



Pedagoški  
zavod  
Vojvodine



# InterKult 2021

**Tematski zbornik**

**Izabrani radovi sa Sedme međunarodne konferencije**

*Interkulturalnost u obrazovanju 2021*

**održane 02.10. 2021. godine u Novom Sadu**

**NOVI SAD, 2022**

**Izdavač:**

Pedagoški zavod Vojvodine  
*www.pzv.org.rs*

**Za izdavača:**

Puskás János, direktor

**Urednik:**

dr Silvia Ilić

**Recenzenti:**

dr Jasna Uhlarik, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Srbija  
dr Marina Šimak Spevakova, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Srbija  
Kasza Csongor, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija

**Štampa:**

SZR TFK – SIGNUM, Novi Sad

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

ISBN 978-86-80707-84-6

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

Svi radovi objavljeni u zborniku su anonimno recenzirani.

### **Naučni odbor:**

PhDr Miroslav Dudok, DrSc, Univerzitet Komenskog u Bratislavi, Slovačka  
PhD Jozef Pallay, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija  
PhD Marilena Felicia Luță, Univerzitet u Bukureštu, Rumunija  
PhD Marijan Šabić, Hrvatski institut za istoriju, Zagreb, Hrvatska  
PhD Zuzana Čížik, Univerzitet u Beogradu, Srbija  
PhD Anna Kobylińska, Univerzitet u Varšavi, Poljska  
PhDr Jana Pekarovičová, PhD, Univerzitet Komenskog u Bratislavi, Slovačka  
PhD Daniela Bozhidarova Konstantinova, Univerzitet Svetog Ćirila i Metodije u Velikom Trnovu, Bugarska  
PhD Marián Sloboda, Karlov univerzitet, Prag, Republika Češka  
PhDr Tünde Tušková, PhD, Institut za istraživanje Slovaka u Mađarskoj, Bekešcaba, Mađarska

### **Organizacioni odbor:**

Janoš Puškaš, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad  
Slobodan Borđoški, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad  
dr Danijela Radović, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad  
dr Silvia Ilić, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad  
Kasza Csongor, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad  
Msc Varga-Faragó Ágota, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad  
Uca Georgeta, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad  
Horváth Aranka, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad  
dr Jasna Uhlarik, Univerzitet u Novom Sadu  
dr Marina Šimak Spevakova, Univerzitet u Novom Sadu



Pedagoški  
zavod  
Vojvodine



# InterKult 2021

Thematic proceedings

**Selected Papers from the Seventh International Conference**

*Interculturalism in Education 2021*

held 2<sup>nd</sup> October, 2021 in Novi Sad

NOVI SAD, 2022

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

**For publisher:**  
Puskás János, Director

**Editor:**  
PhD Silvia Ilić

**Reviewers:**  
PhD Jasna Uhlarik, University of Novi Sad, Serbia  
PhD Marina Šimak Spevakova, University of Novi Sad, Serbia  
Kasza Csongor, Pedagogical Institute of Vojvodina, Serbia

**Print:**

SZR TFK – SIGNUM, Novi Sad

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

ISBN 978-86-80707-84-6

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

### **Scientific Committee:**

PhDr Miroslav Dudok, DrSc, Comenius University in Bratislava, Slovakia  
PhD Jozef Pallay, University of Ljubljana, Slovenia  
PhD Marilena Felicia Luță, University of Bucharest, Romania  
PhD Marijan Šabić, Croatian Institut of History, Zagreb, Croatia  
PhD Zuzana Čížik, University of Belgrade, Serbia  
PhD Anna Kobylińska, University of Warsaw, Poland  
PhDr Jana Pekarovičová, PhD, Comenius University in Bratislava, Slovakia  
PhD Daniela Bozhidarova Konstantinova, St. Cyril and St. Methodius  
University of Veliko Tarnovo, Bulgaria  
PhD Marián Sloboda, Charles University, Prague, Czech Republic  
PhDr Tünde Tušková, PhD, Research Institute of Slovaks in Hungary,  
Békéscsaba, Hungary

### **Organizing Committee:**

Puskás János, Pedagogical Institute of Vojvodina, Serbia  
PhD Silvia Ilić, Pedagogical Institute of Vojvodina, Serbia  
Kasza Csongor, Pedagogical Institute of Vojvodina, Serbia  
msc.Varga Faragó Ágota, Pedagogical Institute of Vojvodina, Serbia  
Horváth Aranka, Pedagogical Institute of Vojvodina, Serbia  
Slobodan Borđoški, Pedagogical Institute of Vojvodina, Serbia  
Uca Georgeta, Pedagogical Institute of Vojvodina, Serbia  
PhD Danijela Radović, Pedagogical Institute of Vojvodina, Serbia  
PhD Jasna Uhlarik, University of Novi Sad, Serbia  
PhD Marina Šimak Spevakova, University of Novi Sad, Serbia



# SADRŽAJ

|  |     |
|--|-----|
| PREDGOVOR.....   | 10  |
| PREFACE.....   | 11  |
| INTERKULTÚRNE VEKTORY ZDVORILOSTI V<br>EDUKAČNOM DISKURZE / INTERCULTURAL VECTORS OF POLITENESS IN<br>EDUCATIONAL DISCOURSE.....                           | 13  |
| POROZUMENIE TEXTU AKO CESTA K FORMOVANIU INTERKULTÚRNEHO<br>POROZUMENIA U DEŤÍ .....   | 27  |
| PREVOD KAO INTERLINGVALNI I INTERKULTURALNI AKT .....  | 38  |
| VYUČOVANIE SLOVENSKEHO JAZYKA PRE NIŽŠIE<br>STREDNÉ VZDELÁVANIE V SLOVENSKEJ A SRBSKEJ REPUBLIKE .....   | 48  |
| COMMUNICATION AS A LINK TO INTERCULTURAL DIALOGUE /<br>KOMUNIKACIJA KAO SPONA KA INTERKULTURALNOM DIJALOGU .....   | 68  |
| BALADA – VARIABILITA ŽÁNRU V SLOVENSKEJ LITERATÚRE .....   | 84  |
| ИНТЕРКУЛТУРАЛНА ДИМЕНЗИЈА НА СРЕДЊОШКОЛСКОМ<br>НИВОУ НА РУСИНСКОМ ЈЕЗИКУ .....   | 93  |
| INTERKULTÚRNOŠŤ A VPLYV MÉDIÍ V SLOVENSKEJ REPUBLIKE .....   | 110 |
| VOJVODINSKÁ SLOVAKISTIKA: JAZYKOVEDNÉ PRÁCE 1961 – 2021 .....  | 121 |
| KU KOMIKSU JAROSLAVA SUPEKA<br>(AJ V INTERKULTÚRNYCH SÚVISLOSTIACH) .....  | 136 |
| MEDIJSKE PRAKSE SUPROTSTAVLJENE IDEJI INTERKULTURALNOSTI .....   | 148 |
| LITERATÚRA V REGIÓNE – REGIÓN V LITERATÚRE (SKICE K<br>DANÉMU PROBLÉMU) / LITERATURE IN THE REGION – THE REGION IN<br>LITERATURE (SELECTED SKETCHES) ..... | 161 |
| ROZVOJ INTERKULTÚRNYCH KOMPETENCIÍ.....  | 178 |
| PROJEKTNÁ NASTAVA U ENGLISKOM JEZIKU KROZ PERSPEKTIVU<br>INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE .....  | 188 |
| ČINNOSŤ SLOVENSKEJ ZBOROVEJ KULTÚRY A JEJ VPLYV<br>NA ROZVOJ A ŠÍRENIE INTERKULTURALITY VO VOJVODINE .....   | 200 |
| METAMORFÓZY ROZPRÁVAČA V ROMÁNE ITALA<br>CALVINA STROMOVÝ BARÓN .....  | 213 |
| PROCES KVÔLI PANSLAVIZMU – PRÍKLAD EVANJELICKÉHO<br>FARÁRA A UČITEĽA V SLOVENSKOM KOMLÓŠI (1905 – 1908).....   | 225 |
| ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТ И МУЛТИЕТНИЧКО ДРУШТВО У<br>СЛОВАЧКОЈ ВОЈВОЂАНСКОЈ ПОСТМОДЕРНОЈ ПРОЗИ .....  | 240 |
| КАНОН СРПСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ У РЕГИОНАЛНИМ НАСТАВНИМ<br>ПРОГРАМИМА И УЏБЕНИЦИМА ЗА СРЕДЊЕ ШКОЛЕ.....   | 259 |

## PREDGOVOR

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.

Dragi Čitaoci, posle uspešno sprovedene sedme Međunarodne Konferencije *Interkult 2021* držite u ruci Zbornik radova *Interkult 2021*, koji sadrži ukupno 20 radova. U Knjigu apstrakata i na konferenciji je bilo više prijavljenih kandidata i učesnika, što je već opšte poznato na takvim naučnim skupovima. Radovi, koji su poslani uredništvu Zbornika, recenzirani su i ocenjeni od strane stručnih lica. Posebno nam je čast da su na Konferenciji pored domaćih učesnika, podelili iskustva sa nama i dragi gosti iz Slovačke i Mađarske. Zbornik je podeljen u dva poglavlja: *Radovi po pozivu i Izlaganja*. Prvi deo, *Radovi po pozivu* sadrže tri rada, pisana na slovačkom i srpskom jeziku na temu interkulturalizam, multikulturalizam, prevodenje i razumevanje teksta. U delu *Izlaganja* su radovi na temu interkulturalizam i multikulturalizam na slovačkom, srpskom i mađarskom jeziku.

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

Vojvodina is a multi-ethnic area where many different nationalities live. That is the beauty of these places where we are. Exactly because of that we believe that interculturalism is a current topic that should be given a great attention. Interculturalism means understanding others 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, and accept each other.

Dear Readers, after the successful completion of the Seventh International Conference *Interkult 2021*, you are reading, the Proceedings *Interkult 2021*, which contains a total of 20 papers. In the Book of Abstracts and at the Conference, there were more registered candidates and participants, which is already known at such scientific gatherings. The papers that were sent to the editors of the Proceeding were reviewed and evaluated by experts. We are especially honored that, in addition to local participants, dear guests from Slovakia and Hungary shared their experiences with us at the Conference. The Proceeding is divided into two chapters: *Papers by Invitation* and *Presentations*. The first part, *Papers by Invitation*, contains three papers, written in Slovak and Serbian, on the topic of interculturalism, multiculturalism, translation and understanding of the text. In the *Presentation* section, there are works on the topic of interculturalism and multiculturalism in Slovak, Serbian and Hungarian language.

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

PhD Silvia Ilić

## **IZLAGANJE PO POZIVU**

## **PLENARY**

**Jana Pekarovičová**

Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta, Studia Academica Slovaca, Slovensko

## **INTERKULTÚRNE VEKTORY ZDVORILOSTI V EDUKAČNOM DISKURZE**

### **INTERCULTURAL VECTORS OF POLITENESS IN EDUCATIONAL DISCOURSE**

This paper examines intercultural vectors of politeness in educational discourse that have been detected and interpreted as a part of presenting Slovak language and culture to foreigners. While the processes of globalization require a multifaceted approach in international cooperation and an emphasis on transcultural exchange, there are national and regional specifics and rules of communication that endure amidst such efforts towards integration. This can be seen from experiences with language etiquette, where communication partners can experience surprise without any forewarning and regarding all sorts of matters, even when they otherwise possess a level of linguistic competence. Mutual understanding can be disrupted by an inadequate knowledge of habits, national traditions, and typical rituals. Problems can also arise from the inappropriate use of common expressions of politeness and addressing people as well as a lack of knowledge of the honorifics of the target culture, particularly concerning formal communication and the incorrect interpretation of verbal and nonverbal circumstances. In the present day, successful communication between people from different cultures places a great emphasis on professional and language preparedness between communication partners and their ability to interactively, cooperatively, and, if possible, without conflict, resolve culturally motivated topics of mutual communication. The aim of this paper is to show to what degree intercultural proxemics – as distance between cultures – affects expressions of polite behaviour and the perception of cultural artefacts, mentifacts, and sociofacts by those who come from cultures near and far. Using a range of examples garnered from teaching experience, the paper seeks to uncover new dimensions in research and present a specific perception of linguistic realities that lie behind intercultural communication.

*Key words:* politeness, vectors, educational discours, intercultural competence, honorifics

#### **Vektor ako nosič aj prenášač výpovede**

Jazykovo-kultúrne parametre zdvorilosti v akademickom diskurze (Pekarovičová, 2012), ktoré sme predstavili z pohľadu ich fungovania v slovenskom kontexte rozšírime o interkultúrne dimenzie vzdelávacieho procesu. Úspešná komunikácia medzi predstaviteľmi rozličných kultúr v súčasnej dobe kladie vysoké nároky tak na odbornú a jazykovú pripravenosť partnerov, ako aj na ich schopnosť interaktívne, kooperatívne a podľa možnosti bezkonfliktne riešiť kultúrne motivované témy vzájomnej komunikácie. Priebeh interkultúrnej komunikácie v rámci vzdelávacieho procesu výrazne ovplyvňujú (inter)kultúrne vektory zdvorilosti, ktoré osobitne registrujeme a interpretujeme na pozadí prezentácie slovenského jazyka a kultúry cudzincom. Sme svedkami mnohostrannej medzinárodnej spolupráce v oblasti vzdelávania, univerzity sa otvárajú zahraničným študentom, hľadajú nové formy ako priťahnúť cudzincov a podporiť tak transkultúrnú výmenu prostredníctvom študijných

pobytov a sťaží študentov, nevynímajúc ani ponuku učiteľských mobilít. Napriek globalizačným snaženiam, keď sa stierajú hranice medzi krajinami, interkultúrne kontakty majú svoje národné či regionálne špecifiká a vyžadujú si znalosť komunikačných pravidiel cieľovej kultúry.

Potvrdia to aj skúsenosti z oblasti jazykovej etikety, kde komunikujúcich partnerov všeličo nepredvídané prekvapí, aj keď disponujú štandardnými jazykovými zručnosťami. Vzájomné porozumenie môže narušiť nedostatočná znalosť interkultúrnych vektorov, zvyklostí, národných tradícií či typických rituálov (Pekarovičová, 2014, 88). Problémy však môže spôsobiť aj nevhodné používanie bežných zdvorilostných formuliek, oslovanie, neznalosť honorifik cieľovej kultúry najmä v oblasti formálnej komunikácie či nesprávna interpretácia mimojazykových /neverbálnych súvislostí v duchu známeho frazeologizmu *iný kraj, iný mrav*.

Uvedené parametre sa týkajú aj univerziténeho vzdelávania s typickým registrom platným pre akademickú komunikačnú sféru, ktorý cudzincom treba vhodným spôsobom sprístupniť, vysvetliť a interpretovať. Preto integrujúcou súčasťou kurzov slovenčiny ako cudzieho jazyka je prezentácia slovenských reálií s cieľom rozvíjať receptívne zručnosti a vysvetľovať špecifiká slovacík, aby študenti pozitívne vnímali inakosť v porovnaní s vlastnými kultúrnymi vzorcami a postupne si vytvárali fungujúce nové (inter)kultúrne modely správania. Takto sa tvorí osobitný most medzi východiskovou a cieľovou kultúrou v podobnom duchu ako medzijazyk / interlanguage alebo tzv. rehodný jazyk<sup>1</sup> (Mošaťová, 2019, 323), ktorý súvisí s osvojovaním si cudzieho jazyka a príslušných lingvoreálií narúšajúc komunikačné modely jazyka L1, ale ešte si celkom neosvojac lingvokultúrne štandardy cieľového jazyka L2 ako súčasti sociokultúrnej kompetencie. Súlad, ale aj odlišnosti medzi kulturémami cieľovej a východiskovej kultúry v didaktickom koncepte vzdelávania cudzincov definujeme ako **interkulturémy**. Keďže v korpuse písaných textov zahraničných študentov sa objavujú aj typy chýb svedčiace o nedostatočnej znalosti kultúrnych reálií a komunikačných pravidiel slovenčiny, v rámci prezentácie interkultúrnych vektorov v oblasti zdvorilosti venujeme pozornosť aj transkultúrnym jazykovým chybám, ktoré sú súčasťou aktuálne riešeného projektu APVV-019-0155 Jazykové chyby v slovenčine ako cudzom jazyku na báze akvizitného korpusu.

Z pedagogickej praxe vieme, že predpokladom efektívnej komunikácie je sociokultúrna kompetencia. Tempo jej osvojovania závisí od aktuálnych vektorov komunikácie, medzi ktoré J. Mistrík (1990) v rovnomennej publikácii zaraďuje **komunikantov, komunikačnú situáciu, formu kontaktu, výrazové prostriedky**

---

<sup>1</sup>Problematiku jazykových chýb skúma spoločný projekt APPV-19-0155 Jazykové chyby v slovenčine ako cudzom jazyku na báze akvizitného korpusu schválený Agentúrou pre vedu a výskum, ktorý je vedený z praktických dôvodov pod skráteným názvom ERRKORP, resp. chybový korpus. Hlavným riešiteľom je Studia Academica Slovaca – centrum pre slovenčinu ako cudzí jazyk v spolupráci s Oddelením Slovenského národného korpusu Jazykovedného ústavu Ľ. Štúra Slovenskej akadémie vied v Bratislave a slovakistickými pracoviskami Univerzity Mateja Bela v B. Bystrici a Prešovskej univerzity. Cieľom riešiteľského kolektívu je vytvoriť elektronický korpus písaných textov študentov učiacich sa slovenčinu ako cudzí jazyk so zameraním na špecifikáciu jazykových chýb.

**komunikačný zámer**<sup>2</sup>. Rozhodujúcu rolu v komunikácii preberajú vektory ako nosiče i prenášače signálu, ktoré usmerňujú zmysel i charakter výpovede. S charakteristikou vektorov súvisí aj dynamika komunikačného aktu podľa toho, kto je jeho účastníkom, v akom čase a priestore sa komunikácia realizuje i to, akú formu kontaktu si komunikační partneri zvolili. Všetky uvedené sociolingvistické faktory spolu s komunikačným zámerom sa premietajú do výberu repertoáru vhodných výrazových prostriedkov na realizáciu komunikátu vedeného vo verejnej či súkromnej sfére. Na nesúrodosť uvedených parametrov azda najcitlivejšie reaguje práve uplatňovanie optimálnych modelov jazykovej etikety z pohľadu nositeľov obidvoch kultúrnych kódov. Aby zahraničný študent bol schopný na kultúrne podmienené zdvorilostné otázky primerane reagovať, kultúrne reálie musia byť súčasťou jazykovej prípravy, ako aj aktuálneho didaktického konceptu. To znamená, že nácviku sociokultúrnych či špecifických etnokultúrnych zručností treba prispôbiť obsah i formy výučby<sup>3</sup>.

### Interkulturémy a ich fungovanie

Na základe príkladov edukačnej praxe sa pokúsime poodkryť nové dimenzie skúmania i špecifického vnímania jazykovej zdvorilosti práve na pozadí interkultúrnej komunikácie. Spôsob uplatňovania prvkov jazykovej etikety závisí od etnickej, regionálnej či náboženskej príslušnosti komunikantov, ale zároveň môže byť vonkajším znakom ich povahy, inteligencie alebo spoločenského postavenia. K určujúcim interkultúrnym vektorom nesporne patrí sociolingvistická charakteristika účastníkov komunikácie, ich vek, mentálna schopnosť a duševný stav, ale aj to, v akom sú vzťahu. Úlohu tu zohráva kvalita a forma vzájomného vzťahu, či ide o rovnocenných partnerov, či sa poznajú, či sú nositeľmi rovnakého jazykového kódu a príslušníkmi rovnakej či aspoň blízkej kultúry, alebo pochádzajú zo vzdialených kultúr s odlišným jazykovo-kultúrnym pozadím. V našom prípade ide o nositeľov rozličných kódov, kde do popredia vystupuje vnímanie kultúrnej inakosti i sociálnych nerovností a ich uplatňovanie v edukačnom diskurze na rozličných úrovniach. Tieto faktory badať jednak vo vzťahu učiteľ – študent, jednak študent – študent, ale do interakcie vstupuje aj celá študijná skupina, ktorá môže byť kultúrne a jazykovo veľmi diferencovaná. Keďže na študijný pobyt na Slovensko prichádzajú študenti z rozličných krajín, väčšinou školíme etnicky heterogénne skupiny, zostavené na princípe vstupnej znalosti slovenčiny. Azda najvýraznejšie sa etnická pestrosť prejavuje v rámci letnej školy, kde sú zvyčajne zastúpení účastníci z viac ako tridsiatich krajín, pochádzajúci jednak zblízka, sú to najmä študenti lektorátov

<sup>2</sup>J. Mistrík (1990. 4) predstavuje vektory komunikácie z hľadiska pôvodu, potencie, smeru aj času svojho pôsobenia na výstavbe, formovaní a priebehu konkrétneho komunikačného procesu ako heterogénne, čo sa prejavuje predovšetkým na pozadí interkultúrneho kontaktu s nerovnakým kódom komunikantov.

<sup>3</sup>Vo všetkých učebniciach série Krížom-krážom sa venuje kontinuálna pozornosť prezentácii lingvokultúrnych reálií zameraných na osvojenie sociokultúrnej kompetencie, ako to deklarujú autorky Metodické príručky Krížom-krážom. Slovenčina A1 (R. Kamenárová et al., 2018).

slovenského jazyka a kultúry, jednak zo vzdialenejších oblastí sveta. Potom aj práca v heterogénnych skupinách sa líši, vyžaduje si osobitný didaktický prístup s rešpektovaním jazykového aj kultúrneho portfólia študujúcich.

Zo skúseností vieme, že kvalitu interkultúrneho kontaktu do veľkej miery ovplyvňuje vzdialenosť medzi východiskovou a cieľovou kultúrou študujúceho, nazývanou tiež **interkultúrna proxemika**<sup>4</sup>. Práve táto dimenzia môže priamo pôsobiť na prejavy zdvorilostného správania u predstaviteľov blízkyh kultúr ako pozitívny transfer, ale aj ako forma nežiaducej interferencie najmä pri kontakte so svetom vzdialenejších kultúr. Tu sa totiž odkrývajú nové oblasti skúmania i špecifického vnímania symbolov, kultúrnych artefaktov, mentefaktov a sociofaktov, ako aj ich asociácií a konotácií, ktoré sa potom zákonite premietajú do prejavov v rámci interkultúrnej komunikácie či širšie chápaného interkultúrneho diskurzu. Vzory, modely, normy alebo štandardy správania sú tradične známe pod spoločným termínom (**lingvo**)**kulturémy**<sup>5</sup>. Podľa O. Orgoňovej a J. Dolníka (2010, 122) možno chápať kulturémy ako „materiálne alebo duchovné kultúrne symboly a morálne hodnoty každodenného života“, ktoré sú v transkultúrnom priestore vnímané diferencovane v súlade so sociálnou stratifikáciou nositeľov daného jazyka a danej kultúry.

Na pozadí týchto vzorov sa posudzuje a reguluje vlastné a nie vlastné, teda cudzie správanie, prameniace z etnokultúrnych a historickosociálnych odlišností zakódovaných v jazyku a prejavujúcich sa kultúrnymi a rituálovými zvláštnosťami východiskovej a cieľovej kultúry. „Lingvokulturémy sú teda úzko spojené s kultúrnym kontextom, viaže sa na ne kultúrny zmysel a dajú sa z ich sémantiky vyvodzovať kultúrne špecifiká komunikujúcich“ (Pekarovičová, 2014, 91). Nejde však o nemenný vzťah, ale o dynamický proces založený na charaktere interkultúrnej proxemiky, ktorá sa prejavuje v rozličnej miere zhôd, paralel a podobností, častejšie však vzájomnými odlišnosťami až kontrastmi medzi vlastnou a cudzou / inou kultúrou, týkajúcimi sa hodnotového systému i komunikačnej praxe. Tento súlad, ale aj nezhody medzi kulturémami cieľovej a východiskovej kultúry registrujeme aj v didaktickom koncepte vzdelávania cudzincov a definujeme ako **interkulturémy**. Napriek tomu, že obyčajne fungujú ako normatívny orientačný systém, predsa sú relatívne a premenlivé, odrážajú dynamiku vnútrospoločenských aj interetnických premien, ktoré sa zrkadlia v registri spoločenskej etikety preberaním cudzích nesúrodých prvkov do repertoáru jazykovej zdvorilosti, čo na jednej strane môže pôsobiť ako pozitívny transfer, na druhej strane pre nositeľov vzdialenejších kultúr sa stáva zdrojom nežiaducej interferencie.

---

<sup>4</sup>Špecifikácii kontaktných javov pre naše účely najlepšie zodpovedá termín interlingválna proxemika, resp. princíp interlingválnej proxemiky, vzťahujúci sa na jazykovú i mimojazykovú vzdialenosť medzi dvoma (prípadne viacerými) jazykmi, ktoré prichádzajú do kontaktu (Ološtiak, 2004), v našom prípade ide o špecifický druh kontaktu východiskového a cieľového jazyka, ale aj východiskovej a cieľovej kultúry frekventantov.

<sup>5</sup>Podľa interkultúrnej psychológie pojem kulturéma (Kulturstandard) sa označujú všetky *formy vnímania, myslenia, hodnotenia a konania*, ktoré väčšina členov určitého spoločenstva považuje za normálne, samozrejme, typické a záväzné (Thomas, 1996, 112).



## Zdvorilosť v edukačnej praxi

V kontexte edukačnej praxe sa vynára viacero faktorov, ktoré zásadným spôsobom determinujú, alebo aspoň čiastočne ovplyvňujú etiketu i jazykové správanie jej účastníkov vstupujúcich do vzájomnej interakcie. V súlade s pragmaticky orientovanou lingvokultúrnou teóriou J. Dolníka (2010), v ktorej podáva metodologický základ tvorivého nazerania na vzťah jazyk – človek – kultúra pod pojmom edukačný diskurz rozumieme inštitucionálne ukotvené prejavy verbálnej aj neverbálnej povahy prebiehajúce priamo v školskom prostredí alebo nepriamo referujúce o školských reáliách. Do vzájomnej interakcie vstupujú členovia školy, predovšetkým učitelia a študenti, predstavitelia vedenia školy, ktorí riadia a usmerňujú činnosť jednotlivých referátov a oddelení, ako aj zástupcovia administratívnych a prevádzkových útvarov zabezpečujúcich poskytovanie služieb a chod príslušných útvarov. Ide teda o špecifický, obsahovo i formálne diferencovaný diskurz vzťahujúci sa na oblasť vzdelávania a s ním súvisiace činnosti. Možno povedať, že školská komunikácia má prevažne inštitucionálny charakter, kde prevládajú štandardizované prejavy vzhľadom na ich obsah a intenčnú hodnotu či komunikačný zámer i ustálené roly komunikantov. V centre stojí edukačný diskurz, zahŕňajúci písomné a ústne komunikáty s príslušnou pedagogickou dokumentáciou vedenou v súčasnosti väčšinou elektronicky. To samozrejme spôsobuje problémy súvisiace s nedostatočným technickým vybavením aktérov pedagogickej komunikácie a zároveň kladie vyššie nároky na učiteľov i študentov, aby si osvojili potrebné zručnosti a správne aj funkčne používali systém, ktorý by mal pedagogickú prácu a s ňou spojenú výučbu i nevyhnutnú agendu urýchliť a zefektívniť.

