pre potreby daného výskumu pracovali sme s druhým prepracovaným a doplneným vydaním daných učebníc: Kamenárová, Renáta a Hana Tichá, Eva Španová, Helena Ivoríková, Zuzana Kleschtová, Michaela Mošaťová. 2018. *Krížom-krážom. Slovenčina A1*. Bratislava: Univerzita Komenského; Kamenárová, Renáta a Adela Gabriková, Eva Španová, Helena Los Ivoríková, Doroa Balšínková, Zuzana Krchová, Michaela Mošaťová, Hana Tichá. 2012. *Krížom-krážom. Slovenčina A2*. Bratislava: Univerzita Komenského.

<sup>6</sup> Niektorí autori sa v pokuse o definovanie kultúry zaoberali vymenúvaním toho, čo kultúra nie je a najmä v starších výskumoch zemepisné charakteristiky nezaraďovali do prvkov kultúry. Považujeme, že geografická lokalita s jej charakteristikami aktívne účinkuje vo vytváraní kultúry daného spoločenstva.

<sup>7</sup> Pod pojmom interkultúrnosť chápeme interakciu a prítomnosť vzájomného záujmu, porozumenia, uctievania a akceptovania rôznych kultúr v rámci jednej spoločnosti (Radivojević a kol. 2009, 15). Podľa N. Požarovej (Požar 2016, 315) medzi špecifické ciele interkultúrneho vzdelávania v škole, ktoré sú tesne späté s prípravou žiakov na život v multikultúrnej spoločnosti, patria osvojovanie si vedomostí o vlastnej a cudzej kultúre, rozvoj vedomia o predsudkoch a stereotypoch, rozvoj pozitívnych, spoločensky akceptovateľných postojov, uctievanie kultúrnych rozdielov, odmietanie diskriminácie a netolerancie. Podľa *Krátkeho slovníka slovenského jazyka 4* (2003) multikultúra predstavuje súbor viacerých

Lexika sa, predovšetkým v učebnici pre začiatočníkov, vysvetľuje pomocou obrázkov alebo jednoduchého výkladu. Zdôraznené sú frekventované slová, slovné spojenia a frázy a za každým textom nasledujú praktické úlohy či krížovky alebo hry. V každej lekcii sa študentom vysvetľujú určité aspekty gramatiky. Na konci každej lekcie sú súhrnné cvičenia. Bohato ilustrované texty a niektoré úlohy sprevádzajú i audio nahrávky. Okrem kľúča k cvičeniam, na konci učebníc sa nachádzajú i gramatické tabuľky a slovensko-anglický slovník podaný podľa lekcii.

### Analýza

Naša doterajšia prax pri vyučovaní slovenského jazyka ako cudzieho prostredníctvom daných učebníc, ale i detailný výskum zameraný na potreby predloženého príspevku ukázal, že takmer všetky texty, ktoré sú hlavným motívom lekcii, môžu byť využité na posilnenie interkultúrneho a multikultúrneho dialógu. V pokračovaní sa však zameriame na jednotlivé elementy, ktoré sa priamo dotýkajú slovenskej kultúry.

Keď ide o kultúrne obsahy v skúmaných učebniciach, možno sledovať výraznú prevahu údajov o zemepisných charakteristikách Slovenska. Spomínajú sa tu:

- slovenské mestá (Bratislava, Trnava, Modra, Trenčín, Nitra, Žilina, Banská Bystrica, Považská Bystrica, Prešov, Košice, Kežmarok, Poprad, Levoča, Bardejov, Turčianske Teplice a i.)<sup>8</sup>,
- rieky (Dunaj, Dunajec, Váh a i.),
- hory a lesy (Vysoké Tatry, Nízke Tatry),
- národné parky (Slovenský raj),
- jaskyne (Belianska jaskyňa a i.), ale i
- bane, priehrady, kúpaliská, horské plesá či vodopády.

Študenti sa nenápadným spôsobom informujú o rozdelení Slovenska na západné, stredné a východné, o krajoch Slovenska<sup>9</sup>, ako i o krajinách, s ktorými sa Slovensko hraničí<sup>10</sup>. Získané vedomosti si potom upevňujú i v priliehavých úlohách, tajničkách a kvízoch.

Je tu zmienka i o počasí, resp. o klíme na Slovensku, kde sa ponúka možnosť na jej porovnanie s inými európskymi štátmi, čo v rámci tematiky

etnických spoločností žijúcich na spoločnom území. Multikultúrna výchova pomáha prekonávať vlastné kultúrne obmedzenia; prostredníctvom učenia o iných kultúrach sa snaží vzdelávať žiakov v duchu akceptovania heterogenosti ľudskej spoločnosti a tolerancie voči druhým kultúram (Đurišić-Bojanović 2003, 138).

<sup>8</sup> V 4. lekcii sa spracúva problematika z oblasti plurálie tantum a ako príklad na podstatné mená tohto typu uvádzajú sa mestá na Slovensku: Piešťany, Levice, Malacky, Topoľčany, ako i mestá a hory v Európe: Drážďany, Benátky, Atény, Alpy, Brémy, Antverpy.

<sup>9</sup> Rozdelenie Slovenska na 8 krajov: Bratislavský kraj, Trnavský kraj, Nitriansky kraj, Trenčiansky kraj, Žilinský kraj, Banskobystrický kraj, Prešovský kraj a Košický kraj.

<sup>10</sup> Slovensko susedí na severe s Poľskom, na východe s Ukrajinou, na juhu s Maďarskom a na západe s Českom a Rakúskom.

danej lekcie tiež môže prispieť k interkultúrnym a multikultúrnym témam (Lekcia 8 Festival Blúz, *Krížom-krážom A2*).

V rámci zemepisných charakteristík, z ktorých početné sú i turistickými lokalitami, študenti sa informujú aj o dejinách a to v rámci zaujímavostí, akými sú napríklad:

- hrady a zámky (Bratislavský hrad, hrad Devín, Spišský hrad, Bojnický zámok a i.),
- historické skanzeny (Vlkoľinec), ale prítomné sú tu i iné
- kultúrno-historické pamiatky a inštitúcie (orientované hlavne na Bratislavu ako hlavné mesto, napr. socha spisovateľa P. O. Hviezdoslava, Dóm sv. Martina, Galéria Danubiana, Hlavné námestie v Bratislave; jezuitský kostol, Slovenské národné divadlo, Slovenské národné múzeum, Univerzita Komenského a i.) a v rámci nich i
- známe osobnosti (Pavol Országh Hviezdoslav (Hviezdoslavovo námestie, socha P. O. Hviezdoslava), Janko Kráľ (Sad Janka Kráľa), Július Satinský (herec, autor detských kníh, divadelných scenárov a novinových článkov) a i.).

Ďalšie kulturologické elementy možno klasifikovať do niekoľkých skupín. Sú to:

- sviatky (Vianoce, Silvester, Veľká noc, sviatok sv. Cyrila a Metoda a i.) a v rámci nich i
- vierovyznanie Slovákov,
- bývanie: všeobecná kultúra a praktiky (napr. Slováci bývajú v bytoch s balkónmi a v domoch, majú domáce zvieratá (mačky a psy; dávajú im domáce a cudzie mená, napr. Zora, Beny), pestujú izbové kvetiny a pod.)
- zvyky obyvateľov: napr. o fajčení (veľmi aktuálny problém na Slovensku a v Európe; porovnanie so situáciou v niektorých európskych krajinách<sup>11</sup>).
- gastronómia (bryndzové halušky, kapustnica, kofola a i.),
- hudba (speváčka popovej hudby Janais, vianočné koledy, rocková kapela Vandali a i.),
- peňažná mena (koruna a euro<sup>12</sup>),
- prechýľovanie ženských priezvisk (pani Slivková, ale Johanna Mark (a na inom mieste aj Johanna Marková)),
- rodové rozlíšenie profesií (právnik/právnička, lekár/lekárka, sudca/sudkyňa, sociológ/sociologička a i.),

<sup>11</sup> Na Slovensku sa nesmie fajčiť v obchode, v múzeu, v kancelárii, na stanici, v aute,... Každá reštaurácia musí mať miesto pre fajčiarov a nefajčiarov atď.

<sup>12</sup> Slovenská koruna bola úradnou menou Slovenska od roku 1993 (dovtedy sa na území Slovenska používala československá koruna). Po jej zrušení 1. januára 2009 je nahradená eurom. V starších vydaniach učebníc sú v textoch a v úlohách ceny podané paralelne – v korunách a eurách, čo otváralo priestor na ďalšie vysvetlenie tejto zaujímavosti. V najnovšom vydaní učebníc je koruna ako peňažná mena spomenutá iba v rámci niekoľkých úloh, avšak i túto príležitosť na hodinách využívame, aby sme študentom priblížili danú problematiku.

- familiárne mená (napr. Michal/Mišo, František/Fero, Lucia, Janko, Peter, Juraj, Gregor, Eva, Mária, Peter, Tomáš, Karol, Marcel a i.<sup>13</sup>).

Aby sa študenti mohli bližšie zoznámiť s niektorými z uvedených reálií, v určitých prípadoch sú potrebné dodatočné informácie od učiteľa, keďže sú v učebniciach najčastejšie podané bez vysvetlenia. Keď ide o známe slovenské osobnosti, napr. pri pomenovaní námestí (Šafárikovo námestie, Hlinkovo námestie a pod.), potrebné je bližšie vysvetlenie, kto dané osobnosti boli a prečo sú významné pre slovenský národ v takej miere, že sú podľa nich pomenované najväčšie bratislavské námestia.

Podobne je to i pri zmienkach o slovenskej gastronómii. Slovenské typické jedlá a nápoje sú najčastejšie iba spomenuté v úlohách, ktoré sa týkajú osvojovania si novej lexiky, preto je dôležité, aby sa učiteľ sústredil na ich bližšie vysvetlenie a poukázal i na ich spätosť s určitými sviatkami a pod.

Výbornou ukážkou, ako sa v analyzovaných učebniciach študenti učia nielen jazyk, ale spoznávajú i Slovensko je „kvíz“ *Čo viete o Slovensku?* (*Krížom-krážom* A2, str. 20), v ktorom sa prostredníctvom otázok s ponúknutými štyrmi odpoveďami študenti dozvedajú, že: bryndza je slovenský syr; Štrbské pleso je jazero vo Vysokých Tatrách; rieky na Slovensku sú Morava, Orava, Dunajec, Dunaj; mena na Slovensku je euro; farby na slovenskej vlajke sú biela, modrá a červená; Jánošík bol slovenský Robin Hood; Nízke Tatry sú turistické centrum na Slovensku atď.

Multikultúrnosť sa v analyzovaných učebniciach prejavuje vo forme uvádzania:

- názvov (predovšetkým hlavných) miest prevažne európskych krajín (Berlín, Kolín, Drážďany, Hamburg, Londýn (typické anglické autobusy, čaj s mliekom), Moskva, Paríž, Rím, Praha, Atény, Benátky, Viedeň (viedenská káva, Viedenská univerzita), Budapešť, Amsterdam, Krakov, New York),
- názvov krajín/svetadielov a ich obyvateľov (Nikaragua, Nemecko, Taliansko, Anglicko, Turecko, Belgicko, Česko, Poľsko, Maďarsko, Rakúsko, Rusko, Francúzsko, Španielsko, Ukrajina, Andora, Monako, Lichtenštajnsko, Vatikán, Bulharsko, Fínsko, Slovinsko, Srbsko, Holandsko,

<sup>13</sup> V 5. lekcii v rámci plánovania narodeninovej oslavy na hodinách študentom spomíname aj ďalšie príležitosti na oslavu (svadba, výročie svadby, narodenie dieťaťa, promócie a pod.). Existuje tu príležitosť spomenúť i meniny (porovnať ich so srbskou „slavou“), porovnať rozdiely v oslave menín u slovenských katolíkov a evanjelikov vo Vojvodine, spomenúť slovenské mená, ako i tradície u vojvodinských Slovákov späté s touto problematikou. Študentov vždy zaujme i paralela medzi slovenským a medzinárodným znením osobných mien (Giulia – Júlia, Chiara – Klára, Catherine – Katarína, Susan – Zuzana, Marco – Marek, John – Ján, Steve – Štefan, James – Jakub, Charles – Karol). Pripomíname im, že sa gratulácie na Slovensku líšia od tých v Srbsku v počte bozkov, ktorými gratulujeme oslávencovi: na Slovensku objímeme a pobožkáme oslávenca na obe líca, teda dvakrát, kým v Srbsku sú obvyklé tri bozky.

Chorvátsko, Švajčiarsko, Portugalsko, Belgicko, Amerika, Kanada, Malta, Florida, Kozmokoš, Grécko, Európa, Ázia, Afrika, Austrália<sup>14</sup>),

- pohorí (Alpy),
- riek (Rýn, Labe),
- architektúry (Eiffelova veža).

Spomínajú sa tu i:

- cudzie mená a priezviská<sup>15</sup> (Gianni Rossinni, Irina a Ivan, Juan, Petr a Jitka, pán Kreszniak, Masako a Nanako, Chris a Hanna; Christina, Inge, Mathias a Markus z Berlína; Marianna, Barbara z Nemecka, Nathalie Gauthier, Nataša z Moskvy, Christofer zo Švédska, Sophie, Jacques z Francúzska, Ester z Maďarska, Boris z Ukrajiny, Eva z Nemecka),
- pozdravy (salut),
- peňažná mena (koruna, dolár, frank, rubel', euro, libra),
- vlajky (pri spracovaní farieb je znázornená slovenská vlajka bielo-modro-červená),
- stereotypy, resp. po čom sú známe krajiny (napr. slovenskí hokejisti, francúzsky syr, francúzska kuchyňa, české pivo, švajčiarske čokolády, japonské autá, americké filmy, anglické raňajky, ale i to, že Slováci sú milí, Taliani sú komunikatívni atď.),
- spoločné zvyky a poverky (nešťastný deň je piatok 13., svätý Valentín, Halloween, veríme vo víly, praktizujeme ranné pitie kávy, podobne trávime voľný čas (divadlo, kino, kniha,<sup>16</sup> pozeranie filmov),
- rozdiely v každodenných praktikách (Dobré ráno želáme do 9h, kým v niektorých krajinách Európy do 12h).

V textoch a úlohách je časté aj prenikanie slov z iných jazykov, ako i anglicizmy (sorry, workshop, recepcia, WC, džem (jam), džús (juice), hemendex (ham and eggs), čipsy (chips) a i.).

Osvojovaniu si multikultúrnosti môžu prispieť i texty venované bývaniu na Slovensku (na internáte či v súkromných alebo prenajatých bytoch), študovaniu na Slovensku a organizácii vysokoškolského vzdelávania v tejto krajine vo všeobecnosti či návštevy medzinárodných študentských konferencií, podobne i organizácii firmy a zamestnaného človeka, a to v zmysle porovnania praxe na Slovensku a v Srbsku, resp. v prostredí, v ktorom dané texty študenti prijímajú. Podobný interkultúrny, ale i multikultúrny potenciál, majú i texty, v ktorých sú zmienky o doprave na Slovensku (mestská hromadná a medzimestská doprava). Aj v tomto prípade je však učiteľ ako prostriedok

<sup>14</sup> Zaujímavé je sledovať i kontext, v ktorom sa dané štáty spomínajú, napr. grécky šalát, turecká káva, anglický čas, Japonci ako vedúci v technike atď.

<sup>15</sup> Uvádzajú sa tu typické mená, ba až stereotypné, napr. že každý Španiel sa musí volať Juan, ali i Jacques, ktorý je z Francúzska, Ester z Maďarska, Boris z Ukrajiny, Eva z Nemecka atď.

<sup>16</sup> Spomínajú sa tu Grimmove rozprávky Červená čiapočka, Kocúr v čižmách, Snehulienka, Tri prasiatka a i.

prezentácie a interpretácie textov dôležitým činiteľom, aby využil témy na vysvetlenie a porovnanie, ktoré dané texty nesú a aby multikultúrny potenciál daných lekcí prišiel do výrazu v plnom slova zmysle.

Študenti určite pokladajú za zaujímavé i texty o medziľudských vzťahoch a socializácii, kde v rámci romantického vzťahu medzi Róbertom a Johannou môžu porovnať praktiky mladých ľudí na Slovensku a vo svojej krajine, ako i texty o rodine a rozmyšľaní mladých ľudí na dané témy, kde môžu uvažovať i o kultúrnych (a v rámci toho i spoločenských a ekonomických rozdieloch) medzi dvomi krajinami, Slovenskom a Srbskom.

V pokračovaní uvádzame tabuľky, v ktorých s cieľom rýchlejšej orientácie v skúmanej problematike podávame základný prehľad zastúpenia jednotlivých elementov interkultúrneho a multikultúrneho prejavu, a to podľa učebníc a lekcí.

	<i>Krížom-krážom A1</i>
Lekcia 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Prechýľovanie ženských priezvisk</b> (napr. Zuzana Šoltýsová vs. Johanna Mark)</li> </ul>
Lekcia 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formálna a neformálna komunikácia</b> (a porovnanie s inými jazykmi, napr. v angličtine neexistuje vykvanie)</li> <li>• <b>Prechýľovanie ženských priezvisk</b> (napr. Vrana – Vranová, Malý – Malá) a tvorenie podstatných mien ženského rodu z podstatných mien mužského rodu pomocou prípony –ka (napr. kamarát – kamarátka)</li> <li>• <b>Pomenovanie krajín, svetadielov a ich obyvateľov</b> (mapa na str. 28)</li> </ul>
Lekcia 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Porovnanie bývania na internáte na Slovensku s bývaním v byte, resp. kultúra bývania Slovákov a</b></li> <li>• <b>porovnanie s bývaním v zahraničí</b> (na základe skúsenosti štyroch hlavných postáv).</li> </ul>
Lekcia 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Zemepis</b> (mestá, pohoria, rieky, susedné krajiny atď.)</li> <li>• <b>Kultúrno-historické pamiatky</b> (turistické informácie o Bratislave, mapa Bratislavy, známe miesta v Bratislave (námestia, mosty, známe reštaurácie, ale i kostoly, kiná, divadlá, ambasády a i.)</li> <li>• <b>Študovanie v Bratislave</b></li> <li>• <b>Pomenovanie krajín a ich obyvateľov</b></li> <li>• <b>Stereotypy o krajinách, obyvateľoch a ich populárnych výrobkoch</b></li> </ul>
Lekcia 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kultúra</b> (spôsob oslavy narodenín, blahoželania)</li> <li>• <b>Informácia o vojvodinských Slovákoch</b> (v rámci prihlášky na Letnú školu slovenského jazyka a kultúry Studia Academica Slovaca)</li> <li>• <b>Zemepis</b> (vlajky)</li> <li>• <b>Hudba</b> (popová speváčka Janais)</li> </ul>
Lekcia 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gastronómia</b> (bryndzové halušky, kofola, zemiakový šalát, cesnaková polievka, kapusta, knedle a i.) a kultúra objedávania a správania sa v reštaurácii</li> </ul>



Lekcia 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Organizácia vysokoškolského vzdelávania</b></li> <li>• <b>Hudba</b> (popová speváčka Janais)</li> <li>• <b>Literatúra a umenie</b> (Július Satinský)</li> <li>• <b>Stereotypy</b> (napr. piatok trinásteho)</li> </ul>
Lekcia 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Organizácia zamestnaného človeka a firmy</b></li> <li>• <b>Zemepis</b> (mestá)</li> <li>• <b>Medzijazykové homonymá</b> (anglicko-slovenské, napr. míting, tréning, interview a i.)</li> </ul>
Lekcia 9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Medzinárodné študentské konferencie</b> (porovnanie spôsobov prípravy, prihlasovania sa, účasti, spolupráce a i.),</li> <li>• v rámci nich aj informácie o hostiteľskej krajine, o Francúzsku (gastronómia, hlavné mesto, turistické informácie)</li> <li>• a práca s počítačom a internetom (porovnanie medzinárodných a slovenských termínov).</li> </ul>
Lekcia 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Bratislava</b> (spoločnosť, turistika, kultúra, dejiny, doprava, ekonómia, štúdium, médiá, inovácie a i.)</li> </ul>

Tabuľka č. 1. Interkultúrne a multikultúrne obsahy v učebnici *Krížom-krážom* pre úroveň A1

<b>Krížom-krážom A2</b>	
Lekcia 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gastronómia</b> (slovenské tradičné jedlá)</li> <li>• <b>Zemepis</b> (mestá, rieky, pohoria, regióny, mena, vlajka)</li> <li>• <b>Dejiny a tradícia</b> (historická osobnosť Jánošík)</li> </ul> Pozri s. 20 (úloha s 10 otázkami o Slovensku) <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Slovenské médiá</b> (populárne vysielanie <i>Rodinný duel</i>)</li> </ul>
Lekcia 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Zemepis</b> (Bratislava, hrad Devín a i.)</li> <li>• <b>História</b> (hrad Devín)</li> <li>• <b>Voľný čas</b> (spôsoby trávenia voľného času na Slovensku)</li> </ul>
Lekcia 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kultúra, tradícia, relígia, sviatky a zvyky</b> (Vianoce na Slovensku)</li> <li>• <b>Zemepis</b> (mestá, pohoria)</li> <li>• <b>Hudba a literatúra</b> (vianočné koledy, Biblia a vianočné biblické príbehy)</li> </ul>
Lekcia 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Zemepis</b> (mestá, napr. Bratislava, Košice)</li> <li>• <b>Doprava</b> (mestská a medzimestská doprava – autobusy, trolejbusy, električky, vlaky, železnice, taxíky, lietadlá)</li> </ul>
Lekcia 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Návšteva lekára</b> (porovnanie praxe na Slovensku)</li> <li>• <b>Zemepis</b> (mestá)</li> <li>• v rámci toho známe miesta v Bratislave (Slovenské národné divadlo, Katedrála sv. Martina, socha P. O. Hviezdoslava, Sad J. Kráľa a i.)</li> </ul>
Lekcia 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mailová, esemesková, telefonická komunikácia</b> (porovnanie praxe na Slovensku, resp. po slovensky)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Zemepis</b> (mestá (Trenčín, Žilina, Poprad, Košice, Prešov, Bardejov, Levoča, Stará Ľubovňa), jaskyňa (Belianska), hrady (Spišský), rieky (Dunajec))</li> <li>• v rámci toho známe miesta v Bratislave (hlavné námestie, známa fontána a i.)</li> </ul>
Lekcia 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Zemepis</b> (turistika, hory, hrady, rieky, priehrady, kúpaliská, mestá a i.)</li> <li>• základné charakteristiky Slovenska (pozri mapu na str. 121)</li> </ul>
Lekcia 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Turistika</b> (festivaly, voľný čas)</li> <li>• <b>Zemepis</b> (mestá, ale i klíma, poveternostné podmienky na Slovensku, ako i v zahraničí (Londýn, Amsterdam, Holandsko, Poľsko))</li> <li>• <b>Slang mladých</b></li> </ul>
Lekcia 9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Socializácia, medziludské vzťahy, romantické vzťahy</b> (prax medzi Slovákmi)</li> <li>• <b>Frazeológia</b></li> </ul>
Lekcia 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Bratislava a Slovensko</b> (anketovanie zahraničných turistov o ubytovaní, kultúre a zábave, trávení voľného času, porovnaní Bratislavy s inými európskymi mestami)</li> <li>• <b>Rodina na Slovensku</b> (porovnanie s inými krajinami)</li> <li>• <b>Stereotypy</b> (napr. o čašníkoch)</li> </ul>

Tabuľka č. 2. Interkultúrne a multikultúrne obsahy v učebnici *Krížom-krážom* pre úroveň A2

Na základe uvedeného, možno uvažovať o otázkach: Aký dosah má výskyt uvedených elementov v praxi? Ako ich študenti vnímajú? Je podanie jednotlivých elementov kultúry v učebniciach vo výučbe stimulačné a vôbec funkčné?

Z praxe, žiaľ, môžeme usúdiť, že naši študenti majú o Slovensku ako o krajine, jej kultúre a geografii, málo poznatkov. Keď sa študentov spýtame, čo vedia o Slovensku, odpovede sú veľmi skromné. Väčšina vie iba toľko, že hlavným mestom je Bratislava. Občas sa stane, že niekto zo študentov cestoval na Slovensko, tak si spomenie, že majú dobré pivo alebo navštívil niektoré zo slovenských miest, no zvyčajne sa pri tomto ich poznatky o Slovensku končia. To znamená, že keď spracúvame texty a stretneme sa napr. s názvami miest (Levoča, Žilina a pod.), študenti nevedia, čo to vlastne je. Väčšina reálií vyskytujúcich sa v učebnici nemá žiadne vysvetlenie, preto sa na hodinách snažíme tieto časti dodatočne vysvetľovať, nielen ústne, ale i v tvare fotografií, máp, videí a prezentácií, ktorými sa študentom snažíme priblížiť aspoň tie reálie, ktoré sa v učebniciach spomínajú. Existuje iba niekoľko príkladov, kedy je istý jav dôkladnejšie vysvetlený v učebnici (napríklad v učebnici A1 sa vyskytuje text o popovej speváčke Janais, tiež o hercovi Júliusovi Satinskom). Viac informácií o slovenských reáliách sa vyskytuje v učebnici A2, kde sa vyskytuje napr. mapa Slovenska s vyznačenými mestami a pamiatkami. Veľmi dôkladne

je spracovaná aj téma Vianoc, kde sa študenti oboznamujú o tom, ako prebiehajú a ako sa oslavujú vianočné sviatky na Slovensku.

Možno teda usúdiť, že elementy sociokultúrnych a geografických údajov v učebniciach existujú, ale bez dodatočných vysvetlení zo strany učiteľov by tieto údaje pre študentov boli nedostatočné. I keď uvedené učebnice dokázali v praxi svoju vysokú kvalitu ako učebné pomôcky pri osvojovaní si slovenčiny ako cudzieho jazyka, konštatujeme, že kultúrne elementy vyskytujúce sa v nich majú efektívnosť iba prostredníctvom učiteľa ako svojrázneho „mediátora“, najmä vtedy, keď pre kultúrne rozdiely môže prísť aj k medzikultúrnemu nedorozumeniu. Napr. keď na hodinách spracúvame tému Veľkej noci a hovoríme o veľkonočných zvykoch, o oblievačke a šibačke, študentom je šokujúca informácia, že chlapi chodia na Veľkú noc šibať dievčatá korbáčmi upletenými z vrbového prútia (Potrebné je vysvetliť, že je to iba z formálnych príčin a že sa nad dievčatami neuplatňuje žiadne násilie.).

Potrebné je uviesť si aj to, že vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka vo vojvodinskom priestore má isté špecifické znaky, ktoré sú výsledkom multikultúrneho vojvodinského prostredia, v ktorom neslovenský študent má možnosť byť v bezprostrednom styku, resp. môže komunikovať s občanmi slovenskej národnosti, či sociokultúrna identita má isté odlišnosti vzhľadom na slovenský národ v materskej krajine. V tomto prípade je učiteľ až dvojnásobným „mediátorom“, ktorý má za úlohu vysvetľovať a priblížiť aj tieto rozdiely. Aj sám jazyk je iný (mäkká a tvrdá výslovnosť), iné sú zvyky (sviatky) atď.<sup>17</sup>

To, čo je v celom vyučovacom procese najdôležitejšie, je fakt, že by bolo treba informácie týkajúce sa kulturologických aspektov sprostredkovať študentom decentne, aby vyučovanie cudzieho jazyka, okrem vzdelávacích cieľov, bolo aj prostriedkom na posilňovanie dialógov kultúr cez interkultúrnú komunikáciu, aby poskytovalo aj lepšie vzájomné porozumenie a vzťahy medzi národmi a ich kultúrami, aby sa prekonávali stereotypy a predsudky a rozvíjala vzájomná tolerancia a spolupráca – o toto sa snažíme aj na hodinách slovenčiny ako cudzieho jazyka na našej fakulte.

## Záver

Počas analýzy skúmaných učebníc slovenského jazyka pre cudzincov *Krížom-krážom*, všimli sme si prevahu geografických obsahov (opis miest, krajov a oblastí Slovenska), gastronomických príznačností či krátkych zmienok o významných osobnostiach z kultúrneho života (mená ulíc, námestí, kultúrno-historických pamiatok a reálií) pri témach vzťahujúcich sa prevažne na turistické spoznávanie krajiny, čo je aj pochopiteľné z dôvodu, že Slovensko je

<sup>17</sup> V tomto zmysle pre nás sú vzácne i audio nahrávky textov a určitých úloh, ktoré sú súčasťou učebníc *Krížom-krážom*, ktoré okrem toho, že približujú komunikačnú situáciu, pomáhajú študentom osvojiť si i náležitý slovenský prízvuk a melódiu, ktorá sa čiastočne líši od situácie v prostredí vojvodinských Slovákov, s ktorými by v Srbsku prípadne mohli byť v priamom kontakte.

relatívne mladý štát, o ktorom v zahraničí väčšinou majú minimálne alebo žiadne poznatky (často si ho mýlia aj so Slovinskom).

Dôkladná analýza poukázala na snahu autorov k interkultúrnosti prostredníctvom zakomponovania inonárodných osobných mien, miest, významných osobností, stavieb či iných elementov tak do primárnych či sekundárnych textov, ako i do rôznych cvičení.

Prvky a obsahy, ktoré sa istým spôsobom týkajú alebo dotýkajú slovenských reálií (kultúry, histórie, tradícií, umenia alebo iných sociokultúrnych aspektov vrátane zemepisných lokalít) chápeme ako dôležité elementy vyučovania cudzích jazykov vôbec, ktoré by, okrem vzdelávacích cieľov, mali byť aj prostriedkom posilňovania kultúrnych dialógov v medzikultúrnej komunikácii a zároveň byť prostriedkom na uskutočňovanie lepšieho vzájomného porozumenia, prekonávania stereotypov a predsudkov a rozvíjania vzájomnej tolerance.

Učebnice obsahujúce elementy kultúry a zemepisných charakteristík krajiny sa stávajú prameňom informácií, ktorý hoci aj čiastočne či nepriamo nahrádza neprítomnosť priameho kontaktu študentov s pôvodnými hovorcami, nositeľmi daného jazyka. Zvyčajne sú tieto prvky spracované v rámci primárnych textov, ktoré obsahujú informácie o slovenských mestách, pohoriach, riekach, regiónoch atď., potom sú tu prítomné gastronomické témy, spomenuté sú významné a známe osobnosti z minulosti a zo súčasnosti, dejiny, umenie a podobné. Mienime, že by prítomnosť týchto prvkov totiž nemala byť iba povrchným uvádzaním elementov a javov príznačných pre daný národ, jeho jazyk a krajinu, ale by vo výučbe mala pôsobiť aj stimulačne a pri učení sa jazyka by mala poskytovať informácie, ktoré študentom pomôžu lepšie porozumieť nielen cudziemu jazyku, ale aj cudzej kultúre. Oboznamovanie sa o národe a jemu príslušných reáliách by zároveň malo poukázať aj na existujúce medzikultúrne rozdiely a prekonávať stereotypy.

Charakteristikou súčasnej výučby cudzích jazykov by malo byť pluralistické pochopenie jazyka a kultúry s dôrazom na interkultúrne vyučovanie a senzibilizáciu o jazykovej a kultúrnej rozmanitosti.

Učebnice obsahujú relatívne podrobné údaje o obyčajach (napr. Vianoce) a prírodných krásach, menej o historických udalostiach či pamiatkach. Absentujú demografické údaje, údaje o Slovákoch v zahraničí, údaje o priemysle a základné informácie o spoločensko-politickom živote. Avšak, treba si uvedomiť, že vzhľadom na rozsah a iné stanovené ciele a úlohy, nie je možné v učebnici zahrnúť všetky potrebné obsahy. Veľkú úlohu na hodinách slovenčiny ako cudzieho jazyka preto zohráva učiteľ, svojrázny „mediátor“ a element, ktorý všetky nedostatky ale zvlášť interkultúrny a multikultúrny potenciál takmer každého textu zaradeného do skúmaných učebníc môže využiť, aby študentov, okrem so slovenským jazykom, zoznamoval i s jeho kultúrou, tradíciami, zemepisnými či historickými faktami, ako i každodennými praktikami, ktoré sú charakteristické pre tento národ.

## Literatúra:

Adler, Nancy. 1997. *International Dimensions of Organizational Behavior*. Cincinnati: South Western College Publishing.

*Bela knjiga o interkulturnom dijalogu „Živeti zajedno kao jednaki u dostojanstvu“*. 2008. Strazbur: Savet Evrope. Dostupno na: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_SerbianVersion.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SerbianVersion.pdf)

Bruck, Peter A. 1994. Interkulturelle Entwicklung und Konfliktlösung. In: *Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien*, editors Kurt Luger, Rudi Renger, 343 – 357. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.

Buzássyová, Klára, a Alexandra Jarošová, eds. 2011. *Slovník súčasného slovenského jazyka (h-l)*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. (Dostupné na: <https://slovník.juls.savba.sk>)

Đurišić-Bojanić, Mira. 2003. *Multikulturalnost i multiperspektivnost u obrazovanju, uvažavanje različitosti i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Gabríková Adela a Renáta Kamenárová, Michaela Mošaťová, Helena Ios Ivoríková, Eva Španová, Hana Tichá. 2014. *Križom-krážom. Slovenčina B2*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Helmová, Milena a Katarína Seresová: Interkultúrna kompetencia: významný predpoklad úspešnej cezhraničnej komunikácie a kooperácie. In: *Lingua et vita*, 2021, č. 19, s. 9 – 19. Dostupné na: [https://linguaetvita.sk/www\\_write/files/issues/2021/19/d\\_01\\_09az19\\_jkk\\_helmova\\_seresova\\_192021.pdf](https://linguaetvita.sk/www_write/files/issues/2021/19/d_01_09az19_jkk_helmova_seresova_192021.pdf)

Ismail Gabríková, Adela a Zuzana Omar Hargašová, Zuzana Krchová, Eva Španová. 2022. *Križom-krážom. Súbor testov zo slovenčiny k učebnici B1*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Ismail Gabríková, Adela a Zuzana Omar Hargašová, Eva Španová, Zuzana Krchová. 2022. *Križom-krážom. Súbor testov zo slovenčiny k učebnici B2*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Ivoríková Helena a Eva Španová, Renáta Kamenárová, Michaela Mošaťová, Zuzana Kleschtová, Hana Tichá. 2009. *Križom-krážom. Slovenčina. Cvičebnica A1+A2*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Kačala, Ján, a Mária Pisárčiková, eds. 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava: Veda, Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. (Dostupné na: <https://slovník.juls.savba.sk>)

Kamenárová, Renáta a Hana Tichá, Eva Španová, Helena Ivoríková, Zuzana Kleschtová, Michaela Mošaťová. 2018. *Križom-krážom. Slovenčina A1*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Kamenárová, Renáta a Adela Gabríková, Eva Španová, Helena Los Ivoríkova, Dorota Balšínková, Zuzana Krchová, Michaela Mošaťová, Hana Tichá. 2012. *Krížom-krážom. Slovenčina A2*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Kamenárová, Renáta a Adela Gabríková, Helena Ivoríkova, Eva Španová, Michaela Mošaťová, Dorota Balšínková, Zuzana Kleschtová. 2011. *Krížom-krážom. Slovenčina B1*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Marčoková Daniela a Jarmila Hodličová. 2018. Inozajzyčné literárne texty v čítankách slovenského jazyka pre základné školy v Srbsku. In: *InterKult 2017. Volume I*, urednice Laura Sparisou, Ivana Ivanić, Violeta Petković, 299 – 315. Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine – Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet u Novom Sadu.

Mrva, Mirianna a Zuzana Révészová. 2017. *Stratégia výskumu kultúry odboru výskumu a štatistiky kultúry*. Bratislava: Národné osvetové centrum Bratislava odbor výskumu a štatistiky kultúry. Dostupné na: [www.nocka.sk/wp-content/uploads/2018/08/pdf-1.pdf](http://www.nocka.sk/wp-content/uploads/2018/08/pdf-1.pdf)

Požar, Hajnalka. 2016. Uloga Nastavnika u razvoju multikulturalnosti u školskoj sredini. In: *Norma*, XXI, 2. Sombor: Pedagoški fakultet.

Radivojević, Radinka a kol. 2009. Vodič za unapređivanje interkulturalnog obrazovanja. Beograd: Fond za otvoreno društvo. Dostupné na: [http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali\\_za\\_nastavu/Nastava%202011-12/Interkulturalno%20obrazovanje/vodic.pdf](http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Nastava%202011-12/Interkulturalno%20obrazovanje/vodic.pdf)

*Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. 2017. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Uhlarik, Jasna i Zuzana Tirova. 2016. Morfološke, sintaksičke i leksičke greške učenika čiji je maternji jezik srpski pri usvajanju slovačkog kao bliskog slovenskog jezika. In: *Metodički vidici 7*, urednici Ljiljana Petrovački, Olivera Radulović, 277 – 294. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet. Dostupné na: <http://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/view/1835/1899>

Týrová, Zuzana a Jasna Uhláriková. 2015. Ortografske i ortoepske greške učenika čiji je maternji jezik srpski pri usvajanju slovačkog kao bliskog slovenskog jezika. In: *Strani jezici na Filozofskom fakultetu: primenjeno lingvistička istraživanja*, urednica Bojana Radić-Bojanić, 35 – 49. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.

Vujačić, Lidija. 2018. Antropološki i komunikološki aspekti „čitanja“ kulture – interpretativna antropologija. In: *Journal of Language and Literary Studies*, 79 – 86. Dostupné na: <https://www.folia.ucg.ac.me/image/22/Vujacic.pdf>

**Martin Machata**

*mmachata@ffzg.hr*

**Milvia Gulešić Machata**

*mgulesic@ffzg.hr*

## CHORVÁTSKA KULTÚRA OČAMI SLOVÁKOV

The aim of the work is to examine, analyse and define the cultural image of contemporary Croatia from the perspective of the culture bearers of the nearby Central European Slavic nation. As part of this intercultural research, an answer is sought to the question of how members of the Slovak cultural space perceive Croatian culture and language today. The issue is approached not only synchronically, with an effort to describe the current state, but also diachronically, with the aim of following the development of the Slovak vision of Croatian culture in recent decades under the influence of significant socioeconomic and political changes in both countries. Attention is paid to how this specific view of Croatian culture is influenced by today's global media, advertising, the Internet and social networks, translations of Croatian literary works into the Slovak language or the representation of Croatian culture in today's Croatian and Slovak language textbooks. One of the used research methods will be a survey conducted via the Internet.

*Keywords:* culture, language, perspective, Croatia, Slovakia

### Úvod

Chorvátsky jazyk a kultúra sú pre Slovákov geneticky i geograficky blízke a pomerne značne zrozumiteľné. Chorvátsky jazyk je pre Slovákov blízky slovanským jazykom, ktorý vo väčšine prípadov vnímajú ako najpríbuznejší jazyk hneď po češtine. Oba národy spájajú aj zreteľné historické paralely v podobe zdieľania jedného stredoeurópskeho geopriestoru a stáročnej koexistencie v spoločnom štátnom útvare Rakúska-Uhorska. V tomto kontexte možno vyzdvihnúť historické kapitoly, v ktorých bola vzájomná blízkosť podporená snahou o spoločné národnostné ciele umocnená, ako napríklad snahou o jazykovú, politickú a vzdelanostnú emancipáciu v polovici 19. storočia. Známu skutočnosťou z tohto obdobia je úzka spolupráca medzi slovenskými a chorváckymi národovcami na poli kodifikácie jazyka a boja o politické práva.

Uvedená kultúrno-historická blízkosť je stále podporovaná aj prítomnosťou dodnes vitálnych národnostných menšín, slovenskej v Chorvátsku a chorvátskej na Slovensku, ktorých vznik sa datuje už od 18., respektíve 16. storočia. Významné krajanské inštitúcie, ako sú Slovenské kultúrne centrum v Chorvátsku a Múzeum chorvátskej kultúry na Slovensku, majú dnes v oboch krajinách oficiálnu širokú štátnu podporu a pomáhajú pri zachovávaní a rozvíjaní kultúrnej a jazykovej identity týchto menšín. Ku kultúrnemu a jazykovému zblížovaniu Slovákov a Chorvátov prispievali aj viaceré významné osobnosti jednej i druhej kultúry, ktoré svojou činnosťou a dielom dokázali druhú príbuznú kultúru nielen komplexne spoznať, ale aj citlivo uchopiť a sprostredkovať. Zrejme najmarkantnejším príkladom je tvorba významného klasika slovenskej prózy, spisovateľa Martina Kukučina, ktorý

priblížil Slovákom chorvátsku kultúru a jazyk vo svojom najznámejšom diele *Dom v stráni* (1904) a v ďalších prózach. Autor pôsobiaci v rokoch 1893-1908 ako lekár na dalmatínskom ostrove Brač, bol očarený Chorvátskom natoľko, že ho pokladal za svoju druhú vlasť, a vo svojej tvorbe mu venoval aj cestopisné diela *V Dalmácii a na Čiernej Hore* (1898) a *Rijeka-Rohić-Záhreb* (1901). O Kukučínovom vnímaní špecifik chorvátskej kultúry, často aj v porovnaní so slovenskou kultúrou sme písali v práci *Medzikultúrna komunikácia v "chorvátskych" dielach Martina Kukučina*, Machata, M. (2011).



**Obrázok 1.** Martin Kukučín v podaní slávneho chorvátskeho sochára Ivana Meštrovića v Medickej záhrade v Bratislave

Z osobností, ktoré naopak prispeli k lepšiemu vzájomnému spoznávaniu slovenskej kultúry a jazyka v chorvátskom prostredí, môžeme spomenúť významného chorvátskeho muzikológa a skladateľa Josipa Andrića, autora románu *Velká láska (Velika ljubav)* (1942), ktorý sám napísal v oboch jazykoch, v slovenčine i v chorváčtine, z prostredia chorvátskej národnostnej menšiny v Slovenskom Grobe. V rovnakom roku (1942) vydal v Chorvátsku aj učebnicu slovenskej gramatiky *Slovačka slovnica*, čo bol v tej dobe celkom mimoriadny autorský počín.

Súčasnú Chorvátsko by určite nemalo byť pre Slovákov neznáme, keďže tam cestujú za letnou dovolenkou častejšie ako do iných krajín a je celkom bežné, že na chorvátskom Jadrane strávi značný počet z nich aj niekoľko týždňov ročne. K tejto popularite prispieva i aktívne propagovanie krajiny v podaní Chorvátskeho turistického združenia (chorv. Hrvatska turistička zajednica), ktoré má v Bratislave svoju pobočku už od polovice deväťdesiatych rokov 20. storočia. Jej reklama „Viete kde je slovenské more? Predsa v Chorvátsku!“ je na Slovensku natoľko známa, že medzičasom zľudovela. V súčasnosti má mnoho Slovákov v Chorvátsku dlhoročných priateľov a známych, vlastní tu nehnuteľnosti, plavidlá a ďalšie komodity, a spájajú s ním nielen



rekreáciu, ale aj svoje investície a podnikateľské aktivity. Uľahčuje im to predovšetkým spoločné členstvo v Európskej únii, Schengenskom priestore, ako aj spoločná európska mena, no prirodzene tiež vyššie opísaná kultúrno-historická, geografická a jazyková príbuznosť. Výsledkom tejto blízkosti je, že Slováci vnímajú chorvátsku kultúru ako veľmi príbuznú, a rôzne jej reálie preberajú za svoje, takže veľmi dobre poznajú chorvátske pojmy ako *cedevita*, *burek*, *pršut*, *ajvar*, *vegeta*, *crno vino*, *marina*, *sladoled*, *autocesta*, *fishpiknik*, *nema problema*, pričom niektoré z chorvátskych reálií sa stali aj súčasťou známych slovenských divadelných hier alebo filmov ("Mama curigni, kúpim ti vegetu.", *Jááánošiiik* - Radošinské naivné divadlo (1983); "Ja nepotrebujem chodiť do Chorvátska, keď si more môžem urobiť aj doma", *Eva Nová* (2015). Chorvátska literatúra sa vydáva na Slovensku v slovenskom preklade, slovenské divadlá uvádzajú diela chorvátskych dramatikov (festival Gavranfest) a Slováci počúvajú tradičnú i populárnu chorvátsku hudbu.

Popri uvedených bilaterálnych kontaktoch kultúrnu blízkosť oboch krajín podporujú aj univerzitné štúdiá: štúdium chorvátskeho jazyka a kultúry na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave a štúdium slovenského jazyka a kultúry na Filozofickej fakulte Univerzity v Záhrebe. Krajiny si na základe podpísanej vzájomnej medzištátnej zmluvy pravidelne vysielajú na uvedené univerzity svojich odborníkov, ktorí na akademickej pôde druhej krajiny ostávajú na troj- respektíve štvorročný mandát, aby tam vyučovali jazyk a kultúru druhej krajiny.



**Obrázok 2.** Ukážka z lekcie *Slovenské more* v učebnici slovenčiny ako cudzieho jazyka *Po Slovensku po slovensky* (2017)

No nielen štúdiom na vysokej škole, ale aj učenie chorvátskeho jazyka, naživo aj online formou, ku ktorému neoddeliteľne patrí aj spoznávanie chorvátskej národnej kultúry, je v súčasnosti na Slovensku veľmi populárne. Napr. facebooková skupina Učíme sa chorvátčinu má už vyše 4000 členov.



**Obrázok 3.** Facebooková skupina *Učíme sa chorvátčinu*.

Vychádzajúc z týchto skutočne rôznorodých a intenzívnych kontaktov by sa dalo predpokladať, že Slováci poznajú chorvátsku kultúru a vedia sa orientovať v jej základných prejavoch. Je tomu však tak naozaj aj v skutočnosti? Aká je definícia chorvátskej kultúry v očiach Slovákov, a ktoré jej aspekty sú im najznámejšie, a ktoré, naopak, najmenej známe? Čo charakterizuje chorvátsku kultúru a aké sú jej podobnosti a rozdiely oproti slovenskej kultúre? Najst' odpoveď na tieto kľúčové otázky je cieľom výskumu publikovaného v tejto práci.

### Definovanie kultúry

Podľa slovníkov je kultúra slovom latinského pôvodu označujúcim súhrn duchovných a materiálnych hodnôt vytváraných a vytvorených ľudstvom v celej jeho histórii, t.j. súhrn týchto hodnôt na istom vývojovom stupni ľudskej spoločnosti. Nad pojmom kultúry a jej parametrami sa zamýšľajú vo svojich definíciách viacerí autori. Napríklad Eagleton (2002, 7) konštatuje: „Bolo by ťažké žiť bez kultúry, pretože ona "určuje" spoločné správanie a myslenie istej spoločenskej skupiny. Jedným z podstatných znakov kultúry je, že sa ju učíme

v priebehu života. A tak ako sa v organizme dedia gény sa kultúra dedí v spoločnosti.“ Podľa Havilanda (2004, 34) je kultúra, to, čo predstavuje systém spoločných ideálov, hodnôt a štandardov správania, ako aj „Spoločný menovateľ, ktorý umožňuje pochopiť pôsobenie jednotlivca iným členom spoločnosti. Keďže zdieľajú rovnakú kultúru, môžu ľudia predpokladať najpravdepodobnejšie správanie iných v istých okolnostiach a podľa toho potom reagovať.“

Gewecke zdôrazňuje (1986, 285–286), že „(...) *vedome či nevedome, sú naša percepcia, odhad a názory vedené vzormi percepcie, hodnotenia a správania, ktorým sme sa naučili z vlastnej kultúry*“.