V období posledných dvoch rokov sa pre pandémiu aj v našom univerzitnom prostredí dominantnou stala dištančná forma výučby. Na diaľku sa viedli kurzy, realizovali skúšky, konzultácie k záverečným prácam i samotná obhajoba. Komunikácia prebiehala online väčšinou v rámci univerzitého programu MS Teams, ktorý zriadilo Centrum informačných technológií Univerzity Komenského pre študijné potreby. V tejto platforme sa uskutočňujú vzdelávacie i propagačné aktivity, prednášky, webináre, porady, dokonca aj vedecké podujatia s medzinárodnou účasťou. Osobitnú kapitolu tvoria požiadavky na vypracovanie a registráciu záverečných postupových prác jednotlivých stupňov, kde sú predpísané normy formálnej úpravy i stanovený rozsah, ktoré musí absolvent rešpektovať, ak chce pri obhajobe uspieť. Štandardizované postupy sa uplatňujú aj pri prijímaní študentov alebo pri absolvovaní štátnych záverečných skúšok, ktorých priebeh a výsledky musia byť zachytené vo výkazoch a protokoloch o skúške registrovaných v AIS 2 (akademický informačný systém). Vzhľadom na nové okolnosti vzdelávania sa edukačný diskurz musel reštrukturalizovať, obsahovo i formálne modifikovať, čo sa zásadným spôsobom premietlo do jazykového správania komunikačných partnerov vstupujúcich do pedagogického dialógu a ovplyvnilo aj fungovanie tradičných princípov spontánnej zdvorilosti.

Objektom nášho skúmania je práve **spontánna zdvorilosť** ako jav každodennej reality so všetkými jeho charakteristikami, ako ju predstavil G. Eelen (2001). Z nej vychádzame aj v našej koncepcii prezentovanej v štúdiách k problematike zdvorilosti

v interkultúrnom kontexte (Pekarovičová – Trubačová, 2012; 2013)<sup>6</sup>. Na vybraných príkladoch z komunikačnej praxe sa pokúsime vymedziť jazykovo-kultúrne štandardy, poukázať na niektoré špecifiká edukačného diskurzu na akademickej pôde a súčasne naznačiť, ako vzájomne korešponujú (inter)kultúrne vektory komunikácie. Zaujímá nás, či sa zahraniční účastníci komunikačného aktu riadia deklarovaným princípom kooperácie a princípom zdvorilosti, či rešpektujú pravidlá rečovej etikety, alebo z dôvodu nedostatočných znalostí často reagujú neadekvátne. Interpretáciou vybraných formuliek, zachytených v priamej i dištančnej forme kontaktu na pozadí rečovej etikety a rečovej praxe poodhalíme špecifiká edukačného diskurzu, príčiny súhry či nesúlady zdvorilostného princípu so zásadami taktu, veľkorysosti, ocenenia, súhlasu, skromnosti, sympatie a kontaktu (Slančová, 2001, 62).

Používanie štandardných foriem oslovovania, pozdravov typických pre slovenskú akademickú komunikačnú sféru v kontakte s cudzincami závisí často od ich všeobecnej úrovne jazykovej kompetencie, v neposlednom rade súvisí so zaužívanými odlišnými modelmi jazykovej etikety vo východiskovom prostredí. K týmto komunikačným zručnostiam patrí problém adekvátnosti (ne)používania akademických a vedeckých titulov spojený s modifikáciou tradičných honorifik v danom type kontaktu. Dôležitým zdrojom poznatkov sú výsledky ankety uskutočnenej v rámci kurzu interkultúrnej komunikácie o uplatňovaní princípu zdvorilosti v asymetrickej komunikácii (študent – učiteľ), skúsenosti získané pozorovaním verbálneho aj neverbálneho správania zahraničných študentov v rozličných situáciách inštitucionálne podmienenej interakcie so zreteľom na jazykové parametre.

Je jasné, že základné prejavy zdvorilosti v edukačnom diskurze sú spojené s viac-menej vedomou manifestáciou úcty, rešpektu voči pedagógom či všeobecne voči starším osobám. Tieto zaužívané štandardy v našom akademickom prostredí podmieňujú isté reakcie a pri realizácii interakčných rečových aktov, ako je žiadosť, poďakovanie, ospravedlnenie vyvolávajú očakávania koordinatívneho správania zo strany komunikačného partnera. Ak sa nenaplnia očakávania, reakcie sa často hodnotia ako nepriemerané či nezdvorilé. Na rozlíšenie ich vhodnosti slúži kultúrna či inštitucionálna tradícia rituálov slúžiaca ako orientačné sociokultúrne vzory, ktoré si cudzinec potrebuje špeciálne osvojiť, interpretovať význam aj spôsob, ako a pri akých príležitostiach zdvorilostné frázy adekvátne používať.

Podobne sa riadi aj osobitný typ honorifickéj komunikácie pri „ceremoniálnych“ protokoloch v prípade istých žánrov, napríklad pri promóciách, schôdzach a zasadnutiach štatutárnych orgánov, vedeckých rád, akademického senátu či vedenia školy, ktorý je upravený v štatúte a riadi sa zásadami rokovacích poriadkov rokujúcich orgánov. Avšak v závislosti od charakteru interakcie sa vo vysokoškolskom prostredí navzájom prelínajú prvky intersubjektívnej a inštitucionálnej povahy, čo spôsobuje istú hybriditu väčšiny komunikátov na osi „individuálne – sociálne“ (Orgoňová – Dolník, 2010,

<sup>6</sup>V tomto duchu chápeme zdvorilosť a) ako spôsob zachovávanía spoločenskej rovnováhy a štandardných vzťahov, b) ako prostriedok zachovávanía bezkonfliktnej komunikácie a c) ako prostriedok na redukciu konfliktu.

69). Pri rešpektovaní všeobecných zásad sa aj pri verejných prejavoch na akademickej pôde v rozličnej miere uplatňuje individualita komunikantov vyplývajúca z deklarovanej autonómnosti akademických subjektov a ich komunikačnej schopnosti i osobnostného potenciálu manifestovať svoj postoj k aktuálnej téme, hľadajúc súlad medzi inštitucionálnymi nárokmi a subjektívnou skúsenosťou.

## Transkultúrne komunikačné bariéry

Pri nesprávnom, z hľadiska slovenského kultúrneho úzu nenáležitom prenášaní osobných zvyklostí do komunikácie v slovenčine, možno hovoriť o poruchách patriacich do oblasti interkultúrnej komunikácie označovaných ako **transkultúrne komunikačné bariéry**. Tieto bariéry vyplývajú z etnokultúrnych, geopolitických a psychosociálnych špecifik jednotlivých oblastí, z ktorých pochádzajú zahraniční študenti slovenčiny. Azda najvýraznejšie sa kultúrna relatívnosť jazykovej zdvorilosti prejavuje pri porovnaní tzv. západných a východných kultúr. Zreteľne sa tieto rozdiely ukazujú napríklad pri používaní honoratívu, prostredníctvom ktorého môžeme registrovať viaceré interkultúrne špecifiká.

**Honorifické systémy** (= systems of honorifics)<sup>7</sup> v ázijských jazykoch, osobitne v japončine, čínštine či kórejšine sa zásadne líšia od európskeho konceptu myslenia. Kým pre západné kultúry je typické lineárne myslenie a individualizmus, ázijský jazykový obraz sveta uprednostňuje špirálovitý spôsob myslenia s komunitným modelom kultúry, ako to vo svojej dizertačnej práci vyjadrila bývalá čínska doktorandka Liang Chen (2016), ktorá porovnávala etnokultúrne špecifiká v jazykovom správaní Slovákov a Číňanov. Na pozadí príkladov edukačnej praxe, kde sa podobne ako v japonskej kultúre uplatňuje hierarchické členenie, je zaujímavé, že študenti oslovujú vyučujúcich všeobecným oslovením *učiteľ*, čo sme zaregistrovali aj pri mailovej komunikácii čínskych študentov, keď nás na začiatku kontaktu oslovujú *vážená pani učiteľka* / *vážení pán učiteľ*.

Podobný, ba možno ešte komplikovanejší systém uplatňovania princípov zdvorilosti má kórejšina, kde sa berie nielen ohľad na postavenie účastníkov komunikácie, ale aj na hierarchiu, ich postavenie či funkciu v zamestnaní a samozrejme vek komunikantov. Keď hovoriaci poruší tieto zásady, často nie je možné pokračovať v komunikácii, dokonca môže vyústiť do konfliktu. Preto keď sa dvaja Kórejčania stretnú po prvýkrát, nastane z nášho pohľadu neštandardná situácia, pretože predstavovanie sa nezačína otázkou *Ako sa voláte?*, ale *Koľko máte rokov?* či *Kedy ste sa narodili?*, čo má slúžiť ako signál na to, aký typ oslovenia je vhodný<sup>8</sup>. V Číne sa tiež prejavuje úcta k starým

<sup>7</sup>Honorifickým systémom vo všeobecnosti rozumieme rozličné jazykové formy, ktorými sa adresát obracia na príjemcu. Patria sem predovšetkým formy oslovení, tykania a vykrania, titulov a pod. Pod honorifický systém možno zahrnúť aj gramatické spôsoby vyjadrovania relatívneho sociálneho statusu hovoriacich. Výraz honorifický a honorifiká používame ako ekvivalenty k anglickej forme týchto termínov, teda honorific a honorifics.

<sup>8</sup>Informácie o kórejšine spracovala kórejská študentka Ji sun Yun vo svojej diplomovej práci (Filozofická fakulta UK, 2008) a spresnila aj externá doktorandka Kye Young Kim na seminári z interkultúrnej komunikácie (FiF UK, 2020).

ľuďom, radi používajú slovo „starý“ (lao) aj v osloveniach ľuďí, ktorých si vážia, i keď nie sú ešte veľmi starí. Tým im chcú prejavíť často aj pri neformálnej príležitosti buď veľkú úctu alebo jednoducho názorovú blízkosť.

O správnom používaní honoratívu rozhoduje vzájomný vzťah medzi komunikantmi v horizontálnom smere, ktorý je vzťahom intímnosti a vo vertikálnom smere, ktorý charakterizuje hierarchickú príslušnosť k sociálnej vrstve. Prvý vzťah je všeobecnejší, existuje v ľudskom spoločenstve kedykoľvek a kdekoľvek, druhý je determinovaný spoločnosťou, príbuzenstvom, vekom, históriou a tradíciou tohto spoločenstva.

## Interakčné komunikačné chyby

S transkultúrnymi bariérami bezprostredne súvisia **interakčné komunikačné chyby**, ktoré sú často spôsobené neporozumením otázky, respektíve kontamináciou dvoch replík, čím vznikajú rozličné, niekedy vtipné variácie slovenských zdvorilostných fráz (Pekarovičová, 2004, 2020, 139). Napr. A: *Ako sa voláš?* B: *\*Ďakujem, dobre.* A: *Ako sa máš?* B: *\*Very dobre.* Isté konvencionálne rozdiely sa prejavujú už pri fatickej komunikácii používaním základných zdvorilostných fráz, ako sú pozdravy, oslovenie a iné formy nadväzovania kontaktu, ktoré cudzinec často volí práve na základe svojho primárneho jazykového vedomia. A tak nezriedka možno zachytiť nasledujúci dialóg zahraničných frekventantov: A: *Ako sa máš?* B: *Ako sa máš?* podľa vzoru v angličtine *How do you do? How do you do?*, kde sa replika chápe ako forma pozdravu alebo spôsob začatia rozhovoru. Na rozdiel od angličtiny, kde je možné odpovedať aj rovnakou replikou, sa v slovenčine a slovanských jazykoch pri odpovedi stretáme s celou škálou pozitívnych aj negatívnych reakcií, ktoré komunikanti využívajú v závislosti od svojho naturelu, prípadne od momentálnej nálady, ale aj vzhľadom na národné či regionálne špecifiká kontaktných rituálov. Významnú úlohu tu zohráva formulácia odpovede. Komunikačné pravidlá sú dôležité predovšetkým v type formálnej komunikácie, kde používané repliky sú konvencionalizované a priveľké vybočenia sa pociťujú ako nenáležité. Kontaktné rituály ovplyvňuje profesijná identita komunikantov, ale výber adekvátnej formulky závisí od aktuálnych okolností prejavu a schopnosti komunikantov postrehnúť funkciu rituálu a formálne vyjadrenie pozície, statusu v rituáli, t. j. insignie, ktoré ako súčasť správania precizujú kultúrne a sociálne pozadie daného rituálu (Rusnák, 1999, 102).

Pri výbere pozdravu študenti často pri rozlúčke použijú formu *dobry deň* alebo *dobry večer*, ako je to bežné v ich jazykoch, ktoré v modifikovanej podobe možno uplatniť aj v slovenčine, skôr však ako želanie *pekný / príjemný deň / večer / vikend* alebo naopak pozdrav *dobrá noc* na začiatku mailu, ktorý písala študentka v noci (Mošaťová, 2019, 332). V bežnej komunikácii frekventované eliptické vyjadrovanie vo východiskovom jazyku nenáležité prenesené do cieľového jazyka môže tiež zapríčiniť rôzne poruchy. Zaregistrovali sme napríklad, že nemecké *bis dann* či španielske *hasta luego* cudzinci nahradili kalkom *do potom*, nevediac, že v slovenčine je potrebné explicitne vyjadriť celú frázu *tak potom sa uvidíme/do videnia neskôr*, alebo je

k dispozícii skrátaná forma *tak zatiaľ*, podobne ako v ruštine *poka* či v poľštine *na razie*. V ostatnom čase však aj vo verejných komunikátoch najmä v mediálnej sfére počuť nezvyklé formulky pri rozlúčke *majte pekný deň; ďakujem za váš čas*, ktoré sú kalkami z anglického jazyka *have a nice day; thank you for your time*, ktoré ešte nepatria medzi komunikačné štandardy slovenskej verejnej komunikácie.

Osobitný problém pôsobenia negatívneho transferu pri osvojovaní si slovenčiny ako cudzieho jazyka predstavuje **oslovenie** ako jedna zo základných interakčných foriem typických pre ústnu komunikáciu a príslušné žánre, ale majúci svoj význam aj v písomnom styku. Z hľadiska pragmatiky sa najvýraznejšie prejavuje nesprávne používanie titulov, najmä v akademickom prostredí, kde často absentuje buď slovo *pán / pani*, napr.: *Profesorka, nemohol som prísť* alebo akademický titul, ktorý sa nahrádza priezviskom *Pán Novák, hľadal som vás*, namiesto náležitého *pán profesor, hľadal som vás*. Patrí sem aj nerešpektovanie ženských názvov profesií, titulov (pani profesorka, doktorka, ministerka), ktoré moderná slovenčina zásadne odlišuje od mužských tvarov, podobne ako v južnoslovanských jazykoch (Dudok, 2007). Môžeme tu uviesť celý rad oslovení v mailovej komunikácii, keď študenti mysliac, že predídú komunikačným šumom radšej uvádzajú všetky tituly aj mená učiteľa, ktorému adresujú svoju požiadavku: *Dobrý deň, vážená pani docentka Pekarovičová, Dobrý deň! Pani vážená profesorka, posielam Vám svoju anketu*, niekedy v oslovení použijú skrátenu podobu titulu: *Dobrý večer, doc. Pekarovičová*. Poľskí študenti v súlade so svojím domácim úzom používajú pri oslovení s titulmi veľké písmená *vážená Pani Doktorka, vážený Pán Profesor*, no zaznamenali sme aj samostatné oslovenie *vážená* bez titulu či mena.

V nasledujúcej ukážke ospravedlnenia sa zahraniční študenti dokonca priznávajú, že pracujú na úkor štúdia. *„Vážena pani, pišem Vam a ospravedlnujeme sa, že v utorok neprídeme s kolegami na prednášky. My v utorok a stredu budeme pracovať, potrebujeme peniaze, pretože nam nestačí štipendium. Ak budeme mať ulohy, opytáme sa kolegov a urobíme ich“*. Rovnako zaznamenaná otázka študentky o neúčasti na seminári *„Chcela by som sa opýtať, či bude pre Vás problém, ak s kolegynami nebudeme na prednáške“* je dôkazom nevedomenia si vlastnej zodpovednosti študenta za svoje konanie a jej presun na učiteľa.

V prípade zahraničných študentov neznalosť pravidiel jazykovej etikety priamo súvisí s ich jazykovou kompetenciou, predsa len aj u pokročilejších badať chybné reakcie najmä v mailovej komunikácii, ktorá umožňuje neosobne ladený kontakt. Niekedy z nevedomosti, inokedy zámerne sa porušuje zásada taktu, vytráca sa prejav úcty a rešpektu voči učiteľom zachytený aj nesprávnym používaním akademických titulov, čo v univerzitnom prostredí patrí medzi štandardy rečovej etikety a k predpokladom úspešnej komunikácie s parametrom „zdvorilá“. Ako príklad neúctivého prejavu stojí naliehavá formulácia apelu na pedagóga, aby neodkladne riešil požiadavku študenta: *„Prosím vas, ci mame vysledky zo slovenčiny. Ak mame, ci je to mozne dneska dat do AISu. Lebo ja potrebujem potvrdenie zo skoly na vizum, ale mne chybaju 2 body. Zajtra rano potrebovala by som. Dakujem“*. Z odpovede učiteľa vyplýva, že študentka si

nesplnila podmienky úspešného absolvovania kurzu a pritom sa dožaduje pozitívneho hodnotenia.

Nemalé úskalie pre cudzincov predstavujú slovenské ženské priezviská i adaptovanie cudzích mien v slovenčine. Nezvykle pre nich pôsobí formant *-ová* pri známých menách, napr. *Hillary Clintonová*, *Sofia Lorenová*, ale aj používanie ženskej podoby priezvisk študentiek, preto treba tomuto javu venovať pri výučbe dostatočnú pozornosť z hľadiska jazykovej stavby slovenčiny, komunikačnej praxe, ale aj na pozadí interlingválnych a medzikultúrnych kontaktov. S týmto javom úzko súvisí aj prechyľovanie a produktívnosť ženských pomenovaní v slovenčine, ktoré súvisia s rodovou identifikáciou a jej manifestáciou v jazyku. Najmä pre príslušníkov tých krajín, kde sa nerozlišuje feminatívna forma titulov či profesií, sa často objavujú chyby, napr. *to je moja pani profesor*, *naša pani prezident*, čo registrujeme často u poľských, ruských či ukrajinských študentov. Podobne rusky hovoriaci študenti často pod vplyvom vlastného jazyka, kde lexéma *kolega* označuje obidva rody, tvoria výpovede typu *to je moja kolega*, namiesto správneho *to je môj kolega* alebo *to je moja kolegyňa*.

Dôležitým sociokultúrnym vektorom je aj vek účastníkov komunikačného aktu. Diskurzívne stratégie pedagogickej komunikácie ovplyvňuje „generačný rozptyl“ jej účastníkov, a to nielen na osi učiteľ – študent (Orgoňová – Dolník, 139), ale rozdielny prístup badať aj medzi samotnými pedagógmi, ktorý je evidentný medzi príslušníkmi mladšej a staršej generácie, preferujúcimi odlišný spôsob nadviazovania či vedenia kontaktu, napr. e-mailovej komunikácie so študentmi, čo dokumentuje aj výber foriem oslovenia. Kým starší učitelia uprednostňujú klasické oslovenie *vážený/milý kolega*, *vážená/milá kolegyňa*, *vážená pani vedúca katedry/vážený pán vedúci katedry*, prípadne oslovujú funkciou *vážený pán dekan*, titulom *vážený pán profesor*, mladší kolegovia sa prispôbujú všeobecnému trendu neosobnej interakcie a priame oslovenie konkrétnej osoby (učiteľa, člena administratívy či študenta) nahrádzajú pozdravom, *zväčša dobrý deň*. Sme svedkami názorovej diferencovanosti na tradičný model oslovenia pedagógov akademickými titulmi, na ich funkčnosť a štandardné používanie v mediálnej sfére i administratívnej komunikácii.

Inventár kontaktných komunikačných foriem dopĺňa stratégia na osi **tykanie** a **vykanie**. Správne používanie príslušných modelov v slovenčine treba vysvetliť najmä tým študentom, ktorí vo vlastnom jazyku nerozlišujú tykanie a vykание (angličtina), prípadne tým, ktorí v akademickom prostredí používajú tykanie aj pri styku s učiteľmi (fínčina, španielčina). Tieto návyky študenti automaticky prenášajú do slovenského kontextu a nezriedka zdravia svojho profesora *Ahoj, ako sa máš?* prípadne použijú kontaminované oslovenie s neformálnym pozdravom v plurálovej forme *Ahojte, pani profesorka*, v presvedčení, že ide o štandardný model vykania.

### Didaktické aspekty zdvorilosti

Z hľadiska jazykového vzdelávania cudzincov ide o súčinnosť domáceho a cudzieho na báze metodicky premysleného opisu a výkladu typických interkulturém a kognitívnych modelov rešpektujúcich etnokultúrne osobitosti nositeľov

východiskovej a cieľovej kultúry. Rozvíjaním efektívnej **sociokultúrnej kompetencie**, hľadaním primeraných foriem a metód sprístupňovania pravidiel jazykovej etikety študenti získajú schopnosť rozlišovať, čo je z hľadiska slovenskej kultúry bežné, čo sa patrí a čo nie v spoločenskej komunikácii, akými pravidlami sa riadi správanie v edukačnej praxi. Simulovanie typických prejavov s výkladom špecifického správania má význam najmä vtedy, ak sú výrazné rozdiely medzi cieľovou a východiskovou kultúrou. Preto interkultúrny komentár je integrálnou súčasťou predmetu slovenčina ako cudzí jazyk s cieľom predstaviť príslušné reálie spolu s inventárom verbálnych prostriedkov aj neverbálnych signálov typických pre slovenský kultúrny areál.

K príprave optimálneho didaktického konceptu prispieva aj séria komunikatívne a pragmaticky ladených učebníc slovenčiny *Krížom-krážom A1 – B2*, kde sa na pozadí príbehov hlavných postáv (Nemka Johanna, Talian Carlo a súrodenci Slováci Zuzana a Róbert) a ich vzájomných vzťahov prezentujú príslušné vzory správania v rozličných formálnych i neformálnych komunikačných situáciách pre všetky uvedené jazykové úrovne. Tento zámer sa premietol aj do obsahu metodického príručky k učebnici A1, kde autorky primeraným spôsobom tematizujú kultúrne relevantné informácie a do štruktúry lekcí osobitne zaradili nácvik a interpretáciu sociokultúrnych reálií. „Tento výber štvorice rovesníkov a kamarátov sa ukázal ako veľmi vhodný a efektívny, pretože je v ňom implicitne obsiahnutý **interkultúrny aspekt** – dvaja protagonisti sú nositeľmi cieľového jazyka a zároveň súrodenci a dvaja sú cudzinci, ktorí prichádzajú na Slovensko z rozličných kultúrnych prostredí“ (Kamenárová et al., 2018, 7). Tento výber zahraničných študentov pozitívne motivuje a umožňuje cieľavedome rozvíjať sociokultúrnu kompetenciu,

- a) identifikovať štandardné vektory interkultúrnej komunikácie vzhľadom na komunikačný zámer, komunikačné okolnosti a komunikačných partnerov vstupujúcich do kontaktu;
- b) sprístupniť centrálné komunikatívne relevantné atrefakty, mentefakty a sociofakty s dôrazom na slovenské špecifiká aj medzikultúrne odlišnosti;
- c) redukovať, prípadne odstrániť výskyt potenciálnych interferém či transkultúrnych bariér.

Metodika kontrastívnej prezentácie reálií a komunikačných pravidiel sa vyznačuje tým, že sa neposkytujú len strohé informácie o cieľovej kultúre, ale predovšetkým sa pestuje vnímavosť cudzincov k jej obsahovým i formálnym špecifikám, ktorá by mala viesť k zníženiu, resp. odbúraníu existujúcich predsudkov, stereotypov, klíšé, ba dokonca k scitliveniu voči tabu témam. Na základe kultúrneho obrazu textov možno viesť študentov k postupnému chápaniu odlišných postojov a tradícií praktizovaných v rodine alebo v širšom regionálne, sociálne determinovanom etnokultúrnom kontexte. Cieľom interkultúrne zameranej výučby je výchova

k tolerancii, rešpektovaniu inakosti v myslení, hodnotení a konaní predstaviteľov inej kultúry. Tolerancii a otvorenosť k novému, neočakávanému je základným predpokladom efektívnej komunikácie. Poznanie medzikultúrnych rozdielov je prvým krokom k ich pochopeniu, a tým aj uľahčeniu procesu osvojovania komunikačných modelov typických pre jednotlivé oblasti cieľovej kultúry a získania schopnosti ich správneho uplatnenia v interkultúrnom styku.

Súčasťou edukačného diskurzu je aj (seba)prezentácia školy, univerzity či fakulty a jej pracovísk, ktorá väčšinou býva zverejnená na webových stránkach a mala by spĺňať kritériá prehľadnosti, originality a ľahkej operatívnej, a to nielen pre domácich záujemcov, ale mala by byť rovnako dostupná aj pre zahraničných študentov, ktorí chcú prísť na krátkodobý študijný pobyt či prihlásiť sa na riadne štúdium. V tomto smere majú naše pracoviská rezervy, zájemcovia o informácie sa pomerne ťažko orientujú v pokynoch, nehovoriac o tom, že bez pomoci a inštrukcií nevedia nájsť na portáli príslušný študijný program. Mnohé dôležité informácie sa nachádzajú v AIS-e (akademickom informačnom systéme) a dajú sa získať len prostredníctvom registrácie, čo je umožnené iba zamestnancom a študentom univerzity. V tomto smere zohráva neoceniteľnú úlohu študijný poradca, ktorý komunikuje so študentmi a usmerňuje ich registráciu.

Veľmi diferencovaná je aj prezentácia pedagogických a vedeckých pracovísk, katedier či odborných centier, ktorých do istej miery obmedzuje spoločný nový grafický dizajn univerzity, ale aj tu niektoré subjekty dokázali priestor funkčne modifikovať a zatraktívniť formu seba prezentácie. Podstatné rozdiely sú evidentné v prístupe k spracovaniu ponuky študijných programov aj medzi členmi jednej katedry. Keďže neexistuje štandardná forma seba prezentácie, práve tu sa prejavuje katedrový úzus i osobnostná profilácia či tvorivosť učiteľa, ktorá osciluje na širokej škále kvalifikátorov. Aj *Studia Academica Slovaca* využíva možnosť seba propagácie prostredníctvom vlastnej stránky <https://fphil.uniba.sk/sas> či facebooku: <https://www.facebook.com/welovesas>, kde môžu zájemcovia a návštevníci nájsť aktuálne informácie o štúdiu, vzdelávacích i propagačných aktivitách centra i členov tímu SAS. Okrem toho tradičnou formou propagácie je *Deň otvorených dverí fakulty*, ktorý SAS modifikoval na *Hodinu otvorených dverí*, ktorá prebiehala cez platformu MS Teams.

Rozvoj a využívanie sociálnych sietí výrazne ovplyvňuje dynamiku na osi kontaktnej a dištančnej formy komunikácie. Preferovaním dištančnej formy výučby najmä v ostatnom čase sa podstatne mení aj forma a prostriedky edukačného diskurzu, do ktorého vstupujú nové pohľady na fungovanie vzdelávacieho systému, okrem iného aj nedávno prijatý *Plán rodovej rovnosti pre Univerzitu Komenského* vychádzajúci z európskej politiky v oblasti vedy a výskumu. To budú nové témy na interkultúrnu konfrontáciu zdvorilosti s cieľom predstaviť rodové stereotypy týkajúce sa identifikácie aj referenčnej funkcie gramatickej kategórie rodu a jeho uplatňovania v spoločenskej praxi.