Tak ako jazyková príbuznosť na jednej strane uľahčuje a na druhej strane sťažuje učenie jazykov, mohlo by sa zdať, že ani príbuznú kultúru netreba bližšie spoznávať, pretože rozdiely medzi príbuznými kultúrami sú veľmi malé. To však nie je presné. "Medzikultúrna kompetencia predstavuje schopnosť úspešného a zodpovedajúceho vystupovania v styku s užívateľmi druhého jazyka resp. príslušníkmi druhej kultúry podľa ich kritérií. Kým vlastná kultúra sa osvojuje nevedomky, každá ďalšia, akokoľvek príbuzná, sa musí učiť, pretože dve kultúry sa nikdy nevyvíjajú identickým spôsobom." (Fantini, 1995, 143).

Ako vyplýva zo súčasných vedomostí o učení a vyučovaní cudzích jazykov, učenie kultúry je nevyhnutnou podmienkou znalosti cudzieho jazyka, pretože iba ono umožňuje chápanie jazyka v zodpovedajúcom mimojazykovom kontexte.

## Chorvátska kultúra

Chorvátskou kultúrou pre potreby tohto článku sa chápe takzvaná vysoká alebo elitná kultúra (angl. *high culture*), ako aj takzvaná nízka alebo masová kultúra (angl. *low culture*), no v tejto práci dávame prednosť termínom akademická alebo každodenná kultúra. (Udier, Gulešić Machata, 2019, 379) Pod znalosťou akademickej kultúry chápeme zasvätenosť do chorvátskeho umenia (literatúry, vážnej hudby, výtvarného umenia, filmu atď.), vedy, kultúrnych a vedeckých inštitúcií, staršej a súčasnej histórie, politického systému a podobne, kým znalosťou každodennej kultúry chápeme oboznámenosť so zvykmi a obyčajmi spojenými s každodenným životom v Chorvátsku (pozdravy, oslovovanie, typické jedlá a nápoje, turistické destinácie, populárne osobnosti atď.). Akademická a každodenná kultúra nie sú vždy prísne oddelené, naopak, často sú úzko prepojené a navzájom komplementárne. Napríklad, znalosť ulíc v nejakom chorvátskom meste alebo obci (napr. Ulica Ljudevita Gaja alebo Ulica Miroslava Krležeho) patrí ku každodennej kultúre, kým vedomosť o tom, kto sú Ljudevit Gaj a Miroslav Krleža, zasa do akademickej kultúry; znalosť mien aktuálneho prezidenta a premiéra je každodenná kultúra, zatiaľ čo vedomosť o chorvátskej štátnej správe je akademická kultúra.

## Výskum a výsledky

Pokiaľ ide o nerodených hovorcov chorvátskeho jazyka, chorvátska kultúra (akademická aj každodenná) sa vyučuje v kurzoch chorvátčiny ako druhého a cudzieho jazyka. Pre každý kurz jeho tvorcovia určujú množstvo kultúrneho obsahu a konkrétny obsah, a to vždy závisí od rôznych faktorov: počet hodín, ktoré sú k dispozícii, typ účastníkov (študenti, podnikatelia, žiadatelia o azyl, azylanti a iní), výsledkov vzdelávania a ďalších. Respondenti v tomto príspevku však nie sú účastníkmi kurzu, chorvátsky jazyk nepoznajú (alebo ho poznajú len obmedzene) a neplánujú sa ho učiť, no s Chorvátskom sú rôznymi spôsobmi prepojení.

Na ankete sa zúčastnilo 20 respondentov vo veku od 20 do 70 rokov. Vo všetkých prípadoch šlo o osoby s maturitou alebo vysokoškolsky vzdelaných ľudí. Žiaden z respondentov neštudoval chorvátsky jazyk alebo kultúru, ani sa dlhodobo nezdržoval v Chorvátsku.

Zaujímalo nás 1) koľko toho respondenti vedia o chorvátskej kultúre, 2) či sa tieto poznatky týkajú prevažne každodennej alebo akademickej kultúry a 3) o aké konkrétne poznatky ide. V spojení s možnými výsledkami dotazníka, boli navrhnuté tri hypotézy:

H1: Respondenti, ktorí sú/boli s krajinou v kontakte, poznajú veľa rôznych kultúrnych faktov o Chorvátsku.

H2: Znalosť chorvátskej kultúry sa u väčšiny respondentov bude týkať každodennej kultúry, no respondenti poznajú aj skutočnosti, ktoré patria do akademickej kultúry.

H3: Pokiaľ ide o každodennú kultúru, respondenti poznajú chorvátske pozdravy, zemepisné skutočnosti, typické chorvátske jedlá a nápoje, niektoré národné parky, niektorých športovcov (predovšetkým futbalistov). Pokiaľ ide o akademicú kultúru, respondenti poznajú určité fakty z chorvátskych dejín (starších aj súčasných), umenia a podobne.

Po spracovaní vyplnených dotazníkov sú prezentované výsledky výskumu a hovoria o tom, či sa hypotézy potvrdili.

Respondenti odpovedali v anonymnej ankete vykonávanej prostredníctvom internetu na nasledovných päť otázok:

### 1) Koľkokrát ste v živote navštívili Chorvátsko?

Odpovede: 30, 30, 30+, 100+, 50, 30, 3, 1, 2, 3, 2, 15-20, 1, 6, 8, 15 a viac (v detstve skoro každý rok), 1, 50+, 0, 4

**Vyhodnotenie:** Získané odpovede na túto otázku sú veľmi rozmanité, v rozsahu od 0 do viac ako 100-krát, no vyplýva z nich, že až na výnimky, Slováci

bežne navštevujú v živote túto krajinu viackrát. Priemerný počet návštev našich respondentov v Chorvátsku bol 20 návštev per capita.

## 2) Za akým účelom ste do tejto krajiny cestovali (dovolenka, práca, študijný pobyt, nejaký iný účel)?

Odpovede: *kúpa nehnuteľností, práca 6, dovolenka 17, oddych, šport 2, transfer*

**Vyhodnotenie:** V odpovediach na túto otázku dominuje podľa očakávania ako účel návštevy dovolenka, nasledovaná pracovnými motívmi. Z odpovedí ďalej vyplýva, že Slováci nenavštevujú Chorvátsko jednoúčelovo, ale im krajina, ktorú primárne navštevujú za účelom dovolenky, slúži aj na pracovné aktivity, destinácia na kúpu nehnuteľností, atď.

## 3) Poznáte niečo z chorvátskej každodennej kultúry (zvyky, tradície, viera, kuchyňa, voľný čas, humor, politická kultúra, pracovné návyky, spôsob života, atď.)?

Odpovede: *pašticada, čevapčiči 2, pljeskavica 4, ajvar; rímskokatolícka viera 3, mená premiéra a prezidenta, kuchyňa, športovci 6, humor; Ante Gotovina, lignje 2, dagnje, skuša, dalmatínsky pršut, rakija 4, crno vino, cedevita, podobná slovanská mentalita, na druhej strane lajdáctvo, nespoľahlivosť, prokrastinácia, nič, Vegeta, girice, burek, travarica, pelinkovac, červené víno Plavac, veľmi málo - iba cez komunikáciu so známymi Chorvátmi, kuchyňa najviac :), sú podobní ako my, majú radi pivo, víno, more; divoké svadby, ako u nás na futbale, veľmi pobožní, veľa nepoznám, napriek mnohým návštevám, ich život v dovolenkových destináciách sa ani úplne nezhoduje s každodenným životom. Som milovníčka chorvátskej kuchyne – najmä burekov, národné jedlo, zvyky 3 a tradície 3*

**Vyhodnotenie:** Medzi odpoveďami na túto otázku mierne prevažujú prvky materiálnej kultúry, ako sú populárne chorvátske jedlá (pašticada, čevapčiči, pljeskavica, ajvar) a nápoje (rakija, cedevita, crno vino, pelinkovac). V značnom počte odpovedí sa však respondenti referujú aj na nemateriálnu kultúru Chorvátska, jeho vieru, zvyky a tradície, humor, úspešných športovcov, podobnú slovanskú mentalitu vyznačujúcu sa aj lajdáctvom, nespoľahlivosťou a prokrastináciou. Pozoruhodným záverom je, že si viacerí respondenti pripúšťajú, že o každodennej kultúre tejto krajiny aj napriek jej častým návštevám veľa nevedia, majú o nej len skreslený obraz, respektíve, nevedia o nej nič. Na druhej strane sa v odpovediach potvrdzuje aj v úvode spomenutá znalosť chorvátskych pojmov z chorvátskej kuchyne, ako sú burek, girice, skuša, lignje, dagnje, pašticada, rakija, crno vino. Časť z týchto pojmov, ako burek, pašticada, rakija, pelinkovac, totiž nemá v slovenčine vlastný ekvivalent, a sú Slovákmi vnímané ako jedlá a nápoje chorvátskej, respektíve balkánskej proveniencie. Iné pojmy v slovníkoch ekvivalent majú, no je možné a dokonca

pravdepodobné, že niektorí z respondentov tieto pojmy poznajú iba v chorváčtine, a že sa slovenské slová kalmáre (*lignje*), slávky (*dagnje*), makrela (*skuša*), nevyskytujú v ich slovnej zásobe.

**4) Poznáte niečo z chorvátskej akademickej kultúry (hudba, literatúra, film, divadlo, výtvarné umenie, architektúra, tanec, významné osobnosti, dôležité historické udalosti, národné symboly, atď.)?**

Odpovede: *Karneval Rijeka 2x, kravata 2, dalmatínska 2 a slavónska hudba, dubrovnička renesancia, linčo - tanec z dubrovničkeho regiónu, nič 3, Schengen, euro, členstvo v EÚ, Franjo Tuđman, Diokleciánov palác v Splite, pár historických udalostí, vojna 4, vlajka 4, rozdelenie Juhoslávie 2, starobylé mestá na Jadrane: Pula 2, Split 2, Dubrovnik 4, Trogir 2, Poreč, v Bratislave je ulica Jelačićova, podľa bána Jelačića, rovesníka našich Štúrovcov. Josip Broz Tito bol pôvodom Chorvát. Skladateľ modernej folklórnej hudby, aj u nás koncertoval Goran Bregović. Nikolu Teslu si privlastňujú Chorváti, Srbi aj Američania. Luka Modrić, Davor Šuker, Dražen Petrović, Goran Ivanišević, Janica Kostelićová, Poznám nejakých hudobníkov a nejaké filmy. Celkovo to však stále súkromne vnímam ako „juhoslovanskú“ kultúru, často neviem, či je daný umelec Chorvát, Slovinec atď., Dositej Obradović? A bol to Chorvát? Národné symboly poznám 2, Milan Begović, Ivo Vojnović, Miroslav Krleža, Kusturica, ale to nie je asi Chorvát, Herec Goran Višnjić, rozpad Juhoslávie po smrti Tita, sympatická pani prezidentka, Čítal som dve knižky od Sinišu Novaca, TV seriál „Vruć vetar“, Počúvame vždy miestnu hudbu už cestou tam v aute a na mieste, ale nevedel by som povedať mena spevákov. Jedinú kapelu, čo poznám je Karma (to som mal rád, kedysi fičala u nás v slovenských telkách aj) a samozrejme Jadranka, utečenka do SR, Z historických udalostí iba o občianskej vojne v Juhoslávii a trochu o Titovej komunistickej vláde; Nikola Tesla 2, Siniša Novac, sochár I. Meštrović a jeho splitská galéria, film Što je Iva snimila 21. listopada 2003, herec Zvonimir Rogoz, ktorý hral vo filme M.R.Štefánika, život M. Kukučina v Selciach na Brači, koncertná sála V.Lisinski, satirické divadlo Jazavac (teraz Kerempuh), operná speváčka Dubravka Šeparović Mušović, Majú svojich kráľov, kniežatá a národných hrdinov, ktorí nie sú zbojníci či zahraniční Slováci.*

**Vyhodnotenie:** Napriek očakávaniam, respondenti preukázali konkrétne znalosti chorvátskej akademickej kultúry, pričom uviedli dokonca viac jednotlivostí ako v prípade každodennej kultúry. Na druhej strane, vyskytlo sa viac respondentov (3), ktorí z tejto oblasti nevedeli uviesť ani jeden údaj. Respondenti sa tu v súlade s uvedeným Geweckeho citátom často dívajú na cudziu kultúru cez prizmu svojej vlastnej kultúry (v Bratislave je ulica Jelačićova, podľa bána Jelačića, rovesníka našich Štúrovcov; Skladateľ modernej folklórnej hudby, aj u nás koncertoval Goran Bregović; Jedinú kapelu, čo poznám je Karma (to som mal rád, kedysi fičala u nás v slovenských telkách) a samozrejme Jadranka, utečenka do SR; herec Zvonimir Rogoz, ktorý hral vo

filme M. R. Štefánika; život M. Kukučina v Selciach na Brači; Majú svojich kráľov, kniežatá a národných hrdinov, ktorí nie sú zbojníci či zahraniční Slováci.) Problémom respondentov bolo v niektorých prípadoch tiež rozoznať, či ide o osobnosti alebo prvky z chorvátskej alebo nejakej susednej kultúry, pričom v niektorých prípadoch (Bregović, Obradović, Kusturica, seriál Vruć vetar) sa im to nepodarilo, keďže ide o kulturémy susedných krajín, Bosny a Hercegoviny alebo Srbska. V niektorých prípadoch dokonca sami respondenti priznávajú, že pre nich národnosť umelcov z územia bývalej Juhoslávie nie je podstatná: "Celkovo to však stále súkromne vnímam ako „juhoslovanskú“ kultúru, často neviem, či je daný umelec Chorvát, Slovinec atď.", čo pripomína situáciu v obrátenom garde, keď sami Chorváti v niektorých prípadoch nevedia, či niektoré reálie patria do slovenskej, českej alebo dokonca poľskej kultúry.

### 5) Zorad'te svoje znalosti kultúry jednotlivých piatich krajín od 1 do 5, pričom 1 znamená najlepšiu a 5 najslabšiu znalosť:

- a) Česko 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1
- b) Maďarsko 2, 3, 3, 5, 3, 2, 3, 4, 2, 2, 3, 2, 2, 3, 4, 4, 3, 3, 2, 3
- c) Bulharsko 5, 5, 5, 4, 3, 5, 5, 2, 4, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 4, 5, 5, 5, 5
- d) Anglicko 4, 4, 4, 3, 4, 4, 2, 5, 3, 3, 2, 3, 3, 2, 2, 2, 2, 4, 3, 2,
- e) Chorvátsko 2, 2, 2, 2, 2, 3, 4, 3, 5, 4, 4, 4, 4, 4, 3, 3, 4, 2, 4, 4

**Vyhodnotenie:** Respondenti vidia svoju znalosť kultúry jednotlivých európskych krajín nasledovne: 1. Česko (Σ 1,00) 2. Maďarsko (Σ 2,75) 3. Anglicko (Σ 2,95) 4. Chorvátsko (Σ 3,05), 5. Bulharsko (Σ 4,35). Napriek tomu, že je anglická kultúra na rozdiel od kultúr ostatných štyroch ponúknutých krajín súčasťou globálnej kultúry, obsadila táto krajina až 3. miesto za dvoma krajinami, ktoré by sme z dnešnej perspektívy zaradili k tzv. malým kultúram. Na prvom mieste sa suverénne umiestnilo Česko, ktoré si ako kultúrne najbližšiu krajinu vybrali všetci opýtaní respondenti. Na druhom mieste sa pred Anglickom umiestnilo Maďarsko. Dôvodom takejto voľby je určite geografická a historická (a v prípade Česka aj jednoznačná jazyková) blízkosť, pretože Slováci s danými národmi zdieľali od 9. až do 20. storočia život v spoločných štátnych zväzkoch: Veľkomoravskej ríši, Rakúsko-uhorskej monarchii a Československu. Na poslednom mieste sa s veľkým odstupom umiestnilo Bulharsko, ktoré so Slovenskom uvedené prepojenie nemalo/nemá.

Pozoruhodným je v tomto porovnaní vysoké umiestnenie chorvátskej kultúry, ktorú od maďarskej a anglickej kultúry v očiach respondentov delí iba 0,30 resp. 0,10 pridelených bodov. Pritom nejde kultúru susednej krajiny, ani o globálnu (veľkú) kultúru, ako v prípade Anglicka. Prehľad chorvátskej kultúry, rovnako ako v prípade kultúry bulharskej, nepatrí na rozdiel od kultúr krajín na

prvých troch priečkach do učebných osnov slovenských základných a stredných škôl. O vysokú známku sa tak zrejme zaslúžili faktory uvádzané v tomto článku: jazyková, geografická a historická blízkosť, živé kultúrne kontakty a časté návštevy Slovákov v tejto krajine.

## Záver

Na ankete sa zúčastnilo 20 respondentov slovenskej štátnej príslušnosti a slovenskej národnosti vo veku od 20 do 70 rokov. Vo všetkých prípadoch šlo o osoby s maturitou alebo vysokoškolsky vzdelaných ľudí. Žiaden z respondentov neštudoval chorvátsky jazyk alebo kultúru, ani sa dlhodobo nezdržiaval v Chorvátsku. Podľa výsledkov ankety, Slováci navštevujú Chorvátsko veľmi často, priemerne 20-krát. Väčšinou prichádzajú kvôli dovolenke (takmer 90%) alebo práci (>25%), prípadne oboje. Výskum potvrdil, že vďaka príbuznému jazyku dokážu komunikovať s Chorvátmi a poznajú aj veľa chorvátskej lexiky.

Výsledky ankety potvrdili dve načrtnuté hypotézy, konkrétne hypotézu číslo 1 a 3. Respondenti, ktorí sú/boli s krajinou v kontakte, naozaj poznajú veľa rôznych kultúrnych faktov o Chorvátsku. Pokiaľ ide o každodennú kultúru, respondenti skutočne poznajú chorvátske pozdravy, zemepisné skutočnosti, typické chorvátske jedlá a nápoje, niektoré národné parky, niektorých športovcov (predovšetkým futbalistov). Pokiaľ ide o kultúru akademickú, respondenti poznajú určité fakty z chorvátskych dejín (starších aj súčasných), umenia a podobne. Výsledky ankety naopak prekvapivo nepotvrdili hypotézu číslo 2. Hoci sa totiž respondenti pri svojich kontaktoch s Chorvátskom určite viac stretávali s javmi jeho každodennej kultúry, v ankete uviedli v o niečo väčšom počte práve skutočnosti patriace do akademickej kultúry. Toto vysoké zastúpenie akademickej kultúry vo výsledkoch ankety je pravdepodobne dôsledkom profilu anketovaných respondentov. Hoci respondenti chorvátsky jazyk a kultúru nikdy neštudovali ani sa ich neučili, patria do spoločenskej vrstvy vzdelaných osôb s maturitou alebo vysokou školou, ktoré sa o uvedený typ vyššej kultúry zaujímajú. V ich poznatkoch je teda zastúpená ako každodenná, tak i akademická kultúra. Znalosť chorvátskej kultúry nekoreluje s počtom návštev krajiny. Geografická a historická blízkosť vplýva na medzikultúrnu kompetenciu (výnimka Anglicko – súčasť globálnej kultúry). Ako vidíme z výsledkov, množstvo kulturém respondenti v ankete uvádzajú v spojitosti s vlastnou kultúrou. Ponúka sa preto záver, že pohľad na kultúru nejakej krajiny je zásadne podmienený východiskovou kultúrou krajiny pôvodu samotných respondentov. Chorvátska kultúra na Slovensku má osobité postavenie, zásluhu na čom majú jazyková, geografická a historická blízkosť, živé kultúrne kontakty, a predovšetkým časté návštevy Slovákov v tejto krajine. Z výskumu vyplynulo aj to, že existujú respondenti, ktorí krajinu navštívili viac ako 30 krát, ale z akademickej kultúry nepoznajú (takmer) nič. Výsledky ukázali aj na skutočnosť, že anketovaní respondenti nepoznajú chorvátske národné parky ani kultúrne pamiatky pod ochranou UNESCO.



Skutočne pozoruhodné je zistenie, že ani teraz, 30 rokov po rozdelení jednej aj druhej krajiny, Juhoslávie a Československa, si respondenti nie sú istí, či osoby alebo skutočnosti, ktoré vo svojich odpovediach uvádzajú, patria do chorvátskej kultúry (Obradović, Kusturica, Vruč vetar, Tito, Nikola Tesla, Goran Bregović, čevapčići). Počet návštev krajiny pritom nie je pre túto kategóriu výsledkov rozhodujúci. Z analyzovaných výsledkov na anketové otázky teda na prvý pohľad paradoxne vyplýva, že Slováci na jednej strane chorvátsku kultúru dobre poznajú, no na druhej strane si nie sú vždy istí, ktoré reálie patria do chorvátskej kultúry a ktoré do kultúr krajín širšieho regiónu. Táto skutočnosť je však len potvrdením citovaného Fantiniho postulátu o tom, že sa vlastná kultúra osvojuje nevedomky a každú ďalšiu, akokoľvek príbuznú, je potrebné sa učiť, pretože sa dve kultúry nikdy nevyvíjajú identickým spôsobom. Bez systematického učenia cudzej kultúry sa totiž, aj napriek znalosti veľkého počtu jej reálií, nedá očakávať, že cudzinci budú spoľahlivo ovládať všetky jej podrobnosti na úrovni osôb, pre ktorých je daná kultúra kultúrou vlastnou.

### Literatúra

Eagleton, Terry. 2002. *Ideja kulture*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Fantini, Alvino. E. 1995. *Introduction: Language, Culture and World View: Exploring the Nexus*. In: International Journal of Intercultural Relations. Washington: Washington University.

Gewecke, Frauke. 1986. *Wie die neue Welt in die alte kam*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Haviland, William A. 2004. *Kulturna antropologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Machata, Martin. 2011. *Medzikultúrna komunikácia v "chorvátskych" dielach Martina Kukučína*. In: Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach, Bratislava: UK.

Machata, Martin. 2017. *Po Slovensku po slovensky*. Zagreb: FF press.

Udier, Sanda, Gulešić Machata, Milvia. 2019. *Suvremeno poučavanje hrvatskoga kao inoga jezika u Croaticumu – Centru za hrvatski kao drugi i strani jezik*. In: Hrvatski : časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture, Vol. 17 No. 1-2, 2019.