Existenciou elektronickej komunikácie sa výrazne rozšírila škála i ponuka prostriedkov, keď každý člen akademickej obce má možnosť poslať správu, zverejniť oznam, reagovať na prijatú správu, vziať jej obsah na vedomie, alebo ju jednoducho ignorovať. Zmenil sa prístup riadiacich orgánov, očakáva sa účasť zamestnancov aj študentov na hodnotení fungovania fakulty, vrátane úrovne a kvality výučby, ktorá sa na nej realizuje. Okrem toho študentom na vyjadrenie ich mienky slúži anonymný elektronický dotazník, ktorý majú študenti k dispozícii na stránke <https://anketa.uniba.sk/fphil>. Anketu treba vyplniť cez prihlasovacie údaje z akademického systému AIS 2. Vo výzve zúčastniť sa na hodnotení je zdôraznená anonymita respondenta a ubezpečenie, že výsledky „môžu významne ovplyvniť prijímanie opatrení slúžiacich ďalšiemu rozvoju a zlepšovaniu činnosti našej fakulty“. Postupne táto argumentácia presvedča študentov, ktorí sa vo väčšej miere aktívne zapájajú do hodnotenia predmetov i študijných programov. Sociolingvistická analýza výsledkov tohto fóra môže všetkým zložkám slúžiť na hlbšiu sebareflexiu vlastnej účasti na vytváraní profilu fakulty a jej absolventov.

V príspevku sme sa pokúsili naznačiť aktuálne tendencie jazykových prejavov (ne)zdvorilosti v edukačnom diskurze, zachytené jednak sledovaním priebehu rečových aktov typických pre školskú komunikačnú sféru v kontaktnej i dištančnej forme, jednak ich interpretáciou z pohľadu aktuálnych výskumov lingvokultúrnej a interkultúrnej teórie.

Mnoho otázok týkajúcich sa fungovania princípu zdvorilosti v kontexte edukačného diskurzu so zreteľom na jeho jazykovú, situačnú a kultúrnu podmienenosť však zostáva otvorených a môže byť podnetom na hlbšie skúmanie problematiky aj prostredníctvom študentských záverečných prác.

## Literatúra

- DOLNÍK, Juraj: *Jazyk – človek – kultúra*. Bratislava: Kaligram 2010, 224 s.
- EELLEN, Gino. 2001. *A Critique of Politeness Theories*. Manchester and Northampton: St. Jerome, 2001. 280 s.
- KAMENÁROVÁ, Renáta - ŠPANOVÁ, Eva, LOS IVORÍKOVÁ, H. – MOŠAŤOVÁ, Michaela: *Krížom-krážom. Metodická príručka. Slovenčina A1*. Bratislava: Univerzita Komenského 2018, 359 s.
- LIANG PODSTAVEK, Chen: *Etnokultúrne špecifiká v jazykovom správaní Slovákov a Čiňanov*. Dizertačná práca. Bratislava: Filozofická fakulta UK, 2016.
- MISTRÍK, Jozef: *Vektory komunikácie*. Bratislava: Univerzita Komenského 1999. 79 s.
- MOŠAŤOVÁ Michaela: *Jazykové chyby v slovenčine ako cudzom jazyku v pripravovanom akvizičnom korpuse*. In: *Studia Academica Slovaca*, 47. Bratislava : Univerzita Komenského, 2018, s. 344 – 350.
- MOŠAŤOVÁ Michaela: *Anotovanie chýb v korpuse písaných textov študentov učiacich sa slovenčinu ako cudzí jazyk*. In: *Studia Academica Slovaca*, 48. Bratislava : Univerzita Komenského, 2019, s. 322 – 338.
- ORGOŇOVÁ, O. – DOLNÍK, J.: *Používanie jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského 2010, 229 s.
- PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava: Stimul 2004; 2. rozšírené vydanie 2020, 202 s.
- PEKAROVIČOVÁ, Jana: *Jazykovo-kultúrne parametre zdvorilosti v akademickom diskurze*. In: *Jazykoveda v pohybe*. Ed. A. Bohunická. Bratislava : Univerzita Komenského 2012, s. 212 – 221.
- PEKAROVIČOVÁ, Jana. *Lingvokultúrémy ako súčasť interkultúrnej kompetencie*. In: *Obraz človeka v jazyku*. Ed. J. Vaňko. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2014, s. 88 – 101.
- PEKAROVIČOVÁ, J. – TRUBAČOVÁ, L. A: *Zdvorilosť v interkultúrnom kontexte*. In: *Studia Academica Slovaca*. 41. Ed. J. Pekarovičová – M. Vojtech. Bratislava: Univerzita Komenského 2012, s. 213 – 223.
- PEKAROVIČOVÁ, J. – TRUBAČOVÁ, L. A: *Zdvorilosť a jej jazykovo-kultúrne konotácie*. In: *Jazyk a diskurz v kultúrnom a politickom diskurze spisovnej slovenčiny. Sociolinguistica Slovaca*. 7. Bratislava: Veda 2013, s. 159 – 166.
- RUSNÁK, Juraj: *O čom informujú komunikačné rituály*. In: *Retrospektívne a perspektívne pohľady na jazykovú komunikáciu*. I. diel. Red. P. Odaloš. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity M. Bela 1999, s. 101-106.
- SLANČOVÁ, Daniela: *Základy praktickej rétoriky*. Prešov. Náuka 2001, 211 s.

**Eudmila Liptáková**

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita, Slovenská republika  
*ludmila.liptakova@unipo.sk*

## **POROZUMENIE TEXTU AKO CESTA K FORMOVANIU INTERKULTÚRNEHO POROZUMENIA U DETÍ <sup>9</sup>**

The article is theoretical in character. We present theoretical background of the research on the knowledge of a junior school-age child about the text comprehension processes. The issue of the text comprehension quality in the school population has recently become a subject of wider social interest in Slovakia. We believe that to design a strategy for the development of text comprehension and set the desired educational procedures, it is necessary not only to know the external, manifested reception skills of the pupil (the results of reading literacy measurements), but especially to understand the internal mechanisms of the recipient in constructing local and achieving global understanding. The aim of the present qualitative research is to contribute, on the basis of empirical findings, to the formation of scientific theory about effective procedures concerning explicit development of the text comprehension processes with a focus on a junior school age. We consider the ability of a child to make a different type of inferences from a text as a precondition for her/his better understanding of the intercultural issues present in the text. In the first part of the article we discuss the most influential models of text comprehension and thereafter we analyse the inferences as a central component of comprehension. In the next part we explain our intention in research of the inference making by a junior school-age child. In the last part we present a set of inference-demanding tasks aimed at comprehension of an interculturally relevant text.

*Key words:* text comprehension, inferences, junior school-aged children, intercultural understanding.

### **1. Úvod**

Príspevok má teoretický charakter. Cieľom príspevku je predstaviť projekt výskumu znalostí dieťaťa mladšieho školského veku o procesoch porozumenia textu. Na základe analýzy teoretických východísk výskumu zároveň naznačíme, aké možnosti prináša práca s porozumením textu pri rozvíjaní interkultúrneho porozumenia u detí. Potreba venovať sa skúmaniu porozumenia textu u detí mladšieho školského veku vyplýva z toho, že o tejto oblasti jazykových schopností dieťaťa hovoriaceho po slovensky zatiaľ nemáme dostatok empirických dát. Zároveň je výskum porozumenia textu dôležitý z hľadiska ďalšieho vzdelávania žiaka, pretože schopnosť učiť sa je podmienená práve schopnosťou porozumenia textu (Cain a Oakhill 2006). Dobrá schopnosť porozumieť čítanému alebo počúvanému textu zároveň žiakovi umožňuje spoznať a pochopiť rozličné témy, obsahy a situácie, ktoré text reprezentuje. Z rozvíjanej schopnosti porozumenia textu môže žiak profitovať aj pri zoznamovaní sa

---

<sup>9</sup> Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu VEGA 1/0061/21 *Procedurálne jazykové znalosti detí o porozumení textu.*

s inými jazykmi a kultúrami, pri chápaní jazykovej a kultúrnej rôznorodosti a pri vytváraní postojov rešpektujúcich príslušníkov iných kultúr a národov.

Problematika kvality porozumenia textu v školskej populácii sa v poslednom období stáva na Slovensku predmetom širšieho spoločenského záujmu, vrátane mediálneho diskurzu. Dôvodom sú najmä dlhodobo neuspokojivé výsledky slovenských žiakov v medzinárodných meraniach čitateľskej gramotnosti, a to tak u žiakov na výstupe z primárneho vzdelávania (štúdia PIRLS)<sup>10</sup> ako u žiakov na výstupe z nižšieho sekundárneho vzdelávania (štúdia PISA)<sup>11</sup>. V tejto súvislosti sú decíznou sférou a školskými inštitúciami navrhované a realizované viac či menej opodstatnené edukačné riešenia. Nazdávame sa, že pri projektovaní rozvíjania porozumenia textu a nastavovaní žiaducich edukačných postupov je potrebné vychádzať nielen z poznania vonkajších, manifestovaných recepčných schopností žiaka (výsledky meraní čitateľskej gramotnosti), ale najmä z poznania vnútorných mechanizmov recipienta pri konštruovaní lokálneho a dosahovaní globálneho porozumenia textu.

Ako sme uviedli, v tejto oblasti na Slovensku nemáme dostatok empirických výskumov. Aktuálne sa realizuje výskum účinnosti kurikulapredprimárneho vzdelávania z roku 2016, v ktorom sa zdôrazňuje rozvíjanie ranej gramotnosti už v predškolskom veku. Prvotné zistenia ukazujú, že edukačné pôsobenie na procesy porozumenia v predškolskom veku sa odráža v lepších výkonoch detí v porozumení implicitnému významu počúvaného textu, pričom porozumenie je ovplyvňované uplatňovaním metakognitívneho monitoringu. Lepšie porozumenie textu potom vplýva aj na lepšiu naratívnu produkciu detí (Petrová 2021).

Zámerom výskumu, ktorého projekt a teoretické východiská v príspevku stručne predstavíme, je na základe empirických zistení ponúknuť efektívne postupy pri rozvíjaní procesov porozumenia textu so zameraním na mladší školský vek. V príspevku zároveň naznačíme možnosť prepojenia recepčných aktivít s formovaním interkultúrneho porozumenia u detí daného veku.

## 2. Modely a procesy porozumenia textu

V tejto časti príspevku uvedieme základné teoretické východiská nášho výskumu, ktoré sa týkajú modelov porozumenia textu a centrálnych komponentov porozumenia, ktorým sú inferenčné procesy.

### 2.1 Modely porozumenia

Rámcovým východiskom nášho empirického výskumu je model porozumenia čítaného textu **SimpleViewofReading** (Gough a Tunmer 1986; ďalej aj SVR), považovaný za základnú oporu edukačných postupov pri rozvíjaní porozumenia textu

<sup>10</sup> Pozri výsledky štúdie PIRLS z roku 2016: [https://www.nucem.sk/dl/3442/Prvé\\_výsledky\\_Slovenska\\_v\\_štúdii\\_IEA\\_PIRLS\\_2016.pdf](https://www.nucem.sk/dl/3442/Prvé_výsledky_Slovenska_v_štúdii_IEA_PIRLS_2016.pdf)

<sup>11</sup> Pozri výsledky štúdie PISA z roku 2018: [https://www.nucem.sk/dl/4636/Narodna\\_sprava\\_PISA\\_2018.pdf](https://www.nucem.sk/dl/4636/Narodna_sprava_PISA_2018.pdf)

(porov. Tennent 2015). Tento model vymedzuje dva základné komponenty porozumenia čítaného textu. Prvým je dekodovanie, ktoré zahŕňa percepčné a fonologické procesy, t. j. čítanie a rozoznávanie slov mimo významového kontextu. Druhým komponentom je porozumenie počúvanému textu, s ktorým má detský recipient skúsenosť ešte pred zvládnutím elementárneho čítania. V modeli SVR sú komponenty dekodovania a porozumenia v multiplikatívnom vzťahu: porozumenie čítaného textu = dekodovanie x porozumenie počúvaného textu. Z toho vyplýva, že oba komponenty sú pre úspešné porozumenie čítaného textu rovnako dôležité, pretože nulová hodnota jedného z nich znamená nulovú hodnotu celkového výsledku. Niektorí autori však argumentujú, že multiplikatívny vzťah neplatí absolútne, ale závisí od viacerých činiteľov (Oakhill a Cain 2008; Oakhill et al. 2015). Jedným z nich je vek detí, keď na začiatku osvojovania si čítania dekodovanie zaťažuje ich kognitívnu kapacitu na úkor procesov porozumenia (Tennent 2015). Empirické výskumy potvrdzujú silnú koreláciu medzi kapacitou pracovnej pamäti a porozumením čítaného textu, a to práve u detí mladšieho školského veku (Cain 2006). Ďalším činiteľom relativizujúcim SVR sú špecifické problémy s dekodovaním, ako je dyslexia, alebo špecifické problémy s porozumením<sup>12</sup>. Tretím činiteľom je rozdielna jazyková charakteristika hovoreného a písaného textu. Schopnosť porozumieť hovorenému textu totiž nie je priamo prenositeľná na schopnosť porozumieť písanému textu, pretože písaný text nie je jednoduchým grafickým prepisom hovorenej reči. Písaný text sa zväčša vyznačuje zložitejšou syntaxou a špecifickejšou lexikou ako bežný hovorený text, čo môže pre dieťa vytvárať istú bariéru porozumenia. Okrem toho, písanému textu chýba kontextualizácia hovorenej interakcie, keď je možné priamo u komunikačného partnera porozumenie overovať a spresňovať (Oakhill a Cain 2008; Oakhill et al. 2015).

Napriek uvedeným výhradám patrí SVR v súčasnosti k najvplyvnejším modelom porozumenia s významnými implikáciami pre vyučovanie čítania. Dôležité je však SVR neinterpretovať lineárne, teda najprv dekodovanie a potom porozumenie, pretože deti ešte pred osvojením si čítania disponujú schopnosťami porozumenia počúvaného textu (Tennent 2015). Dva základné komponenty SVR možno bližšie špecifikovať nasledujúcimi komponentmi (podľa Oakhill et al. 2015, 12):

- a) **dekodovanie:** znalosť korešpondencie fonémy a grafémy; presnosť dekodovania; automatickosť dekodovania;
- b) **porozumenie:** aktivovanie lexikálnych významov; porozumenie viet; vytváranie inferencií; monitorovanie porozumenia; porozumenie textovej štruktúry.

S podobnými komponentmi porozumenia pracuje vo svojom **interakčnom modeli** W. Tennent (2015, 32). Komponenty rozdeľuje do troch oblastí, pričom zdôrazňuje

---

<sup>12</sup> Táto kategória čitateľov sa v anglickom jazyku označuje ako „poor comprehenders“. Ide o čitateľov, ktorí dekodujú primerane svojmu veku, ale v porozumení za rovesníkmi zaostávajú. Tieto deti majú špecifické problémy nielen s porozumením písaného, ale aj hovoreného textu. Napr. v Spojenom kráľovstve tvoria „poor comprehenders“ ca 10 % 7- až 11-ročných detí (Cain a Oakhill 2008, 41).

ich vzájomnú interakciu: (1) konštruovanie lexikálnych a syntaktických významov; (2) všeobecná a špecifická znalostná báza recipienta; (3) kognitívne a metakognitívne procesy, ku ktorým zaraďuje pamäť, vytváranie inferencií a monitorovanie porozumenia. Interakčné modely porozumenia zároveň pristupujú kriticky k jednosmernému objasňovaniu čítania od dekodovania k porozumeniu (tzv. prístup bottom-up) a zdôrazňujú, že sémantiku slova a jeho kontext treba brať do úvahy už pri percepcii (Rumelhart 2013).

Súčasnú interakčnú modely porozumenia sa opierajú o Kintschov **konštrukčno-integračný model** (Kintsch 1988; 2013), podľa ktorého zahŕňa porozumenie textu dve fázy: (1) *konštrukčnú fázu*, počas ktorej sa na lokálnej rovine porozumenia aktivujú významy slov, formujú sa propozície (elementárne významové jednotky textu) a vytvárajú sa potrebné inferencie; (2) *integračnú fázu*, v ktorej sa už na porozumení podieľa kontext a integráciou všetkých uvedených zložiek porozumenia dochádza ku globálnemu porozumeniu textu. Tento model W. Kintsch rozpracoval na základe predchádzajúceho modelu (Kintsch a vanDijk 1978), v ktorom autori vymedzili tri roviny porozumenia: a) povrchovú štruktúru (slová a vety textu); b) textovú bázu (sieť vzťahov medzi informáciami vytvorená pomocou inferencií); c) situačný model (prepojenie textovej bázy s kontextom a aktuálnou situáciou s dôležitou úlohou predchádzajúcich znalostí).

V súčasných teóriách porozumenia textu sa teda porozumenie chápe ako viackomponentový jav, pričom úspešné porozumenie je podmienené interakciou viacerých komponentov. U začínajúcich čitateľov je úroveň porozumenia čítaného textu podmienená aj schopnosťou dekodovania, s postupnou automatizáciou dekodovania sa kognitívna kapacita uvoľňuje v prospech procesov porozumenia. Vo všetkých predstavených modeloch porozumenia textu zohrávajú kľúčovú úlohu inferencie, ktoré sú považované za centrálny komponent porozumenia. Bližšie ich charakterizujeme v nasledujúcej časti príspevku.

## 2.2 Inferenčné procesy

Vytváranie inferencií definoval ešte v 70. rokoch 20. st. J. Bruner (1974) ako „proces idúci za explicitné informácie“ (podľa Tennent 2015, 72). Na toto vymedzenie nadviazali neskôr Wager-Wender a Wender (1990), ktorí definovali inferenciu ako „každé tvrdenie vzťahujúce sa k textu, ktoré je priamo spojené s reprezentáciou textu, ale ktoré nebolo v texte prítomné“ (podľa Tennent 2015, 72). V našom výskume sa opierame o konceptualizáciu vytvárania inferencií W. Kintscha a K. A. Rawsonovej (2005), pretože prináša užitočné implikácie pre vyučovanie porozumenia (porov. Tennent 2015). Autori definujú vytváranie inferencií ako proces vyplňania medzier v textových informáciách (gap-fillingprocess), a to na kontinuu od automatického ku kontrolovanému spôsobu usudzovania. Automatické vytváranie inferencií nastáva spravidla počas čítania textu (online), kontrolované vytváranie inferencií prebieha po prečítaní textu (offline). Pri vytváraní inferencií sú dôležité viaceré skutočnosti (podľa

Tennent 2015): a) od čitateľa sa vyžaduje vytváranie rozličných typov inferencií; b) typ inferencií závisí od roviny textu (slovná, vetná, textová rovina); c) pri vytváraní inferencií je dôležitý typ textu (inferencie vytvárané pri recepcii umeleckého textu sú odlišné od inferencií vytváraných pri recepcii vecných textov); d) inferencie sa môžu vytvárať online (počas čítania textu) alebo offline (po prečítaní textu).

V literatúre sa vymedzujú rôzne typy inferencií, niektoré kritériá ich členenia sme už naznačili v predchádzajúcom odseku. W. Tennent (2015, 75) uvádza prehľad vyše 30 typov inferencií. V našom výskume sa budeme opierať o bimodálnu klasifikáciu inferencií, ktorá vymedzuje dvojicu koherentných a interogatívnych inferencií (angl. coherence – interrogative inferences; Tennent 2015). **Koherentné inferencie** sú také, ktoré pomáhajú čitateľovi dosiahnuť koherentné porozumenie textu a ktoré sú vytvárané viac-menej automaticky počas čítania textu. Členia sa ďalej na a) *anafory* (angl. anaphors: chápanie koreferenčných vzťahov v texte, napr. zámenných konektorov); b) *premostovacie inferencie* (angl. bridging inferences: zabezpečujú koherenciu medzi vetami a tvrdeniami, aj pomocou predchádzajúcich znalostí recipienta); c) *prediktívne inferencie* (angl. predictive inferences: predpovede pokračovania textu alebo textových súvislostí, prinášajú do textu predchádzajúce znalosti recipienta). Ako zdôrazňuje W. Tennent (2015), všetky uvedené typy inferencií fungujú vo vzájomnej interakcii. **Interogatívne inferencie** sú také, ktoré prehľbujú a obohacujú porozumenie textu a vytvárajú sa až po prečítaní textu. Ďalej sa členia na a) *elaboratívne inferencie*, ktoré rozvíjajú recipientovu reprezentáciu textu a sprostredkujú vytváranie ďalších dvoch typov inferencií, ktorými sú b) *deduktívne inferencie* a c) *induktívne inferencie*. Deduktívne inferencie sú vytvárané z informácií, dôkazov priamo dostupných v texte. Induktívne inferencie sú vytvárané vtedy, keď recipient využíva svoje predchádzajúce znalosti na dosiahnutie logicky prijateľných odpovedí či záverov.

W. Tennent (2015) upozorňuje na to, že v školskej praxi musí vytváranie interogatívnych inferencií (kontrolovaných, offline inferencií) predchádzať vytváranie koherentných inferencií (automatických, online inferencií), pretože nie je možné prehľbovať porozumenie textu bez dosiahnutia koherentného porozumenia textu. Hoci doteraz nebola výskumne dokázaná vývinová trajektória vytvárania inferencií, výskumné štúdie potvrdzujú, že deti rôzneho veku sú schopné vytvárať všetky typy inferencií. Výskumy tiež ukázali, že inferencie sú u detí prediktorom porozumenia. Schopnosť inferovať u 8- až 9-ročných detí koreluje so schopnosťou porozumenia o dva roky neskôr (Oakhill et al. 2003).

Vytváranie inferencií je kľúčový komponent porozumenia, pretože žiaden text nemôže byť úplne explicitný, bez inferencií nie je možné porozumenie (Tennent 2015). Z uvedených dôvodov by malo byť vyučovanie inferencií dôležitou súčasťou primárneho vzdelávania (odporúča to napr. súčasné anglické kurikulum) a žiaci by mali získať znalosti tak o automatickom ako o kontrolovanom spôsobe vytvárania inferencií (podľa Tennent 2015).

### 3. Výskum detského inferovania

V nadväznosti na potrebu rozvíjania inferencií v mladšom školskom veku je dôležité vo vyučovaní porozumenia používať efektívne edukačné postupy. Aby sme však vedeli edukačný postup dobre a primerane nastaviť, potrebujeme okrem vyššie uvedených teoretických východísk zohľadniť aj prirodzené, vnútorné mechanizmy dieťaťa, ktoré využíva pri vytváraní inferencií. Ako sme už uviedli, na Slovensku o tom nemáme dostatok výskumných zistení. Výskum porozumenia u detí v predškolskom veku však ukázal, že už predčitelia v gramotnostne podnetnom prostredí dokážu inferovať, teda vyvodzovať implicitné významy z textu (Petrová 2021). V našom výskumnom projekte sa chceme pokúsiť získať empirické dáta o spôsoboch vytvárania inferencií u 8- až 9-ročných detí. Vek volíme s ohľadom na dekodovacie schopnosti dieťaťa, keď predpokladáme, že procesy dekodovania už nebudú vytvárať kognitívnu bariéru pri vytváraní inferencií v čítanom texte.

V súlade so zahraničnými výskumami sa chceme zamerať tak na koherentné ako na interogatívneinferencie. V zahraničných výskumoch sa doteraz venovala väčšia pozornosť vytváraniu koherentného porozumenia textu počas čítania, pričom, paradoxne, v škole sa venuje väčšia pozornosť vytváraniu inferencií po prečítaní textu (Tennent 2015). Preto autor apeluje na potrebu skúmania interogatívnychinferencií s cieľom poskytnúť praxi spoľahlivé východiská ich rozvíjania.

V empirickom výskume chceme predovšetkým pozorovať individuálne rozdiely vo vytváraní inferencií a potenciálne vytvoriť inferenčné profily detí. Zároveň nás bude zaujímať, čo vytváranie inferencií naznačuje o ďalších komponentoch porozumenia, ako sú všeobecné znalosti dieťaťa alebo jeho znalosti o špecifických témach, ďalej znalosti slovnjej zásoby, syntaktických štruktúr alebo monitorovanie vlastného porozumenia. Z hľadiska textových modelov sa zameriame na vecné texty s informačnou funkciou. Dôvodom výberu vecného textu sú jednak horšie výsledky slovenských žiakov v medzinárodnej štúdii PIRLS pri porozumení vecného textu v porovnaní s literárnym textom, ale hlavným dôvodom je preukázaná väčšia náročnosť vytvárania inferencií pri vecnom texte. Vecný text totiž väčšinou vyžaduje špecifické znalosti z istej oblasti a obsahuje nové pojmy a novú slovnú zásobu, preto jeho porozumenie vytvára väčšie nároky na pracovnú pamäť žiaka (Oakhill et al. 2015; Tennent 2015).

Pri získavaní empirických dát o detskom inferovaní bude potrebné použiť viaceré výskumné metódy v závislosti od typu inferencie. Pri onlineinferenciách, vytváraných viac-menej automaticky počas čítania textu, sa v zahraničných výskumoch odporúča najmä metóda think-out-loud (Olson et al. 2021), keď výskumník po potrebnom zácvciku detského recipienta zhotovuje protokol z jeho hlasného komentovania čítaného textu. Na výskum offlineinferencií, teda kontrolovaných inferencií vytváraných po prečítaní textu, sa odporúča najmä metóda otvorených otázok v kombinácii s cloze úlohami (doplňanie vynechaného slova vo vete alebo v texte) alebo s úlohami na výber odpovede z viacerých možností (DoughertyStahl a García 2017). Tak pre výskum ako pre vyučovanie porozumenia platí, že je potrebné pracovať s textom, ktorý je primeraný a dostatočne podnetný pre dieťa daného veku. Rovnako



dôležité je konštruovať dostatočne podnetné úlohy na jednotlivé typy inferencií (porov. Tennent 2015).

#### 4. Porozumenie textu s interkultúrne podnetným obsahom

V nasledujúcej časti príspevku sa pokúsime naznačiť, ako možno vytváranie inferencií pri dosahovaní porozumenia textu spojiť s témou interkultúrneho porozumenia. Pri tomto zámere je potrebné zvoliť aktuálny a dostatočne podnetný text s interkultúrne relevantným obsahom a zostaviť podnetný súbor úloh na vytváranie jednotlivých typov inferencií. Treba však pripomenúť, že porozumenie každého textu nastáva v kontexte sociálne a kultúrne konštruovaných znalostí (Tennent 2015), preto interkultúrne orientované inferencie možno podnecovať aj pri textoch, ktoré sa tejto špecifickej téme nevenujú. Inferencie totiž umožňujú nielen porozumieť text, ale aj svet (Oakhill et al. 2015), a to aj vo vzťahu k chápaniu jazykovej a kultúrnej rôznorodosti.

Podnecovanie interkultúrneho porozumenia na základe vytvárania inferencií k textu s interkultúrne relevantným obsahom budeme ilustrovať na vecnom texte z *Encyklopédie jazyka pre deti* (Liptáková a Klimovič 2014). Encyklopédia bola zostavená s cieľom prinášať detskému čitateľovi také jazykové témy, ktoré školské učivo neobsahuje, a zároveň podnecovať prirodzenú zvedavosť dieťaťa a podporovať aktívne objavovanie nových informácií o rôznych kontextoch jazyka.<sup>13</sup> Vybraný text je súčasťou hesla *Kde všade ľudia hovoria po slovensky* a prináša informácie o zahraničných Slovákoch.

#### **Kde všade ľudia hovoria po slovensky**

##### **Prečo žijú Slováci v zahraničí?**

Sú dva hlavné dôvody, prečo Slováci nežijú na Slovensku, ale v zahraničí.

**Prvý dôvod** je ten, že Slováci sa ocitli za hranicami dnešného Slovenska nedobrovoľne v dôsledku historických zmien. Z tohto dôvodu žije veľký počet Slovákov v Maďarsku, Srbsku, Chorvátsku, Rumunsku, na Ukrajine a v Poľsku. Slováci sú v týchto krajinách národnostnými menšinami, podobne, ako žijú národnostné menšiny aj na Slovensku. Slovenský jazyk je pre týchto zahraničných Slovákov ich materinským jazykom.