### Elektronické zdroje:

<https://croatia.hr/en-gb/culture-and-arts>

<https://www.htz.hr/hr-HR/opce-informacije/predstavnistva-u-svijetu/chorvatske-turisticke-zdruzenie-bratislava>

**Anna Makišová**

Filozofická fakulta, Univerzita v Novom Sade, Srbsko

*makisova.anna@gmail.com*

## **INTERKULTÚRNOSŤ V UČEBNICIACH Z MATERINSKÉHO JAZYKA NA DRUHEM STUPNI ZÁKLADNÉHO VZDELÁVANIA**

The subject of this work are textbooks in the Slovak language and literature for the second level of elementary schools with Slovak language in use. Since we live in a multilingual and multicultural environment it provides and allows us to get to know our own culture, customs, traditions, in order to get to know and respect the language and literature of others, their customs, culture and tradition. The aim of this work is to show how multiculturalism and interculturality operates in school practice. We will focus on the analysis of the contents of individual textbooks in Slovak language and literature, which are currently used in the educational process in elementary schools. We will show the way that you can get to know your language as well as possible, deepen the knowledge acquired in the first level and gain more knowledge about the language with which you work on a daily basis and come into contact and distinguish two language systems, as well. In the same way, we will also analyze contents of reading books from the aspect of representation of texts by the Slovak authors or translations of other minority authors, Serbian as well as world writers. Based on the texts of non-Slovak authors, students will become acquainted with different cultures, which is also the goal of developing interculturality among pupils of national minorities. Building and developing of intercultural competences is one of the goals of education process at all levels and also developing tolerance to the other languages and cultures.

Keywords: interculturality, textbook, Slovak language, reading book, grammar.

### **Pojem interkultúrnosti**

V súčasnosti sa dost' často stretávame s pojmom interkultúrnosti. Podľa Slovníka súčasného slovenského jazyka hl (ďalej SSSJ hl) pod heslom interkultúrnosť sa uvádza, že je to „vzájomné prepojenie a ovplyvňovanie jednotlivých kultúr rozvíjaním ich odlišností; vlastnosť niečoho založeného na vzťahu medzi rozdielnymi kultúrami“ (SSSJ hl 2011, 391). Vojvodina je multietnické prostredie, v ktorom žije dvadsaťdeväť národnostných spoločenstiev. Práve vojvodinské prostredie sa vyznačuje interkultúrnosťou. Bežne prichádzame do kontaktu s inými kultúrami, jazykmi, zvykmi a pod. nielen v každodennom živote, ale aj v oblasti jednotlivých profesií. Rozdiely v jednotlivých oblastiach najčastejšie vnímame priamo počas kontaktu s iným jazykom, kultúrou. Práve tie rozdiely sú podnetom na rozvíjanie interkultúrnosti. Žijeme v susedstve s ľuďmi, ktorí sa rozlišujú nielen svojím jazykom ale aj kultúrou, na ten spôsob máme možnosť obohacovať si svoju kultúru o nové prvky. Keďže žijeme vo viacjazykovom a multikultúrnom prostredí, to nám poskytuje a umožňuje aby sme sa zoznámili s vlastnou kultúrou, zvykmi, tradíciami, ale aj s kultúrou, zvykmi a tradíciami iných, aby sme spoznali,

uctievali si jazyk iných, zvyky, kultúru a tradíciu. Predpokladom dobrého spolunažívania jednotlivých národov vo viacnacionálnom prostredí je rešpektovanie odlišností. Spolunažívanie v multikultúrnom a multijazykovom prostredí prispieva k rozvoju spoločnosti, osvojujú sa inovácie, kultúry sa navzájom obohacujú a jedna od druhej si osvojujú to, čo je najlepšíe.

### Slovenský jazyk na druhom stupni vzdelávania

Vo vojvodinských školách s vyučovacím jazykom slovenským predmet slovenský jazyk sa vyučuje na prvom a druhom stupni. Ako učebná pomôcka k vyučovaniu žiaci a učitelia majú k dispozícii pre každý ročník učebnice z jazyka a literatúry, ktoré vyšli vo vydavateľstve Zavoda za udžbenike z Belehradu. Učebnice schválil Pokrajinský tajomník pre vzdelávanie, predpisy, správu a národnostné menšiny – národnostné spoločenstvá.

Učebná látka je rozvrhnutá podľa ročníkov, oblastí a tém, pričom sa uplatňuje postupnosť, korelácia, integrácia a veková primeranosť. Učebnice sú zostavené podľa najnovších učebných osnov, ktoré zahŕňajú tri vzdelávacie oblasti: literatúru, jazyk a jazykovú kultúru. Podľa učebných osnov odporúča sa aj rozdelenie hodín podľa vzdelávacích oblastí. Cieľom vyučovania slovenského jazyka je, aby žiak pestoval slovenský jazyk tak, aby ho vedel potom správne používať v rozličných komunikačných situáciách, v hovorenej a písanej podobe. Rovnako tak aby prostredníctvom čítania a interpretácie literárnych diel rozvíjal predstavivosť a umeleckú vnímavosť, estetické koncepcie, kritické posudzovanie.

Cieľom vyučovania slovenského jazyka a literatúry je vzdelávať a vychovávať žiakov ako slobodné, kreatívne a kultúrne osobnosti, rozvíjať jazykový cit a podnecovať ich, aby sa sústavne zdokonaľovali v ústnom a písomnom vyjadrovaní. V závislosti od ročníka ročný fond vyučovacích hodín z tohto predmetu je rozvrhnutý nasledovne: v piatom ročníku ročný fond hodín je 180 z toho 70 hodín na vyučovanie literatúry, na jazyk tiež 70 hodín a na jazykovú kultúru 40 hodín. V šiestom a siedmom ročníku ročný fond hodín je 144, z toho 54 hodín na oblasť literatúry, 52 hodín na jazyk a 38 hodín je naplánovaných na jazykovú kultúru. Vo ôsmom ročníku z úhrnného počtu hodín 136 na literatúru je určených 52 hodín, na jazyk 50 a na jazykovú kultúru 34 hodín.

Predmetom nášho výskumu sú učebnice zo slovenského jazyka na druhom stupni základného vzdelávania v Srbsku s vyučovacou rečou slovenskou (učebnice pre ôsmy ročník neboli predmetom nášho výskumu, lebo zatiaľ nevyšli spod tlače tie, ktoré sú zostavené podľa najnovších učebných osnov). Keďže žijeme vo viacjazykovom a multikultúrnom prostredí, to nám poskytuje a umožňuje, aby sme sa zoznámili s vlastným jazykom, kultúrou, zvykmi, tradíciami, ale aby sme spoznali aj iných, uctievali si jazyk iných, zvyky, kultúru a tradíciu. Cieľom práce je poukázať ako multikultúrnosť a interkultúrnosť funguje v školskej praxi. Vzdelávanie má dôležitú úlohu v

rozvíjaní interkultúrnych kompetencií u žiakov. Učebnice sú nevyhnutnou pomôckou vo vzdelávacom procese.

Predmetom nášho výskumu sú texty, literárne diela neslovenských autorov, inojazyčných literárnych textov všetkých žánrov. Literárne diela srbských autorov, autorov menšinových spoločností z Vojvodiny a literárne diela svetových spisovateľov budú predmetom nášho výskumu. Prostredníctvom týchto literárnych textov žiaci majú možnosť zoznámiť sa s kultúrou, tradíciou iných národov, zvykmi, a tak spoznať a uctievať si jazyk a literatúru iných národov. Je to jeden zo spôsobov multikultúrnej výchovy v školskej praxi. Rovnako tak sme si všimli aj úlohy a komentáre v didakticko-metodickej časti, najmä v čítankách, v ktorých sú zastúpené prvky interkultúrnosti, prepájanie literatúr, kultúr. Zaradenie autorov sme si overovali v Slovníku slovenských spisovateľov pre deti a mládež (Sliacky 1979), v Slovníku slovenských spisovateľov Dolnej zeme (Balážová 1994) a v Malej encyklopédii spisovateľov sveta (Juríček 1978).

### Učebnice pre 5. ročník

V piatom ročníku je naplánovaný ročný fond hodín 180. Z učebníc v školách s vyučovacou rečou slovenskou vo vojvodinskom prostredí sa používa Čítanka Tomáša Čelovského, ktorá vyšla vo vydavateľstve Zavoda za udžbenike v Belehrade roku 2023. Všetky literárne texty sú zoradené do tematických celkov, ktoré autor čítanky pomenoval podľa témy zoradených textov. Do čítanky autor zahrnul 66 literárnych textov všetkých žánrov. Keď ide o inojazyčné, ktoré sú predmetom nášho výskumu, pri niektorých autor uvádza aj prekladateľa, pri iných zase nie. V rámci našej analýzy budeme si všimáť a uvádzať, či je uvedené aj meno prekladateľa. V tematickom celku *Keď sa rozprávky ešte rozprávali*, ktorý obsahuje ľudové rozprávky, okrem dvoch slovenských ľudových rozprávok do učebnice je zaradená aj česká ľudová rozprávka *Princ Bajaja*. Túto rozprávku prerozprávali Dagmar Lhotová a Zdeněk K. Slabý. Nasleduje ruská ľudová rozprávka *Husie počty*. Prekladateľ sa tu neuvádza. Poľská ľudová rozprávka *Ako sa mesiace pohnevali* najprv bola preložená do češtiny (Oldřich Syrovátka) a z češtiny preložil Tomáš Čelovský. Autor čítanky po tomto textíku uvádza názvy mesiacov po slovensky, po česky a po chorvátsky. Obohacuje slovnú zásobu žiakov a najmä poukazuje na príbuznosť pomenovaní pri niektorých mesiacoch v troch slovanských jazykoch. Je to jeden z elementov interkultúrnosti. Autor prekladu bájky ruského spisovateľa Leva Nikolajeviča Tolstoj *Jež a zajac* sa neuvádza. V didakticko-metodickej časti *Jánošík – hrdina, alebo zbojník?* autor učebnice dáva do súvisu a porovnáva hrdinov Slováka Juraja Jánošíka a Angličana Robina Hooda. Tiež uvádza, že podľa národného hrdinu si obyvatelia na Dolnej zemi pomenovali dedinu Jánošík. Tiež v mesačníku Rovina niekoľko rokov vychádzal komiks pod názvom Jánošík, kapitán hôrných chlapcov. Kreslil Pavel Koza podľa textu Jána Hlaváča.

Do druhého tematického okruhu *Keby zvieratá vedeli rozprávať* je zaradený iba jeden text z inonárodnej literatúry *Traja včelári, jedna včela a Dragana Petrovićová*. Autorom prózy je Jovanka Jorgačevićová srbská spisovateľka. Do slovenčiny preložil Tomáš Čelovský. V tomto celku je aj slovenská ľudová rozprávka *Svenči gazda, zvieracej reči vedomý*. V textiku po ľudovej rozprávke autor čítanky uvádza, že táto rozprávka má „sestru“ medzi srbskými rozprávkami *Nemušti jezik*, v ktorej je spracovaná podobná tematika. Uvádza adresu na internete, kde si žiaci môžu vyhľadať, prečítať si a zoznámiť sa aj s obsahom srbskej rozprávky.

Do tretej tematickej časti *Ako človek objavoval svet* zaradená je próza anglického spisovateľa Daniela Defoa *Robinson Crusoe*. Meno prekladateľa sa neuvádza. Robinsonovo stroskotanie, keď mu nezostalo nič, dáva do kontextu so sťahovaním našich predkov na Dolnú zem. Tiež tu môžeme priradiť prvky interkultúrnosti. Literárny text zo srbskej literatúry *Moje detstvo* autora Nikolu Teslu preložil Tomáš Čelovský.

V ďalšej tematickej časti *Veľká prestávka* okrem troch textov slovenských autorov zaradená je próza Američanky Francesci Simon Grázlik *Gabo a očkovanie*. Do slovenčiny preložila Darina Zaicová.

V piatom tematickom celku *Veľké príbehy malých ľudí* zo šiestich literárnych textov tri zaradené texty sú autorov inonárodných, než slovenských: próza ruského spisovateľa Antona Pavloviča Čechova *Vaňka*. Preložili Magda Takáčová a Martina Ličková. Autorom prózy *Môj priateľ Garonne* je taliansky spisovateľ Edmondo de Amicis. Pod preklad sa podpísal Štefan Gráf. Pod prózu českého spisovateľa Jiřího Wolкера *O kominárovi* prekladateľ sa nepodpísal.

Ďalší tematický celok autor pomenoval *Čarujeme slovami*. Na úvod autor uvádza niekoľko doslovných prekladov, ktoré sa často používajú vo vojvodinskej slovenčine (typu *prepačujem sa, baš ma briga*). Na tento spôsob chce upozorniť žiakov na nesprávne konštrukcie a blízkosť dvoch jazykov, slovenského a srbského. Z ôsmich literárnych textov iba jeden je inoslovenský, autorom veršov *Garáže* je český spisovateľ Zdeněk Kriebel. Verše preložila Božena Trilecová.

Siedmy tematický celok *Rozprávky na cestu životom* obsahuje osem literárnych textov, z toho len pri troch textoch sú slovenskí autori. Do čítanky zaradení sú dvaja talianski spisovatelia: Bruno Ferrero je autorom prózy *Svrček a minca*. Text preložil Štefan Sandtner. Talianska spisovateľka Angela Nanettiová je autorkou prózy *Záhrada*. Do slovenčiny text preložila Daniela Lozanová. Pri tejto poviedke autor spája úrodnú pôdu v Taliansku s usilovnými záhradníkmi z Hložian, Kovačice a Bieleho Blata. Prepojením spája dve rozličné prostredia. Pod dva texty sa podpisujú srbskí autori Laza Lazić *Mačka na stene* a Mirko Petrović *Bosá polonéza*. Text Lazu Lazića preložil Tomáš Čelovský a pri druhom texte prekladateľ nie je uvedený. Do čítanky je zaradené aj próza dánskeho spisovateľa Hansa Christiana Andersena *Slávik*. Jack

Canfield a Mark V. Hansen sú autormi prózy *Po jednej*. Prekladatelia posledných dvoch próz sa neuvádzajú.

V tematickom celku *Bohatý stôl roviny* je deväť literárnych textov. Zastúpená je aj poézia, aj próza. Z autorov sú tu šiesti slovenskí vojvodinskí, jeden maďarský vojvodinský básnik Ferenc Fehér, ktorého báseň *Báčska krajinka* preložil Miroslav Demák a rusínsky vojvodinský spisovateľ Michal Ramač, ktorého báseň *Cestička na sálaš*, tiež preložil Miroslav Demák. Autor čítanky často používa srbské slová na vysvetlenie. Tak aj pod touto básňou vysvetľuje čo je to sálaš (sedliacka vikendová chata, po srbsky vikendica, jarmok, po srbsky vašar).

Do deviateho tematického celku *Malí veľkí dobrodruhovia* autor čítanky zaradil päť literárnych diel. Z toho dve sú prózy a tri dramatické diela. Autorom dramatického textu *Kapitán John Peoplefox* je srbský spisovateľ Dušan Radović. Do slovenčiny preložil Juraj Bartoš. Aj keď ide o text, ktorého autorom je srbský spisovateľ, autor čítanky prepojil po dramatickom texte aj mená slovenských vojvodinských režisérov Majeru, Benku a Makana. Sú to prvky interkultúrnosti. Prózu švédskej spisovateľky Astridy Lindgrenovej *Ako Lasse padol do jazera* do slovenčiny preložila Mária Bratová. Prózu amerického spisovateľa Mark Twaina *Hľadanie zakopaného pokladu* preložil do slovenčiny Alfonz Bednár. Autor čítanky znovu píše, že knihy tohto amerického spisovateľa čítal aj slávny srbský vedec Nikola Tesla, s ktorým sa neskoršie v Amerike skamarátil. Text bábkovej hry *Tridsaťosem papagájov* napísal ruský autor Grigorij Oster. Do slovenčiny preložila Dana Farkašová.

Desiata časť *Malá čítanka pre rodičov a učiteľov* prináša výroky slávnych.

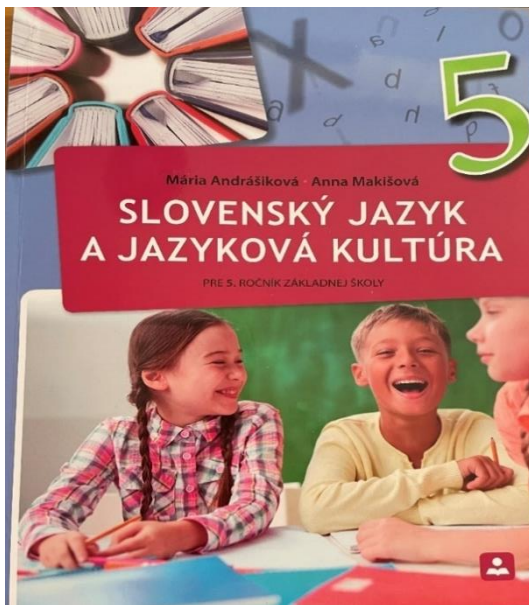


Fotografia 1. Slovenský jazyk a jazyková kultúra 5

Autorkami učebnice z jazyka a jazykovej kultúry sú Mária Andrášiková a Anna Makišová. Učivo je rozdelené do siedmich tematických celkov. V učebnici z jazyka prvky interkulturalnosti sa prejavujú tak, že autorky prepájajú slovenský jazyk a srbský. Uvádzajú kalky, ktoré sú veľmi časté v našom prostredí (*ročný oddych, fotela*). Vedľa každého slova použitého pod vplyvom srbčiny autorky uvádzajú spisovné slová. Aby si žiaci precvičovali slovnú zásobu, ponúknuté sú úlohy, ktoré majú vypracovať: preklady srbčina – slovenčina a priradiť ku kalkom ponúknuté spisovné ekvivalenty. Keď sú v gramatike výraznejšie rozdiely medzi slovenčinou a srbčinou, autorky sa snažia poukázať na tie rozdiely. Tak pri učive o spodobovaní v rámečku sa uvádza poučka, že v srbčine spodobovanie sa zaznamenáva aj v písme.

Inojazykové ako slovenské prvky a porovnanie so srbským jazykom sa vyskytuje v šiestom tematickom celku, ktorý je najobsiahlejší. Zahŕňa všetky ohybné slovné druhy. Pri uvádzaní pádov v slovenčine autorky upozorňujú na rozdiel medzi slovenčinou a srbčinou pri používaní pádov. „Piaty pád vokatív sa v súčasnosti už takmer nepoužíva. Vo funkcii oslovenia ho nahradil nominatív...Srbčina si zachovala vokatív alebo 5. pád v plnej miere a má sedem pádov.“ (Andrašiková, Makišová, 45).

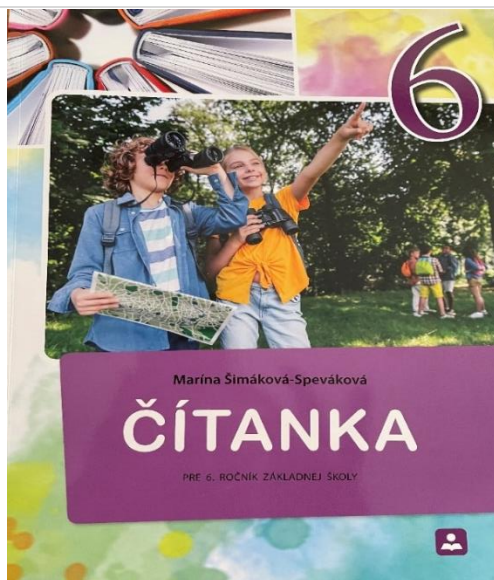
Do gramatiky sú zaradené texty vojvodinských autorov: Daniela Dudka, Zoroslava Speváka, Márie Kotvášovej-Jonášovej, Kataríny Mosnákovej-Bagľašovej, Tomáša Čelovského a autorov zo Slovenska: Kristy Bendovej a Gabriely Futovej.



Fotografia 2.

Autorkou Čítanky pre 6. ročník je Marína Šimáková-Speváková. Zostavená je podľa najnovších učebných osnov a vyšla v roku 2021 vo vydavateľstve Zavoda za udžbenike v Belehrade. Z celkového počtu hodín 144 v šiestom ročníku na literatúru je naplánovaných 54 hodín. Celkové učivo v čítanke zoradené je do ôsmich tematických celkov. Prvý tematický celok autorka pomenovala *Na prameni...* Do tejto časti je zaradená ľudová lyrika. Inojazyčné literárne diela v tejto časti nie sú zastúpené. Aj v druhom tematickom celku *Vďaka zemi, práci piesni...* sú iba diela slovenských dolnozemskej autorov a autorov zo Slovenska. Do tretieho tematického celku *Jedinečný život* zaradená je báseň srbského spisovateľa Miroslava Antića *Raz v stredu*, ktorú prebásnil Juraj Tušiak. Žiaci s autorom sa môžu bližšie zoznámiť v rubrike spoznaj autora. Srbská poetka a spisovateľka pre deti a mládež Mira Alečkovičová je zastúpená básňou *November*. Aj túto do slovenčiny preložil Juraj Tušiak. S dielom dánskeho spisovateľa, známeho autora rozprávok Hansa Christiana Andersena, žiaci sa zoznámia prostredníctvom dramatického textu *Snehová kráľovná*, ktorá bola napísaná ako rozprávka a potom bola dramatisovaná. Meno prekladateľa v učebnici sa neuvádza. Autorka čítanky interkultúrne prvky aplikuje tak, keď spája uvedenú rozprávku s básňou Juraja Tušiaka *Jednoduché slová* a so slovenskou ľudovou rozprávkou *Traja zhavranelí bratia*. Žiakom dáva za úlohu, aby vyhľadali v uvedených dielach odkaz, aký dopad na život človeka môžu mať pravdivé, láskyplné slová a neúprimné, nepravdivé slová. Uvedený tematický celok sa končí rozprávkou *Úžasná cesta Barnabyho Brocketa okolo sveta* súčasného írskeho spisovateľa Johna Boyneho. Meno prekladateľa sa neuvádza. Do štvrtého tematického celku *Dôležité otázky* autorka čítanky zaradila 10 literárnych ukážok, z čoho iba jedna je inojazyčná. Je to próza francúzskeho spisovateľa Antoine de Saint-Exupéry *Malý princ*. Prekladateľ sa neuvádza. Prvky interkultúrnosti autorka učebnice zakomponovala aj po próze *Čo to na zem padá?* autora Miroslava Demáka, keď píše o filme *Zamilovaný Shakespeare*. Piaty tematický celok *Tajomstvá, dobrodružstvá obetavosť, nádej* obsahuje šesť literárnych ukážok. Literárny úryvok z románu *Marta Smart a jarmok hádaniek* srbského spisovateľa Uroša Petrovića do slovenčiny preložila Marína Šimáková-Speváková. Do tejto kapitoly je zaradená ešte jedna próza zo srbskej literatúry *Orly včas vyletujú spisovateľa* Branka Čopića. V poznámke o autorovi sa uvádza, že najznámejšie knihy Branka Čopića do slovenčiny preložil Daniel Dudok. Ďalšia próza *Pod padacími dvierkami* je úryvok z knihy Harry Potter a kameň mudrcov anglickej spisovateľky Joanne K. Rowlingovej. Po texte je QR kód, prostredníctvom ktorého si žiaci môžu pozrieť spomínaný film. Do tohto bloku je zaradená aj próza súčasného francúzskeho spisovateľa Daniela Pennaca *Vlčie oko*. Prekladateľ sa neuvádza. V posledných troch celkoch *Malá šou fantázie slov*, *Pri ohnisku* a *Zahraj, alebo nahraj divadelný text* sú len texty slovenských vojvodinských autorov a spisovateľov zo Slovenska.



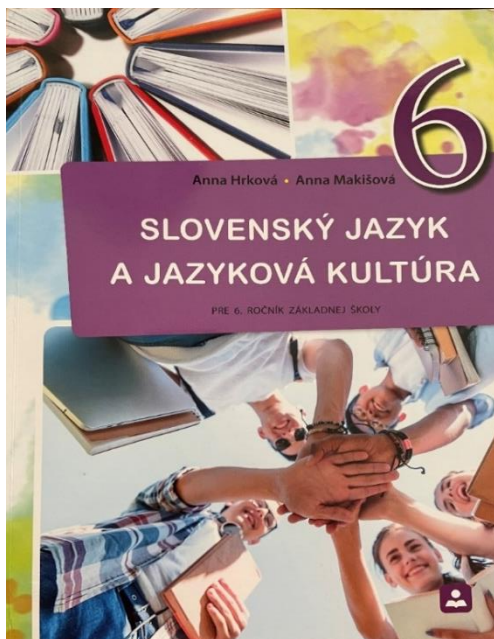


Fotografia 3.