**Druhý dôvod** je ten, že mnoho Slovákov v minulosti odišlo do zahraničia za prácou. Za prácou alebo za štúdiom odchádzajú do zahraničia Slováci aj dnes, niektorí sa v cudzine aj usadia a založia si rodiny, niektorí sa však po vyštudovaní alebo po získaní pracovných skúseností vracajú domov na Slovensko. Najviac takýchto zahraničných Slovákov žije v súčasnosti v Amerike v Spojených štátoch amerických, v Kanade, v Argentíne, ale aj v Európe v Českej republike, v Spojenom kráľovstve, v Írsku, v Nemecku, v Rakúsku atď.

<sup>13</sup> Základné informácie o *Encyklopédii jazyka pre deti* možno nájsť na webovej stránke: <http://indi.pf.unipo.sk/index.php?funkcia=Encyklopédia+jazyka+pre+deti>. V roku 2019 vyšlo upravené vydanie *Encyklopédie slovenského jazyka pre deti* (Bratislava, vydavateľstvo Perfekt).

## Chodia deti zahraničných Slovákov do slovenských škôl?

Nie všade vo svete majú zahraniční Slováci svoje slovenské školy. V šiestich krajinách – **Srbsko, Chorvátsko, Maďarsko, Poľsko, Rumunsko a Ukrajina**, sa vzdelávajú deti našich krajanov v slovenských národnostných školách alebo v školách s výučbou slovenského jazyka. V ďalších krajinách sa zahraniční Slováci a ich deti môžu vzdelávať v slovenskom jazyku vo víkendových školách či v jazykových krúžkoch.

K tomuto textu možno formulovať nasledujúce **výzvovo-otázkové podnety**<sup>14</sup> na vytváranie jednotlivých typov inferencií. Ako sme uviedli v časti 2.2, koherentné inferencie, t. j. základné porozumenie textu, si recipient vytvára automaticky počas čítania textu. Zároveň je však u detského čitateľa dôležité overiť, či základné porozumenie textu nastalo, pretože bez toho je „riskantné“ snažiť sa o prehĺbené a obohatené porozumenie po prečítaní textu (porov. Tennent 2015). V nasledujúcej tabuľke uvádzame príklady na podnecovanie tak koherentných ako interogatívnych inferencií. Keďže porozumenie textu ovplyvňujú predchádzajúce znalosti a skúsenosti recipienta, učiteľ musí byť pripravený výzvovo-otázkové podnety pružne modifikovať a dopĺňať, aby zohľadnil individuálne potreby detí pri konštruovaní porozumenia a jeho integrovaní do zmysluplného celku. V našom návrhu predpokladáme, že deti nemajú intenzívnejšiu alebo školou podporovanú skúsenosť so zahraničnými Slovákami.

|   |   |
|---|---|
| <b>Pred čítaním textu</b><br>Porozmýšľaj o téme textu <i>Kde všade ľudia hovoria po slovensky</i> .<br>Polož si nasledujúce otázky a odpovede zapíš do dvoch stĺpcov tabuľky:<br>Čo o téme textu viem? Čo sa chcem z textu dozvedieť a prečo?<br>( <i>Deti podporujeme v tom, aby si samy stanovili ciele čítania a vybavili si doterajšie znalosti o téme.</i> ) |   |
| <b>Koherentné inferencie</b><br>( <i>Po tichom prečítaní textu overujeme vytvorenie základného porozumenia.</i> )   |   |
| anaforické  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prečítaj si prvý odsek textu. Na čo odkazuje podčiarknuté slovo „týchto“?</li> <li>• Prečítaj si posledný odsek textu. Na koho sa vzťahuje podčiarknuté slovo „ich“?</li> </ul>  |
| premostovacie   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• V prvom odseku nájdi a podčiarkni slovné spojenie, ktoré vysvetľuje, čo znamená „zahraničie“.</li> <li>• Koho označujeme ako zahraničného Slováka?</li> <li>• Prečo niektorí Slováci nežijú na Slovensku, ale v zahraničí? Uveď dva hlavné dôvody.</li> <li>• V ktorých krajinách môžu deti chodiť do slovenských škôl?</li> </ul> |
| prediktívne   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ako si predstavuješ slovenskú školu napríklad v Srbsku? V čom by sa podľa teba mohla líšiť od tvojej školy?</li> <li>• Ako asi vyzerá víkendová škola pre slovenské deti žijúce v Nemecku?</li> </ul>  |
| <b>Interogatívneinferencie</b><br>( <i>Vytvárame podnety na rozšírenie a prehĺbenie porozumenia textu.</i> )  |   |
| elaboratívne  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• V texte sa okrem Slovenska spomínajú viaceré štáty. Vypíš ich a roztriď do dvoch skupín. Zdôvodni, prečo si to urobil práve tak.</li> <li>• Navštívil si niektorý z týchto štátov? Ak áno, porozprávaj o tom.</li> <li>• Stretol si sa už so zahraničným Slovákom?</li> </ul>  |

<sup>14</sup> Ide o termín J. Svobodovej (2000) vychádzajúci zo zistenia o prevahe výpovedí s komunikačným zámerom výzvy a otázky v školskej komunikácii učiteľa s mladšími žiakmi.

|            |   |
|------------|---|
| induktívne | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Máš v zahraničí aj slovenského kamaráta?</li> <li>• Nájdi na mape sveta štáty, ktoré sú uvedené v texte.</li> <li>• Zisti, z akých krajín pozostáva štát Spojené kráľovstvo.</li> <li>• Pripni značku k tým štátom, kde deti zahraničných Slovákov môžu chodiť do slovenských škôl.</li> <li>• Na webovej stránke <a href="https://www.iseia.eu">https://www.iseia.eu</a> zisti, kde vo svete pôsobia slovenské vzdelávacie centrá.</li> <li>• Spoločne v triede naplánujte, ako nadväzete kontakt so slovenskou školou alebo so slovenským vzdelávacím centrom v zahraničí.</li> <li>• Vysvetli, čo znamená národnostná menšina. (Pomôže ti pritom aj elektronický slovník slovenského jazyka: <a href="https://slovník.juls.savba.sk.">https://slovník.juls.savba.sk.</a>)</li> <li>• Aké národnostné menšiny žijú na Slovensku? (Túto informáciu si môžeš overiť v Encyklopédii jazyka pre deti na s. 13.)</li> <li>• Zisti, k akým národnostným menšinám patria tvoji spolužiaci alebo kamaráti. Akým jazykom hovoria doma?</li> </ul> |
| deduktívne | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vráť sa k tabuľke, ktorú si vyplňal pred čítaním textu. Do tretieho stĺpca napíš zhrnutie, čo nové si sa pomocou textu o téme dozvedel.</li> <li>• (Zhrnutím hlavných bodov textu podporujeme u detského recipienta vlastné hodnotenie porozumenia.)</li> </ul>  |

*Tabuľka 1.* Ukážka výzvovo-otázkových podnetov na jednotlivé typy inferencií

## 5. Záver

Úlohou vyučovania jazyka (prvého jazyka, ale aj ďalších jazykov) je predovšetkým rozvíjať jazykové znalosti a komunikačné zručnosti žiaka. Okrem toho je však dôležitým poslaním vyučovania jazyka formovať pozitívne postoje žiaka jednak k svojmu materinskému jazyku, ale aj k iným jazykom a kultúram. Podmienkou vytvorenia pozitívnych postojov je poznávanie a chápanie jazykovej a kultúrnej rôznorodosti, vrátane situácie zahraničných krajanov. Jednou z ciest, ako deti viesť k interkultúrnemu porozumeniu, je vystaviť ich textom s interkultúrne podnetným obsahom. Vystavenie textu samo osebe nestačí, ale zároveň je potrebné vystaviť detského recipienta dostatočne podnetným úlohám na vytváranie jednotlivých typov inferencií. Zároveň je dôležité, aby si dieťa schopnosť vytvárať inferencie rozvíjalo a postupne si procesy inferovania aj uvedomovalo.

Vyučovanie inferovania a jednotlivých typov inferencií v škole však zd'aleka nie je jednoduchý proces. Mnohé inferencie sa vytvárajú automaticky, implicitne, takpovediac v milisekundách a sú determinované rôznosťou predchádzajúcich znalostí recipienta (porov. Tennent 2015). Učiteľ preto potrebuje o procesoch detského inferovania viac informácií ako len to, že inferovanie sa zdokonaľuje s vekom. Vo výskumnom projekte, ktorý sme v príspevku predstavili, sa preto pokúsime získať a spracovať empirické dáta, ktoré by potenciálne vytvorili informačnú bázu pre vyučovanie porozumenia textu a osobitne pre vyučovanie inferovania v primárnom vzdelávaní.

## Literatúra

Bruner, Jerome S. 1974. *Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing*. London: George Allen and Unwin.

Cain, Kate, and Jane Oakhill. 2004. Reading comprehension difficulties. In: T. Nunes and P.E. Bryant (Eds.), *Handbook of Children's Literacy* (pp. 313-338). Kluwer.

Cain, Kate. 2006. Children's Reading Comprehension: The Role of Working Memory in Normal and Impaired Development. In: S.J. Pickering (Ed.), *Working Memory and Education* (pp. 61-91). New York: Academic Press.

Cain, Kate, and Jane Oakhill. 2006. Assessment matters: issues in the measurement of reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 697-708.

Cain, Kate, and Jane Oakhill. 2008. Reading Comprehension Difficulties. In: K. Cain and J. Oakhill (Eds.), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language. A Cognitive Perspective* (pp. 41-75). The Guilford Press.

Dougherty Stahl, Katherine A., and Georgia E. García. 2017. Using Assessments to Map and Evaluate the Comprehension Development of Young Children. In: S.E. Israel (Ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 241-270). The Guilford Press.

Gough, Philip B., and William E. Tunmer. 1986. Decoding, reading and reading ability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

Kintsch, Walter, and Teun A. van Dijk. 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.

Kintsch, Walter. 1988. A Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 2, 163-182.

Kintsch, Walter, and Katherine A. Rawson. 2005. Comprehension. In: M.J. Snowling and Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A handbook* (pp. 209-226). Blackwell Publishing.

Kintsch, Walter. 2013. Revisiting the Construction-Integration Model of Text Comprehension and Its Implications for Instruction. In: D.E. Alvermann, N.J. Unrau, and R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 807-839). Newark, DE: International Reading Association.

Liptáková, Ľudmila, a Martin Klimovič (Eds.). 2014. *Encyklopédia jazyka pre deti*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.

Oakhill, Jane, Cain, Kate, and Peter E. Bryant. 2003. The dissociation of word reading and text comprehension: evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.

- Oakhill, Jane, and Kate Cain. 2008. Introduction to Comprehension Development. In: K. Cain and J. Oakhill (Eds.), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language. A Cognitive Perspective* (pp. 3-40). The Guilford Press.
- Oakhill, Jane, Cain, Kate, and Carsten Elbro. 2015. *Understanding and Teaching Reading Comprehension. A handbook*. Routledge.
- Olson, Gary M., Duffy, Susan A., and Robert L. Mack. 2021. Thinking-Out-Loud as a Method for Studying Real-Time Comprehension Processes. In: D.E. Kieras and M.A. Just (Eds.), *New Methods in Reading Comprehension Research (Routledge Reviews)* (pp. 253-286). Routledge.
- Petrová, Zuzana (Ed.). 2021. *Osvojovanie gramotnosti u detí v podmienkach nového štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Trnava: Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Rumelhart, David E. 2013. Toward an Interactive Model of Reading. In: D.E. Alvermann, N.J. Unrau, and R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 719-747). Newark, DE: International Reading Association.
- Svobodová, Jana. 2000. *Jazyková špecifika školskej komunikácie a výuky materštiny*. Spisy Ostravskej univerzity. 133. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravskej univerzity.
- Tennent, Wayne. 2015. *Understanding reading comprehension. Processes and Practices*. SAGE.
- Wagner-Wender, Monika, and Wender, Karl-Friedrich. 1990. Expectations, mental representations and spatial inferences. In: A.C. Graesser and G.H. Bower (Eds.), *The psychology of Learning and Motivation: Inferences and Text Comprehension*, volume 25 (pp. 137-158). New York: Academic Press.

**Hargita Horvat Futo**

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Srbija

horvathfuto@ff.uns.ac.rs

## **PREVOD KAO INTERLINGVALNI I INTERKULTURALNI AKT**

In one of the volumes of the famous Hungarian writer Péter Esterházy writes that the main barrier of translation, almost the only one, is: the text to be translated. The text is linguistically and culturally bound (determined), which means that the translator competence also has two important elements: linguistic knowledge (knowledge of the vocabulary and grammar of the source and target language) and cultural knowledge (with regard to the source and target culture). Our world is characterized by the accelerated exchange of information, mobility, interconnection, advanced tourism, contacts settled in international fields. People and communities living geographically far from each other, originating from culturally different environments, establish contact with each other through the fast spread of the informational and communicational technologies. On behalf of the successful social interaction, besides the (world) languages, the skill in intercultural knowledge also became important. We can talk about intercultural communication if the partners belonging to different national cultures taking part in the act of communication understand each other. For intercultural communication can be conceptualized the translator's work, since apart from the content and formal components of the source language texts, the translator also codes the culture of a folk using a given language, communicating on it onto the target language. Translation is not only dialogue between languages, but cultures as well. Mediating between the different cultures gets bigger and bigger emphasis in translation and according to the new interpretations of the translator activity it represents the foundation stone of the translation. The study is engaged in the problem of intercultural communication in connection with the translation of literary texts.

*Keywords:* intercultural communication, communicational context, cultural competence, translation, otherness, non-verbal communication

Za naslov svoje studije izabrala sam jednu tezu iz studije Eržebet Drahot-Sabo pod naslovom *Prevod kao interkulturalna komunikacija*. Autorka navodi deset teza nauke o prevođenju i proučava da li su te teze pravilne ili se mogu osporiti. Prilikom razmatranja teze o prevođenju kao interlingvalnom i interkulturalnom aktu, ona citira Petera Esterhazija, koji u knjizi pod naslovom *Egy kékharisnya feljegyzéseiből* piše da je „najveća prepreka, skoro jedina prepreka prevođenja: tekst koji treba prevesti“ (Esterházy 1994, 49), i postavlja pitanje šta je u stvari tekst, odnosno šta u stvari prevodimo prilikom prevođenja: „Tekst je dvostruko determinisan, to jest vezan je jezički i kulturno – u različitoj meri, zavisno od datog teksta –, iz čega proizilazi da i na putu prevođenja mogu stajati dve vrste prepreka, i to jezička i kulturna. Iz svega toga pak možemo izvesti jednostavan zaključak da i prevodilačka kompetencija sadrži dva važna elementa: jezičko znanje (poznavanje leksičkog fonda i gramatike izvornog i ciljnog jezika), odnosno kulturno znanje (u odnosu na izvornu i ciljnu kulturu). Ukoliko sve navedeno postoji, onda nastaju (mogu nastati) »adekvatni«, »ekvivalentni« prevodi.“ (Drahot-Szabó 2014, 89). Kultura stvara i

prenosi jedan zajednički, vidljiv (delom tu spadaju jezik i neverbalna komunikacija) i nevidljiv (pravila ponašanja vezana za tretman prostora i vremena, mehanizmi donošenja odluka, strategije rešavanja konflikata, unutrašnje norme itd.) sistem simbola, kojim članovi jedne određene kulture međusobno komuniciraju i organizuju svoj društveni život, potonji funkcioniše podsvesno, predstavlja razmišljanje i sistem vrednosti (Hidasi 2008, 11). Upoznavanje kulture obuhvata i poznavanje njenih materijalizovanih i duhovnih činilaca, odnosno predmete koji čine kulturu (npr. komadi nameštaja, odeće), materijalizovane znakove (npr. burma), sisteme (npr. slike grada) i njene nematerijalne elemente (simboli, osećaji, ponašanje, zakoni, verovanja, očekivanja, norme i vrednosti) (Hidasi 2008, 13). Naš globalizovani svet karakterišu ubrzana razmena informacija, mobilnost, protok usluga i radne snage, rastući sistemi povezivanja, povezanost, razvijeni turizam, kontakti na međunarodnom planu. Brzo širenje informacionih i komunikacionih tehnologija omogućuje povezivanje ljudi i zajednica koje žive u geografski udaljenim, različitim kulturama. Da bi društvena interakcija bila uspešna, osim poznavanja (svetskih) jezika, povećana je važnost i veštine snalaženja u interkulturalnim odnosima: „Pojavom multinacionalnih kompanija, širenjem projekata međunarodne saradnje koji sve više definišu i oblasti nauke, kulture i obrazovanja, i u sferi svakodnevnog posla se javlja potreba za međunarodnim karakterom. Time što su međunarodni kontakti sa nivoa turizma i u životu običnog čoveka prerasli u elemenat svakodnevnih poslovnih aktivnosti, potreba za interkulturalnim, odnosno međukulturalnim znanjem je dobila kvalitativno novu dimenziju. Više nije životni element samo nekolicine uskih grupa ili krugova profesija, nego je egzistencijalni zahtev“ (Hidasi 2008, 9–10). Moderno društvo konstruiše brojne situacije u kojima strane koje učestvuju u komunikaciji moraju upoznati nove vrste sfera značenja: „Značenja, komunikacione šeme koje određuju situacije itd. ljudi uče zahvaljujući kulturi tokom socijalizacije. Kontekst komunikacije kao zajednička pozadina koja sadrži značenja, čini da određivanje društvenih situacija i proces komunikacije budu brzi i nesmetani. Kontekst je ogroman zajednički sistem kodova koji omogućuje trenutno shvatanje i trenutni direktni odgovor“ (Buda 1992, 10). Nedostatak poznavanja kulturnog konteksta otežava shvatanje, umanjuje efikasnost prenošenja poruke. Osnovni uslov za uspostavljanje komunikacije je da „u fondovima kodova emitovaoca i recipijenta postoji i zajedničko polje, i da se kodiranje vrši iz ovog zajedničkog polja znakova, odnosno da obe strane identično ili slično tumače korišćeni sistem znakova“ (Falkné 2001, 9).

Interkulturalna komunikacija je kada se partneri koji učestvuju u aktu komunikacije, i koji pripadaju različitim nacionalnim kulturama, uzajamno razumeju (Verescsagin–Kosztomarov 1990, 26). Kultura jednog društva se u širem smislu prema Gudinafovoj definiciji „sastoji od toga što svako mora da zna ili veruje, da bi postupao onako kako je prihvatljivo za članove te kulture, i to u bilo kojoj ulozi koju članovi kulture smatraju prihvatljivom za bilo koga od njih“ (Wardhaugh 1995, 192). Interaktivna komunikacija predstavnika različitih kulturalnih grupa je složen problem, jer se „odvija drugačije od komunikacije između dva govornika koji imaju zajedničku kulturalnu pozadinu (u ovom slučaju emitovalac automatski bira takva

verbalna i neverbalna sredstva sa kojima recipijent ume izjavu dekodirati na pravilan način). Suprotno tome, za razumevanje interkulturalne komunikacije je preduslov da partneri u komunikaciji raspolažu identičnom jezičkom strukturom (gramatika), koriste iste znake (kako verbalne znake, tj. leksički fond, tako i neverbalne, npr. gestika i mimika), kao i da identično razumeju jezičku pozadinu (poznavanje zemlje), i ne manje važno da slede identična pravila korišćenja jezika (odnosno karakteristično je odgovarajuće korišćenje stilskih elemenata, u skladu sa konkretnom situacijom) (Földes citira Pavlu Nečasovu 2007, 20).

Interkulturalna znanja su najviše potrebna turistima i svetskim putnicima, pojedincima koji odlaze na kraća zvanična putovanja (poslovni ljudi, vladini činovnici, naučnici, istraživači), koji u inostranstvu žive duže vreme u zvaničnoj misiji, ili trajno kao iseljenici, ili su primorani na interkulturalnu interakciju u domaćem okruženju, kao i pripadnici grupa imigranata: „Da bi se shvatila jedna kultura, važno je upoznati se sa simbolima dotične kulture (jezički, nejezički i materijalni simboli), sistemom metafora koje važe u dotičnoj kulturi, to naime spada u poznavanje konteksta, kao i mitovima dotične kulture – njenom prošlošću, istorijom i modernim verovanjima“ (Hidasi 2008, 24). Različitost nove kulture, nove društvene sredine najbolje shvataju nastavnici jezika, prevodioci, novinari koji profesionalno rade u inostranstvu (ili sa strancima), koji su usvojili strani jezik na visokom nivou:

Različito je značenje koje sadrže apstraktni pojmovi, različite su strukture tekstova, različite su semantičke nijanse, naglašene razlike u korišćenju jezika nose različite implikacije (npr. jezička komunikacija sa ljudima koji pripadaju različitim društvenim slojevima u nekim zemljama, jezičkim sredinama itd.). Uprkos tome što učenje jezika na visokom nivou uključuje i poznavanje istorije i književnosti druge kulture, i uprkos tome što se zahvaljujući tome shvataju aluzije na velike istorijske ličnosti, pesnike, filozofe, ili pesme koje se uče još u osnovnoj školi, priče koje se rado slušaju u detinjstvu (npr. obrazovani Amerikanci često koriste citate iz *Vini Pua* ili *Alise u Zemlju čuda*), uvek postoje izreke, šale, doskočice, sitne prostote i dvosmislenosti, koje stvaraju osećaj izopštenosti (Buda 1992, 13–14).

Oni koji duže vreme rade u inostranstvu, kojima je uspelo da se zaista integrišu u stranu kulturu, menjaju svoj način razmišljanja, shvatanja, i „više neće biti toliko tipični članovi svoje izvorne kulture“ (Buda 1992, 14).

Kultura i način života ostavljaju trag na jeziku koji dotično društvo koristi, a to se najbolje odražava u leksičkom fondu: Kinezi na primer koriste više od 80 izraza za pojam konja, a Arapi skoro 140 za kamilu (Hidasi 2008, 29), Česi imaju mnogo više naziva za četinare od Mađara (lucfenyő / omorika – smrk, erdei fenyő / šumska jela – borovice, vörösfenyő / ariš – modřin, jegenyefenyő / jela – jedle itd.) (Beke 2008, 84), Eskimi koriste više od pedeset izraza za sneg, a Arapi sa više nijansi nazivaju vrste peska nego narodi koji ne žive u pustinjском okruženju. Poznavanje ciljnog i izvornog jezika omogućuje ličnu komunikaciju bez posrednika, međutim, u nedostatku poznavanja jezika je potrebno uključiti usluge prevodioca ili tumača. I



književna, naučna ili druga dela recipijenti drugog jezika mogu upoznati pomoću posrednika, prevodioca. Kulturna kompetencija je preduslov prevodilačkog posla: „Po važnosti preteče prevodilačke, komunikacione, pragmatičke, sociolingvističke itd. kompetencije. Posredovanje među različitim kulturama dobija sve veći akcenat u prevođenju, i prema novom tumačenju prevodilačkih aktivnosti, ono je kamen temeljac prevodilačkih procedura. Prevodilac treba da premosti razlike među kulturama, koje su kodirane npr. u realijama i etnokulturemama kao tekstovnim elementima. Potonje sadrže u sebi i društvene konvencije i moralne vrednosne sisteme kao specifične elemente kulture“ (Tellingner 2007, 15).

Prevodilački rad se može shvatiti kao interkulturalna komunikacija, prevodilac naime u toku prevođenja jezičkog materijala vrši i prekodiranje kulture za recipijenta teksta na izvornom jeziku. Prevodilac osim usvajanja leksičkog fonda i gramatičkog sistema mora dobro poznavati kulture izvornog i ciljnog jezika, mora raspolagati i ekstralingvalnim znanjem da bi tekst na izvornom jeziku učinio dostupnim i shvatljivim za čitaoca na ciljnom jeziku. Prevodilac posreduje među kulturama. Pošto „jezik, pravila i prihvaćene norme naše kulture usvajamo u veoma ranoj fazi svog života – prema psiholozima do pete-desete godine –, obično nismo svesni toga kako kultura utiče na naše ponašanje, odnosno komuniciranje. Kada komuniciramo sa članovima drugih kultura, često susrećemo jezike, pravila i norme koje se veoma razlikuju od naših, i takvi susreti s jedne strane čine da postanemo svesni specifičnosti svoje kulture, i istovremeno mogu biti izvor pozitivnih osećaja, ili osećaja razočaranja“ (Falkné 2008, 14–15). Sve se više naučnika bavi odnosima prevođenja i kulture, prema mišljenju nekih stručnjaka u leksičkom fondu i gramatičkom sistemu jezika, kao i u kulturi dva društva mogu se ispoljiti razlike koje čine prevođenje nemogućim, naime drugu kulturu istinski ne možemo savršeno upoznati ni na jezičkom, ni na semiotičkom nivou, dok pristalice posredovanja među kulturama tvrde da se može prevesti svaki detalj stvarnosti, jer se leksički fond jednog jezika permanentno može obogaćivati raznim metodama (kalkovima, posuđenicama, neologizmima, prenosom značenja itd.) (Simigné 2011, 16).

Delo i njegov prevod često reprezentuju različito kulturno okruženje, prevođenje je teren na kojem se konkretno manifestuju razlike među kulturama: „Prevođenje traži one tačke povezivanja koje postoje među kulturama, i bazirajući na njih pokušava učiniti shvatljivim i prihvatljivim i ono što bez ovog specijalnog objašnjenja ne bi bilo razumljivo. Ne radi se o tome da prevodilac treba da izbriše kulturne razlike. Baš suprotno, individualnost, posebnost su vrednosti koje treba sačuvati u ovom globalizovanom svetu koji teži uniformisanju. Zbog toga je veoma važno da u prevodu sačuvamo specifične kulturne elemente i karakteristike manjinske kulture.“ (Spiczéné 2007, 15) Prevodilac Sava Babić u zbirci eseja *Preveseji* navodi primer iz književnosti koji upravo zbog kulturnih specifičnosti nije moguće prevesti, pesmu Branka Ćopića pod naslovom *Pite: Pita čvrka / Pita džilituša / Pita gužvara / Pita onako / Pita Misir-pita...// Pita zeljanica / Pita sirnica / Pita krompiruša / Pita drobuša / Pita jajara... // Pita savijača / Pita zaljevuša / Pita bundevara / Pita*

*kajmakuša / Pita bazlamača // Ačak pita / Đul pita / Luft pita / Šam-pita / Krem-pita / Lenja pita / I pitino dete!* Pjesma je nadahnuta bogatstvom jednog specijaliteta srpske kuhinje, u kojoj se oseća uticaj istočnjačke kuhinje, u *Velikom kuvaru* se mogu naći recepti za 115 vrsti pite. Prema Babiću bi se ova pjesma mogla prevesti na jezike drugih naroda, udaljenijih kultura različitim procedurama prevođenja: Za Italiju bi to mogle biti pice, za neka ostrva Tihog okeana ribe, za Kineze jela od pirinča. Ne bi to bio zapravo prevod, već pokušaj da se nađe zamena (Babić 1989, 81). U pripovetki Đule Krudija *Utolsó szivar az Arabs szürkéhez címzett fogadóban* pojavljuje se naziv za piće izveden po uzoru latinskih reči: *szilvórium*, nacionalna specifičnost, to jest rakija šljivovica. Prevod realije na ruski jezik je Elena Malihina rešila transkripcijom: *szilvórium – сливовориум*, iako nije sigurno da će ruski čitalac pomisliti na alkoholno piće, drugi put zadatak rešava korišćenjem ruske analogije: *szilvaszesz – сливовица*. U trećem primeru pred imenicu pisanu transkripcijom umeće atribut – kojeg nema u originalu –, kojim nagoveštava od čega, kakvog voća je piće napravljeno: *pálinka – сливовая палинка* (Jankovics 2010, 106–107). U prevodu na srpskohrvatski jezik zbirke pripovedaka Nandora Giona *S ove strane* (Gion 1974) pronalazimo primer za to kako prevodilac prevođenjem nadimka sistem aluzija vezanih za lik iz pripovetke stavlja u kulturni kontekst ciljnog jezika. Ime *Szent Erzsébet* prevodilac Lazar Merković prevodi kao *Sveta Jelisaveta*. Prilikom prenošenja ličnog imena trudi se da zameni strano ime: prevodi oba elementa ličnog imena, zamenjuje Eržebet sa odgovarajućim srpskim oblikom, Jelisavetom. Sveta je nadimak konotativnog karaktera koji treba da se prevede. U prevodu i u originalu se mešaju dve legende, ime svetice u mađarskom i u srpskom tekstu implicira drugačije intertekstualne veze: na mađarskom asocira na Svetu Eržebet iz dinastije Arpadovića (1207–1231) koja u kecelji krije ruže, za recipijenta srpskog teksta Sveta Jelisaveta je Sveta Jelisaveta Fjodorovna Romanov (1864–1918), ruska kneginja ubijena 1918-e, koju su ruske pravoslavne crkve van Rusije kanonizirale 1981-e godine, a Ruska pravoslavna crkva 1992-e proglasila sveticom i mučenicom. U životima dve Jelisavete ima i zajedničkih crta: skroman način života, pomaganje siromašnima, osnivanje bolnica, zaređenje, kanonizacija (Hózsá–Horváth Futó 2013, 167).