Autorkami gramatiky pre 6. ročník Slovenský jazyk a jazyková kultúra sú Anna Hrková a Anna Makišová. Učebnica vyšla v roku 2021 vo vydavateľstve Zavod za udžbenike v Belehrade. Zostavená je podľa najnovších učebných osnov. Učivo je rozdelené do pätnástich celkov. Keďže žijeme vo viacjazykovom prostredí a vedľa materinského jazyka všetci my používame aj srbský jazyk, ktorý sa dostáva do našej slovnej zásoby a do prejavov realizovaných po slovensky, autorky do učebnice zaradili aj srbské slová a kalky, ktoré sa utvárajú pod vplyvom srbského jazyka. Do každého tematického celku sú zaradené cvičenia rôzneho typu. K srbským slovám žiaci majú priradiť ponúknuté slovenské slovo, napr. *blagajna – pokladňa, crni luk – cibuľa, kelner – čašník, penzioner – penzista*. V ďalšom type úloh žiaci majú vo vete ponúknutý správny tvar slova a slovo utvorené pod vplyvom srbského jazyka, kalk, napr.: *Členovia výtvarného krúžku štvrtkom/vo štvrtok mávajú dielne*. Alebo, nesprávne slovo majú nahradiť spisovným slovom: *Prosím si dve karty do divadla. Navštívili sme múzej*. V učebnici sú aj také úlohy, v ktorých je uvedené len srbské slovo resp. slovné spojenie a k nemu žiak má napísať ekvivalentné slovenské slovo, napr. *štampač, spremačica, diploma, čaj od nane*. Ďalší typ úloh, ktorý je v učebnici zastúpený, keď žiaci v dvojice slov alebo slovných spojení majú prečiarknuť nesprávne: *ulaznie dvere – vchodové dvere, kvetináč – črep*. Cvičenia tohto typu určite pomôžu žiakom a všimnú si rozdiely pri používaní uvedených slov. Hodnotíme to ako prvky interkultúrnosti, keď žiaci by mali odlíšiť čo je vplyv srbského jazyka a čo je spisovná podoba jazyka.

Úryvky na precvičovanie sú z literárnych diel slovenských vojvodinských spisovateľov (Andrej Čipkár, Mária Kotvášová-Jonášová, Mária Vršková, Miroslav Gašpar) jeden úryvok je z diela slovenského spisovateľa zo

Slovenska Jozefa Gregora Tajovského. Literárne texty z iných jazykov nie sú zaradené do učebnice.



Fotografia 4.

### Učebnice pre 7. ročník

Autorkami Čítanky pre 7. ročník sú Mariena Korošová a Mária Andrášiková. Učebnica vyšla vo vydavateľstve Zavoda za udžbenike v Belehrade roku 2022. Pri zostavovaní autorky prihliadali na najnovšie učebné osnovy. Učivo v čítanke je rozdelené do siedmich tematických celkov. Do prvého tematického celku *Učíme sa z minulosti, tvoríme našu budúcnosť*, autorky zaradili sedem literárnych diel. Autori sú spisovatelia zo Slovenska. *Pút lásky* Jána Kalinčiaka z obdobia tureckých vojen, keď sa do slovenského dievčaťa z Myjavy zamiluje aga Osman. Poprepletaná je turecká kultúra, zvyky a obyčaje. Rovnako tak aj v druhom tematickom cykle *Potulky minulosťou, v ktorých nechýba humor ani štipka huncústva* sú päť próz a autormi sú slovenskí vojvodinskí spisovatelia a jeden je spisovateľ zo Slovenska. Podľa tematiky, ktorá je predmetom nášho výskumu, zaradíme Miroslavou Demákov cestopis *Od hradov k zámkom*. Žiaci majú možnosť zoznámiť sa s niektorými francúzskymi mestami, píše o korunovaní francúzskych kráľov, o osudoch niekoľkých významných francúzskych žien. Do tretieho tematického celku *Nešťastie nechodí po horách, ale po ľudoch*, je zaradený úryvok z Denníka Anny Frankovej *Kúsok modrého neba v čiernom kruhu*. Pod preklad sa podpisuje M. Valehrachová. Do štvrtého tematického celku *Láska, spätosť človeka s prírodou, so zemou, stvoriteľkou a živiteľkou...* je zaradená próza

ruského realistického spisovateľa Ivana Sergejeviča Turgeneva *Keď prelietajú sluky*. Meno prekladateľa sa neuvádza. Autorky čítanky v rámci cvičení a rozhovoru o texte nedávajú uvedený text do súvisu s našou realitou. V piatom tematickom celku *Spomienky na detstvo zostávajú navždy* je jeden literárny text neslovenskej autorky. Je to kanadská spisovateľka Lucy Maud Montgomeryová a úryvok z knihy *Anna zo Zeleného domu* *Anna prichádza do Zeleného domu*. Meno prekladateľa sa neuvádza. Do iného prostredia nás zavedie aj cestopis Andreja Čipkára *Kumari – dievča, ktoré nechodí po zemi*. O živote v Nepále sa žiaci zoznámia prostredníctvom nepálskej báje, ako volia Bohyňu. Báseň srbského autora Miroslava Antića *Plavé kučery* v preklade Juraja Tušiaka zaradená je do šiesteho celku *Príbehy o láske, priateľstve, šťastí...*

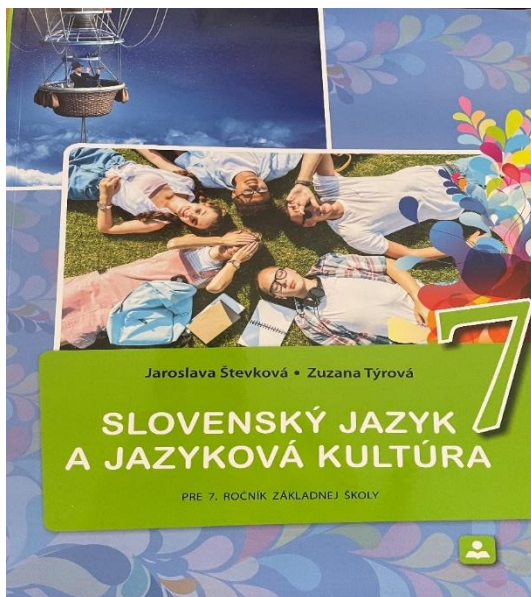


Fotografia 5.

Autorkami siedmacej gramatiky Slovenský jazyka s kultúra vyjadrovania sú Jaroslava Števková a Zuzana Zýrová. Učebnica vyšla rovnako ako aj predchádzajúce vo vydaní Zavoda za udžbenike v Belehrade roku 2022. V učebnici okrem učiva, ktoré sa uvádza v osnovách, prihliada sa aj na kontakt slovenského jazyka so srbských vo vojvodinskom prostredí. Do učebnice sú zaradené cvičenia a poučky, prostredníctvom ktorých by si mali žiaci všimnúť na nesprávne použitia, resp. odlišiť slová a slovné spojenia v týchto dvoch jazykoch. Tak v rubrike Jazykové okienko sa uvádzajú spomenuté cvičenia ako napr. napíš správne po slovensky tieto slová: *državljanstvo, briga, jubilej*; k srbským slovám priradiť ponúknuté slovenské slová: *berberin – holič, krojač – krajčír, stručnjak – odborník, planinar – horolezec*. Ponúkajú sa dve vety vedľa seba, jedna je správna, druhá je utvorená pod vplyvom srbského jazyka. Tú nesprávnu žiak má prečiarknuť, napr. *Uvidíme sa zajtra. Vidíme sa zajtra.*

V ďalších cvičeniach žiak má napísať správne vetu, ktorá je utvorená pod vplyvom srbského jazyka, napr. *Jano, zle sa nám píše. V obchodoch všetko podrahlo*. V učebnici sú aj také cvičenia, keď k slovenským slovám treba dopísať srbské, napr. *parkoviško, výpredaj, obsadené*.

Uvedené cvičenia určite budú vplývať na pozdvihovanie jazykovej úrovne spisovnej slovenčiny, na odlíšenie spisovnej podoby od nespisovnej a vylepšovanie jazykovej kultúry základuškolákov.



Fotografia 6.

## Záver

Do piatackej čítanky je zaradených 66 literárnych textov. Z toho päť textov je prebraných zo srbskej literatúry (Dragana Petrovićová, Laza Lazić, Mirko Petrović, Dušan Radović, Nikola Tesla) pričom iba pri jednom sa neuvádza prekladateľ. Z ruskej literatúry sú prebrané štyri texty, pri dvoch sa neuvádza prekladateľ. Z českej literatúry do čítanky sú zaradené tri texty, pri jednom sa neuvádza meno prekladateľa. Po tri texty sú zastúpené aj z talianskej literatúry (prekladatelia sú uvedení) a americkej (pri jednom texte sa neuvádza prekladateľ). Po jednom literárnom texte je zaradená poľská literatúra (prekladateľ sa uvádza), dánska (prekladateľ sa neuvádza), anglická (prekladateľ sa neuvádza), švédska (prekladateľ sa uvádza), maďarská vojvodinská (prekladateľ sa uvádza) a rusínska (prekladateľ sa uvádza). Úhrne 24 literárnych textov inoslovenských. Autor čítanky Tomáš Čelovský v úplnosti prihlíadal na učebné osnovy pri zostavovaní čítanky.

V gramatike autorky prepájajú slovenský jazyk a srbský, poukazujú na kalky, ktoré sa používajú pod vplyvom srbského jazyka alebo uvádzajú rozdiely v gramatike medzi slovenčinou a srbčinou.

Do šiestackej čítanky je zaradených 48 literárnych textov. Iba deviatich textov autory sú inojazyční. Štyri texty sú prebrané zo srbskej literatúry (Mira Alečkovičová, Miroslav Antić, Uroš Petrović a Branko Ćopić). Pri všetkých sa uvádza meno prekladateľa. Autorom jedného literárneho textu je dánsky spisovateľ Hans Christian Andersen (meno prekladateľa sa neuvádza), jeden írsky spisovateľ John Boyne (meno prekladateľa sa neuvádza), francúzsky spisovateľ Antoine de Saint-Exupéry (meno prekladateľa sa neuvádza) a anglická spisovateľka Joanne K. Rowlingová (meno prekladateľa sa neuvádza). Pri štyroch textoch sa uvádza prekladateľ a pri šiestich prekladateľ nie je uvedený. V porovnaní s piatackou čítankou, zaradených je menej literárnych textov inonárodných. Ale pri porovnaní učebných osnov a čítanky uzavierame, že autorka neodstúpila pri výbere literárnych diel, všetky naplánované zaradila do učebnice.

Keďže žijeme vo viacjazykovom prostredí a vedľa materinského jazyka všetci my používame aj srbský jazyk, ktorý sa dostáva do našej slovnej zásoby a do prejavov realizovaných po slovensky, autorky do učebnice zaradili aj srbské slová a kalky, ktoré sa utvárajú pod vplyvom srbského jazyka. Do každého tematického celku je zaradené cvičenie tohto typu. Úlohy sú rôzneho typu, k srbským slovám priradiť ponúknuté slovenské slovo. Ďalší typ úloh je keď je vo vete ponúknutý správny tvar slova a slovo utvorené pod vplyvom srbského jazyka, kalk. V učebnici sú aj také úlohy, v ktorých je uvedené len srbské slovo resp. slovné spojenie a k nemu žiak má napísať ekvivalentné slovenské slovo. Alebo z dvojice slov a slovných spojení treba prečiarknuť nesprávne. Cvičenia tohto typu určite pomôžu žiakom a všimnú si rozdiely pri používaní uvedených slov. Okrem predpísaného učiva podľa učebných osnov v gramatike sú zastúpené aj cvičenia a poučky, ktoré upozorňujú na používanie srbských slov v slovenskom kontexte.

Po dôkladnej analýze siedmacekej čítanky a učebných osnov pre siedmy ročník môžeme uzavrieť, že autorky akceptovali obsah učebných osnov. Celkovo do čítanky je zaradených 37 literárnych textov. Z tých textov je málo inojazyčných autorov, ale aj podľa učebných osnov sú naplánovaní iba traja autori (kanadská spisovateľka Lucy Maud Montgomeryová, srbský spisovateľ Miroslav Antić a ruský realistický spisovateľ Ivan Sergejevič Turgenev). Podľa obsahu literárnych textov o inej kultúre, než slovenskej, inom prostredí a národe sa píše aj v literárnych dielach *Turčín Poničan* (Samo Chalupka), *Púť lásky* (Ján Kalinčiak), v cestopise *Od hradov k zámkom* (Miroslav Demák), *Kumari – dievča, ktoré nechodí po zemi* (Andrej Čipkár). Uvedené texty obsahujú prvky interkultúrnosti. Prekladatelia sa uvádzajú pri dvoch literárnych dielach (zo srbčiny a z nemčiny). Pri literárnych textoch z ruštiny a z kanadskej literatúry mená prekladateľov sa neuvádzajú.

V siedmackej gramatike sa prihliada na kontakt slovenského jazyka so srbským. Do učebnice sú zaradené cvičenia a poučky, prostredníctvom ktorých by si mali žiaci všimnúť na nesprávne použitia, resp. odlíšiť slová a slovné spojenia použité pod vplyvom srbského jazyka.

Uvedené cvičenia sú prínosom k povzdvihovaniu jazykovej kultúry žiakov. Takto si žiaci môžu overiť a upevniť vedomosti získané v predchádzajúcich ročníkoch.

To, čo sme chceli ešte zhodnotiť, je prepájanie národov, kultúry a spoločné črty v didakticko-metodickej časti najmä v piatackej a šiestackej čítanke. Tak napr. Tomáš Čelovský v piatackej čítanke uvádza názvy mesiacov po slovensky, česky a chorvátsky. Obohacuje slovnú zásobu žiakov a najmä poukazuje na príbuznosť pomenovaní pri niektorých mesiacoch v uvedených jazykoch. V ďalšej časti autor učebnice dáva do súvisu a porovnáva hrdinov Slováka Juraja Jánošíka a Angličana Robin Hooda. Tiež uvádza, že podľa národného hrdinu si obyvatelia na Dolnej zemi pomenovali svoju dedinu Jánošík. Tiež v mesačníku Rovina niekoľko rokov vychádzal komiks pod názvom Jánošík, kapitán hôrných chlapcov. Kreslil Pavel Koza podľa textu Jána Hlaváča. V didakticko-metodickej časti po ľudovej rozprávke *Svenči gazda, zvieracej reči vedomý* autor čítanky uvádza, že táto rozprávka má „sestru“ medzi srbskými rozprávkami je to *Nemušti jezik*, čiže, spracúva podobnú tematiku. Robinsonovo stroskotanie, keď mu nezostalo nič, dáva do kontextu so sťahovaním našich predkov na Dolnú zem. Po poviedke *Záhrada* talianskej spisovateľky autor spája úrodnú pôdu v Taliansku s usilovnými záhradníkmi z Hložian, Kovačice a Bieleho Blata. Prepojením spája dve rozličné prostredia. Autor čítanky často používa srbské slová na vysvetlenie. Tak vysvetľuje čo je to sálaš, sedliacka víkendová chata, po srbsky vikendica, jarmok, po srbsky vašar. Po dramatickom texte srbského spisovateľa prepojil aj mená slovenských vojvodinských režisérov Majeru, Benku a Makana.

V šiestackej čítanke tiež je niekoľko elementov prepájania kultúr, literatúr. S Hansom Christianom Andersenom sa žiaci zoznámia prostredníctvom dramatického textu *Snehová kráľovná*. Autorka čítanky Andersenovu Snehovú kráľovnú prepája s básňou Juraja Tušiaka *Jednoduché slová* a so slovenskou ľudovou rozprávkou *Traja zhavranelí bratia*. Píše, že pre uvedené tri literárne diela je spoločný odkaz aký dopad na život človeka môžu mať pravdivé, láskyplné slová a neúprimné, nepravdivé slová. Tiež po próze *Čo to na zem padá?* autora Miroslava Demáka, hovorí o filme *Zamilovaný Shakespeare*, ktorý sa spomína v próze.

V porovnaní s predchádzajúcimi učebnicami v najnovších sa vyskytujú qr kódy, prostredníctvom ktorých sú žiakom sprístupnené ďalšie texty, môžu si vypočuť rozhlasovú hru, pozrieť film nakrútený podľa diela, ktoré sa spracúva v čítanke, vypočuť si nahrávku zhudobnenej básne a rozličné zaujímavosti o spisovateľoch, diela a pod.

Pevne veríme, že uvedené učebnice z jazyka a jazykovej kultúry poskytnú žiakom učivo o slovenskom jazyku všeobecne a najmä o jazyku vo Vojvodine a tak lepšie spoznajú svoj jazyk, prehĺbia vedomosti získané na prvom stupni a paralelne získajú poznatky a vedomosti aj o jazyku, s ktorým sa dennodenne dostávame do kontaktu a na ten spôsob budú vedieť odlišiť dva jazykové systémy. Získané vedomosti a poznatky im poslúžia na rozvíjanie a budovanie tolerance k iným jazykom a kultúram na týchto priestoroch.

Budovanie interkultúrnych kompetencií by malo byť jedným z cieľov vzdelávacieho procesu na všetkých stupňoch. Nemalo by však prebiehať oddelene, treba aby bolo zakomponované do všetkých predmetov, pretože interkultúrne kompetencie sa nedajú oddeliť od ostatných vedomostí, zručností a postojov z iných oblastí života človeka.

### Východisková literatúra

Andrášiková, Mária – Makišová, Anna. 2022. *Slovenský jazyk a jazyková kultúra pre 5. ročník základnej školy*. Belehrad: Zavod za udžbenike.

Čelovský, Tomáš. 2023. *Čítanka pre 5. ročník základnej školy*. Belehrad: Zavod za udžbenike.

Hrková, Anna, Makišová, Anna. 2021. *Slovenský jazyk a jazyková kultúra pre 6. ročník základnej školy*. Belehrad: Zavod za udžbenike.

Korošová, Mariena, Andrášiková, Mária. 2022. *Čítanka pre 7. ročník základnej školy*. Belehrad: Zavod za udžbenike.

Šimáková-Speváková, Marína. 2021. *Čítanka pre 6. ročník základnej školy*. Belehrad: Zavod za udžbenike.

Števková, Jaroslava, Týrová, Zuzana. 2022. *Slovenský jazyk a jazyková kultúra pre 7. ročník základnej školy*. Belehrad: Zavod za udžbenike.

### Literatúra

Balážová, Eva (ed.). 1994. *Slovník slovenských spisovateľov Dolnej zeme*. Bratislava: ESA.

Juríček, Ján (ed.). 1978. *Malá encyklopédia spisovateľov sveta*. Bratislava: Obzor.

Sliacky, Ondrej. 1979. *Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež*. Bratislava: Mladé letá.

*Slovník súčasného slovenského jazyka hl.* 2011. Bratislava: VEDA vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

**Milica Lukić**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

*milica.lukic@uns.ac.rs*

## **IDIOMATICITY OF ENGLISH MULTI-WORD VERBS AND THEIR SERBIAN EQUIVALENTS IN THE NOVEL “NORMAL PEOPLE”<sup>1</sup>**

This paper aims to investigate the idiomaticity of English multi-word verbs (a verb followed by an adverbial and/or a prepositional particle). We are to rely on the most commonly suggested three-degree scale (e.g., Bolinger 1971), which includes transparent, semi-idiomatic, and idiomatic combinations. The examples are corpus-based, found in the novel *Normal People*, written by Sally Rooney and published in 2018. As this is a contrastive study, the paper also involves Serbian translation equivalents from the same novel (translated into Serbian in 2020), seeking to discover potential additional explanations regarding the degree of idiomaticity. What makes this topic relevant is the fact that English multi-word verbs are numerous and widely used in everyday speech. Furthermore, they exhibit different syntactic behavior based on their level of idiomaticity, that is, their semantic non-compositionality. It is also useful to explore different ways in which English multi-word verbs can be translated into Serbian (prefixation, introducing additional phrases, etc.). Based on previous research in this field, our first hypothesis is that the number of examples will be high considering the type of novel. Secondly, the lexical verbs *come*, *go*, *look*, *make*, and *put* are expected to be the most common. As for the adverbial particles, we expect *up*, *out*, *off*, and *in* to appear most frequently. In terms of idiomaticity, we hypothesize that the highest number of combinations will be transparent, while idiomatic combinations should be the least numerous. Finally, the translation equivalents are expected to mostly involve prefixation, simple verbs, and additional phrases/clauses. The results proved the vast majority of our hypotheses to be correct.

*Keywords:* multi-word verbs, English language, Serbian language, idiomaticity, translation.

### **INTRODUCTION**

This paper explores the idiomaticity of English multi-word verbs (henceforth MWVs), universally known to consist of a verb followed by an adverbial and/or a prepositional particle. We rely on the most commonly suggested three-degree scale (e.g. Bolinger 1971): transparent, semi-idiomatic, and idiomatic combinations. The examples are corpus-based, from the novel *Normal People*, written by Sally Rooney and published in 2018. As this is a contrastive study, it also involves Serbian translation equivalents from this

---

<sup>1</sup> The paper was written within the course titled “Contrastive Language Studies (English-Serbian),” held under the doctoral studies program at the Faculty of Philosophy in Novi Sad and the mentorship of Prof. Predrag Novakov, Ph.D.



novel, translated into Serbian in 2020, seeking potential additional explanations regarding the degree of idiomaticity of the original examples.

English MWVs are a relevant research topic as they are extremely numerous and widely used in everyday speech. Moreover, these verbs exhibit different syntactic behavior based on their level of idiomaticity, i.e., their semantic non-compositionality. It is also useful to investigate how English MWVs can be translated into Serbian since the latter has no such structures.

Based on previous research in this field, we can form a few hypotheses. The number of examples is expected to be high given the type of novel (described in Chapter 3). The lexical verbs *come*, *go*, *look*, *make*, and *put* are expected to be the most common. As for the adverbial particles, we expect *up*, *out*, *off*, and *in* to appear most frequently. The highest number of combinations should be transparent, while idiomatic combinations should be the least numerous. Finally, translation equivalents are expected to mostly involve prefixation, simple verbs, and additional phrases/clauses.

## THEORETICAL BACKGROUND

### Multi-word verbs: definitions and idiomaticity

As is the case with many linguistic notions, authors offer different terms and definitions when it comes to MWVs. Bolinger (1971) adopts the term phrasal verb as the one most widely accepted, but there are also other terms, such as discontinuous verbs, compound verbs, verb-particle constructions, etc. As we employ the term phrasal verb for only one subcategory, we opt for MWVs to refer to the overall category.

MWVs must involve semantic cohesion, i.e., their meaning is not a mere sum of the individual meanings of their parts. Linguists (Anastasijević 1968, Live 1965, Bolinger 1971, Kiss 2011...) suggest several tests to determine if a combination is a MWV. That includes replaceability by a simple verb (for example, *find out* and *discover*), passivization of transitive combinations, word order in transitive combinations (the particle can either precede or follow the noun object), etc. However, most of these criteria involve certain exceptions. Sometimes it has to do with idiomaticity. For instance, adverbs cannot intervene between the verb and the particle unless the particle is used in its most literal sense. Fraser (1976) offers the following examples.