L. S. Barhudarov smatra da u prevodu postoje tri vrste konteksta: (1) uski ili mikro-kontekst (kontekst rečenice), (2) široki ili makrokontekst (kontekst čitavog dela), a pošto prevodilac ponekad mora da traži rešenje izvan tako definisanog šireg konteksta, taj još širi kontekst naziva ekstralingvističkom situacijom (3). U ovaj vanjezički kontekst spada ciklus dela jednog pisca, njegovo celokupno delo, korpus tekstova pisaca njegove generacije, literatura u celini (Barhudarov 1975, 169). Različiti jezici i najbanalnije pojave različito sagledavaju i registruju tako da rečenica najčešće nije dovoljna kao kontekst: nrp. kad prevodi francusko *aller* ili srpski *ići*, nemački ili ruski prevodilac mora da bira između *gehen* ili *fahren*, odnosno između *идти* ili *ехать* zavisno od toga da li je reč o pešačenju ili vožnji. Radivoje Konstantinović navodi više primera u vezi toga kako je važno poznavati kulturu izvornog jezika: Ako se prevodi na francuski jezik sa engleskog ili ruskog tekst u kome se spominje reč reka, prevodilac mora da proveri na karti da li se ta reka uliva u more

ili u drugu reku da bi izabrao između *fleuve* (reka koja se uliva u more ili okean) ili rivière (reka koja se uliva u drugu reku). Stepeni srodstva se u zapadnim jezicima izražavaju manje precizno nego u jezicima naroda koji su ostali privrženi plemenskoj tradiciji. Ako se francuski *oncle*, engleski *uncle*, nemački *Onkel* prevodi na srpski jezik, treba da izaberemo između tri reči koje označavaju srodstvo: *stric* (očev brat), *ujak* (majčin brat), *teča* (muž njihove sestre). Ukoliko iz konteksta ili drugog vanjezičkog izvora ne može tačno ustanoviti srodstvo i ako mora da bira između reči *ujak* ili *stric*, prevodioci će se uglavnom odlučiti za *ujaka*, jer će svesno ili intuitivno poštovati civilizacijsku pesničku tradiciju indoevropskih naroda: u toj tradiciji je *ujak* afektivno bliži rođak od *strica* jer je ljubav između sestre i brata veća od one koja vezuje braću. U pomenutoj pesničkoj tradiciji česta je tema bratske surevnjivosti i mržnje. Ako, dakle, postoji tipična situacija bliskosti *ujaka* i *sestrića* (Karlo Veliki/Roland, kralj Mark/Tristan u francuskoj, car Dušan/Miloš Vojinović u srpskoj epskoj poeziji), onda će i *Donald Duck*, *uncle Donald* takođe biti *ujka* Paja jer i prevodilac Diznijevog stripa poštuje arhetipsku situaciju (Konstantinović 2010, 35–38). Jezičko posredovanje znači više od zamene jezika, „prevazilazi nivo reči i rečenica, uvek se pojavljuje na nivou teksta smeštenog u situaciju koju određuje kultura: već i prilikom prevođenja jednog pisma, prevodiocu je potrebno znanje brojnih faktora van jezika (teksta). Da bi se odlučio kako da prevede na ciljni jezik atribut u oslovljavanju »kedves« ili »tiszelt«, prevodilac mora poznavati kakav je bio odnos između autora pisma i naslovljenog, i mora znati da li se u takvom odnosu u kulturi ciljnog jezika karakteristično koristi izraz »kedves« (dragi) ili »tiszelt« (poštovani)“ (Horváth–Szabari–Volford 2000, 16).

Da bi izbegao nesporazume, prevodilac (tumač) mora poznavati i neverbalne komunikacione navike sagovornika. Međusobna komunikacija se može uspostaviti i pomoću nejezičkog kodnog sistema (govor tela, ples, muzika, likovna umetnost). Neverbalni znaci (mimika, pogled, gest, pokreti, držanje, proksemika, kronemika itd.) su nerazdvojivi od komunikacije. Vokalna sredstva slede ton (boja glasa, tempo, jačina glasa, intonacija, artikulacija), a vizuelna (gest, mimika, držanje, kontakt očima) govornu aktivnost. Ukoliko strana koja učestvuje u komunikaciji uoči nedostatak semantičke koherencije između verbalnog iskaza i neverbalnog ponašanja, onda će verodostojnim smatrati informaciju koja dolazi iz neverbalne sfere: „Svega 7% iskaza čini značenje koje izazovu reči, 38% pada na ton rečenog (npr. intonacija, akcenat itd.) i 55% na nejezički verbalni kod“ (Banczerowski 2003, 4). Januš Banczerovski smatra da su gestovi „najsemantičnije“ sredstvo neverbalne komunikacije: neki gestovi imaju samo ulogu znaka, a drugi su razumljivi jedino u verbalnom iskazu. Gestovi se, slično jeziku, menjaju pod uticajem vremena, mesta i sociokulturalnih faktora, pokreti tela – kao i glasovi – sadrže simboličko značenje, i neki konvencionirani gestovi isto tako pripadaju jeziku, kao drugi znaci, a pravilnost koja u procesu jezičkog iskaza karakteriše gestove, podseća na sintaksička pravila (Banczerowski 2003, 5). Stručna literatura tipologizira gestove na više načina, jedan od njih je šema koja definiše šest kategorija: (1) emblemi (kulturnospecifični su i lako se prevode na reči, na primer kada kažiprst i srednji prst imitiraju slovo V, što znači

„pobedu“), (2) ilustratori (to su gestovi koji izrečenom dodaju nekakvo objašnjenje, i sadrže dodatno značenje koje verbalno nije izraženo), (3) pokazatelji emocija (obeležavaju neverbalno ponašanje koje izražava emocionalno stanje), (4) regulatori konverzacije (koji u dijalogu modifikuju uloge), (5) adapteri (koji za govornika obebeđuju najbolju konverzaciju), (6) autoadapteri (to je neverbalno ponašanje koje omogućuje regulaciju psihičke napetosti na nivou koji želi govornik) (Banczerowski 2003, 8). Njihova upotreba zavisi od istorijsko-društvenih tradicija, geografskog mesta, društvenog sistema itd.:

Kulturalne tradicije i društvene specifičnosti još više nijansiraju i diferenciraju sistem neverbalne komunikacije nego verbalnu komunikaciju. Brojni neverbalni znaci aludiraju npr. na društveni položaj, situaciju sloja, religiju, u većim zemljama na supkulturalne specifičnosti. Često se razlikuju pravila metakomunikacije, naročito ona koja se odnose na međusobne odnose strana koje komuniciraju ili na komunikacijsku situaciju, ali mogu biti potpuno drugačija pravila tzv. tehničke metakomunikacije koja upravljaju samim procesom komunikacije, i izražavaju da jedna ili druga strana želi da govori, nešto ne razume, šta želi istaći, šta ubrzati ili usporiti itd. (Buda 1992, 15–16).

Etički kodeks prevodilaca, tumača propisuje nepristrasnost, oni moraju izbegavati da njihovo lično mišljenje utiče na vršenje posla (Horváth–Szabari–Volford 2000, 202), zbog toga prilikom konsektivnog prevođenja moraju paziti da ne bi neverbalnim znacima izrazili mišljenje o sagovorniku ili njegovim iskazima.

Zbog obilja informacija i tehnološkog razvoja čiji smo danas svedoci, uvrežilo se verovanje da se komunikacija među ljudima poboljšava, međutim, istraživanja dokazuju da damping informacija u ljudima izaziva zamor i oni se povlače do nivoa koji za njih znači zonu komfora, a moderna tehnološka sredstva pak sprečavaju interpersonalnu komunikaciju i vode do otuđenja. Takođe je pogrešno shvatanje da će paralelno sa proširivanjem međunarodnog prostora za delovanje doći do smanjenja broja komunikacijskih konflikata: „Pre sledi da se povećava značaj uloge saznanja o konfliktima koji nastaju zbog sve većeg broja kontakata. Shodno tome izrada prognoza i načina prevencije postaje mnogo hitnija nego ikada ranije u istoriji“ (Hidasi 2005, 272–273). Smanjenju kulturnog šoka – „reagovanja stranca na novo, nepredvidivo, i zbog toga nesigurno okruženje“ (Falkné 2008, 83.) –, prilagođavanju novoj sredini, životnoj situaciji, uspešnom radu pomaže ako se osoba na misiji u stranoj kulturi (prevodilac, menadžer, ambasador, turista itd.), koja se suočava sa bezbroj interkulturalnih situacija, trudi da što bolje upozna kulturu strane zemlje, oblike održavanja ljudskih odnosa i razvija svoju interkulturalnu kompetenciju. I prevođenje je kulturno posredovanje, i zbog toga je u interesu efikasnosti usmene i pismene komunikacije da prevodilac/tumač bude načisto sa specifičnostima, tradicijama i navikama u društvenom i kulturnom životu svog sagovornika.

## Literatura

Babić, Sava. 1989. *Fenomeni jezika i prevođenja. = Preveseji*. Novi Sad: Institut za južnoslovenske jezike Filozofskog fakulteta, 73–82.

Banczerowski Janusz. 2003. *A nem verbális kommunikáció mint a kognitív nyelvészeti kutatások tárgya*. Magyar Nyelvőr, 1. 4–12.

Бархударов, Л. С. 1975. *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)*. Москва: «Междунар. отношения».

Beke Márton. 2008. *A fordítás mint nyelvek harca. A cseh–magyar fordításról.* = Beke Márton–Mészáros Andor–Vörös István szerk.: *Művészet-e a fordítás? Útkeresés a kultúrák között. (Bohemisztika és poétika)*. PPKE BTK Szlavisztika–Közép-Európa Intézet, Szent Adalbert Közép-Európa Kutatócsoport, Esztergom–Piliscsaba, 79–85.

Buda Béla. 1992. *Kommunikáció és kultúra.* = Hidasi Judit szerk.: *Kultúra, viselkedés, kommunikáció külkereskedőknek, idegenvezetőknek, diplomatáknak, utazóknak*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 9–23.

Drahota-Szabó Erzsébet. 2014. *A fordítás mint interkulturális kommunikáció*. Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, 2. 81–103.

Esterházy Péter. 1994. *Egy kékharisnya följegyzéseiből*. Budapest: Magvető Könyvkiadó.

Falkné Bánó Klára. 2001. *Kultúraközi kommunikáció. Nemzeti és szervezeti kultúrák, interkulturális menedzsment aspektusok*. Budapest: Püski Kiadó.

Falkné Bánó Klára. 2008. *Kultúraközi kommunikáció. Az interkulturális menedzsment aspektusai*. Budapest: Perfekt Gazdasági Tanácsadó, Oktató és Kiadó ZRT.

Földes Csaba. 2007. „*Interkulturális kommunikáció*”. *Koncepciók, módszerek, kérdőjelek*. Fordítástudomány, IX. 1. 14–39.

Gion Nándor. 1974. *S ove strane*. Ford. Lazar Merковиć. Novi Sad: Matica srpska.

Hidasi Judit. 2005. *Az interkulturális kommunikáció helye az alkalmazott nyelvészetben.* = Dobos Csilla–Kis Ádám–Székely Gábor–Lengyel Zsolt–Tóth Szergej szerk.: „*Mindent fordítunk, és mindenki fordít*”. *Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben*. Bicske: Szak Kiadó, 2005. 271–277.

Hidasi Judit. 2008. *Interkulturális kommunikáció*. Budapest: Scolar Kiadó.

Horváth Ildikó–Szabari Krisztina–Volford Katalin szerk. 2000. *Tolmácsolás és fordítás a világban*. Budapest: ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Központ.

Hózsá Éva–Horváth Futó Hargita. 2013. *A tulajdonnevek hozzáférhetősége egy másik kultúrában (Kosztolányi Dezső és Gion Nándor regényeinek fordítása)* = Bárdosi Vilmos szerk.: *Reáliák a lexikológiától a frazeológiáig. Értelmezések és fordítási kérdések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 163–174. (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 149.)

- Jankovics Mária. 2010. *Gondolatok az interkulturális kommunikációról egy Krúdy-mű oroszra fordítása kapcsán*. Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, 1. 103–110.
- Konstantinović, Radomir. 2010. *Kontekst u pesničkom prevodu. = O prevođenju poezije i drugi ogledi*. Novi Sad: Adresa, 34–41.
- Simigné Fenyő Sarolta. 2011. *Interkulturalitás és fordítás*. Nová filologická revue 11., 6–26.
- Spiczéné Bukovszki Edit. 2007. *Fordítási stratégiák a kultúrák közötti közvetítés szolgálatában*. Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, 1. 15–26.
- Tellingier Dušan. 2007. *A kultúra szerepe a fordításban (A fordító kulturális kompetenciája szemszögéből)*. Publicationes Universitatis Miskolciensis, Sectio Philosophica, 1. 15–22.
- Wardhaugh, Ronald. 1995. *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Верещагин, Е. М.–Костомаров В. Г. 1990. *Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык.

## **IZLAGANJA**

## **SELECTED PAPERS**

**Eleonóra Zvalená**

Ministerstvo vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Slovenská republika  
znora@centrum.sk

## VYUČOVANIE SLOVENSKEHO JAZYKA PRE NIŽŠIE STREDNÉ VZDELÁVANIE V SLOVENSKEJ A SRBSKEJ- REPUBLIKE

The aim of the paper is to present the concept of teaching the language component of the subject Slovak language and literature for 5. – 8./9. class of primary school in Slovakia and in the Republic of Serbia, in the province of Vojvodina. Despite the fact that Slovak is taught as a majority language in Slovakia and as a minority language in Vojvodina, many parallels can be found in the concept of its teaching, which are related to the fact that Slovak education in Vojvodina has a long tradition and is relatively intense present. In our paper we will present the similarities and differences in the educational content of the Slovak language within the Slovak and Serbian language environment, we will as well compare the curriculum guides, in Slovakia based on the educational standards for teaching Slovak language and literature and approved by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic and in Serbia based on the instructions of the decree issued and approved by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

*Key words:* Slovak language and literature, language component, lower secondary education

### 1. Úvod

Napriek tomu, že slovenčina na Slovensku je jazykom väčšinového obyvateľstva a v Srbsku jazykom slovenskej národnostnej menšiny, vo vyučovaní slovenského jazyka možno nájsť mnoho paralel, ktoré súvisia s dlhou (takmer tristoročnou) tradíciou slovenského školstva vo Vojvodine, s intenzívnymi slovensko-srbskými vzťahmi v oblasti školskej politiky a vzdelávania a tiež s hodnotným životom slovenského vojvodinského spoločenstva v súčasnosti. Cieľom nášho príspevku je predstaviť koncepciu vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra na 2. stupni základnej školy v Slovenskej a Srbskej republike. Postupne predstavíme učebné osnovy zo slovenského jazyka a literatúry v Slovenskej a Srbskej republike, pričom detailnejšie rozoberieme **obsah jazykovej zložky** predmetu. V obsahu sme sa zamerali na konfrontáciu jednotlivých rovín/oblastí tak, ako ich vyčleňujú učebné osnovy, ktoré vychádzajú z vzdelávacích štandardov. Kvôli prehľadnosti sme údaje vložili do tabuliek a zaradili na koniec príspevku.

### 2. Vzdelávací systém na Slovensku

Slovenčina sa na Slovensku vyučuje ako majoritný jazyk, ktorý je zároveň štátnym jazykom krajiny. Pre väčšinu obyvateľov Slovenska je materinským jazykom s dlhou históriou a tradíciou.

Učebné osnovy predmetu slovenský jazyk a literatúra vychádzajú zo vzdelávacieho štandardu pre vyučovanie slovenského jazyka a literatúry a sú schválené Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Zahŕňajú



charakteristiku predmetu, jeho význam vo vzdelávaní, ciele a spôsobilosti, témy, požiadavky na výstup, metódy a formy práce, učebné zdroje a hodnotenie.

## 2.1 Charakteristika predmetu, jeho význam vo vzdelávaní

Vyučovací predmet slovenský jazyk a literatúra má v systéme školského vzdelávania centrálné postavenie, pretože vytvára predpoklady pre zvládnutie a absolvovanie ostatných vyučovacích predmetov.

Prostredníctvom slovenského jazyka si jednotlivec uvedomuje svoju národnú identitu a štátnu príslušnosť. Kultivované ovládanie slovenčiny zároveň zabezpečuje občanom Slovenskej republiky plnohodnotné pracovné uplatnenie. Vo vyučovacom predmete slovenský jazyk a literatúra žiaci nadobúdajú také schopnosti a zručnosti, aby sa dokázali orientovať v praktickom živote, v každej komunikačnej situácii.

## 2.2 Ciele a spôsobilosti

Výchovno-vzdelávacie ciele a obsah vzdelávania sú v súlade s cieľmi a obsahovým a výkonovým štandardom vzdelávacieho štandardu pre vyučovací predmet slovenský jazyk a literatúra, ktorý bol schválený ako súčasť Štátneho vzdelávacieho programu Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. 2. 2015 pod číslom 20155129/5980:210A0 pre druhý stupeň základnej školy s platnosťou od 1. 9. 2015. Názovškolskéhovzdelávacieho program pre nižšie stredné vzdelávanie je: Učme sa radi.

Cieľom vzdelávania v oblasti slovenského jazyka a literatúry je dosiahnuť takú úroveň jazykových zručností, aby žiaci zvládli každú komunikatívnu situáciu v rozsahu odbornosti všetkých vzdelávacích oblastí a primerane z hľadiska jazykového štýlu, s príslušnou gramatickou a výslovnostnou normou v ústnom prejave a s príslušnou gramatickou a pravopisnou normou v písomnom prejave.

Vo vzdelávaní sa rozvíjajú tzv. Kľúčové kompetencie, ktoré sú preslovenský jazyk a literatúru definované takto: Žiak má vedieť vyjadrovať sa a tlmočiť svoje myšlienky, primeraným spôsobom reagovať v rôznych situáciách, kladť otázky a dávať správne odpovede, používať vhodnú slovnú zásobu, správne používať jazykové a gramatické javy, rozlišovať spisovné a nespisovné tvary a texty, vyhľadávať a spracovávať informácie, argumentovať, viesť konštruktívny dialóg, hodnotiť literárne texty, používať jazyk vhodným a zodpovedným spôsobom (pozri Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra).

Slovenský jazyk na druhom stupni zahŕňa jazykovú, slohovú a literárnu zložku.

V jazykovej komunikácii sú žiaci vedení k presnému a logickému mysleniu, ktoré je predpokladom jasného a zrozumiteľného vyjadrovania. V slohovej komunikácii

sa učia prijímať a chápať rozličné informácie, kultivovane písať a rozprávať. Jazyková a slohová zložka tvoria integrálnu súčasť vyučovania slovenského jazyka (v osnovách sú formálne vyčlenené kvôli prehľadnosti). V literárnej zložke sa žiaci zoznamujú s literatúrou a učia sa vnímať mnohorakosť slovesného umenia.

Jazyková zložka predmetu slovenský jazyk a literatúra sa zaoberá problematikou jazyka ako nástroja myslenia a komunikácie medzi ľuďmi. Jazyková časť predmetu rozvíja predovšetkým interaktívne využívanie komunikačných nástrojov. Do popredia dostávajú komunikačné spôsobilosti a v úzadí sa ocitli jazykové pojmy. Najväčší dôraz sa kladie na vlastnú tvorbu jazykových prejavov, prácu s informáciami, čitateľskú gramotnosť, schopnosť argumentovať apod. Preferuje sa konštruktivistický prístup k učeniu. To znamená, že riešením úloh žiak sám prichádza nanové poznatky, ktoré vyučujúci systematizuje a zovšeobecňuje.

V oblasti Jazyková komunikácia žiaci nadobúdajú schopnosti, vedomosti, zručnosti a kompetencie potrebné k osvojovaniu si spisovnej podoby slovenského jazyka. Žiaci nadobúdajú zručnosti na základe vlastných schopností, napr. porovnávať javy, ich podobnosti a odlišnosti, triediť ich podľa určitých hľadísk a napokon dospieť k zovšeobecňujúcemu záveru.

Cieľom vyučovania slovenského jazyka na 2. stupni základnej školy je:

- a) Viest' žiakov k spoznávaniu jazyka ako vnútorne štruktúrovaného a uceleného systému. Viest' ich k poznaniu bohatosti jazykových prostriedkov na jednotlivých rovinách jazykového systému. Zameriavať sa na funkčné využitie jazykových a mimojazykových prostriedkov písaných a ústnych prejavov.
- b) Rozvíjať komunikačné schopnosti a návyky žiakov, aby získali kvalitnú jazykovú kompetenciu, t. j. schopnosť primerane reagovať v rozličných jazykových situáciách.
- c) Pestovať v žiakoch lásku k materinskému jazyku a vedomie jazykovej príslušnosti k istému etniku, prostredníctvom ovládania normy spisovného jazyka ich viesť k zvyšovaniu jazykovej kultúry verbálnych prejavov.
- d) Prostredníctvom jazyka viesť žiakov k spoznávaniu histórie vlastného národa.
- e) Prehlbovať estetické cítenie žiakov.
- f) Rozvíjať etické cítenie žiakov založené na empatii a asertivite, viesť ich k uvedomovaniu si podstatných ľudských hodnôt (pozri Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk).

Obsahový vzdelávací štandard vymedzuje sústavu poznávacích a rečových kompetencií a súbor jazykovedných termínov, ktoré v časovom úseku vymedzenom týmito vzdelávacími štandardmi musia byť povinne zaradené do obsahu vzdelávania na každej škole tohto typu v Slovenskej republike. Na to sú vymedzené tri časové úseky: 1) piaty ročník, 2) do konca siedmeho ročníka, 3) do konca deviateho ročníka.

## 2.3 Témy/Obsah predmetu slovenský jazyk a literatúra, jazyková zložka ako predmet nášho výskumu

Ako sme už písali, slovenský jazyk na druhom stupni zahŕňa jazykovú, slohovú a literárnu zložku. Jazyková a slohová zložka nie sú vzájomne oddelené, ale tvoria integrálnu súčasť vyučovania materinského jazyka (v osnovách sú formálne vyčlenené kvôli prehľadnosti). Keďže ide o veľmi širokú oblasť, v témach/obsahu sme sa zamerali iba na jazykovú zložku predmetu slovenský jazyk a literatúra. Jazyková komunikácia na 2. stupni na slovenských základných školách zahŕňa tieto oblasti: Zvuková stránka jazyka a pravopis. Lexikológia (vrátane slovotvorby). Morfológia. Syntax. Dejiny jazyka a jazykoveda. Pri porovnaní tém jazykovej zložky sme sa potom zamerali na konfrontáciu týchto jednotlivých oblastí, ktoré sme kvôli prehľadnosti vložili do tabuliek. Tabuľky s témami podľa jednotlivých rovin sa nachádzajú na konci príspevku. Keďže slovenský vzdelávací štandard tvoria dve oblasti, a to obsahový a vzdelávací štandard, zahrnuli sme do tabuľky obsahový štandard, ktorý sme rozšírili a spresnili niektorými údajmi z výkonového štandardu. Keďže slovenský vzdelávací štandard vymedzuje na zvládnutie jednotlivých kompetencií a termínov pre nižšie stredné vzdelávanie tri časové úseky, nemusia byť tematické plány jednotlivých škôl absolútne totožné, môžu sa v nich vyskytovať odchýlky v čase preberania predpísaného učiva.

## 2.4 Požiadavky na výstup

Záväzným dokumentom pre vypracúvanie učebných osnov je vzdelávací štandard. Vzdelávací štandard zo slovenského jazyka a literatúry tvoria dve oblasti: obsahový štandard a výkonový štandard. Tieto dva štandardy sa definujú v každom ročníku. Obsahový štandard zahŕňa rozsah učiva, ktoré má žiak nadobudnúť v ročníku ako záväzné základné učivo (minimálny obsah vzdelávania). Výkonový štandard obsahuje súhrn požiadavok, na vedomosti a zručnosti žiakov, ktoré si majú osvojiť z daného tematického celku v príslušnom ročníku (učivo osvojiteľné všetkými žiakmi). Požiadavky predstavujú očakávané intelektuálne výkony žiakov s ohľadom na charakter učiva a jeho vekovú primeranosť. Výkonové štandardy sú dvojstupňové, dvojúrovňové. Obsahujú optimálny výkon žiaka, t.j. výborný a minimálny, ešte prijateľný výkon žiaka, ktorý je dostatočným výkonom. Stupňovanie vychádza zo všeobecne akceptovaných taxonómií (Bloom, Anderson) a výkon žiaka sa zobrazuje v pojmoch zručností, ktoré sú zahrnuté v cieľoch predmetu slovenský jazyk a literatúra. Požiadavky na výstup sú definované v profile absolventa 9. ročníka základnej školy. Ten:

- ovláda zvukovú rovinu jazyka, zvláda zvukovú stránku prejavu v súlade s komunikačnou situáciou;
- ovláda systém a členenie slovnej zásoby, pozná význam frekventovaných cudzích slov i pravopisné zásady, ovláda spôsoby tvorenia nových slov a dokáže

ich aplikovať, vie pracovať s jazykovými slovníkmi, encyklopédiami, využíva základné zručnosti pri práci s počítačom;

- vie spracovať a prezentovať projekt na zadanú tému;
- ovláda rozlíšenie a charakteristiku všetkých ohybných i neohybných slovných druhov, pravopisné zásady;
- ovláda pravidlá pravopisu interpunkčných znamienok pomlčky, spojovníka, čiarky, úvodzoviek, apostrofu, dvojbodky, výkričníka, otáznika;
- rozlišuje hlavné i vedľajšie vetné členy, chápe syntaktickú štruktúru vety, dokáže rozlíšiť vety podľa zámeru, členitosti i zloženia;
- dokáže identifikovať text podľa jazykového štýlu, ovláda vymedzenie štýlov podľa jazykových prostriedkov i útvarov, ovláda slohové postupy;
- vie samostatne sformulovať text na zadanú tému, pri jeho prezentovaní využíva zásady rétoriky, dokáže napísať úvahu na zadanú tému;
- dokáže zaznamenať text konspektom, poznámkami, výťahom;
- vie napísať úradný a štruktúrovaný životopis, europass;
- ovláda charakteristikua útvary literárnych druhov, dokáže aplikovať vedomosti pre analýzu a interpretáciu umeleckého textu (pozri Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk).