- 1 a) \*The debater drew his opponent only part-way out.
- b) The debater drew the lucky number only part-way out.

There have also been many attempts to categorize MWVs semantically, but the division is not so clear-cut either, so we rely on the most generally accepted categorization. Bolinger (1971) uses the terms first-level metaphors, second-level metaphors, and third-level metaphors, which correspond to

transparent or literal, semi-idiomatic, and idiomatic combinations, the terms used in our paper.

With transparent MWVs, the lexical verb maintains its basic, original meaning, and the particle retains a literal meaning (Fraser 1976). Palmer (1989) adds that these verbs are most commonly motion verbs, while the particles denote the direction of that movement (for example, *run away* and *move away from a position*). As it is generally recognized that MWVs are some of the most difficult items for foreign language (FL) learners, this category can be considered the least problematic in that sense. As for semi-idiomatic verbs, the meaning of the lexical verb remains more or less concrete, but the particle adds a certain meaning that is not predictable (Spasov 1966, as cited in Bolinger 1971). Particles thus serve as intensifiers or specifiers (*pay off* and *completely repay a debt*). Therefore, an FL learner might be able to grasp an approximate meaning, but not the exact, specific meaning. Finally, the overall meaning of idiomatic combinations is not predictable. The components are merged into a new, idiomatic expression (*come down with* and *fall ill*).

The boundaries between these categories are not always entirely clear. There are cases in which the same combination either has an idiomatic meaning or functions as a verb + preposition phrase, depending on the context. For instance:

2 a) I do not want to **go into** that issue.

b) Children always **go into** the playroom at noon.

In (2a), the combination is idiomatic since it does not denote physical movement but means to discuss something. In (2b), the same combination consists of a simple verb and a prepositional phrase denoting direction, so the overall meaning is to physically enter a place. To conclude, not all phrases containing a verb are MWVs; the combination needs to involve semantic coherence, even if it is a literal one (but it is even more apparent with idiomatic combinations).

Based on their syntactic structure, MWVs are generally divided into phrasal verbs (verb + adverbial particle), prepositional verbs (verb + prepositional particle), and phrasal-prepositional verbs (verb + adverbial particle + prepositional particle). Idiomaticity can be a factor in terms of syntactic behavior. For instance, it has been noticed that the lesser the transparency of a phrasal verb, the more limited the possibilities of separating the elements (3, 4).

3) The girls gave up their dog. — The girls gave their dog up.

4) The girls gave up their hope. — \*The girls gave their hope up.

Rajković (2017) points out that there is usually little to no idiomaticity when it comes to prepositional verbs, but there are cases when combinations in

this category are (semi-)idiomatic. As for phrasal-prepositional verbs, more literal ones typically retain the basic spatial meaning of the verb, while more idiomatic ones acquire more opaque qualities.

Rudzka-Ostyn (2008) notes that even with idiomatic meanings, there is a link with the original spatial meaning. She lists several examples, one of which is the combination *turn out*, as in *become clear*; *known*, suggesting that something was formerly hidden in the container. Especially when the use of a particle is metaphorical, MWVs enable us to conceptualize abstract domains based on concrete domains. In that sense, Rudzka-Ostyn analyzes 14 particles and their meanings, and that paper will be of particular importance for our analysis, as it offers a thorough yet concise explanation regarding the meaning of particles within English MWVs. This is in line with the so-called cognitive approach, most notably related to a concept offered by Lakoff & Johnson (1980). It is a notion from cognitive semantics, seeing metaphors as the mapping between two domains (source and target domain) based on their similarities. More abstract entities are thus explained through more concrete ones. One of the most widely known examples is LOVE IS A JOURNEY, where LOVE RELATIONSHIPS are seen as VEHICLES, LOVERS as PASSENGERS, etc. This approach can be applied to MWVs, as well.

#### Translation of multi-word verbs

Translation is a process explained differently by different authors (Nida 1964, Catford 1965, Newmark 1988, to name a few). There are various kinds of translation, but the most general definition would be the process of transferring the meaning of a text into another language, striving to achieve a natural tone and avoiding interference with the source language. Naturally, a simple word-for-word correspondence between any two languages does not exist, which makes the process more difficult, requiring the translator to be highly familiar with both the syntax and the semantics of both the source and the target language.

As for the translation of English MWVs into Serbian, it should be noted that the Serbian language does not have such verbs in its repertoire. What also can pose challenges is polysemy, idiomaticity, stylistic problems, etc. However, there are various ways of finding equivalents to original verbs in English. For example, Lazović (2009) mentions prefixation, using simple (monomorphemic) verbs, inserting additional phrases or clauses, constructions such as verb + adverb, verb + noun, and nouns, or even completely omitting these verbs. To sum up, translating English MWVs into Serbian can be a rather difficult task, but there are certain strategies for preserving the meaning and the style of the original text as much as possible.

MWVs are a rather commonly researched topic, but despite that, many questions remain open, calling for additional research. This sub-section features a brief overview of some recent studies by authors focusing on English MWVs and/or their idiomaticity in relation to their equivalents in the Serbian language or Serbian EFL (English as a Foreign Language) students' competence.

Lazović (2009) discusses the basic semantic and syntactic characteristics of MWVs in English, as well as the most common translation equivalents in Serbian, with a special focus on aspect and transitivity. Analyzing examples from the novel *History in 10 ½ Chapters* and its translation into Serbian, the author finds that prefixation is the most common translation strategy.

Novakov has numerous papers on this topic, but due to the length limitations of this paper, let us only refer to some of them. Novakov (2015) writes about the idiomaticity of English phrasal-prepositional verbs found in the novel *Girl with a Pearl Earring* and their translation equivalents in Serbian. Relying on the previously mentioned three-degree scale, the author discovers that the corpus has a small number of idiomatic combinations, whereas the majority of the examples contain a two-word verb followed by a prepositional phrase, most commonly related to spatial meanings. Novakov (2018) explores the transition from physical, spatial meanings to more abstract meanings concerning English MWVs containing *up*, *down*, *off*, *away*, and *on* and their Serbian equivalents. Based on the notion of conceptual metaphors, it is explained that, for instance, metaphors such as DOWN IS LESS help us conceive the relations between the concrete (spatial) and abstract meanings. It is found that the Serbian equivalent examples mostly involve prefixation. Novakov & Lazović (2022) analyze the translation of English phrasal verbs with the particles *off* and *up* into Romanian and Serbian, noting the similarities and differences between the said languages.

Orčić (2018) analyzes morphosyntactic features of collocations in business English and their translation into Serbian. One of the categories includes the combination MWV + noun. The results indicate that the translation most commonly involves the corresponding collocation in Serbian, with English MWVs translated as monomorphemic verbs. There are also instances in which the translation includes a preposition, while some translation equivalents contain several words.

Šućur (2019) discusses the distribution of phrasal verbs in adult Serbian-speaking EFL students' writing in English. The corpus consists of argumentative essays, which are found to use phrasal verbs nearly as frequently as their native counterparts, although it is generally observed that phrasal verbs are underused in FL writing. However, focusing on the top 20 most productive lexical verbs found in phrasal verbs used by English native speakers and the

participants, Šućur concludes that the Serbian EFL students rarely used some of the most frequent verbs.

We see from the studies listed above that this kind of research typically involves corpus-based examples taken from novels written in English and translated into Serbian. That is also the case in the present study, as described in more detail in the following section.

## CORPUS AND METHODOLOGY

The corpus contains examples found in the novel *Normal People*, written by an Irish author called Sally Rooney, published in 2018. It was translated into Serbian by Vuk Šećerović and published by the Geopoetika publishing house in 2020. The novel is set in Carricklea and Dublin in 2011-2015. It revolves around Marianne and Connel, two young people engaged in a romantic relationship characterized by a succession of good and bad periods primarily because of their different social and socioeconomic statuses. As the story takes place in the modern period, focusing on these young adults' everyday lives, we expected to report a notable number of MWVs. In fact, we observed a very high number of relevant examples, so to adhere to the requirements regarding the length of the paper, we chose to cover only the first five out of the 18 chapters in total.

The source and target texts were read carefully, highlighting the original MWVs (only if listed in the Oxford Phrasal Verbs Dictionary for Learners of English) and their translation equivalents. The combinations were grouped further based on the particle. The next step was to explore the idiomaticity based on the three-degree scale mentioned earlier.

## ANALYSIS AND DISCUSSION

The total number of relevant examples in the corpus is 182. Further details about the frequency of the verbs and particles found in our corpus are provided in the following tables.

Rank-frequency distribution	Verb	Number of occurrences
1	come	17
2	put	11
3	go, turn	9
4	hang	8
5	get, sit	7
6	find, pull	6
7	write	5
8	pick, run, take	4
9	walk	3

10	be, bring, crumple draw, fold, give, head, keep, make, move, piss, point, shrug, snap, throw	2
11	beat, break, breathe, carry, copy, cross, crouch, dress, end, fill, fuck, hand, have, hold, hunch, jerk, lean, lie, light, mess, mix, pal, peel, plan, pop, press, prick, roll, say, screw, scrub, shoot, show, slide, slip, sneak, spit, stand, stretch, switch, text, toss, wake, wander, warm, whip, wipe	1

Table 1. Lexical verbs in the English combinations

There were 76 different lexical verbs in total. The most frequent one was *come*, followed by *put*, which was rather expected. The verbs *make*, *look*, and *take* were expected to be more common as they are known to be commonly found in MWVs. Naturally, lexical verbs that appeared more frequently were typically more productive in the sense that they combined with several different particles (whereas, for instance, the verb *point*, appearing two times, was always followed by the particle *out*). More information regarding the adverbial particle frequency is offered next.

Rank-frequency distribution	Particle	Number of occurrences
1	up	37
2	out	27
3	back	23
4	around, down	17
5	on	16
6	off	15
7	away	11
8	over	10
9	in	9

Table 2. Adverbial particles in the English combinations

We reported ten different particles. The most frequent one was *up*. The particles *out* and *back* were also rather common. The remaining ones could be considered moderately frequent, with *away*, *over*, and *in* being the least common. The high frequency of the particles *up* and *out* is in line with our hypothesis, whereas the particle *in* being the least observed one is rather unexpected.

Let us now look at the idiomaticity of the combinations, as well as the correlation to their Serbian translation equivalents. Representative examples

will be grouped based on the adverbial particles, arranged in descending order in terms of their frequency.

#### 4.1 Particle *up*

Combinations with *up* were the most numerous in our corpus (37). All three degrees of idiomaticity were recorded: transparent (being at a high position or moving up to a higher one), semi-idiomatic (aiming at/reaching a goal/limit or moving to a higher value/degree), and idiomatic (being higher up is more visible, accessible, known or reaching the highest limit).

	Number of occurrences	Frequency (%)
Transparent combinations	16	43.24 %
Semi-idiomatic combinations	15	40.54%
Idiomatic combinations	6	16.22%
TOTAL	37	100%

Table 3. The particle *up* and idiomaticity

The number of transparent and semi-idiomatic combinations with the particle *up* was rather similar, whereas idiomatic combinations were, the least numerous.

5) a) After a few seconds he **stood up**, holding the book in his hand.

b) Posle nekoliko sekundi **ustao je** još držeći knjigu u ruci.

6) a) Instantly she jerks away from him, **pulling** her dress **up** to her collarbone...

b) Refleksno je ustuknula unatrag, **povlačeći** izrez haljine **naviše**...

7) a) Lorraine **folds** the rubber gloves **up** neatly...

b) Skinuvši gumene rukavice, Lorejn ih je uredno **presavila**...

8) a) The laptop screen has gone black now and he taps the trackpad to **light it up** again.

b) Kažiprstom je dodirnuo tačped i ekran **je ponovo zasvetleo**.

9) a) He'd heard from guys in school that sometimes girls **made up** stories about themselves...

b) U školi su neki njegovi drugari govorili da devojke vole da **izmišljaju** razne priče o sebi...

Examples (5a, 6a) show transparent combinations, with *up* indicating a physical movement upward. In (5b), we see the simple verb *ustati* (corresponds to *stand up*). What indicates upward movement more clearly in translation is (6b), with the verb *povlačiti* (pull up) and the adverb *naviše* (upward). Examples (7a, 8a) illustrate semi-idiomatic meanings since the lexical verb retains its basic meaning, while the particle indicates aiming at a goal/higher intensity, not extended physical movement. In (7a), *up* is primarily the sign of completion. It is seen in the translation because of the prefix *pre-*, combined with the verb *saviti* (fold). In (8a), the particle suggests a change in intensity. In translation,

that is seen in the prefix *za-*, typically denoting the start of an action, in this case, the emission of light, hence the verb *svetleti*. The meaning is completely idiomatic in the last example. In (9b), the translation consists of *iz-* (completion) and the base denoting the act of thinking.

#### 4.2 Particle *out*

The particle *out* was the second most common one (27 occurrences), primarily denoting entities moving out of containers. It can also indicate that an action is performed away from home. In slightly more abstract contexts, *out* signifies containers increasing to maximal boundaries. More idiomatic expressions involve bodies, minds, situations, etc. as containers. The most idiomatic meaning suggests some kind of non-existence, invisibility, or ignorance.

	Number of occurrences	Frequency (%)
Transparent combinations	5	18.42%
Semi-idiomatic combinations	11	40.74%
Idiomatic combinations	11	40.74%
TOTAL	27	100%

Table 4. The particle *out* and idiomaticity

In Table 4, we see that semi-idiomatic and idiomatic combinations were equally present. On the other hand, transparent examples were the least common.

10) a) Up the hall the door comes open again and Karen **comes out**...

b) Vrata plesne dvorane otvorila su se i na njima **se najpre pojavila** Karen...

11) a) She's **holding out** the jar of chocolate spread.

b) ...**pružajući** mu teglu sa čokoladnim namazom.

12) a) I have half a mind to **kick him out** of my own house.

b) Ja sam na korak od toga da ga **isteram** iz svoje kuće.

13) a) Lorraine covers her mouth with her hand, so he can't **make out** her expression...

b) Lorejn je šakom zaklonila usta tako da Konel nije mogao da **razazna** kakav joj je izraz lica.

14) a) You're not top of the class in English, he **points out**.

b) Iz engleskog nisi najbolja u razredu, **naglasio** je Konel.

In (10a), *out* retains its primary meaning, combined with the motion verb *come*. In (10b), the translation is *pojavit se* (appear), which suggests outward movement. Examples (11-12) contain semi-idiomatic combinations. In (11a), the meaning of *hold* remains rather literal, but *out* does not imply moving out of a container but an increase to the maximum boundary. That is not as obvious in translation as the verb *pružati* is more general, more similar to the simpler verb *give*. In (12a), *kick* retains its forceful aspect, but not actual physical



kicking, and *out* suggests leaving a space. The translation is *isterati*, with the prefix *iz-* (i.e., its allomorph *is-*) suggesting outward movement and the verb *terati* suggesting an action that involves force. Examples (13-14) contain idiomatic combinations. In (13a), *make out* indicates perceiving someone or something with difficulty, so both the verb and the particle are far from their basic meanings. In the translation equivalent (13b), we see the verb *razaznati*. It consists of the prefix *raza-*, an allomorph of *raz-*, known to mark some kind of dispersion ('in all directions') and the base *znati* (know), suggesting that lack of knowledge has disappeared. In (14a), the expression *point out* also denotes a situation in which a certain realization comes to light. The translation equivalent *naglasiti* (emphasize) does not seem to suggest such a relation in an obvious way in terms of word structure.

### Particle *back*

The particle *back* (23 examples) is quite commonly used in a literal sense, signifying the return to an earlier location. In a more idiomatic sense, it indicates returning to an earlier situation/state.

	Number of occurrences	Frequency (%)
Transparent combinations	17	73.91%
Semi-idiomatic combinations	6	26.09%
Idiomatic combinations	0	0%
TOTAL	23	100%

Table 5. The particle *back* and idiomaticity

The vast majority of combinations with this particle were transparent. Around one-quarter of them were semi-idiomatic, while idiomatic combinations with *back* never appeared in our corpus.

- 15) a) She **puts** her phone **back** in her bag.  
 b) Zatim je **vratila** mobilni u tašnu.  
 16) a) Lorraine **comes back** into the ward now.  
 b) Lorejn je **ponovo ušla** u sobu.  
 17) a) She **texted back**: The party of Franco.  
 b) Odmah mu je **otpisala**: Frankove falange.

Examples (15a, 16a) contain transparent combinations as the lexical verbs retain their basic meaning of physical movement and the particle the meaning of returning to an earlier location. The translation signalizes this. In (15b), the translator uses the simple verb *vratiti* (return). In (16b), we see the expression *ponovo ući* (enter again), where the adverb carries the same meaning as the particle in the original. In (17a), a semi-idiomatic example, *back* suggests some kind of reciprocity with information communicated back to the sender. In (17b), the verb *otpisati* consists of the prefix *od-* (that is, its allomorph *ot-*), which can be used to signify returning to a previous state in Serbian, combined with the verb *pisati* (write).

4.4 Particles *around* and *down*

The particles *around* and *down* were both noted 17 times. No idiomatic combinations were reported, while the frequency of transparent and semi-idiomatic combinations varied.

	Number of occurrences	Frequency (%)
Transparent combinations	15	88.24%
Semi-idiomatic combinations	2	11.76%
Idiomatic combinations	0	0%
TOTAL	17	100%

Table 6. The particle *around* and idiomaticity

	Number of occurrences	Frequency (%)
Transparent combinations	9	52.94%
Semi-idiomatic combinations	8	47.06%
Idiomatic combinations	0	0%
TOTAL	17	100%

Table 7. The particle *down* and idiomaticity

When used transparently, the particle *around* indicates circular motion or motion in all kinds of directions. It can be used in the same sense metaphorically, as well as to denote figurative activities.

- 18) a) He heard the others calling after him, but he didn't **turn around**.  
 b) Čuo je kako mu dobacuju, ali **se nije osvrnuo**.  
 19) a) Why don't you go and **pal around** with your best friend Pat?  
 b) Što onda ne odeš da **se pajtaš** sa Petom kad ti je on ortak?

In (18a) we have a transparent combination, and in (18b) the translator used the reflexive verb *osvrnuti se*, which denotes looking back or turning back. As for the semi-idiomatic meaning in (19a), the verb *pal* retains its basic meaning, while the particle suggests a figurative activity rather than movement along a circular path. The translation equivalent, *pajtati se*, suggests a friendly-like relationship, but the meaning of the original particle is not particularly pronounced.

As for the particle *down*, in literal combinations, it describes physical movement downward. A more metaphorical meaning suggests a decrease in intensity/quality/degree. It is also common with movements of eating and writing. In the most idiomatic meanings, *down* is a sign of completion or reaching a goal/extreme limit.

- 20) a) He followed her into the kitchen and **put** the bag **down** on the table without looking at it.

b) Pošao je za njom do kuhinje i **spustio** torbu na kuhinjski sto ne pogledavši šta ima unutra.

21) a) Alright, I'll **put down** English in Trinity, then.

b) Okej. Onda ću **se upisati** na književnost na Trinitiju.

In (20a), the lexical verb is transparent, as is the particle, indicating downward movement in the physical sense (placing an object down). In (20b), we see the prefix *s-*, one of which meanings is 'down from,' combined with *pustiti* (let go). In (21a), a semi-transparent combination, we again see the phrasal verb *put down*, but in this case, it refers to the action of writing. That is partially conveyed in the translation, as the translator used an expression containing the base verb *pisati* (write). However, (21b) shows the expression *upisati se*, which means *enroll*, while the original suggests only applying for the study program.

#### 4.5 Particle *on*

There were 16 examples with the particle *on* in our corpus. This particle is known to indicate contact/getting closer to make contact, either in a spatial or metaphorical way. In more idiomatic combinations, it can represent the continuation of a situation or an action. In the most idiomatic sense, *on* suggests a cause-effect relationship between two entities in contact.

	Number of occurrences	Frequency (%)
Transparent combinations	6	37.5%
Semi-idiomatic combinations	10	62.5%
Idiomatic combinations	0	0%
TOTAL	16	100%

Table 8. The particle *on* and idiomaticity

The majority of the examples were semi-idiomatic. Transparent combinations with this particle were considerably less numerous, while idiomatic combinations were not reported at all.

22) a) ...Marianne was sitting up and **pulling** her clothes **on**. (23)

b) Merijen je sela i počela da **se oblači**. (52)

23) a) He **kept on** looking at the book.... (11)

b) Konel je **i dalje** proučavao knjigu u rukama... (21)

24) a) So **go on**, what's her name? (14)

b) Pa **dobro**, kako se zove? (28)

Example (22a) shows a transparent combination, indicating contact between clothes and one's body. In Serbian, that situation is denoted by the reflexive verb *oblačiti se*, which is used in the translation. In (23a), a semi-

idiomatic example, the particle is a sign of continued action. In (23b), that is expressed through the phrase *i dalje* (still). In (24b), nothing is indicating the meaning mentioned as the translator opted for using the expression *dobro* (well as discourse marker).

#### 4.6 Particle *off*

The particle *off* appeared 15 times. It primarily suggests separation/breaking a contact, either spatially or metaphorically. In more metaphoric combinations, it can indicate an interruption of flow/supply. In the most idiomatic sense, this particle is used to say that there is separation due to motion away from a former state/condition or a certain point of comparison.

	Number of occurrences	Frequency (%)
Transparent combinations	11	73.33%
Semi-idiomatic combinations	0	0%
Idiomatic combinations	4	26.67%
TOTAL	15	100%

Table 9. The particle *off* and idiomaticity

Transparent combinations with *off* were notably more numerous, while the idiomatic ones appeared four times. Semi-idiomatic combinations were not recorded.

25) a) She's still wearing her school uniform, but she's **taken off** the sweater...

b) Bila je još u školskoj uniformi, ali je **skinula** džemper...

26) a) At this Lorraine stood up and **stripped off** her gloves.

b) Lorejn je ustala i **skinula** gumene rukavice.

27) a) I know you're **pissed off** with me. (27)

b) Znam da si **ljuta** na mene. (63)

In (25a, 26a), we see transparent meanings, i.e., the action of removing clothes from one's body, and the translation in both cases involves *skinuti/skidati*, the Serbian verb denoting the action mentioned (perfective/imperfective form). In (27a), the particle suggests a change in the situation compared to the previous state in an emotional sense. Since the vulgar slang in question denotes being annoyed, the translation contains the rather intense adjective *ljuta* (angry).

#### 4.7 Particle *away*

We noted the particle *away* 11 times in our corpus. Used transparently, it indicates being physically absent from a place or leaving a place. In more idiomatic meanings, it is a sign of a gradual distance or complete disappearance.

	Number of occurrences	Frequency (%)
Transparent combinations	9	81.82%
Semi-idiomatic combinations	2	18.19%
Idiomatic combinations	0	0%
TOTAL	11	100%

Table 10. The particle *away* and idiomaticity

Transparent combinations accounted for over 80% of the total. Semi-idiomatic combinations were significantly less frequent, while idiomatic ones were not present at all.

28) a) Then it was over and he was **drawing away**.

b) Onda je prestao i **odmakao se**.

29) a) She told him she was glad he had **moved away**...

b) Rekla je da joj je drago što **se odselio**...

30) a) Confused, he continues **looking away** from her...

b) On **je** i dalje zbunjeno **gledao u drugu stranu**... (14)

In (28a, 29a), we see that the lexical verbs denote movement, and the particle specifies that it is the act of leaving a position/place. In the Serbian equivalents, that is expressed through the use of the prefix *od-*, which suggests a distance, combined with the verbs *maknuti se* (move) and *seliti se* (move house). In (30a), there is no literal absence, but there is movement from the point of reference, so we consider this a semi-idiomatic combination. The translation (30b) expresses that meaning by adding *u drugu stranu* (the other way) to the verb *gledati* (look).

#### 4.8 Particle *over*

The particle *over* was seen ten times. It suggests that something is (moving) higher than something else or from one side to another. It may also indicate crossing a certain distance and becoming closer, either spatially or mentally. In more idiomatic meanings, it means that a motion is seen as covering something completely or in excess. Finally, the particle can indicate thorough examination from all sides.

	Number of occurrences	Frequency (%)
Transparent combinations	9	90.0%
Semi-idiomatic combinations	0	0%
Idiomatic combinations	1	10.0%
TOTAL	10	100%

Table 11. The particle *over* and idiomaticity

Nearly all the combinations with *over* were semi-idiomatic, suggesting the crossing of a certain distance, and in the majority of cases, it was the combination *come over*.

31) a) Marianne never asked why he **came over**.

b) Merijen ga nijednom nije pitala zašto **dolazi**.

32) a) Well, I knew someone was **coming over** here in the afternoons, said Lorraine.

b) Pa znala sam da ti je popodne neko **došao**, rekla je Lorejn.

33) a) Connell felt a pleasurable sorrow **come over** him, which brought him close to tears.

b) **Preplavila** ga je neka prijatna tugica, nešto zbog čega umalo nije zaplakao.

In (31a, 32a), the combination *come over* is transparent because it indicates physically crossing a distance from one place to another. The translated sentences include the verb *dolaziti/doći* (the imperfective and perfective form of the verb *come*). Example (33a) also contains this combination, but it is used metaphorically, showing that emotion has covered one completely. Once again, the translation contains the prefix *pre-*, combined verb *plaviti*, which means *flood* in Serbian, suggesting the conceptual metaphor in which emotions are seen as water.

#### 4.9 Particle *in*

In our corpus, the particle *in* was found nine times. Its most basic, transparent meaning has to do with being inside or entering a container. In more metaphoric combinations, instead of containers, *in* marks entering or being in certain situations, relations, or circumstances.

	Number of occurrences	Frequency (%)
Transparent combinations	6	66.67%
Semi-idiomatic combinations	2	22.22%
Idiomatic combinations	1	11.11%
TOTAL	9	100%

Table 12. The particle *in* and idiomaticity

Transparent combinations with the particle *in* were the most common by far, while semi-idiomatic ones appeared twice and idiomatic ones only once.

34) a) **Come in**, she said.

b) **Uđi**, rekla je.

35) a) He **breathes in**, so his seatbelt digs into his ribs a little bit, and then exhales.

b) **Udahnuo** je **duboko**, osetivši kako ga pojas zateže preko rebara.

36) a) He'll qualify for the full maintenance grant if he does **get in**...

b) Ako **se upiše**, probaće da dobije punu stipendiju...

37) a) ... but it was the first time he'd **given in** and said it.

b) ... ali je konačno **popustio tom porivu** i zaista izgovorio te reči.

In (34a, 35a), we can see transparent combinations, with the particle suggesting movement into a room/lungs. In (34b), this is expressed with the simple verb *ući* (enter). In (35b) is the Serbian prefix *u-*, signaling movement into a container, combined with a base that denotes the act of breathing. In (36a),

*get in* is not literal as the movement is not physical; it refers to enrolling in a college. Once again, we see the prefix *u-* in the translation equivalent, i.e., *upisati se* (enroll). Finally, (37a) is idiomatic because both the lexical verb and the particle acquire a metaphorical meaning, seeing emotions as a container. That is reflected in the translation as it now contains a whole phrase, offering a more descriptive equivalent – *popustiti porivu*, i.e., cease to fight an urge.

## CONCLUSION

Having analyzed the English MWVs found in the corpus, we can draw several conclusions and compare them to our hypotheses. To begin with, the overall number of examples was high considering the length of the corpus, and the lexical verbs observed were rather versatile. The verbs *come* and *put* were the most common ones, which we predicted, while certain verbs such as *go*, *look*, *make*, and *turn* occurred less than expected. Similarly, we hypothesized that the particles *up* and *out* would be among the most frequent ones, which was the case, while the particles *off* and *in* were less frequent than expected. As for idiomaticity, the hypothesis was confirmed – transparent combinations were the most common, while idiomatic ones were the least numerous.

	Transparent combinations	Semi-idiomatic combinations	Idiomatic combinations	TOTAL
<b>up</b>	16	15	6	37
<b>out</b>	5	11	11	27
<b>back</b>	17	6	0	23
<b>around</b>	15	2	0	17
<b>down</b>	8	9	0	17
<b>on</b>	6	10	0	16
<b>off</b>	11	0	4	15
<b>away</b>	9	2	0	11
<b>over</b>	9	0	1	10
<b>in</b>	6	2	1	9
<b>TOTAL</b>	<b>102</b>	<b>57</b>	<b>23</b>	<b>182</b>

Table 13. The adverbial particles and idiomaticity

The transparent combinations accounted for over 56.04%, semi-idiomatic for 31.32%, and idiomatic for 12.64%. The particles *back*, *around*, *off*, *away*, and *over* seem to be used transparently the most (based on their total number of occurrences), while *out* seems to carry the most idiomatic meaning. Finally, considering the Serbian translation equivalents, the idiomaticity was reflected in most cases, primarily through the use of prefixes and additional expressions suggesting the meaning of the particle in question, as well as the

use of corresponding simple (monomorphemic) verbs, which is in line with our hypotheses.

### References:

Anastasijević, Ksenija. 1968. *Dvočlani glagol u savremenom engleskom jeziku* [Two-part verbs in contemporary English]. Beograd: Grafičko preduzeće Novi Dani.

Bache, Carl. 1985. *Verbal Aspect: A General Theory and Its Application to Present-Day English*. Odense: Odense University Press.

Bolinger, Dwight. 1971. *The Phrasal Verb in English*. Harvard University: Cambridge, Mass.

Catford, John Cunnison. 1965. *A linguistic theory of translation: An essay in applied linguistics*. Vol. 31. London: Oxford University Press.

Fraser, Bruce. 1976. *The Verb-Particle Combination in English*. New York: Academic Press.

Kiss, Katalin. 2011. *Contributions to a Semantico-Contrastive Analysis of Verb-Particle Constructions in English and Verbs with Coverbs in Hungarian*. Debrecini: Debrecini Egyetem. Doctoral Dissertation.

Lakoff, George, and Mark Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

Lazović, Vesna. 2009. Phrasal Verbs in English and Their Translation Equivalents in Serbian. *Romanian Journal of English Studies* 6: 136-145.

Live, Anna H. 1965. The Discontinuous Verb in English. *Word*, 21(3): 428-451.

McIntosh, C. (ed.). 2006. *Oxford Phrasal Verbs Dictionary for Learners of English*. Oxford: Oxford University Press.

Newmark, Peter. 1988. *A Textbook of Translation*. Vol. 66. New York: Prentice-Hall International.

Nida, Eugene Albert. 1964. *Toward a science of translating: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: Brill Archive.

Novakov, Predrag (2015). Idiomaticizovanost engleskih frazno-predložkih glagola i njihovih srpskih ekvivalenata. [Idiomaticity of English Phrasal-Prepositional Verbs and Their Serbian Equivalents]. In *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* IV/1, S. Gudurić, M. Stefanović, ed., 367–378. Novi Sad: The Faculty of Philosophy.



Novakov, Predrag. 2018. Od fizičkog do kognitivnog prostora – engleski višečlani glagoli i njihovi srpski ekvivalenti. [From Physical to Cognitive Space – English Multi-Word Verbs and Their Serbian Equivalents]. In *Jezik, književnost, prostor*, V. Lopičić, B. Mišić-Ilić, ed., 535-547.

Novakov, Predrag, and Mihaela Lazović. 2022. English Phrasal Verbs with the Particles and Their Romanian and Serbian Translation Equivalents. *Romanian Journal of English Studies* 19(1): 7-14.

Orčić, Lidija. 2018. Morfosintaksičke karakteristike kolokacija u poslovnom engleskom i njihovi prevodni ekvivalenti. [Morphosynactic Features of Collocations in Business English and Their Translation into Serbian]. *Naučne publikacije Državnog univerziteta u Novom Pazaru. Serija B, Društvene & humanističke nauke*: 91-107.

Palmer; Frank Robert. 1989. *The English Verb*. Longman: London.

Rajković, Ana. 2017. *English Multi-Word Verbs Expressing the Concept of PERSUASION and Their Croatian Counterparts*. Osijek: Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences. Doctoral Dissertation.

Rooney, Sally. (2018). *Normal People*. New York: Random House Large Print.

Rudzka-Ostyn, Brygida. 2008. *Word Power: Phrasal verbs and compounds: A cognitive approach*. Berlin: Walter de Gruyter.

Runi, Sali. 2018. *Normalni ljudi*. Translated from English by Vuk Šećerović. Belgrade: Geopoetika.

Spasov, Dimitŕ. 1966. *English Phrasal Verbs*. Sofia: Naouka i Izkoustvo.

Šućur, Srđan. 1970. Distribucija frazalnih glagola u pisanju na engleskom kao stranom kod srbofonih govornika. [Distribution of Phrasal Verbs in Serbian-Speaking EFL Students' Writing in English]. *Komunikacija i kultura online* 10: 120-143.

**Sladana Mandić**

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Republic of Serbia  
*sladjanamandic@uns.ac.rs*

## **DEFINING SENSES OF ENGLISH PHRASAL VERBS AND THEIR SERBIAN TRANSLATION EQUIVALENTS<sup>1</sup>**

### **DEFINISANJE ZNAČENJA ENGLLESKIH FRAZNIH GLAGOLA I NJIHOVI SRPSKI PREVODNI EKVIVALENTI**

The paper is an attempt to look at the practices of defining senses of phrasal verbs in English dictionaries, as well as their translation equivalents in Serbian dictionaries. For the purpose of the analysis, the definitions of two highly polisemous (Anastasijević 1968; Gardner and Davies 2007) English phrasal verbs, *put up* and *take up* have been examined in three English specialized phrasal verbs dictionaries, compared and contrasted to their translation equivalents in English-Serbian phraseological, learner's and general-purpose dictionaries. The main aim of the research is to establish how informative and instructive the definitions are and to what extent their length, form and complements (Atkins and Rundell 2008) convey the meanings of English phrasal verbs appropriately, as well as, how authentic their translation equivalents are in the process of informing dictionary users, particularly, the English language learners. The results of the analysis show certain discrepancies regarding definitional features due to which particular dictionaries are far above or below the satisfactory level of informativeness. In other words, short definitions and insufficient presence of definitional complements lead to unsatisfactory users' informativeness about the semantic potential of these complex constructions which consequently affects their appropriate translation into the Serbian language.

*Key words:* dictionary definitions, complements, translation equivalents, informativeness

Rezultati analize pokazuju da su definicije najbolje odslikane u dva engleska rečnika fraznih glagola, CCDPV i MPVPD, a oskudnije u trećem rečniku, AHDPV. Ravnomernije odslikavanje kontekstualnih upotreba u svim rečnicima svakako bi doprinelo sagledavanju celokupne semantičke strukture fraznih glagola, njihovom jednostavnijem uočavanju i potpunoj interpretaciji značenja. Takođe, uočeno je da većina značenja engleskih fraznih glagola nije prevedena na srpski jezik u rečnicima prevodnih ekvivalenata, da kratke definicije prevodnih ekvivalenata, kao i nedovoljna zastupljenost definicijskih dodataka doprinose izvesnoj površnosti prilikom prevođenja fraznih glagola pri čemu prevodni ekvivalenti ne prodiru u dubinsku strukturu fraznih glagola, već se zadržavaju na površini i prilično su uopšteni. Ukratko, većina definicija prevodnih ekvivalenata ne odslikava bogatu polisemičnu prirodu fraznih glagola izraženu na engleskom jeziku. Najdetaljnije je odslikana u rečniku EHSR (eng. ECSD) sa najviše prevedenih značenja i detaljnim opisom svakog od njih u odnosu na preostala dva rečnika. Na ovaj način postiže se veća eksplanatorna moć definicije i informisanost korisnika o načinu upotrebe svakog pojedinačnog značenja. U rečniku OESSR (eng.

<sup>1</sup> The paper is the result of the research conducted during the doctoral studies under the supervision of Prof. Dr Ana Halas Popović.

OESSD) prikazan je manji broj prevedenih značenja i dodataka, dok se najoskudniji prikaz prevodnih ekvivalenata uočava u ESFR (eng. ESPD). Ovakav način prikaza semantičke strukture fraznih glagola utiče na smanjenje stepena informativnosti i preciznosti definicija u prenošenju adekvatnog semantičkog sadržaja na srpski jezik, kao i nedovoljnoj informisanosti korisnika o semantičkom potencijalu ovih kompleksnih konstrukcija. U skladu s tim, izvodi se zaključak da bi semantici fraznih glagola trebalo pristupiti sa velikim stepenom posvećenosti prilikom prevođenja na srpski jezik budući da su te strukture karakteristične isključivo za engleski jezik, te ni sintaksički ni semantički nisu kompatibilne sa mikrostrukturom srpskog jezika.

*Ključne reči:* rečničke definicije, dodaci, prevodni ekvivalenti, informativnost

## Introduction

The role of a definition is to describe the semantic content of a lexeme. In a dictionary, the words that are used in place of another word to explain the thought are referred to as definition. These definitions are what must be covered in a dictionary, and must be accurate, concise and clear. Definitions must be complete enough to satisfy the reader and distinguish several related senses or shades of meaning (Mtallo 2015, 84). The practical role of a definition is to resolve the communicative needs of dictionary users, in terms of ‘decoding’, the user goes to the definition to understand the meaning of an unfamiliar word or expression, or ‘encoding’, the user wants to write or say something which involves encoding the meaning in his or her head, in a natural, appropriate, and effective way (Atkins and Rundell 2008, 407). According to that, the purpose of definitions is to help users in understanding the meaning, which is done through many associations by which they connect unfamiliar facts with familiar ones (Bolinger 1965, 572). As a corpus for the actual research, the definitions of two highly-polysemous English phrasal verbs, *put up* and *take up*, have been analysed for the purpose of establishing the level of their informativeness, in other words, to determine to what extent their length, form and complements contribute to the adequate transfer of phrasal verbs meanings, as well as, how authentic their translation equivalents are in the process of informing dictionary users, particularly, the English language learners.

## Theoretical framework

Definitions should state what is normally the case rather what is necessarily the case (Hanks 1987, 118), whereas, the task of the lexicographer is to provide information about words that is accurate, reliable and authoritative (Gefen and Kernerman 2010, 1327). In an attempt to turn contextual uses of lexemes into definitions, “the lexicographer is in the impossible position of a man who undertakes to answer people’s questions, but since he does not know at the time of compilation what questions exactly his public will ask, he has to try to word his entries so as to answer all possible questions about them. The attempt is inevitably doomed to failure [...]” (Hanks 1979), (according to Stock

1986, 82). This means that the definition should depict all separate uses of a lexeme and contain all necessary components for the purpose of depicting the lexeme the best way possible, even when it comes to hardly-definable lexemes such as functional and ‘pragmatic’ words which Zgusta (1971) suggests shaping according to a logical model, ie. determining what information words convey and how they are used in a meaningful way.

It is also important to avoid circularity in definitions, ie. the word describing itself, eg. the lexeme *fear* cannot be defined as ‘*a state of fear*’ (Landau 2001, 157-158). The definition should depict the part of speech of a given headword, which means that the definition for nouns should start with a noun, for adjectives, with an adjective, etc. (Ibid. 166). The theory distinguishes two types of definitions, traditional and prototypical (Atkins and Rundell 2008, 414). Traditional definitions describe lexemes in a standard manner by determining a superordinate word and additional information which make this item unique (eg. *convertible* - *a car with a folding or detachable roof* (Ibid.)). Prototypical definitions take into account the cognitive linguistic notion of reality and meanings with fuzzy boundaries oriented towards the prototype, containing both semantic and encyclopaedic data (eg. *bus* - *a large motor vehicle carrying passengers by road, typically one serving the public on a fixed route and for a fare* (Ibid. 418). Contrary to traditional approaches to defining, “the prototype theory encourages an approach which recognizes the inherent variability and lack of precision in human communication” (Ibid. 419).

Regardless of the type of definitions, nonspecificity (the lack of information necessary for determining the meaning), overspecificity (the surplus of information which causes confusion), ambiguity (the act of directing to multiple meanings) and circularity (the act of defining one term with the same term) should be avoided at all costs (Šipka 2006, 168). This way, lexemes would be defined in a consistent manner, since lexicographers’ priority is space saving in dictionaries, and the presentation of shortest definitions possible, but not for the price of diminishing their clarity, but for the purpose of creating an adequate definition, without unnecessary elements, more precisely, concise, punctual, and comprehensible (Halas Popović 2017, 232).

Finally, it is important to preserve the uniformity of definitions, as well as, the use of the identical pattern of defining in all definitions with “justified variations and modifications of the pattern to the extent that will not endanger the transparency of the mutual meaning interrelatedness of synonyms within one dictionary article” (Halas Popović 2021, 75). The lexicographic definition has a certain form, content, and function, therefore Zgusta (1971), Landau (2001) and Solomonick (1996) point out that it cannot be equaled to the logical definition (Halas Popović 2017, 232). The lexicographic definition is expected to be informative, concise, simple, precise and relevant (Halas Popović 2019, 301).

When it comes to translation equivalents, “the purpose of any translation should be to achieve ‘equivalent effect’, i.e. to produce the same effect or one as close as possible on the readership of the translation as has obtained on the readership of the original“ (Newmark 1988, 48). As far as phrasal words are concerned, the same author adds that they “(a) are often more economical than their translations; (b) usually occupy the peculiarly English register between ‘informal’ and colloquial, whilst their translations are more formal” (Ibid. 141). When evaluating a translation, Newmark (1988, 188) suggests questioning the quality and extent of the semantic deficit in the translation, and whether it is inevitable or due to the translator’s deficiencies.

### Length

Definition length is an important formal aspect according to which definitions are divided into: extensive definitions (in the form of full-sentences, dependent-complex sentences with conjunctions ‘*if*’ or ‘*when*’), short definitions (in the form of incomplete sentences, i.e. clauses or phrases), and synonyms. The traditional form of a definition is termed “a completely analytical one-phrase definition” (Zgusta 1971, 258), since the head of the phrase belongs to the same part of speech as the lemma, e.g. *table* n. ‘*a piece of furniture with a flat top supported by legs*’ (Longman Dictionary of Contemporary English, LDOCE). Opposite to this form, full-sentence definitions are used to resemble ordinary speech, e.g. *A **house** is a building in which people live [...]. If you **defeat** someone, you win a victory over them [...]* (Svensen 2009, 235-236). These definitions are common with adjectives, intransitive verbs and marked coligations (e.g. when the transitive verb is used passively, and nouns in plural) with predictable selective limitations (Ibid.), often termed “folk definitions, implying a simple explanation of the meaning of a word or phrase directed from a speaker to a listener” (Stock 1986, 81). They are longer than conventional definitions, rich in information presented in plain manner (Sinclair 2005, 428). Nevertheless, Rundell (2006, 326) points out certain disadvantages of this type of definitions concerning their length which often reduces the total number of headwords in dictionaries as well as their clarity, suggesting also other, more efficient forms of defining (Ibid. 333).

Furthermore, certain learner’s dictionaries use clauses with a conjunction *when* for defining, e.g. *membership* ‘*when you are a member of an organization*’, which is considered more practically formulated than the traditional definitions: ‘*the state of being a member of a group ...*’ (OALD 9) or ‘*the fact of being a member of a club...*’ (Macmillan English Dictionary for Advanced Learners, MEDAL 2), or even, ‘*Membership of an organization is the state of being a member of it.*’ (COBUILD) (Gefen and Kernerman 2010, 1329). On the other hand, Atkins and Rundell (2008, 443-444) analyse the definition for the noun *peace* in Longman Essential Activator (1997): ‘*when there is no war*’, and conclude that this way of defining is applicable to nouns denoting states or

situations which resembles informal ways of defining, causing ambiguities, usually when the lexeme can be both, a noun and a verb, e.g. *delay* in *LDOCE* (4. edition, 2003): ‘*when someone or something has to wait*’, and suggest avoiding them. Such definitions do not contain enough information about the syntactic type of the headword (Lew & Dziemianko 2012, 997).

Short definitions are usually found in learner’s definitions serving as navigational tools for long dictionary articles. They can be listed in a menu on the top of the article, e.g. **hand** 1. *body part at end of arm*, 2. *emoji*, 3. *someone working on farm/ship*, 4. *help*, 5. *clapping*, [...] (*MEDAL*) or as sense indicators in front of definitions pointing to the particular dictionary sense, in italics, usually in colours different from the colours of definitions in order to be easily noticed, e.g. **body** 1. PEOPLE ANIMALS, 2. DEAD PERSON, 3. GROUP (*LDOCE*).

The form of defining in terms of synonyms implies lists of words following the headword, considered rather economical, “applied to abstract words difficult to define in a traditional manner or in smaller dictionaries with limited space” (Jackson 2002, 94), e.g. *head* n. PERSON, INDIVIDUAL, *take* v. GRASP, GRIP (*Merriam-Webster Dictionary, MWD*), usually intended for adult native speakers (Atkins and Rundell 2008, 208-209). “True synonyms are very rare” (Cruse 2004, 155), therefore, this way of defining is less common in dictionaries. Though, it is possible when the lemma and the synonym are semantically identical, such as *dosh* and *money*, and different only at the level of register, dialect, speaker’s attitude etc. (Atkins and Rundell 2008, 421). This method is to be used with caution and true synonyms should be shown in a special entry position on marked places in articles (Svensen 2009, 240).

### Form

An important feature of definitions is their form, precisely, “the words and structures used for conveying information” (Atkins and Rundell 2008, 412). The language used should be appropriate to the linguistic skills of the user, words that are polysemous should not be used in senses which are marginal or atypical, the user shouldn’t have to consult another definition in order to understand the one s/he is looking up, the wording and structures of the definition should conform as far as possible to ‘normal’ prose (Ibid. 412). Namely, the definition should supply enough information to enable the user to understand the word in the context, to interpret it successfully and use it, correctly and appropriately, in a new context (Ibid. 413). The form is vocabulary used in definitions which should be “less abstruse than that which is to be explained” (Ibid. 448). It is possible to distinguish limited (typical of learner’s dictionaries) and unlimited form. In order to create comprehensible definitions, lexicographers tend to use limited form, namely, 2000-3000 most frequent words. Defining meanings of the words by using these vocabularies that are controlled and which are familiar to advanced learners is vital because these

kinds of definitions attract the reader's attention (Mohammed 2019, 346). Foreign learners normally take particular care in their choice of vocabularies because these learners are trying to improve their knowledge about vocabularies through use of those dictionaries that are designed for their level (Cowe 1999, 156). Including ambiguous or unfamiliar terms in definitions in dictionaries takes the reader in the opposite direction in order to understand the right meaning of the word (Mohammed 2019, 346).