## 2.5 Metódy a formy práce

Vo vyučovacom procese je učiteľ povinný dodržiavať ročnú dotáciu (povinný počet hodín), ciele vyučovania a obsah. Pri tematických celkoch sa nemusí uvádzať časová dotácia. Je v kompetencii učiteľa určovať a upravovať si dotáciu hodín podľa podmienok v danej triede. Učiteľ si podľa vlastného uváženia vyberá formy a metódy práce, štruktúru vyučovacej jednotky a spôsob plánovania (voľnosť rozvrhovania, vyučovanie v blokoch), texty z literatúry, diela a autorov v príslušnom tematickom celku. Uvádzame dotáciu hodín v tomto poradí: celkový počet hodín, počet hodín jazyka, počet hodín vo vyučovaní slohu, počet hodín vo vyučovaní literatúry. 5. ročník: 165/66/33/66, 6. ročník: 165/66/33/66, 7. ročník: 165/66/33/66, 8. ročník: 165/66/33/66, 9. ročník: 165/66/33/66.

## 2.6 Učebné zdroje

Učebnými zdrojmi sú učebnice, pracovné zošity, cvičebnice, jazykové príručky, jazykovedné časopisy, encyklopédie, ďalšími učebnými pomôckami sú internet, tlač, beletristické knihy, odborné knihy atď. Konečné rozhodnutie týkajúce sa používania vhodných učebných pomôcoksa však ponecháva na učiteľa a je podmienené viacerými činiteľmi (napr. aj materiálным vybavením školy).

## 2.7 Hodnotenie

Uskutočňuje sa formou známky, slovného hodnotenia, hodnotením jednotlivca alebo skupiny. Hodnotí sa zvládnutie výkonového štandardu (čo má žiak vedieť, urobiť, ako si osvojil príslušné kompetencie).

Formy skúšania(hodnotenia)majú písomnú a ústnu podobu.Písomnou formou je test, písomná previerka, diktát, školská úloha. Ústnou formou skúšania je odpoveď, aktivita. Okrem toho existuje aj zapojenie žiaka do vyučovacieho procesu kombináciou písomnej a ústnej formy skúšania, ktorou je tvorba projektu.

Žiaci výkon má učiteľ nielen klasifikovať, ale aj slovné hodnotiť nahlas, pred celou triedou. Hodnotenie a klasifikácia majú nasledovať v čo najkratšom čase po žiakovom výkone. Do procesu hodnotenia je dôležité zapájať aj žiakov. V prípade, že žiak si chce zlú známku opraviť, treba mu to umožniť. Klasifikácia sa uskutočňuje 5-bodovou stupnicou. Dôležitú úlohu v procese hodnotenia zohráva aj sebahodnotenie žiaka.

## 3. Vzdelávací systém vo Vojvodine

Autonómna oblasť Vojvodina, ktorá je súčasťou Srbskej republiky, je príkladom bezkonfliktného spolužitia mnohých národností a národnostných menšín v multietnickom prostredí. Rešpektovanie konfesijnej, jazykovej a kultúrnej rozmanitosti v Srbsku, ktorúzaručuje Ústava Srbskej republiky, vytvára priaznivé podmienky (okrem iného) aj pre rozvoj slovenského školstva. Vo Vojvodine má slovenský jazyk postavenie menšinového, ale úradného jazyka, čo pozitívne ovplyvňuje fungovanie a organizáciu slovenského školského systému.

K inštitúciám, ktoré riadia vzdelávanie v slovenskom jazyku, patrí výbor pre vzdelávanie Národnostnej rady slovenskej národnostnej menšiny v Srbsku, ktorý spolupracuje so srbským a slovenským ministerstvom školstva, s vojvodinským sekretariátom pre vzdelávanie, s Úradom pre Slovákov žijúcich v zahraničí, ako aj s mnohými ďalšími inštitúciami.

Vo Vojvodine predstavuje slovenské školstvo uzavretý systém so všetkými stupňami vzdelávania, vrátane predškolských zariadení. Je tu 17 slovenských základných škôl, 3 stredné školy a na úrovni univerzitného vzdelávania sa slovenský jazyk študuje na Univerzite v Belehrade ako cudzí jazyk a na Univerzite v Novom Sade ako materinský jazyk v študijnom odbore slovakistika. Okrem výučby slovenčiny ako povinného predmetu na slovenských školách sa slovenčina vyučuje aj na srbských školách ako voliteľný predmet pod názvom slovenčina s prvkami národnej kultúry. Nižšie stredné vzdelávanie tvoria 5. – 8. ročník druhého stupňa základnej školy.

Učebné osnovy pre jednotlivé typy škôl sa vypracúvajú najprv v štátnom srbskom jazyku a potom sa prekladajú do menšinových jazykov, pričom osnovy pre

menšinový materinský jazyk schvaľuje osobitná komisia, ktorej členmi sú príslušníci daného menšinového jazykového spoločenstva.

V Srbsku vychádzajú učebné osnovy z pokynov vyhlášky, ktorú vydáva a schvaľuje Ministerstvo školstva, vedy a technologického rozvoja Srbskej republiky. V srbskom vzdelávacom systéme sa uplatňujú vzdelávacie štandardy.

Učebné osnovy zahŕňajú cieľ predmetu, výkony (schopnosti žiaka po skončení ročníka), témy (obsah), pokyny pre didakticko-metodickú realizáciu predmetu, a to plánovanie vyučovania a učenia, ich realizácia a ich sledovanie a hodnotenie.

### 3.1 Charakteristika predmetu slovenský jazyk a literatúra, jeho význam vo vzdelávaní

Učebné osnovy pre 2. stupeň základnej školy zo slovenského jazyka a literatúry zahŕňajú tri predmetové oblasti: literatúru, jazyk a kultúru vyjadrovania. Všetky tri oblasti programu vyučovania a učenia sú prepojené a žiadnu z nich nemožno vyučovať izolovane a bez prepojenia s inými oblasťami.

Výučba jazyka osahuje tri zložky: gramatiku, pravopis a ortoepiu. Pravopis a ortoepické cvičenia sa nerealizujú ako osobitné vyučovacie jednotky, ale sa prepájajú s vhodnými príkladmi na hodinách gramatiky a literatúry. Táto jazyková časť predmetu sa volá slovenský jazyk a jazyková kultúra.

Vo výučbe jazyka sa usmerňuje správna ústna a písomná komunikácia v spisovnom slovenskom jazyku. Požiadavky tohto programu sú preto zamerané nielen na uplaňovanie jazykových pravidiel a gramatických noriem, ale aj na pochopenie ich funkcie a správneho uplatňovania v ústnom a písomnom vyjadrovaní.

### 3.2 Cieľ predmetu slovenský jazyk a literatúra

Cieľom vyučovania predmetu slovenský jazyk a literatúra je naučiť žiaka, aby správne používal slovenský jazyk v rôznych komunikačných situáciách v ústnom a písomnom vyjadrovaní; aby rozvíjal čitateľské kompetencie prostredníctvom čítania a interpretácie literárnych diel, ktoré okrem vedomostí z literatúry zahŕňajú osobné pocity a predstavivosť, pamätanie, prieskumné pozorovanie; cieľom je tiež podporovať predstavivosť a vnímavosť, estetický zážitok a kritické myslenie, morálny úsudok a asociatívne prepojenie; takisto aby vhodným spôsobom čítania mal žiak priamy prístup k dielu a pri jeho interpretovaní zisťoval rôzne možnosti a významy; aby získal základné vedomosti o mieste, úlohe a význame jazyka a literatúry v kultúre a mediálnej gramotnosti; aby získal a rozvíjal najširšie humánne vedomosti a aby sa naučil funkčne prepojiť s obsahmi rôznych predmetov (pozri Prosvetni glasnik 2018).

### 3.3 Výkony

Program vyučovania a učenia slovenského jazyka a literatúry je založený na vzdelávacích výkonoch, t.j. na procese učenia a výsledkoch žiakov. Výsledky sú opisom integrovaných vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktoré si žiak buduje, rozširuje a prehĺbuje vo všetkých troch oblastiach tohto predmetu. Na konci ôsmeho ročníka sa výkony, ktoré boli dosiahnuté od piateho po ôsmy ročník, združujú do štandardov, ktoré sú definované v rôznych oblastiach predmetu na troch úrovniach žiackych výsledkov: základná, stredná a pokročilá úroveň. Učiteľ má pre každú oblasť definované výkony. Vo fáze prípravy definuje pyramídu výkonov na troch úrovniach, a to výkony, ktoré: a) by mali dosiahnuť všetci žiaci, b) väčšina žiakov c) niektorí žiaci. Týmto spôsobom sa zabezpečuje prepojenie medzi výkonmi na hodinách a štandardmi žiackych výkonov. Učiteľ si uvedomuje, že niektoré výkony sú ľahšie a rýchlejšie realizovateľné a niektoré zasa časovo náročnejšie.

### 3.4 Téma/Obsah jazykovej zložky ako predmet nášho výskumu

Keďže ide o veľmi širokú oblasť, v témach (obsahu) sme sa zamerali iba na jazykovú zložku predmetu slovenský jazyk a literatúra. Porovnávanie sme sa rozhodli urobiť v rámci jednotlivých jazykových rovín, resp. oblastí zahrnutých do vyučovania. Pre viditeľnejšie porovnanie tém/obsahu jazykovej zložky jednotlivých rovín/oblastí na školách na Slovensku a v Srbsku sme zostavili tabuľky. Pri tvorení tabuliek a ich vyhodnocovaní sme sa museli vysporiadať s niekoľkými nezrovnalosťami v slovenskom a srbskom školskom systéme. Tým prvým je fakt, že 2. stupeň na slovenských základných školách tvorí časové obdobie piatich rokov, kým v Srbsku štyri roky. Tento nepriamy pomer však vyrovnáva skutočnosť, že v 9. ročníku na slovenských základných školách sa už nové učivo takmer nepreberá a iba sa opakuje a utvrdzuje učivo z predchádzajúcich ročníkov. Druhým problémom pri porovnávaní jazykovej zložky bola skutočnosť, že na Slovensku sa jazyková a slohová zložka neodeľujú (tvoria integrálnu súčasť, i keď v učebných osnovách sa kvôli prehľadnosti formálne vyčleňujú), zatiaľ čo v Srbsku sa explicitne štruktúrujú (i keď sa v učebných osnovách prizvukuje, že tieto zložky nemožno vyučovať izolovane). Vybrali sme preto iba témy a obsahy týkajúce sa všeobecnej jazykovedy a jednotlivých jazykových rovín. Avšak objavil sa aj tretí problematický faktor. Niektoré témy, ktoré sa v slovenských osnovách zaraďujú do jazykovej zložky, sú v srbských osnovách začlenené do slohovej zložky, teda do kultúry vyjarovania. Tieto témy sme preto zaradili do našej tabuľky v podobe kurzívy.

### 3.5 Pokyny pre didakticko-metodickú realizáciu predmetu

Program vyučovania a učenia slovenského jazyka a literatúry tvoria tri predmetové oblasti: literatúra, jazyk a jazyková kultúra. Pre tieto oblasti sa odporúča celkový ročný počet hodín a takisto počet hodín pre jednotlivé oblasti. Počet hodín v jednotlivých

ročníkoch uvádzame v tomto poradí: celkový počet hodín, počet hodín určených na výučbu literatúry, počet hodín na výučbu jazyka, počet hodín na výučbu jazykovej kultúry. 5. ročník: 180/70/70/40. 6. ročník: 144/54/52/38, 7. ročník: 144/54/52/38, 8. ročník: 136/52/50/34. Všetky tri oblasti sú síce explicitne štruktúrované, ale vyučujú sa vo vzájomnej prepojenosti. Hodinový plánovaný v oblasti jazyková kultúra sa obsahovo prelínajú s hodinami upevňovania učiva v oblasti literatúra, čím dochádza k funkčnému spájaniu učebnej látky. Práca každého učiteľa je zložená z plánovania, realizácie, sledovania a hodnotenia vyučovania a učenia.

### 3.6 Plánovanie vyučovania a učenia

Program orientovaný na výkony ponecháva učiteľovi väčšiu voľnosť pri plánovaní spôsobu realizácie vyučovania a učenia. Učiteľ prispôsobuje metódy výučby a učenia potrebám každej triedy, pričom má na zreteli zloženie triedy a charakteristiky žiakov; učebnice a iné vyučovacie materiály, ktoré bude používať; technické podmienky, vyučovacie prostriedky a médiá, ktorými škola disponuje; zdroje, schopnosti, ako aj potreby lokálneho prostredia, v ktorom sa škola nachádza. Vychádzajúc z daných výkonov a obsahu, učiteľ najprv vytvorí svoj ročný, t. j. globálny plán práce, z ktorého bude neskôr rozvíjať svoje operačné plány. Výkony definované v jednotlivých oblastiach uľahčujú učiteľovi ďalšiu operacionalizáciu výkonov na úrovni konkrétnych vyučovacích jednotiek. Pri plánovaní je tiež potrebné mať na pamäti, že niektoré výkony sa dosahujú rýchlejšie a ľahšie, iné si vyžadujú viac času. V procese plánovania vyučovania a učenia sa tiež zdôrazňuje, že učebnica je učebná pomôcka a neurčuje obsah predmetu. Preto je nevyhnutné pristupovať k obsahu v učebnici selektívne a vo vzťahu k plánovaným výkonom, ktoré sa majú dosiahnuť. Okrem toho učiteľ by mal žiakov usmerňovať aj na spôsoby a formy využívania iných zdrojov poznatkov.

### 3.7 Realizácia vyučovania a učenia

Vo vyučovaní jazyka sú žiaci vedení k správnej ústnej a písomnej komunikácii v spisovnom jazyku. Požiadavky programu nie sú preto zamerané iba na uplatňovanie jazykových pravidiel a gramatických noriem, ale aj na pochopenie ich funkcie a na ich správne uplatňovanie v komunikácii. Takisto sa vo vyučovaní zabezpečuje integrácia nového učiva s už nadobudnutými znalosťami. Základnou požiadavkou vo vyučovaní gramatiky je, aby sa jazyk vysvetľoval ako systém. Jazykové javy sa neučia izolovane, ale vo vhodnom texte. Dôležitú úlohu vo vyučovaní gramatiky majú aj cvičenia, v ktorých sa využívajú príklady z každodennej praxe, čím sa jazyk stáva nevyhnutnou ľudskou aktivitou. Pravopis sa osvojuje prostredníctvom rôznorodých systematických cvičení, pričom žiaci sú vedení k používaniu kodifikovaných pravidiel a príručiek, ale aj mnohých ďalších odborných publikácií. Počas celého vyučovacieho procesu v predmete slovenský jazyk a literatúra sú žiaci neustále vedení k správnej slovenskej výslovnosti (pozri Prosvetni glasnik 2018).



### 3.8 Sledovanie a hodnotenie vyučovania a učenia

Sledovanie a hodnotenie výsledkov napredovania žiaka sa začína hodnotením úrovne, na ktorej sa žiak nachádza. Hodnotenie sa realizuje známku, slovným hodnotením, hodnotením jednotlivca alebo skupiny. Je založené na výkonoch, čiže na procese učenia a výsledkoch žiakov. Výsledky sú opisom integrovaných vedomostí, zručností, postojov a hodnôt, ktoré si žiak buduje, rozširuje a prehĺbuje vo všetkých troch oblastiach tohto predmetu. Formy skúšania (hodnotenia) sú písomné a ústne. K písomným patrí test, písomná previerka, diktát, školská úloha. K ústnym formám radíme odpoveď, žiaka ešte možno hodnotiť na základe aktivity, teda ako sa zapája do vyučovacieho procesu. Zložkou súčasného prístupu ku hodnoteniu je aj formatívne hodnotenie, ktoré prebieha počas vyučovacích hodín a v priebehu vyučovania. Ide o zbieranie údajov o dosiahnutých výsledkoch žiaka v priebehu vyučovania, pričom výsledky sú v závere vyjadrené číselnou známku. Za formatívne hodnotenie možno pokladať realizáciu praktických úloh, aktivity žiaka počas vyučovania, komunikáciu žiaka a učiteľa, mapu napredovania žiaka (evidencia jeho výkonov) a pod. Okrem hodnotenia práce žiakov má učiteľ sledovať aj svoju vlastnú prácu s cieľom zefektívniť vyučovací proces. V nasledujúcej časti sa budeme venovať jazykovej zložke (kompetencia jazyk) predmetu slovenský jazyk a literatúra. Vo výučbe jazyka sú žiaci usmerňovaní tak, aby správne komunikovali v ústnej aj písomnej zložke komunikácie v spisovnom slovenskom jazyku. Požiadavky tohto programu sú preto zamerané nielen na uplatňovanie jazykových pravidiel a gramatických noriem, ale aj na pochopenie ich funkcie a správneho uplatňovania v ústnom a písomnom vyjadrovaní. Keďže na konci ôsmeho ročníka sa výkony, ktoré boli dosiahnuté od piateho po ôsmy ročník, združujú do štandardov, ktoré sú definované v rôznych oblastiach predmetu na troch úrovniach (základnej, strednej a pokročilej), v nasledujúcej časti uvádzame požiadavky na výstup na základnej úrovni najprv všeobecne pre predmet slovenský jazyk a literatúra a potom pre jazykovú zložku tohto predmetu.

**Základná úroveň pre predmet slovenský jazyk a literatúra.**

Žiak chápe, čo je jazyk, ctí si svoj jazyk a ctí si aj jazyky iných národov. Rozlišuje pojmy spisovný a nespisovný jazyk. Cíti prejav nenávisť vo vyjadrovaní ako negatívny jav v spoločnosti. Uplatňuje spisovnú normu vo vzťahu k hláskam, tvarom slova druhom viet. Chápe význam slov v učebniciach, lektúre a v každodennej komunikácii a vie ich správne používať v zodpovedajúcom tvare a kontexte. Hovorí jasne a spolubesedujúceho počúva pozorne a s rešpektom – snaží sa pochopiť hľadieť na jeho mienku. Zostavuje jednoduchý hovorený prejav alebo písaný text o svojich dojmach pri čítaní literárneho diela, ako aj o témach z každodenného života a vlastnej predstavivosti. Pozná a vie uplatniť základné žánre písomnej komunikácie, ktoré sú potrebné pre účasť v spoločenskom živote. Uplatňuje pravopisnú normu v jednoduchých príkladoch a vie používať pravidlá slovenského pravopisu.

Nasledujúce body opisujú, čo žiak vie a je schopný na základnej úrovni v oblasti jazyka.

1. Chápe, čo je jazyk; ctí svoj jazyk a uctieva si aj iné jazyky (bez ohľadu na ich rozsah a význam); pozná prejav nenávisť ako negatívny jav v spoločnosti.
2. Rozlišuje spisovný jazyk od nespisovného; vie, ktorý spisovný jazyk používa; má správny postoj k svojmu nárečiu a iným nárečiam slovenského jazyka.
3. Rozlišuje samohlásky, spoluhlásky a dvojhlásky; rozlišuje správnu výslovnosť hlásky od jej nesprávnej výslovnosti; uplatňuje spisovnú normu vzhľadom na alternáciu hlások; určuje dĺžku samohlások vnútri slova, v pádových a iných koncovkách.
4. Rozlišuje ohybné a neohybné slová a vie vymenovať slovné druhy; uplatňuje spisovnú normu vzhľadom na tvary slov vo frekventovaných príkladoch (vrátane hláskových zmien v tvaroch slov); rozlišuje základné gramatické kategórie (rod, číslo, pád; slovesné tvary); rozlišuje základové slová od odvodených slov; tvorí slová podľa daného významu na základe jestvujúcich spôsobov tvorenia slov.
5. Pozná syntaktické jednotky (slovo, sklad, vetu, text); rozlišuje základné a rozvíjacie vetné členy; rozlišuje podrad'ovacie a prirad'ovacie súvetie; pozná vety podľa obsahu.
6. Chápe význam slov, ustálených zvrátov a frazeologizmov, s ktorými sa stretáva v školských textoch a v každodennej komunikácii a správne ich používa; robí rozdiel medzi formálnym a neformálnym vyjadrovaním a používa ho v súlade so situáciou; pozná základné lexikálne javy (jednovýznamovosť a viacvýznamovosť slov) a lexikálne vzťahy (synonymá, homonymá a antonymá).

#### 4. Záver

V našom príspevku sme predstavili koncepciu vyučovania a učebné osnovy predmetu slovenský jazyk a literatúra pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej a Srbskej republike. Pretože problematika je veľmi rozsiahla, zamerali sme sa na podobnosti a odlišnosti vo vzdelávacom obsahu jazykovej zložky predmetu slovenský jazyk v slovenskom a srbskom jazykovom prostredí.

Pri porovnávaní tém/obsahu v jazykovej zložke sme zistili, že učivo a jeho rozsah, ktoré má žiak nadobudnúť v jednotlivých ročníkoch z daného tematického celku, sú v slovenskej a srbskej základnej škole podobné. Na Slovensku je plánovaný vyšší počet hodín v každom roku výučby, čo sa potom odráža v detailnejšom prebraní, precvičovaní a utvrdzovaní učiva. Srbské učebné osnovy presnejšie definujú obsah(tému) učiva, ktorý je v slovenských učebných osnovách konkretizovaný vo výkonovom štandarde. Celkovo sa v srbských štandardoch a učebných osnovách výraznejšie zdôrazňuje kultivovanie jazykového prejavu (výslovnosť, vyjadrovanie, pravopis) a zdvorilostný princíp v komunikácii. Ukazuje sa nám, že v učebných materiáloch je jazykové učivo zastúpené kompletne, vyvážené a tiež so špirálovitou nadväznosťou medzi ročníkmi ako v slovenských, tak aj v srbských učebných osnovách. V primeranej miere sú zastúpené všetky jazykové oblasti a znalosti žiakov sa rozvíjajú na základe ich predchádzajúcich vedomostí. Najviac zhody nachádzame vo vyučovaní morfolologickej a lexikálnej roviny, syntaktickej roviny sa detailnejšie venujú slovenské učebné osnovy, učivu zo všeobecnej jazykovedy a dejín jazyka je venovaná väčšia pozornosť v srbských učebných osnovách. Niektoré témy z lexikológie (obohacovanie slovnej zásoby, slovná zásoba a jej delenie, jednovýznamovosť a viacvýznamovosť slov, slovníky a encyklopédie) sa v srbských učebných osnovách preberajú na hodinách kultúry vyjadrovania. V našich tabuľkách sme ich vyznačili kurzívou. V srbských učebných osnovách sa okrem toho objavujú témy súvisiace s multietnickosťou a multilingválnosťou vo Vojvodine. Ide o témy zo všeobecnej jazykovedy, napr. téma: Kontaktné jazyky: slovenčina a srbčina (v piatom ročníku), téma: Slovenčina dnes na Slovensku a u nás (v ôsmom ročníku), téma v morfologickom učive (v siedmom ročníku): Predložky v slovenčine a srbčine. V piatom ročníku sa v srbských učebných osnovách vo zvukovej rovine pri artikulácii precvičuje čítanie jazykolamov.

V závere chceme zdôrazniť, že „poznávanie vyučovania slovenského jazyka v podmienkach jazykovej enklávy a jeho porovnávanie s vyučovaním slovenského jazyka vo väčšinovom jazykovom prostredí považujeme za veľmi užitočné a inšpiratívne, a to pre obe strany“ (Liptáková– Marčoková 2018, 49).

Tabuľka č. 1. Porovnanie obsahu učiva pre 2. stupeň základnej školy z fonetiky a pravopisu.

| Obsah učiva z fonetiky a pravopisu |           |        |
|------------------------------------|-----------|--------|
| Ročník                             | Slovensko | Srbsko |
|                                    |           |        |

|               |  |   |
|---------------|--|---|
| <b>Piaty</b>  | Spodobovanie. Žiak má správne písať a vyslovovať slová, v ktorých dochádza k spodobovaniu.Prestávka. Sila hlasu. Hlavný slovný prízvuk. Dôraz.Spojovník a pomlčka. Úvodzovky. Priama reč.Korektorské značky. Radi/rady– výslovnosť a pravopis. | Spodobovanie spoluhlások podľa znelosti (znelé a neznelé).Zákon o rytmickom krátení.Výslovnosť tvrdých spoluhlások d, t, l, n pred i, e.Výslovnosť zdvojených spoluhlások.Intonácia a prestávky v spojení s interpunkčnými znamienkami; intonácia opytovacích viet. Artikulácia: hlasné čítanie jazykolamov. Písanie i/y, í/ý po obojakých spoluhláskach.Veľké písmeno vo viacsovných geografických názvoch, názvoch inštitúcií, ustanovizní, organizácií (typické príklady); veľké a malé písmeno pri písaní privlastňovacíchprídavných mien.Zámeno Vy z úcty.Interpunkčné znamienka: čiarka (pri vymenovávaní, oslovení); úvodzovky (priama reč); pomlčka (namiesto úvodzoviek v priamej reči). |
| <b>šiesty</b> | Výslovnosť cudzích slov.Výslovnosť cudzích predpôn a prípon. Hlavný prízvuk, dôraz, použitie v praxi. Pomlčka.   | Delenie hlások: samohlásky, spoluhlásky a dvojhlásky; Rozdelenie spoluhlások podľa znelosti.Rozdelenie slov na slabiky; slabikotvorné r, l. Hlásokoslovné zmeny – zisťovanie v tvorbe a v ohýbaní slov: pohyblivé samohlásky o, e. Písanie názvov nebeských telies.Rozdeľovanie slov na konci riadka (základné pravidlá).Spodobovanie spoluhlások.Písanie zámen v listoch, e-mailoch Ty, Vy, Váš, Tvoj s veľkým začiatočným písmenom.Pravopisné pravidlá pri písaní koncoviek spracovaných slovesných tvarov (koncovka -li).  |
| <b>siedmy</b> | Výslovnosť slabík de/di, te/ti, ne/ni, le/li v cudzích slovách. Interpunkcia a jej používanie.   | Interpunkcia. Čiarka v podradovacom súvetí. Písanie skratiek.Výslovnosť d, t, l, n v cudzích slovách (v jednoduchých príkladoch).   |
| <b>ôsmy</b>   | Vsuvka, prístavok, oslovenie. Žiak pozná ich funkciu a vie ich odčleniť v texte. Skratky, ich  | Systemizácia učiva z predchádzajúcich ročníkov: rozdelenie hlások a hlásokoslovné zmeny.Rytmické krátenie a výnimky z rytmického zákona. Spodobovanie spoluhlások podľa znelosti.Písanie cudzích mien a slov cudzieho pôvodu.   |

|                |   |   |
|----------------|---|---|
|                | jednotlivé druhy a zápis.   | Písanie slov bez spojovníka a so spojovníkom. Pomlčka a spojovník; iné interpunkčné a pravopisné znamienka. |
| <b>Deviaty</b> | Intonácia a interpunkcia – vsuvka, prístavok, oslovenie. Skratky. Pravopis a jeho zdôvodnenie. Utvrdenie učiva a aktívne využívanie poznatkov z nižších ročníkov. | Nie je definované.  |

Tabuľka č. 2. Porovnanie obsahu učiva pre 2. stupeň základnej školy z morfológie.

| <b>Obsah morfológického učiva</b> |  |   |
|-----------------------------------|--|---|
| <b>Ročník</b>                     | <b>Slovensko</b>   | <b>Srbsko</b>   |
| <b>piaty</b>                      | Podstatné mená, prídavné mená, zámená, číslovky, ich skloňovanie, gramatické kategórie, pádové prípony, vzory. Slovesá, plnovýznamové slovesá, neurčitok, jednoduchý a zložený slovesný tvar. Sloveso byť. Zámená osobné a privlastňovacie. Základné a radové číslovky. Predložky a ich väzby. | Ohybné slovné druhy. Neohybné slovné druhy. Podstatné mená – pojem a členenie (hmotné – všeobecné a vlastné, nehmotné). Skloňovanie podstatných mien. Prídavné mená – pojem a členenie (vlastnostné – akostné a vzťahové a privlastňovacie). Stupňovanie. Zámená – osobné zámená: skloňovanie, kratšie a dlhšie tvary zámen; zvrtné zámeno. Číslovky – pojem a členenie (určité – základné, radové, skupinové, násobné a neurčité). Slovesá – pojem, gramatické kategórie sloves, neurčitok, jednoduché a zložené slovesné tvary. |
| <b>šiesty</b>                     | Podstatné mená, konkrétne a abstraktné, piaty pád ako zastarané oslovenie, pomnožné podstatné mená a ich rod, zvieracie podstatné mená mužského rodu. Prídavné   | Podstatné mená. Všeobecné a vlastné. Hmotné a nehmotné. Hromadné, látkové a pomnožné. Prídavné mená a ich stupňovanie. Zámená: privlastňovacie (s dôrazom na  |

|               |   |   |
|---------------|---|---|
|               | <p>mená, delenie na vzťahové a privlastňovacie, vzor páví, otcov, matkin. Zámená - osobné a privlastňovacie. Číslovky, skloňovanie, rod, číslo, pád. Delenie čísloviek na určité a neurčité, základné, násobné, radové. Slovesá - plnovýznamové a neplnovýznamové, zvrtné a nezvrtné, gramatické kategórie sloviess. Príslovky, ich druhy a stupňovanie. Vokalizácia predložiek. Spojky a ich interpunkcia. Citoslovčia.</p>                                  | <p>zámeno svoj, svoja, svoje), opytovacie, neurčité, vymedzovacie, ukazovacie, zvrtné). Gramatické kategórie zámen: rod, číslo, pád, osoba. Číslovky ich pravopis.Slovesá a ich gramatické kategórie; plnovýznamové a neplnovýznamové, činnostné a stavové, predmetové a bezpredmetové, dokonavé a nedokonavé, zvrtné a nezvrtné.</p> |
| <b>siedmy</b> | <p>Pomnožné podstatné mená, ich rod a funkcia v texte. Prídavné mená, zhoda podstatného a prídavného mena. Zámená a ich funkcia. Číslovky, skloňovanie, rod, číslo, pád, delenie čísloviek, určité, neurčité, násobné. Slovesá, zvrtné, nezvrtné, jednoduchý a zložený tvar, plnovýznamové – neplnovýznamové, slovesný spôsob. Príslovky, druhy prísloviek a ich identifikácia, stupňovanie. Predložky, spojky, častice, citoslovčia a ich identifikácia.</p> | <p>Upevňovanie učiva o skloňovacích slovných druhoch. Rozdelenie slovesných tvarov na jednoduché a zložené (časy a spôsoby; určité a neurčité). Neohybné slovné druhy: spojky, častice, citoslovčia. Predložky v slovenčine a srbčine.</p>  |
| <b>ôsmy</b>   | <p>Podstatné mená: neživotné zakončené na -r, -l, cudzie nesklonné podstatné mená skloňovanie podstatného mena pani. Ďalšie ohybné slovné druhy: prídavné mená, zámená, číslovky. Slovesá: ohybný slovný druh, vid: dokonavý, nedokonavý.Neohybné slovné druhy: Príslovky, predložky, spojky, častice, citoslovčia.</p>   | <p>Systemizácia učiva z predchádzajúcich ročníkov: slovné druhy, gramatické kategórie a skloňovanie.</p>  |

|                |   |                          |
|----------------|---|--------------------------|
|                | Aplikácia vedomostí o slovných druhoch v praxi.   |                          |
| <b>deviaty</b> | Systematizácia slovných druhov. Skloňovanie a časovanie. Aplikácia vedomostí o slovných druhoch v praxi, ich identifikácia v textoch. | Preberá sa v 8. ročníku. |

Tabuľka č. 3. Porovnanie obsahu učiva pre 2. stupeň základnej školy z lexiky.

| <b>Obsah lexikálneho učiva</b> |   |   |
|--------------------------------|---|---|
| <b>Ročník</b>                  | <b>Slovensko</b>  | <b>Srbsko</b>   |
| <b>piaty</b>                   | Slovná zásoba. Význam slova. Jednovýznamové a viacvýznamové slová, antonymá, synonymá, homonymá. Spisovná slovenčina. Ovládanie spisovných výrazov. Príslovia, porekadlá, pránostiky, prirovnania. Práca so slovníkmi. Slovtvorba. Predpony ne-, bez-.  | Stavba tvorba viet. Homonymá, synonymá a opozitá. <i>Obohacovanie slovej zásoby: synonymá a antonymá, nespisovné slová a kalky - a vystriedanie spisovnými.</i>   |
| <b>šiesty</b>                  | Slang, slangové slová. Slovník výkladový, cudzích slov. Frazeologický slovník. Slovná zásoba. Spisovné a nespisovné slová. Neutrálne, citovo zafarbené slová. Domáce, cudzie slová. Zastarané, nové slová. Skratky. Tvorenie slov odvodzovaním – príponou. Slovtvorný základ. Základové slovo, odvodené slovo. Tvorenie slov skladaním. | Rozdelenie slov podľa vzniku: základné a odvodené slová, slovná čeľaď, určovanie koreňa slov. Tvorenie slov. Časti odvodených slov (koreň slova, predpona a prípona). <i>Augmentatíva a deminutíva. Priame a nepriame pomenovanie. Synonymá, homonymá, opozitá.</i> |
| <b>siedmy</b>                  | Cudzie slová, ich výslovnosť. Slovná zásoba. Slová podľa spisovnosti, pôvodu, dobového výskytu, citového zafarbenia. Tvorenie slov: odvodzovaním (prípona, slovtvorný základ, základové slovo, odvodené slovo), skladaním a skracovaním. Skratky. Slovníky: výkladový, cudzích slov.  | <i>Zásoba slovenského jazyka a jej delenie. Jadro slovej zásoby. Historizmy, archaizmy, neologizmy. Domáce a prevzaté slová. Tvorenie slov. Ustálené pomenovania. Frazeologizmy. Prenášanie a rozširovanie významu.</i>   |

|                |  |  |
|----------------|--|--|
| <b>ôsmy</b>    | Frazeologický slovník. Spôsoby obohacovania slovnej zásoby: tvorenie slov, nepriame pomenovania (metafora, metonymia, personifikácia), jednoslovné a viacslovné pomenovania. Slovná zásoba – systematizácia. | Tvorenie slov. Základné typy: odvodzovanie a skladanie; Základné (neodvodené), odvodené a zložené slová; Časti slova: koreň, slovný základ, predpona, prípona. <i>Jednovýznamové a viacvýznamové slová; Metafora a metonymia ako spôsob uskutočnenia viacvýznamovosti; Synonymia, antonymia a homonymia; Zastarané slová; nové slová – neologizmy; Slovník, lexikón, encyklopédia.</i> |
| <b>deviaty</b> | Opakovanie a utvrdenie učiva z nižších ročníkov.   |  |

Tabuľka č. 4. Porovnanie obsahu učiva pre 2. stupeň základnej školy zo syntaxe.

| <b>Obsah učiva zo syntaxe</b> |  |   |
|-------------------------------|--|---|
| <b>Ročník</b>                 | <b>Slovensko</b>   | <b>Srbsko</b>   |
| <b>piaty</b>                  | Jednoduchá veta. Charakteristika. Vety podľa obsahu, ich delenie, tvorba a určovanie. Slovosled, jeho významové, rytmické a gramatické činitele.   | Nie je definovaná.  |
| <b>šiesty</b>                 | Jednoduchá veta – holá, rozvitá, rozvitá s viacnásobným vetným členom. Vety podľa obsahu. Základné vetné členy – podmet – vyjadrený/nevyjadrený – prísudok – slovesný/neslovesný – vetný základ. Zhoda. Vetné sklady – prisudzovací. Jednočlenná veta, slovesná/neslovesná. Dvojčlenná veta – úplná/neúplná. | Vety podľa obsahu.  |
| <b>siedmy</b>                 | Jednoduchá veta – holá, rozvitá, s viacnásobným vetným členom. Základné vetné členy – podmet vyjadrený/nevyjadrený, jednoduchý, rozvitý, viacnásobný.  | Pojem sklad (syntagma) – nadradený, podradený a rovnocenný člen skladu (syntagmy); druhy skladov (syntagiem): prisudzovací, |



|                |  |   |
|----------------|--|---|
|                | Prísudok slovesný/ slovesno-menný, neslovesný. Vedľajšie vetné členy – predmet, prívlastok, príslovkové určenie, prístavok, doplnok. Vedľajšie vetné členy – predmet, prívlastok, príslovkové určenie, prístavok, doplnok.                           | určovací a prirad'ovací. Vetné členy vyjadrené slovom, predložkovým pádom slovného druhu, skladom (syntagmou) a vetou. Druhy prirad'ovacích súvetí (zlučovacie, vylučovacie, odporovacie). Vedľajšie vety v podrad'ovacom súvetí (podmetové, prívlastkové, predmetové, príslovkové – miestne, časové, spôsobové, príčinné). Kongruencia (zhoda) – základné pojmy. |
| <b>ôsmy</b>    | Jednoduchá veta: rozvitá s viacnásobným vetným členom, vedľajšie vetné členy: predmet, príslovkové určenie, prívlastok: zhodný, nezhodný, prístavok. Jednoduché súvetie. Zápor v slovenčine. Súdržnosť textu. Interpunkcia.                          | Systemizácia učiva z predchádzajúcich ročníkov: vetné členy (základné a rozvíjacie); zhoda vetných členov; prirad'ovacie a podrad'ovacie súvetia.   |
| <b>deviaty</b> | Vedľajšie vetné členy – predmet, prívlastok, príslovkové určenie Postupne rozvíjajúci prívlastok – informatívne. Určovací vetný sklad. Jednoduché súvetie – prirad'ovacie, podrad'ovacie. Druhy jednoduchých súvetí – informatívne. Súdržnosť textu. | Učivo sa preberá v 7. ročníku.<br><br>Nie je osobitne definované.   |

Tabuľka č. 5. Porovnanie obsahu učiva pre 2. stupeň základnej školy zo všeobecnej jazykovedy a z dejín slovenského jazyka.

| <b>Všeobecná jazykoveda</b> |                           |   |
|-----------------------------|---------------------------|---|
| <b>Ročník</b>               | <b>Slovensko</b>          | <b>Srbsko</b>   |
| <b>piaty</b>                | Spisovný jazyk a nárečie. | Tri skupiny slovanských jazykov. Mateirinský jazyk a jazyky iných národov. Kontaktové jazyky: slovenčina a srbčina. Spisovný jazyk a nárečia (stredoslovenské, západoslovenské a východoslovenské). |
| <b>šiesty</b>               | Nie je definované.        | Nie je definované.  |

|                |  |  |
|----------------|--|--|
| <b>siedmy</b>  | Nie je definované.   | Nie je definované.   |
| <b>ôsmy</b>    | Nie je definované.   | Jazyk Slovanov v pravlasti; sťahovania Slovanov a formovanie slovanských jazykov. Poslanie Cyrila a Metoda. Starosloviensky jazyk a písmo (hlaholika a cyrilika). Vývin slovenského spisovného jazyka. Staroslovienske písomníctvo, obdobie latinčiny, obdobie češtiny, bernolákovčina, začiatky súčasnej slovenčiny (Štúrova kodifikácia, Martin Hattala, Matica slovenská, Samo Czambel). Slovenčina dnes na Slovensku a u nás. Základné jazykové skupiny v Európe a miesto slovenského jazyka v rodine slovanských jazykov. Nárečia slovenského jazyka, ľudový jazyk. Jazyk – základné vlastnosti ústneho a písomného vyjadrovania. |
| <b>deviaty</b> | Náuka o jazyku. Členenie jazykovedy. Slovenčina ako národný jazyk. Spisovný jazyk a nárečia. Kodifikačné príručky. Atlas slovenského jazyka. | Učivo 5. a 8. ročníka.   |

## Literatúra

Andrášiková, Mária – Makišová, Anna. 2019. *Slovenský jazyk a jazyková kultúra pre 5. ročník základnej školy*. Beograd: Zavod za udžbenike.

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

Krajčovičová, Jarmila – Kesselová, Jana – Sedláková, Marianna. – Hirschnerová, Zuzana. 2018. *Slovenský jazyk pre 5. ročník základných škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá.

Krajčovičová, Jarmila – Kesselová, Jana. 2011. *Slovenský jazyk pre 7. ročník základných škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá.

Krajčovičová, Jarmila – Kesselová, Jana. 2015. *Slovenský jazyk pre 9. ročník základných škôl a pre 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá.

Krajčovičová, Jarmila – Kesselová, Jana. 2016. *Slovenský jazyk pre 6. ročník základných škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá.

Krajčovičová, Jarmila – Kesselová, Jana. 2019. *Slovenský jazyk pre 8. ročník základných škôl a pre 3. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá.

Liptáková, Ľudmila – Marčoková, Daniela. 2018. „Poznámky vyučovaniu slovenského jazyka v Srbskej republike.“ In: *O dieťati, jazyku, literatúre VI/2018*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 44 – 51.

Makišová, Anna. 2020. „Nové učebnice z materinského jazyka pre prvý ročník základnej školy po slovensky.“ In: *Interkult 2019*, 177 – 192. Novi Sad.

*Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra (vzdelávacia oblasť jazyk a komunikácia)*. Vzdelávacie štandardy zoslovenského jazyka a literatúry pre 2. stupeň základných škôl a 1. – 4. ročník gymnázií s osemročným štúdiom: <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/slovensky-jazyk-a-literatura-isced2.pdf>

Týr, Michal – Týrová, Zuzana. 2009. *Slovenský jazyk a kultúra vyjadrovania pre 7. ročník základnej školy*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Týr, Michal – Týrová, Zuzana. 2010. *Slovenský jazyk a kultúra vyjadrovania pre 8. Ročník základnej školy*. Beograd: Zavod za udžbenike.

*Učebné osnovy pre piaty ročník základnej školy*. 2018. Beograd: Prosvetni glasnik.

*Učebné osnovy pre šiesty ročník základnej školy*. 2018. Beograd: Prosvetni glasnik.

*Učebné osnovy pre siedmy ročník základnej školy*. 2018. Beograd: Prosvetni glasnik.

*Učebné osnovy pre ôsmy ročník základnej školy*. 2018. Beograd: Prosvetni glasnik.

**Milica Andevski**

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

**Branislav Banić**

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

**Gordana Budimir Ninković**

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

## **COMMUNICATION AS A LINK TO INTERCULTURAL DIA- LOGUE / KOMUNIKACIJA KAO SPONA KA INTERKUL- TURALNOM DIJALOGU**

In the context of multicultural upbringing and education, the problems of prejudice, empathy, conflict resolution are considered, in order to shape, build and strengthen social attitudes and the ability for multicultural relations. Communication that bears the epithet of multiculturalism pleads to cultivate sensibility for social processes, meets and relies on special conditions of action, which must be respected and which reflect the distinction of collective patterns of orientation and experience, images transmitted about foreign cultures, which are less explicit and more they randomly control our perceptions of others but also of ourselves. Multicultural communication is specific in the dimensions of social learning and the goals it focuses on. They are different, but they coincide, permeate and encompass: behavior that indicates openness and curiosity, removal of fear, sensitization to asymmetry (in terms of power, reputation, disposal of resources), perception and conditional relativization of one's own culture (in relation to historical development), contingency, multicultural diversity, contradictions, discrepancy between requirements and reality, one-sidedness and destructive potentials), reflecting foreign images, racial constructions, sensibility for ethnicity, awake awareness of possible cultural differences (differences), ability to take perspective, hermeneutic abilities, but also recognizing the limits of understanding, development of universal perspectives, knowledge of transcultural connections, common interests and tasks and ability to meta-communication.

*Key words:* education, communication, multicultural communication, intercultural dialogue

U kontekstu multikulturalnog vaspitanja i obrazovanja fokusirani su problemi predrasuda, empatije, rešavanja konflikata, kako bi se izgradili i ojačali socijalni stavovi i sposobnost za multikulturalne odnose. Komunikacija, u tom smislu, neguje senzibilitet za socijalne procese, međusobnu interakciju i razmenu kulturnih obrzaca. Multikulturalna komunikacija često nailazi na specijalne uslove, koji se moraju uvažavati, a to je razlikovanje kolektivnih šablona orijentacije i kolektivnog iskustva, slika koje su nam iz starina prenesene o stranim kulturama, a koje upravljaju našim opažanjima drugih. Ova specifičnost se u socijalnom učenju uzima u obzir manje izričito, a više slučajno. U ovim radovima ima nekoliko ciljeva koji se međusobno poklapaju: ponašanje koje ukazuje na otvorenost i radoznalost; uklanjanje

straha; senzibilisanje za asimetričnost (u pogledu moći, ugleda, raspolaganja resursima), naročito za „strukturalni rasizam“, reflektovanje i relativisanje sopstvene kulture (tiče se njenog istorijskog razvoja i kontingentnosti, multikulturalne raznolikosti, protivrečnosti, diskrepanciji između zahteva i stvarnosti, jednostranosti i destruktivnih potencijala), reflektovanje stranih slika, rasnih konstrukcija, senzibiliteta za etničnost, budna svest o mogućim kulturnim razlikama (diferencijama), sposobnost preuzimanja perspektive, hermeneutičke sposobnosti, ali i uviđanje granica razumevanja, razvoj univerzalnih perspektiva, spoznaja transkulturalnih povezanosti, zajedničkih interesa i zadataka, sposobnost za metakomunikaciju.

*Ključne reči:* obrazovanje, komunikacija, multikulturalna komunikacija, interkulturalni dijalog

## 1. Uvod

Čovek se, po svojoj prirodi, izdvojio od ostalih živih vrsta na planeti, na temelju suštinskih odlika ljudskosti, a to su: mišljenje, kreativan, stvaralački rad, sposobnost komuniciranja sa drugim ljudima. U globalnom i migracionom okruženju savremenog života, sposobnost komunikacije i integracije različitih grupa predstavljaju neminovnost, dok su samodovoljnost, izolacija i mitovi koji govore o egzistenciji van društvenog habitusa, samo plodovi mašte. Fenomen komunikacije pripada redu odnosa koje čovek uspostavlja sa drugim čovekom i sa zajednicom oko sebe, shodno svojim psihičkim predstavama i svojim proživljenim iskustvima kao i pitanjima kako su ti odnosi nastali, kako se odražavaju i kako se menjaju (Kon 2001). Bez obzira na pol, rasu, religiju, kulturološki milje, komunikacija posreduje upućenost ljudi jednih na druge, na razmenu informacija, poruka, ideja, namera, a socijalna interakcija putem komunikacije odražava složenu strukturu ljudskih aktivnosti i odnosa na realnom i simboličkom planu koji su povezivali i stalno povezuju i oblikuju čovekov materijalni i duhovni svet. Načini duhovne komunikacije su "... u kulturnom delu čovečanstva neobično usavršeni [...] a iskustvo pojedinih naroda i umne tvorevine pojedinca prenose se lako na čovečanstvo uopšte" (Cvetković 2004). Bez obzira da li komunikaciji prilazimo iz kulturološkog, sociološkog, psihološkog, pedagoškog, lingvističkog, informatičkog diskursa, u njoj uočavamo najpre pragmatičku aktivnost, uobličenu u veštini vođenja razgovora kao i izbora mogućnosti da se dobra teorija primeni u praksi (Andevski 2008a; 2008b) unutar procesa kojim čovek ostvaruje svoje optimalne ljudske, duhovne i istorijske mogućnosti.

U aktuelnom toku globalizacijskih, migracionih promena i kretanja, vremenu enormnog tehnološkog razvoja, umreženja ljudi i tržišta, međuljudske povezanosti koja nadmašuje prostor i regiju, dobu raznolikih aspekata individualnih i kolektivnih reakcija i odluka, nesigurnosti i nepredvidljivosti novih razvoja, u vremenu u kojem je nesigurnost u pogledu posledica našeg delovanja deo svakodnevice i međuljudskog kontakta, razgovor je postao mesto susreta, razmene, (samo)spoznaje, oblikovanja međusobnih interakcija, relacija, odnosa. Globalno, to se uviđa u neočekivanom političkom, ekonomskom i privrednom razvoju koji, poslednjih godina, teško da neko može preciznije predvideti, posebno kada se radi o razvoju zemalja u tranziciji, situacija i odnosa u kriznim regijama. Sve se to reflektuje na oblast međuljudskih odnosa: zbog činjenice da mnogo aspekata ima ulogu u kulturnim

raznolikostima, ponekada je teško predvideti da li iscrpan razgovor može doneti više štete ili koristi. Komunikacijom možemo, dakle, na pravom mestu ali i u nevreme, da postignemo sasvim novu atmosferu, da otvorimo nove mogućnosti, ali i da prouzrokuje loše zaplete.

Društveni kontekst u većini zemalja Evrope danas karakterišu multietičnost, multikulturalnost i interkulturalnost i u njemu se sve češće javljaju multikulturalni problemi, kroz migraciju, učenje jezika, netoleranciju, rasizam, diskriminaciju, marginalizaciju (Andevski i sar. 2019). Na ove izazove, pokušava se odgovoriti međuljudskom komunikacijom. Uspostavljanje humanih odnosa među pripadnicima različitih kultura može dovesti do mnogih pogodnosti uključujući zdravlje zajednice, povećanje međunarodne nacionalne i lokalne trgovine i razmene dobara, smanjenje sukoba, nesuglasica, trenja, uz lični rast i razvoj putem snaženja tolerancije pojedinaca koji rade u korist čitave zajednice, a ne samo svoje grupe i pojedinaца (Neuliep 2009).

## 2. Teorijska polazišta multikulturalne komunikacije

U literaturi koja prati pedagoško delovanje u kontekstu multikulturalne stvarnosti, uočava se fokusiranje na područja vaspitno-obrazovnog i didaktičko-metodičkog rada, vezanog za usvajanje znanja, ali i angažovanja koje treba da utiče na ponašanje i stavove pojedinaca. U tom smislu, u kontekstu multikulturalne pedagogije nalazi se sve veći broj publikacija o multikulturalnim kompetencijama i komunikaciji koja navedene pedagoške procese – obrazovanje, vaspitanje, učenje, znanje podržava i osnažuje (Andevski i sar. 2019; 2020). Uobičajeno je da se komunikacija shvata kao „posredna interakcija među jedinkama koja se ostvaruje znakovima“ (Rot 1982, 12) ili kao „proces prenošenja poruka putem znakova“ (Bjekić 2009, 15), međutim, iz konteksta multikulturalne perspektive u učenju i obrazovanju, značajnije su one definicije komunikacije koje u fokusu imaju socijalnu, emotivnu, kognitivnu, etičku, motivacionu dimenziju međuljudskog ophođenja i delovanja, gde se pod komunikacijom podrazumevaju svi oni „postupci pomoću kojih jedan um utiče na drugi“, u međusobnom stimulisanju prilikom kojeg se svi zajedno uključuju u proces izgradnje stvarnosti (Shannon, Weaver 1949; Zlatić, Bjekić 2015; Trivunović, Džinkić 2018).

Autor Pol Watzlawick je sa svojim saradnicima postavio osnovne *aksiome* koji čine temelj međuljudske komunikacije (2003). U diskursu multikulturalnih odnosa i razvoja multikulturalne komunikacije ovi aksiomi reflektuju mogućnost razvoja i oblikovanja interkulturalnog dijaloga. U teoriji komunikacije koju je postavio autor Watzlawick, čovek sebe *posmatra u odnosu sa drugim*, u svom delovanju na druge i u delovanju drugih na njega. Međuljudski odnos se *proučava u razmeni informacija*. Informacije koje dobijamo od drugih određuju naš odnos prema nama samima, a informacije koje mi dajemo drugima određuju opet njihov doživljaj sebe. Treća karakteristika ove teorije je pojam *povratne informacije*. Watzlawick ističe da sistemi kao što su grupa, porodica oblikuju krugove povratnih informacija jer u njima ponašanje

svakog pojedinca uslovljava ponašanje drugog, i sa druge strane, njegovo ponašanje je uslovljeno ponašanjem svih drugih (Watzlawick u.a. 2003).

Četvrta karakteristika teorije komunikacije govori o *međusobnom uticanju osoba koje su u odnosu*. Delovanje koje osoba A vrši na osobu B izaziva takvo ponašanje osobe B koje opet povratno deluje na osobu A i ističe njen sledeći korak. Prema ovoj karakteristici ne možemo zahvatiti celovitost interpersonalnog zbivanja, pa prema tome ne možemo efikasno ni intervenisati, ukoliko ne uzmemo u obzir sistem povratne informacije i fenomen međusobnog uticanja (Watzlawick u.a. 2003).

Peta karakteristika je *činjenica da smo delimično svesni pravila koja vladaju našim ponašanjem*. Primenjujući podelu pogrešaka autora Sigmunda Frojda, Watzlawick razlikuje:

- a) pravila ponašanja kojih smo potpuno svesni,
- b) pravila koja su nesvesna, ali se lako prepoznaju ako nas neko na njih upozori,
- c) pravila koja su potpuno izvan naše svesti, pa se ne prepoznaju ni onda kada nas neko na njih upozori (Watzlawick u.a. 2003).

Taj različiti stupanj svesnosti našeg ponašanja važan je za pravilan i objektivni pristup ljudskom ponašanju. Mnoga naša saznanja o ljudima i njihovom ponašanju imaju fasadni karakter.

Šesta karakteristika teorije komunikacije autora Watzlawicka je *nova dimenzija pojma simptom*. Simptom se posmatra kao pravilo interpersonalne igre oba partnera, a ne kao spoljašnja forma nerešenog konflikta između hipotetičkih intrapsihičkih snaga. Simptom prestaje biti vlastitost pojedinca i postaje oblik odnosa, način komuniciranja.

Uz navedene karakteristike komunikacije autor Watzlawick je postavio i pet osnovnih aksioma komunikacije:

**Prvi aksiom glasi da nije moguće ne komunicirati.** Svako ponašanje u interpersonalnoj situaciji ima karakter poruke, a odatle proističe nemogućnost ne-komuniciranja. Odbijanje komunikacije - takođe je komunikacija.

**Drugi aksiom glasi da svaka komunikacija ima sadržajni aspekt i aspekt odnosa.** Watzlawick opisuje nekoliko varijanti koje se mogu pojaviti između sadržajnog aspekta i aspekta odnosa:

- a) Postoji slučaj kada partneri na nivou sadržaja nisu jedinstveni, ali ta različitost mišeljna ne ograničava njihov odnos, niti mu šteti. To je najzreliji način komuniciranja.
- b) Postoji slučaj kada su partneri na sadržajnom nivou jedinstveni, ali nisu jedinstveni na nivou odnosa. U tom slučaju postojanje odnosa je ugroženo prestankom potrebe za usklađivanjem na nivou sadržaja.

c) U trećem slučaju postoji konfuzija između oba aspekta. Odnosni problem se pokušava rešiti na sadržajnom nivou, ili obrnuto, sadržajna se razmimoilaženja nastoje razrešiti na odnosnom nivou.

d) U četvrtom slučaju se radi o situaciji u kojoj je pojedinac prisiljen da sumnja u svoja zapažanja na sadržajnom nivou, kako ne bi ugrozio za njega važan nivo odnosa.

**Treći aksiom glasi da je priroda odnosa uslovljena sledom komunikacijskih tokova.** Često naše ponašanje prema drugome nije reakcija na njegovo ponašanje prema nama, nego obrnuto, njegovo je ponašanje reakcija na naše ponašanje.

**Četvrti aksiom govori da se ljudska komunikacija služi digitalnim i analognim modalitetima.** Međuljudska komunikacija stalno teče na dva nivoa, jedan je verbalan – digitalan, a drugi je neverbalan – analogan. Ove komunikacijske procese nemoguće je deliti, jer uz verbalnu paralelno teče i neverbalna komunikacija.

**Peti aksiom glasi da je tok međuljudskih odnosa ili simetričan ili komplementaran.** U simetričnim odnosima teži se za sličnošću, a izbegava se različitost, dok se komplementarni odnosi dopunjavaju različitostima, pri čemu može postojati superiorna ili primarna i inferiorna ili sekundarna pozicija (primer komplementarnog odnosa su nastavnik – učenik) (Watzlawick u.a. 2003).