### Complements

Definitional complements supply definitions with all necessary linguistic and syntactic information. Linguistic complements are external features of texts including: domain (subject matter, e.g. *on strike* – 1. industrial stoppages, 2. at bat (baseball) (Atkins and Rundell 2008, 296), regional dialect (e.g. *robot* South African vs. *traffic light* English) (Ibid. 298), time (new meanings word acquire in the course of time, e.g. *gay* – 1. (*old-fashioned*) happy and full of fun, 2. sexually attracted to people of the same sex, *Oxford Advanced Learner's Dictionary, OALD*), subcultures (e.g. *wicked* – 1. morally bad, 2. (*slang*) very good, *OALD*), etc. Syntactic complements are internal features of texts including collocational features and selectional restrictions of words such as countability (e.g. *I can't do my job without email; There were 28 emails in my inbox*), transitivity (e.g. *I borrowed \$5 from him; Some firms had to borrow in order to stay in business*), syntactic patterns (e.g. *I remember sitting alone in the cafeteria, slowly drinking my cup of coffee; Please remember me to your mother. I trust that she is well*), etc. (Ibid. 300-302). These complements, also termed 'usage etiquettes', and presented as abbreviations or symbols in dictionaries are used for space saving (Šipka 2006, 167).

### Examples

Examples represent important segments of dictionary articles. They depict the use of a lemma in a particular context, complete the definition by contributing to its comprehension. Examples can be complete and partial sentences depending on space constraints, authentic, abbreviated, or adapted sentences from the corpus (Atkins and Rundell 2008, 225). Furthermore, Rundell (1998, 334) points out "the desirability of showing authentic instances of language in use, and the need for examples that work as hard as possible for the user". In addition, they should not be modified, because "as soon as we start modifying the examples, making them more accessible or regular, we take the life out of them, or worse, mislead the user of the dictionary" (Fox 1987, 148), (according to Svendsen 2009, 284). On the other hand, editorial examples are better than, or as good as, authentic ones, particularly in production: the necessary information is conveyed clearly and distinctly, without any distracting elements (Svendsen 2009, 284), bearing in mind that "lexicographers' intuition about their native language is not necessarily less reliable than that of

the language users represented in the corpus” (Laufer 1992, 72). Editorial examples are typical of limited space in print dictionaries, whereas, in electronic dictionaries this is not the case due to absence of space limitation (Svensen 2009, 284). Briefly, examples contribute to the weight of dictionary articles, and determine the contextual use of the lemma.

## Analysis

The analysis of two English phrasal verbs, *put up* and *take up* is conducted in three English specialized phrasal verbs dictionaries, *The American Heritage Dictionary of Phrasal Verbs*, *AHDPV*, *Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs*, *CCDPV*, and *Macmillan Phrasal Verbs Plus Dictionary*, *MPVPD*, compared and contrasted to their translation equivalents in *Oxford English-Serbian Student's Dictionary*, *OESSD*, *English-Serbian Phraseological Dictionary*, *ESPD*, and a general-purpose *English-Croatian or Serbian Dictionary*, *ECSD*, based on four aspects: 1. length, 2. form, 3. complements, and 4. examples.

## Length

In specialized phrasal verb dictionaries, the definitions are in the form of non-finite clauses and complex sentences with the conjunction ‘*if*’ and additional explanation in the second part of the sentence which fulfills the first part of it:

1<sup>2</sup> ‘To build something such as a wall, fence, or house’ (MPVPD)

1 ‘To place something in a high or upright position’ (AHDPV)

3 ‘If you take up an activity or job, you start doing it’ (CCDPV)

1 ‘To start doing something new as a habit, job, or interest’ (MPVPD)

2 ‘To remove something from a surface (AHDPV)

The definitions of translation equivalents are in the form of non-finite clauses without an additional explanation:

- sagraditi, podići; podići, dići; podići, povećati (cenu); smestiti koga da prenoći (ESPD)

- dići, podići (npr. ruku, zastavu, jedra i dr.); izreći (hvalu, molitvu); predložiti koga za kandidata (na izborima za parlament i dr.) (ECSD)

---

<sup>2</sup> The number indicates the position of the sense in the dictionary article.



- prekinuti, upadati u reč, smetati, ispraviti (govornika) (ECSD)

It is interesting to note that in OESSD definitions, the verb is followed with an object in the form of an indefinite pronoun (nešto, nekoga) which does not refer to a definite referent and results in a rather vague translation, though the English definitions are more complex:

- to give sb food and a place to stay > smestiti nekoga
- to start doing sth regularly (for example as a hobby) > krenuti na nešto
- to use or fill an amount of time or space > zauzimati nešto, oduzimati nešto

### 1.1. Form

In CCDPV all definitions depict the use of two phrasal verbs:

**6** ‘If you **put up** opposition, resistance, or a fight, you oppose, resist or fight something’

**4** ‘if you **take up** a point, idea, or issue that you think is important, you draw attention to it and cause it to be discussed or dealt with’

Which is not the case with the two remaining dictionaries:

**1** ‘to start doing something new as a habit, job, or interest’ (MPVPD)

**7** ‘To provide lodgings for someone’ (AHDPV)

Detailed definitions and the use of limited vocabulary are noticed in all three dictionaries of phrasal verbs contributing to the greater explanatory power of definitions, thus informing the user of ways of interpreting every single sense.

The definitions of translation equivalents are also formulated with limited vocabulary of contemporary language use which makes them comprehensive, e.g.:

- suprotstaviti se nečemu (OESSD)
- podići, dići (ESPD)
- unajmiti stan (ECSD)

## Complements

A linguistic complement, *regional dialect*, is noticed in specialized phrasal verbs dictionaries, in italics, preceding the definition, denoting the speech area where this expression is typically used:

12 *British* ‘to show a particular level of skill or ability in doing something, especially in a competition’ (MPVPD)

Next, *a special referent* following the conjunction *or* is also found, informing the user of the precise referent this sense refers to:

10 ‘To make a display or appearance of something’ (AHDPV)

Next, *synonyms* following the definition behind the equals sign (=) and semicolon (;):

11 ‘To engage in something; carry on something’ (AHDPV)

6 ‘To reduce some article of clothing by some amount in size; shorten or tighten something’ (AHDPV)

And *antonyms* behind the crossed equals sign (≠):

1 ‘to build something such as a wall, fence or house ≠ PULL DOWN’ (MPVPD)

4 ‘to reduce the length of a piece of clothing or some curtains ≠ LET DOWN’ (MPVPD)

As well as additional sentences which inform the users about the particular sense directing them to words of similar or opposite meaning:

1 ‘If you **take** someone or something **up**, you go with them, or make them go with you, to a higher level, position, or place. **Take down** means the opposite of **take up**’ (CCDPV).

Besides these, there are also *gloses* (additional explanations) behind the intensifier *especially* or in round brackets, within the definition:

9 ‘To offer something, especially for sale’ (AHDPV)

3 ‘to accept an offer or a challenge (= an offer to fight or compete) that someone has made to you’ (MPVPD).

In certain dictionaries of this type, syntactic constructions precede the definition of every single sense:

- **put up sth / put sth up / put up sb / put sb up** (MPVPD)

Or are placed on the right margin of the page:

9 ‘To put up the price or rate of something means to cause it to increase’ V+ADV+N, V+N+ADV, V+PRON+ADV (CCDPV)

2 ‘If you take up an object, you begin to hold it or carry it’ V+ADV+N: V+PRON+ADV (CCDPV).

They contribute to the adequate use of phrasal verbs and indicate the position of the particle. Also, *the indicator of syntactic restriction* is found in square brackets, preceding the definition:

- 4 [often passive] ‘to dress someone in a particular way’ (MPVPD).

An exception is a dictionary AHDPV with no syntactic information of phrasal verbs’ (in)transitivity, nor of the position of the particle.

In the definitions of translation equivalents there is *a special referent* in round brackets:

- **podići, povećati (cenu)** (ESPD)

*A domain* in italics preceding the definition and *collocational range* of the use of the lemma in English, in brackets:

*hunt* goniti, *dići* divljač (*to ~ fox dići lisicu /s legla/*) (ECSD)

As well as *register* and *regional dialect* in italics preceding the definition:

- *coll* napraviti plan, smisliti što; *US* zauzimati se (ECSD).

Syntactic complements such as indicators of phrasal verbs (in)transitivity are present in one dictionary only, ECSD, and divide the article into two segments. These complements are not present in other dictionaries.

## Examples

Contextual use of phrasal verbs is illustrated in examples, in italics, in the form of complete sentences from the contemporary language use:

1 'The thing I don't like about the tent is putting it up' (MPVPD)

5 'He put up six jars of jam' (AHDPV)

7 'Why not check and then we'll put it up to the others?' (CCDPV).

In certain dictionaries, examples are followed by complements such as synonyms, antonyms and specific referents that inform the users of potential words of similar, same or opposite meanings from the meanings of the given phrasal verbs, and direct them to a particular sense:

5 *Lionel allowed a pause for elaboration but she did not take it up.*  
**Refuse** means the opposite of **take up** (CCDPV).

In MPVPD, syntactic constructions precede examples and limit the use of phrasal verbs which is not the case with the two remaining dictionaries:

**8 put up sth** *She put up some bookshelves in the study*

**2 take up sth** *These files take up a lot of disk space.*

A wide range of examples with complements contribute to the overall review of the semantic structures of analysed phrasal verbs and better interpretation of their contextual use.

In translation equivalents, examples with translations, in the form of complete sentences, are noticed in ECSD:

- *I can put you up for a few days* mogu vam dati stan i hranu za nekoliko dana,

Whereas, in OESSD and ESPD, the translations are less precise:

- *I've taken up yoga recently* > krenuti na nešto
- *They are putting up a lot of new houses* > sagraditi, podići

### Concluding remarks

The results of the analysis show that English phrasal verbs *put up* and *take up* are defined by complex sentences in one dictionary only, CCDPV, whereas, in others, including those of translation equivalents, they are defined by short definitions, followed by linguistic and syntactic complements. The majority of complements and example sentences are found in two dictionaries of phrasal verbs, CCDPV and MPVPD, and one dictionary of translation equivalents, ECSD, which contribute to the insight of the overall semantic

structure of two phrasal verbs. It is also recorded that many meanings of English phrasal verbs are not translated in Serbian dictionaries, that short definitions, as well as, the lack of complements contribute to unelaborated and sketchy translation equivalents deprived of necessary semantic weight. Most of the definitions of translation equivalents do not depict the polysemic semantic structure of two phrasal verbs presented in the English language. However, it can be concluded that ECSD contains the majority of translated meanings, whereas, in other two dictionaries of translation equivalents their number decreases. This consequently leads to the reduction of the level of informativeness and preciseness of definitions, and the transfer of adequate semantic content into the Serbian language, as well as, the insufficient information of the user of phrasal verbs' semantic potential. Therefore, the translation of phrasal verbs semantics should be approached with high dedication, baring in mind the fact that these constructions are typical of the English language which is syntactically and semantically incompatible with the Serbian language.

### Bibliography:

Adamska-Sałaciak, Arleta. 2010. Why we need bilingual learners' dictionaries. U: I. J. Kernerman and P. Bogaards (ured.) *English Learners' Dictionaries at the DSNA 2009*. Tel Aviv: K Dictionaries, 121–37.

Anastasijević, Ksenija. 1968. *Dvočlani glagol u savremenom engleskom jeziku*. Beograd: Filološki fakultet beogradskog Univerziteta.

Atkins, B.T. Susan, and Michael Rundell. 2008. *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.

Bolinger, Dwight. 1965. The Atomization of meaning, *Language*, 41(4), 455–473.

Cowei, Anthony Paul. 1999. *English dictionaries for foreign learners: A history*. United States of America: Cambridge University Press.

Cruse, Alan. 2004. *Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics. 2nd edition*. Oxford: Oxford University Press.

Fox, Guinette. 1987. The Case for Examples. U: Sinclair (ed.). *Looking Up*. 137–49. London: Collins ELT.

Gardner, Dee and Mark Davies. 2007. Pointing out Frequent Phrasal Verbs: A Corpus-Based Analysis. *TESOL Quarterly*, Vol. 41, No. 2, pp. 339–359.

Gefen, Raphael and Ari Kernerman. 2010. Defining Dictionary Definitions for EFL Dictionaries. In: *Proceedings of the 14th EURALEX International Congress* (A. Dykstra, T. Schoonheim, eds.). Leeuwarden: Fryske Akademy, 1327-1332.

Halas Popović, Ana. 2017. Definitional Practice in five English Learner's Dictionaries. U: Gudurić, S.–Radić–Bojanić, B. (2017) (ur.). *Jezici i kulture u vremenu i prostoru VI*. Novi Sad: Filozofski fakultet. 231-244.

Halas Popović, Ana. 2019. Sense Defining in English Dictionaries of Synonyms. *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*, VIII/1, 299-312.

Halas Popović, Ana. 2021. Kritički osvrt na definisanje značenja u englesko-srpskom kontrastivnom rečniku sinonima. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 46(1), 75–92. <https://doi.org/10.19090/gff.2021.1.75-92>.

Hanks, Patrick. 1979. To what extent does a dictionary definition define. In: Hartmann R.R.K, (ed.), *Dictionaries and their Users*, University of Exeter, 32-8 .

Hanks, Patrick. 1987. Definitions and Explanations. In: Sinclair, J. M. (1987) (ed.). *Looking Up: An Account of the COBUILD Project in Lexical Computing*. London: Collins.116–136.

Hanks, Patrick. 2009. Review of Stephen J. Perrault (ed.) (2008) *Merriam-Webster's Advanced Learner's English Dictionary*. *International Journal of Lexicography* 22/3, 301–15.

Hoey, Michael. 2005. *Lexical Priming, A New Theory of Words and Language*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203327630>.

Jackson, Howard. 2002. *Lexicography. An Introduction*. London: Routledge.

Landau, Sidney I. 2001. *Dictionaries. The Art and Craft of Lexicography*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Laufer, Batia. 1992. Corpus-Based versus Lexicographer Examples in Comprehension and Production of New Words. In: Tommola et al. (eds.): 71-6.

Lew, Robert and Anna Dziemianko. 2012. Single-Clause When-Definitions: Take Three. In: *Proceedings of the 15th EURALEX International Congress* (R. Vatvedt Fjeld, J.M. Torjusen, eds.). Oslo: Department of Linguistics and Scandinavian Studies, University of Oslo, 997-1002.

Mohammed, Sara J. 2019. A Comparison between Representing Word Meanings in two Advanced Learner's Dictionaries. *Journal of the University of Garmian* 6 (4), 341-348. <https://doi.org/10.24271/garmian.1964028>

Mtallo, Godson R. 2015. A Critical Study of the Word Meanings in Dictionaries: a Case of Oxford Advanced Learners Dictionary, Seventh Edition. *Journal of Literature, Languages and Linguistics* 11, 84-87.

Newmark, Peter. 1988. *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall.

Rundell, Michael. 1998. Recent Trends in English Pedagogical Lexicography. *IJL*. 11: 4: 315-42.

Rundell, Michael. 2006. More than one Way to Skin a Cat: Why Full-Sentence Definitions Have not Been Universally Adopted. In: *Proceedings of the 12th EURALEX International Congress* (E. Corino, C. Marelllo, C. Onesti, eds.). Torino: Edizioni dell'Orso, 323-337.

Sinclair, John. 2005. To complement the dictionary. In: Blatná, R. and Petkevič, V. (eds) *Jazyky a jazykov da: Sborník k 65. Narozeniná prof. Františka Čermá*. Prague, Charles University, pp. 417- 444.

Solomonick, Abraham. 1996. Towards a Comprehensive Theory of Lexicographic Definitions. In: *Proceedings of the 7th EURALEX International Congress* (M. Gellerstam et al, eds.). Göteborg: Novum Grafiska AB, 481-488.

Stock, Penelope. 1986. The Structure and Function of Definitions. In: *Proceedings of the 2nd EURALEX International Congress* (M. Snell-Hornby, ed.). Tübingen: A. Francke Verlag, 81-89.

Svensén, Bo. 2009. *A Handbook of Lexicography: The Theory and Practice of Dictionary-Making*. Cambridge: Cambridge University Press.

Šipka, Danko. 2006. *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*. Novi Sad: Matica srpska.

Xu, Hai. 2009. *Towards Prototypical Exemplification in English Dictionary for Chinese EFL Learners*. Beijing: Science Publishing House.

Zgusta, Landau. 1971. *Manual of Lexicography*. The Hague-Paris: Mouton.

Dictionaries:

*Collins Cobuild Dictionary of Phrasal Verbs* (CCDPV). Seventh edition. 1994. J. Sinclair (Ed.). London: HarperCollins Publishers.

*Macmillan Phrasal Verbs Plus Dictionary* (MPVPD). First edition. 2005. M. Rundell (Ed.). Oxford: Macmillan Education.

*The American Heritage Dictionary of Phrasal Verbs* (AHDPV). First edition. 2005. J. Pickett et al. (Eds.). Boston – New York: Houghton Mifflin Company.

*Oxford English-Serbian Student's Dictionary. Englesko-srpski rečnik sa srpsko-engleskim indeksom.* 2006. Oxford: Oxford University Press.

*Englesko-srpski frazeološki rečnik* (ESFR).1996. Villijams-Milosavljević, Margot and Boško Milosavljević. Beograd: Srpska književna zadruža.

*Englesko-hrvatski ili srpski rječnik* (EHSR). 1990. Filipović Rudolf (Ed.). Zagreb: Školska knjiga i Grafički zavod Hrvatske.



APPENDIX: The meanings of English phrasal verbs *put up* and *take up* in English dictionaries and their Serbian translation equivalents

PUT UP	
Meanings of <i>put up</i> in dictionaries	Serbian translation equivalents
<ul style="list-style-type: none"> <li>• If you put something up, or put it up somewhere, you move it to a higher position or place it farther away from the ground (CCDPV)</li> <li>• To raise something, especially so that it is ready to use (MPVPD)</li> <li>• To place something in a high or upright position (AHDPV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podizati nešto (OESSD)</li> <li>• dići, podići (npr. ruku, zastavu, jedra i dr. (ECSD)</li> <li>• podići, dići (ESPD)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• If you put one thing up another, you push it so that it is inside the other thing (CCDPV)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• If you put up a building, wall, shelf, or similar structure, you build it or fix it in place (CCDPV)</li> <li>• To build something such as a wall, fence or house (MPVPD)</li> <li>• To erect some structure (AHDPV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• graditi nešto/ postavljati nešto (OESSD)</li> <li>• podići, sagraditi, postaviti, montirati (ECSD)</li> <li>• sagraditi, podići (ESPD)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• If you put up something that is folded, such as an umbrella, tent, or hood, you open it or spread it out so that it can be used (CCDPV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• razapeti (kišobran) (ECSD)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• If you put up a notice, sign, or poster, you stick or fasten it to a wall, post, or noticeboard so that people can see it (CCDPV)</li> <li>• To place something in a prominent position (AHDPV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• izlagati nešto (OESSD)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• To fix a picture or notice onto an upright structure such as a wall (MPVPD)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• If you put up opposition, resistance, or a fight, you oppose, resist, or fight something (CCDPV)</li> <li>• To make a particular effort in order to achieve or prevent something (MPVPD)</li> <li>• To make a display or appearance of something (AHDPV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• suprotstaviti se nečemu (OESSD)</li> <li>• pokazati svoju snagu (ECSD)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• To show a particular level of skill or ability in doing something, especially in a competition (MPVPD)</li> <li>• To engage in something; carry on something (AHDPV)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• If you put up an idea, argument, or proposal, you tell it or suggest it to people so that they can consider it and discuss it (CCDPV)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• If you put up money for something, you provide the money that is needed to pay for it (CCDPV)</li> <li>• To provide some amount of money for some purpose (AHDPV)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• To put up the price or rate of something, means to cause it to increase (CCDPV)</li> <li>• To increase the value or price of something (MPVPD)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podizati nešto (OESSD)</li> <li>• podići (čemu) cenu (ECSD)</li> <li>• podići, povećati (cenu) (ESPD)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• If someone puts you up or if you put up somewhere, you stay with them or stay there for one or more nights (CCDPV)</li> <li>• To let someone stay in your house/ to stay for a short time in a place that is not your home (MPVPD)</li> <li>• To provide lodgings for someone (AHDPV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pružiti smeštaj / odsesti negde / smestiti nekoga (OESSD)</li> <li>• smestiti koga, dati kome stan i hranu / smestiti se, zaustaviti se, provesti (noć i dr.), odsesti (ECSD)</li> <li>• smestiti koga da prenoći (ESPD)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• If you put up or are put up in an election or contest, you are chosen to be a candidate or competitor in it (CCDPV)</li> <li>• To suggest that someone should be elected to a particular position (MPVPD)</li> <li>• To nominate someone (AHDPV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• predložiti koga za kandidata (na izborima za parlament i dr.) (ECSD)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• To preserve some food by jarring, canning, or salting (AHDPV)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• To startle deliberately some animal that one is hunting (AHDPV)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• To offer something, especially for sale (AHDPV)</li> </ul>	

Table 1. Meanings of *put up* in English dictionaries and their Serbian translation equivalents

<b>TAKE UP</b>	
Meanings of <i>take up</i> in dictionaries	Serbian translation equivalents
<ul style="list-style-type: none"> <li>If you take someone or something up, you go with them, or make them go with you, to a higher level, position, or place (CCDPV)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>If you take up an object, you begin to hold it or carry it (CCDPV)</li> <li>To bear or convey something to a higher place (AHDPV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dići, podići; odneti gore, poneti sa sobom gore (ECSD)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>If you take up an activity or job, you start doing it (CCDPV)</li> <li>To start doing something new as a habit, job, or interest (MPVPD)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>latiti se (zvanja, posla), baviti se čim (ECSD)</li> <li>krenuti na nešto (OESSD)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>If you take up a point, idea, or issue that you think is important, you draw attention to it and cause it to be discussed or dealt with</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>upasti u reč, prekinuti govornika (ECSD)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>If you take up an offer, challenge, or opportunity, you accept it (CCDPV)</li> <li>To accept an offer or a challenge (MPVPD)</li> <li>To accept some offer or challenge (AHDPV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>prihvatiti se (ECSD)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>If you take up a particular attitude, belief, or way of doing something, you start to have it (CCDPV)</li> <li>To assume or adopt some character or manner (AHDPV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zauzimati se (ECSD)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>If you take up an activity that was interrupted, you continue doing it from the point where it had stopped (CCDPV)</li> <li>To continue to discuss or deal with an idea, problem, or suggestion (MPVPD)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>nastaviti (govor, istragu, ispitivanje) (ECSD)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>If you take up a song or chant that other people are singing or shouting, you start singing it or shouting it with them (CCDPV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>početi (studije, čitanje) (ECSD)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>If something takes up a particular amount of time, space, or effort, it uses that amount (CCDPV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zauzimati, zapremati, zaokupiti (prostor, vreme) (ECSD)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>To fill a particular amount of space or time (MPVPD)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zauzimati nešto, oduzimati nešto (OESSD)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>If you take up a particular position, you move to it, because you have been told to or because it is the best position for what you want to do (CCDPV)</li> <li>To assume some position, structure, or method (AHDPV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zauzimati položaj (ECSD)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>If something that is fixed to a surface is taken up, it is removed from that surface by force (CCDPV)</li> <li>To remove something from a surface (AHDPV)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>If you take up something such as a dress or a pair of trousers, you shorten it by folding up the bottom edge and stitching it in place (CCDPV)</li> <li>To reduce the length of a piece of clothing or some curtains (MPVPD)</li> <li>To reduce some article of clothing by some amount in size; shorten or tighten something (AHDPV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ušiti šav (ECSD)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>If someone takes you up when you are starting a career, they help, support, and encourage you to succeed (CCDPV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uzeti koga kao štíćenika (ECSD)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>To take up moisture, gas, or other substance means to absorb it (CCDPV)</li> <li>To absorb or adsorb something (AHDPV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>upiti, absorbovati (vlagu, tečnost) (ECSD)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>If you take up a collection of money, you collect it from people (CCDPV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>doći po, pokupiti (porez) (ECSD)</li> </ul>

Table 2. Meanings of *take up* in English dictionaries and their Serbian translation equivalents