Teorija komunikacije Pola Watzlawicka posmatra čoveka u odnosu sa drugima, međuljudski odnos posmatra kroz komunikaciju, povratna informacija je bitna za ponašanje, međusobno uticanje uslovljeno je situacijom i na nju deluje, postoje različiti stupnjevi svesnosti o našem ponašanju, komunikacija je čitavo ponašanje i utiče na ponašanje. Navedeni aksiomi teorije komunikacije autora Watzlawicka sa fokusiranjem sadržajnog aspekta i aspekta odnosa, interpretacijom ponašanja sagovornika uz uvažavanje verbalnog i neverbalnog komunikacijskog nivoa, kao i simetričnom i komplementarnom dimenzijom komunikacije - čine osnovu za oblikovanje *multikulturalne komunikacije* i njenog razvoja ka *interkulturalnom dijalogu*. Ne možemo zahvatiti celovitost interpersonalnog zbivanja, pa prema tome ne možemo efikasno ni intervenirati, ukoliko ne uzmemo u obzir sistem povratne informacije i fenomen međusobnog uticanja što je posebno važno u nastavnom procesu. Autor Pavao Brajša popularizovao je ove teorijske postulate u kontekstu pedagoškog procesa i implementirao načela teorije komunikacije Pola Watzlawicka u temelje spoznaje i delovanja međuljudske pedagoške komunikacije (Brajša 1993; Bratanić 1987a; 1987b).

U kontekstu pedagoških interakcija, posebno se fokusira uloga nastavnika u negovanju multikulturalne komunikacije. Nastavnik podstiče učenike da uoče na koji način kulturni stereotipi postoje na obema stranama usled otežane *komunikacije* između različitih, nekada bliskih, a ponekada i vrlo udaljenih kultura – npr. Istoka i Zapada i nastoji da učenici međusobno usaglase značenja i vrednosti različitih kultura. Navedene teorijske dimenzije koje treba uneti i ispratiti u komunikativnom delanju nastavnika nikako nisu strogo metodički determinisane. Ovu determinaciju ne



potvrđuje ni jedan didaktički postulat. Različite kulture imaju različite manifestacije, te je za svaku građu potrebno pronaći odgovarajući pristup, što dodatno usložava već kompleksnu nastavnu situaciju. „Nastava je izuzetno složen proces jer se on uvek događa u interakciji sa živim ljudima. Iz tih je razloga ona uvek nepredvidiva u toj meri da se nikada u potpunosti ne odvija prema nekoj shemi ili šablonu koji služe kao neki reper i upućuje u sve aktivnosti koje su planirane” (Negru 2011, 233), a to se upravo teorijskim postavkama autora Watzlawicka posebno ističe.

### 3. Multikulturalna komunikacija u kontekstu socijalnog okruženja škole

Pedagoška komunikacija navodi da regujemo iskreno, da se najpre povežemo sa vlastitom (sa)osećajnošću ali i sa drugim ljudima, usmerava na jasno i iskreno izražavanje, obraćanje pažnje na drugog s poštovanjem i empatijom. Komunikacija u školi pledira ravnopravnost učesnika i traži da iz tog fokusa učenici pristupe rešavanju nesuglasica, dilema, sukoba, konflikta. Prikladna i delotvorna komunikacija podrazumeva da učesnici poseduju komunikacijske veštine kao što su: otvoreno vođenje razgovora i aktivno slušanje, decentraciju, empatiju, fleksibino ponašanje, poznavanje situacije, uključenost, upravljanje interakcijom kao i distraktorima u komunikaciji (Andevski 2008a). Komunikacijske veštine kao i mirno rešavanje problema i sukoba mogu se naučiti, a nastavnici, kao akteri didaktičkog procesa smatraju se odgovornim za razvoj pozitivne atmosfere u odeljenju, za oblikovanje načina na koji se učenici izražavaju i slušaju.

U tom smislu komunikacija, koja želi da nosi epitet *multikulturalnosti*, usmerava pažnju i svest učenika na značajna područja: šta opažaju, šta osećaju, šta im treba i šta traže kako bi obogatili vlastite živote. Multikulturalna komunikacija neguje duboko slušanje, poštovanje, empatiju i podstiče uzajamnu želju za davanjem od srca. Ona neguje specifične oblike reagovanja: sposobnost moralnog prosuđivanja, upoređivanja, lične odgovornosti. Učenici su skloni negativnim oblicima procenjiivanja i osuđivanja drugih, koji otuđuju od života kao npr. okrivljavanje, ismejavanje, upoređivanje, kritikovanje, dijagnostifikovanje, etiketiranje, vređanje. Ovakav način komuniciranja leži u osnovi, u korenu većine nasilja, bilo da se radi o verbalnom, psihičkom ili fizičkom nasilju, u načinu razmišljanja koji uzrok sukoba pripisuje tome da naši protivnici nisu u pravu. Ovde je prisutna nesposobnost da se o sebi samom ili o drugom razmišlja u smislu ranjivosti – šta osećamo, čega se bojimo, za čim žudimo itd. Ovakvim načinom komunikacije prosuđujemo druge i njihovo ponašanje i preokupirani smo time ko je dobar, loš, normalan, nenormalan, odgovoran, neodgovoran itd. Naša je pažnja usmerena na klasifikovanje, analiziranje i određivanje stepena pogrešnosti, umesto na to šta je nama i drugima zaista potrebno, a to ne dobijamo. Kada sopstvene vrednosti i potrebe izražavamo takvim jezikom, pojačavamo odbrambeni stav i otpor prema ljudima čija su nam ponašanja važna. Ako i pristanu da deluju u skladu sa našim vrednostima zato što se slažu sa našom procedom njihovog ponašanja kao pogrešnom, to verovatno čine iz sramote, straha ili

krivice. Nasuprot ovakvim situacijama, multikulturalna komunikacija uvažava i neguje one odlika komunikacije koje pojedinca ne otuđuju od života (Rozenberg 2002).

Multikulturalna komunikacija teži da pojedinca oslobodi međusobnog kulturološkog *upoređivanja* (etiketiranja u smislu loš, dobar, pravedan, nepravedan idr.) jer ovakav način može da blokira saosećajnost u situacijama kada poredimo sebe sa drugima bilo u pozitivnom, bilo u negativnom smislu. U takvim situacijama učenik je sklon da precenjuje ili potcenjuje sebe i druge. Takođe, oprez se stavlja i kod mogućnosti *poricanja odgovornosti* jer to zamagljuje svest da smo odgovorni i za vlastite misli, osećanja i dela. Poričemo odgovornost za vlastite postupke kada njihov uzrok pripisujemo: neodređenim, bezličnim silama, tuđim postupcima, naredbama autoriteta, pritisku grupe, institucionalnoj politici, pravilima ili propisima, rodnim, društvenim i starosnim ulogama, nekontrolisanim porivima itd. Multikulturalna komunikacija ne otuđuje od života i neguje *iskazivanje vlastitih želja koje nije u obliku zahteva*. Zahtev direktno ili indirektno pretil slušaocu krivicom ili kaznom ako ne udovoljava našim zahtevima. Ovakva komunikacija povezana je sa konceptom da neka dela zaslužuju nagradu, a neka kaznu. Na ovaj način pojedinci se teraju na pokajanje i promenu svog ponašanja. Svakako da postoji interes da se ljudi menjaju, ali to ne treba da čine zbog izbegavanja kazne, nego zato što se prepozna da će promena biti za njihovu dobrobit (Rozenberg 2002). Termin „komunikacija koja otuđuje od života“ Rozenberg koristi da označi oblike komunikacije za koje smatra da pridonose nasilnom ponašanju pema dugima i sebi (Rozenberg 2002).

U fokusu multikulturalne komunikacije je moralno prosuđivanje, što znači, da u komunikaciji pojedince koji ne deluju u skladu sa našim vrednostima, ne procenjujemo kao loše ili da nisu u pravu. Ova odlika kao i druge koje smo naveli, imaju tendenciju nadogradnje multikulturalne komunikacije i prelaska na demokratski, humani, najvažniji momenat međukulturalnog susreta i opštenja – *interkulturalni dijalog*.

#### 4. Interkulturalni dijalog – najhumaniji međukulturalni i međuljudski susret

*Multikulturalnost* ukazuje na činjenicu da pripadnici različitih kultura žive jedni pored drugih, ali da se, sa druge strane, između ovih pripadnika različitih kultura, uspostavlja i pretpostavlja dinamičan i interaktivan, *interkulturalni* odnos koji podrazumeva uzajamnu zainteresovanost, prihvatanje i poštovanje (Gošović i sar. 2007). Interkulturalna dimenzija sadržana je u ključnim odrednicama *interkulturalnog obrazovanja* koje uvažava i podržava raznolikost kultura i različitost u svim oblastima ljudskog života; razvija interkulturalnu osetljivost i interkulturalne kompetencije; podstiče interakciju, razumevanje i dijalog između različitih kultura uz očuvanje kulturnog identiteta, poštovanje i uvažavanje kulture sopstvene grupe (manjinske ili većinske); promoviše ravnopravnost i ljudska prava; promoviše i obezbeđuje jednake šanse, suprotstavlja se nepravdi i diskriminaciji i zalaže za vrednosti na kojima se izgrađuje demokratsko društvo (Ouellet, prema Petrović i sar. 2016, 23).

Interkulturalno obrazovanje je proces putem kojeg upoznajemo sopstvenu kulturu kao polazište razumevanja kulture drugih. Putem interkulturalnog učenja neguje se otvorena razmena između dve ili više osoba različitih kulturnih identiteta (Andevski i sar. 2018). U tom kontekstu, interkulturalni dijalog podržava otvorenu i dostojanstvenu razmenu mišljenja između pojedinaca, grupa različitog etničkog, kulturnog, verskog, lingvističkog porekla i nasleđa uz zajedničko razumevanje i uvažavanje. Interkulturalni dijalog pretpostavlja sposobnost slobodnog izražavanja, kao i volju i umeće da se sasluša mišljenje drugog i stoga doprinosi političkoj, socijalnoj, kulturnoj i ekonomskoj integraciji i koheziji kulturno različitih zajednica. Njime se neguje jednakost, ljudsko dostojanstvo i smisao zajedničkog cilja, razvija dublje razumevanje različitih pogleda i praksi u svetu, povećava saradnja i učestvovanje (ili sloboda da se napravi izbor), snaži razvoj i transformacija pojedinca, promoviše međusobna tolerancija i uvažavanje. Teorijsko potkrepljenje ovih misli naglasili su u svojim analizama autori Liddicoat sa saradnicima (2003) i Liddicoat i Scarino (2013) predstavljanjem *pet osnovnih principa* kao okvira za primenu interkulturalnih elemenata u prostoru učionice, a to su: aktivna izgradnja, uspostavljanje veza, socijalna interakcija, refleksija i odgovornost (2003). Navedeni principi nisu sami po sebi interkulturalni, ali su prihvatljivi i sprovodljivi u pedagoškom i didaktičkom okruženju, mogu se lako implementirati u nastavne silabuse različitih predmeta, škola, profila te tako predstavljaju nezaobilazan okvir nastave i učenja koje nosi prefiks interkulturalnosti (prema: Radić-Bojanić 2019).

Sva stremljenja navedena u ključnim odrednicama interkulturalnog obrazovanja ukazuju na izuzetnu ulogu i značaj komunikacije i komunikacijskih procesa koji su široko rasprostranjeni u interkulturalnom i pluralnom kontekstu školskog okruženja i ova široka rasprostranjenost komunikacije u najrazličitijim kulturnim i socijalnim miljeima, uslovljava dalje klasifikovanje komunikacijskih procesa na još osobitije i sensibilisanije vrste. Radi se, u suštini, o svim interakcijama koje se u ovim obrascima mogu uspostaviti. U fokusu je uspostavljanje *interkulturalnog dijaloga*, kao najhumanijeg međuljudskog susreta značajnog kako za samog pojedinca, za njegov razvoj i samoostvarenje, ali i za sve druge socijalne i kulturne grupe, kao primarni, osnovni put razmene i povezivanja. Interkulturalni dijalog koji se uspostavlja između pojedinaca, pripadnika različitih kultura je „... simbolično, interpretativno, transakcioni, kontekstualni proces u kome ljudi iz različitih kultura stvaraju zajednička značenja“ (Lustig i Koester 2006, 46).

Preduslov uspešnog interkulturalnog dijaloga je međusobno poverenje sagovornika u komunikaciji kao i uvažavanje drugačijeg mišljenja, atmosfera u kojoj učesnici slobodno iznose svoje stavove i uverenja, svesni da se u ovom procesu poštuje njihova ličnost, uvažavaju njihove mogućnosti, htenja i interesi, kada su sagovornici u jednakoj meri učesnici u diskusiji. Interkulturalni dijalog može se realizovati među sagovornicima koji se aktivno slušaju, zapažaju međusobne poruke, razumeju uzajamne potrebe, interesovanja, emocionalna stanja i mogućnosti. On počiva na

kvalitetnoj komunikaciji putem koje sagovornici međusobno razmenjuju i prenose smislene sadržaje, ideje, informacije, znanja, veštine, navike.

Za komunikaciju je svojstveno da počiva na dve grupe kontakata koje se u literaturi za komunikaciju određuju kao dominantni i integrativni. *Dominantne* kontakte karakteriše tendencija jednih članova za dominacijom nad drugima, čime se izaziva otpor ili konformizam, što onemogućava slobodno i spontano komuniciranje, a kod učesnika se javlja rasejanost, povodljivost, odbačenost. U ovakvoj atmosferi nema uslova za razvoj dijaloga. Interkulturalni dijalog počiva na *integrativnim* kontaktima koji omogućavaju slobodno, uzajamno, ravnopravno delovanje među učesnicima koje pogoduje razvoju kreativnosti, spontanosti, inicijativnosti. Interkulturalni dijalog uspostavlja dvosmernu komunikaciju, u kojoj su sagovornici ravnopravni saradnici i kreatori otvorene, prijateljske, tople emocionalne klime u kojoj svaki sagovornik ima jednake mogućnosti i prilike za verbalno ispoljavanje, bez straha da će ga poniziti, pokoriti, ismejati (Anderson, prema Brajša 1993).

Komunikacija može da se realizuje između različitih sagovornika, između moćnih i fleksibilnih sagovornika. Moćni sagovornici zauzimaju u komunikaciji superioran stav (kontrola, zapovedanje, autoritet, kritika, pretnja, kazna) koji teško može da pogoduje razvoju dijaloga. Interkulturalni dijalog ima pogodno tlo za razvoj fleksibilnih sagovornika koji će pratiti i uvažavati međusobne potrebe i interesovanja (međusobno pomaganje, prihvatanje ideja, primedbi, mišljenja), uz međusobno podsticanje, osnaživanje. Uslov za uspeh interkulturalnog dijaloga je u pozitivnoj komunikacijskoj klimi i pozitivnom okruženju koje pogoduje toploj, srdačnoj, pozitivnoj komunikaciji u kojoj se sagovornik uvažava, nespornosti se argumentovano prevazilaze. Prisnom, nenasilnom komunikacijom izražava se uvažavanje sagovornika, nenasilno se rešavaju sukobi, a jača kvalitetna interakcija u kojoj su sagovornici ravnopravni učesnici, samostalni i kreativni. U interkulturalnom dijalogu između učesnika se uspostavlja lični kontakt, autentična interakcija osoba koje su spremne da odgovore izazovima koje pruža komunikacija i komunikativni pristup, uz pozitivan stav, aktivno slušanje.

Nije jednostavno u realnom prostoru učionice oblikovati kompetencije za interkulturalni dijalog koji treba da teče interaktivno, bez smetnji, straha, zabrinutosti, sukoba. Teško je i definicijom odrediti polje interkulturalnih nadležnosti i komunikativne kompetentnosti jer ne postoje određena i definisana pravila, algoritmi koje treba slediti i uvažavati. U svakodnevici učionice možemo se susreti sa nepisanim pravilima i mnogim elementima koji se razlikuju od kultura do kulture. Ne postoji samo jedan način reagovanja u međukulturalnim interakcijama. "Čak i unutar konteksta određene osobe i određenog okruženja, može biti nekoliko puteva do kompetentne i uspešne interakcije. Pored toga, čak i ako jedan tamo uči sve 'recepte' za komunikativnu sposobnosti i dalje ima mesta za nespornosti..." (Radić-Bojanić 2019, 97).

Jedan od najprimerenijih i uspešnijih načina učenja o drugima je kroz učenje i interakciju tokom nastave. U međusobnoj interakciji i uspostavljanjem međusobnih, prijateljskih odnosa, tokom nastave, učenici mogu najpre mnogo naučiti o svojoj kulturi, njenim vrednostima, a potom ih uporediti sa obeležjima drugih kultura. Negujući svoju kulturu, učenici uspostavljaju i grade odnos sa drugim i drugačijim kulturama. Proces je recipročan, učeći o drugim kulturama, oni nauče i o svojoj, stavljaju u odnos svoje vrednosti, navike, tradiciju, religiju i jezik sa sadržajima učenja, pa na taj način šire svoje horizontata i postaju tolerantniji jedni prema drugima, ali i prema pripadnicima drugih kultura. Ovo može minimalizovati ili čak otkriti i eliminisati stereotipe i prekomerne generalizacije među učenicima, osvestiti međukulturalne raznolikosti ali i sličnosti. Važno je da učenici prihvataju razlike, tolerišu ih i poštuju, umesto da ih one diskriminišu. Dobro je poznato da mnogi sukobi nastaju jer ljudi imaju određene pretpostavke o drugim ljudima, kulturama ili religijama. Možda je tačno da prekomerna generalizacija i stereotipizacija nikada neće biti potpuno eliminisani i da će se uvek naći neko ko ne veruje drugoj osobi zbog njene religije ili boje kože, ali učeći o drugim kulturama, ovo nepoverenje se može bar umanjiti (Radić-Bojanić 2019).

## 5. Težišta interkulturalnog dijaloga

Za multikulturalne odnose relevantno je stimulisanje i reflektovanje naših navika opažanja, kao što ističe Cohen (1994) koji želi, putem pedagoških, ali i širih, medijskih aktivnosti da pokaže onima koji uče, konstruktivni karakter njihovog sveta. Delimično slične ciljeve prate i drugi autori, koji ističu pooštreno samoopažanje i samoreflektovanje putem interaktivne komunikacije (Auernhajmer u.a. 1996). Ovde veliki značaj ima lično iskustvo na antirasističkim i antinacionalističkim aktivnostima. Problem je u nedostatku autentičnih pedagoških, metodičkih i didaktičkih obeležja i specifičnosti na koje se autori sve češće pozivaju i koje ističu u novijim diskusijama o interkulturalnoj kompetenciji, koja se često kod nekih iscrpi već u komunikativnoj kompetenciji (Andevski i sar. 2020)

U ovim analizama ima nekoliko ciljeva koji se međusobno poklapaju:

- ponašanje koje ukazuje na otvorenost i radoznalost;
- uklanjanje straha;
- senzibilisanje za asimetričnost (u pogledu moći, ugleda, raspolaganja resursima), naročito za „strukturalni rasizam“;
- reflektovanje i relativisanje sopstvene kulture (tiče se njenog istorijskog razvoja i kontingentnosti, multikulturalne raznolikosti, protivrečnosti, diskrepancije između zahteva i stvarnosti, jednostranosti i destruktivnih potencijala);
- reflektovanje stranih slika, rasnih konstrukcija, senzibiliteta za etničnost;
- budna svest o mogućim kulturnim razlikama (diferencijama);
- sposobnost preuzimanja perspektive, hermeneutičke sposobnosti, ali i uviđanje granica razumevanja;

- razvoj univerzalnih perspektiva, spoznaja transkulturalnih povezanosti, zajedničkih interesa i zadataka;
- sposobnost za metakomunikaciju.

U odnosu na ovako postavljene ciljeve možda je adekvatniji pojam multikulturalna komunikacija, jer on obuhvata uvek (manje ili više) svestan odnos prema sebi i svetu, tačnije prema društvu i prirodi. Klafki (1985) ovu nameru eksplicira predlogom da se u kurikularnim odlukama multikulturalne pedagogije kod „ključnih problema koji su tipični za epohu“ uvažavaju siromaštvo, nejednakost, razaranje prirode. Egzemplarno učenje koje on zastupa veoma je značajno za multikulturalno obrazovanje i multikulturalnu komunikaciju. Analogno ključnim problemima je koncept „generativne teme“, koji je Paolo Freire odabrao za svoj obrazovni rad a koji treba da osposobi za „kritičko intervenisanje“, kao postupcima koji čine analitički oslonac interkulturalnom pristupu i dijalogu (1973).

Kako bi se ostvarili ciljevi interkulturalne komunikacije možemo navesti neophodne preduslove vezane za samu promenu i transformaciju školskog okruženja. Za ostvarenje inerkulturalnog dijaloga neophodno je da se ispune sledeće dimenzije:

1. *Integracija sadržaja*, prema kojoj se podrazumeva uvođenje sadržaja, koncepata i vrednosti različitih kultura u redovan proces nastave i učenja;
2. *Konstrukcija znanja* – centralnu poziciju daje ulozi društva u procesu sticanja znanja i težište stavlja na socijalno-konstruktivističku dimenziju znanja. Komunikacija igra ulogu u preispitivanju ovih saznanja i ideja koji su podložni stalnim promenama, te se velika uloga komunikacije ovde ogleda u mogućim (re)konstrukcijama znanja, čime se, u procesu poučavanja, stalno dovodi u (pre)ispitivanje pogled na svet kako nastavnika tako i učenika kao i mogućnost njegove rekonstrukcije.
3. *Pedagogija jednakosti i pravednosti* – podrazumeva uključivanje različitih metoda rada i poučavanja prilagođenih kulturnim razlikama, koje se uočavaju u stilovima učenja i komunikativno specifikuju među učenicima.
4. *Smanjenje predrasuda* – ova dimenzija podrazumeva tolerisanje verskih i kulturnih razlika, mentalnih i fizičkih sposobnosti, kao i korigovanje stavova učenika prema etničkim i rasnim razlikama kroz pojačanu kominikativnu delatnost.
5. *Osnažujuća školska kultura* – ogleda se u ostvarivanju školske klime i celokupnog ambijenta u školi, koji će putem žive komunikacije doprineti razvoju i podsticati razvoj svakog učenika bez obzira na etničke razlike među njima (Banks 1999) Navedene odrednice treba osnažiti komunikativnim kompetencijama i veštinama koje bi pomogle kako nastavnicima, tako i učenicima u jačanju interkulturalnog dijaloga na inovativan, kreativan i efikasan način.

## 6. Zaključak

Od aktera obrazovanja zahteva se da aktuelnu i globalnu situaciju okruženja najpre shvate jer, svet i ne možemo menjati ukoliko ga najpre ne shvatimo. Ovde je neizostavno posredovanje znanja i analitičkih sposobnosti. U tom kontekstu, usvajanje kulture nije ni malo lako ni jednostavno, pri čemu „usvajanje“ može da znači prisvojiti-sebi određeni kulturalni značaj (Klafki i Freire). Onaj koji uči uvek tome daje neki lični smisao, tako da koncept obrazovanja koji prati interkulturalne intecije ima i prošireno shvatanje obrazovanja – obrazovanje kao široko znanje ali i kao intelektualno školovanje sa kritičkom tradicijom i negovanjem sposobnosti kritičke distance kroz komunikaciju i davanje izjava.

Obrazovanje u školi ogleđa se u posredovanju nasleđa. Pritom se nameće pitanje: Šta je kulturno nasleđe za one koji odrastaju u porodicama migranata i izbeglica? Jasno je da škole ne mogu uključiti desetine kultura zemalja porekla, a nekada se toliko mnogo jezika može nabrojati među učenicima. U ovakvim situacijama, škola ipak može da koristi, kao primer, književna, muzička, likovna dela iz zemalja iz kojih učenici vode poreklo. Princip prihvatanja i priznanja pritom ne treba posmatrati tako usko, da tema treba da sadrži samo ono šta učenici lično smatraju relevantnim. Ovo bi moglo da pomogne u prevazilaženju sumnjivih formi samoetničnosti, nacionalizma, religioznih barijera (dogmatizma, fundamentalizma), jer one više nisu predmet samozanimanja.

Za pedagoški rad usmeren protiv nacionalizma i rasne diskriminacije važne teme se mogu pripisati političkom obrazovanju: nejednakost unutar svetskog društva, ratni sukobi, strukturalno nasilje i razlike materijalnog stanja kao uzroci migracije, medijski prikazi (npr. problema izbeglica), javni diskursi o strancima, problemi genocida. Ovde dominira kognitivni pristup. Multiperspektivno obrazovanje se u tom smislu može paradigmatički pojasniti komunikacijom na nastavi istorije, ali ni u kom slučaju se ne sme redukovati samo na nju, pri čemu se teži oslobađanju uloga koje su pripisane drugim narodima i društvima, ukazivanje na njihovu patnju, ali i njihov doprinos svetskoj kulturi. I drugi nastavnici, na primer muzičke kulture, mogu ovde da pronađu svoj zadatak u pojašnjavanju logike drugih jezika, religija, umetnosti ili muzičkih kultura. Metodički su značajne – pre svega u vanškolskoj oblasti – estetske forme – kao terminologija u ovoj oblasti se koristi „kulturni rad“, na primer sa slikovnim medijima, rad u pozorištu, muzejima.

Škola i školski udžbenici i danas transportuju princip opštevažnosti definicije evropskog gledišta funkcionisanja ovog sveta, putem pojmova kao što su „razvojna politika“, konotacija „civilizacije“, koncentracija određenog spektra tema u nastavi geografije kao „prirodno bogatstvo“ i izostajanje drugih kao „pravni sistemi“ ili „filozofije“. Ova tradicija se može prekinuti kritičkim ophođenjem sa nastavnim materijalima i ciljanom potragom za alternativnim informacijama.

Multikulturalno obrazovanje koje svoj izraz nalazi u interkulturalnoj kompetenciji i interkulturalnom dijalogu u kontekstu koji smo prikazali, predstavlja složen i dinamičan proces, koji zahteva stalna istraživanja i proučavanja. Etnicitet, etnički identitet,

etnički odnosi u društvu su fenomeni sa kojima se susreće svaka zajednica i koji otvaraju uvek nova, kako praktična tako i teorijska pitanja. Problemi društvene diskriminacije i nejednakosti, podjednako su važni za svaku sferu ljudske delatnosti, a u vaspitno-obrazovnoj praksi, oni se javljaju u vidu pitanja: kako podsticati razvoj dece i odraslih koji će se suprotstavljati nepravdi, bilo da se odnosi na njih ili na druge, koji će imati visok stepen samopouzdanja i samopoštovanja? Kako razvijati interkulturalnu komunikaciju, dijalog i interakciju između dece različitih nacionalnih i društvenih pripadnosti, koja će se u školskom okruženju ostvariti na osnovu poštovanja i empatije? Kako kod njih razvijati kritički odnos prema realnosti i prema društvu uopšte, kako prekinuti ciklus opresije, koji se ostvaruje u vidu povezanih društvenih fenomena: stereotipi-predrasude-diskriminacija-opresija, kako kreirati i razviti koncepciju kontinuiranog interkulturalnog dijaloga usmerenog na borbu protiv stereotipa i predrasuda vezanih za načine postepenog prelaska od etnocentrizma, a koje treba da traje celog života?

Na neka od ovih pitanja, vezanih za načine postepenog prelaska od etnocentrizma tj. od usmerenosti na svoju kulturu i negativno doživljavanja svih ostalih, do etnorelativizma tj. do prihvatanja, uvažavanja i drugih kulturnih realnosti u vaspitno obrazovnom procesu, nastoje da odgovore članovi naučne zajednice, kroz svoja teorijsko-empirijska istraživanja, kroz proučavanje društvenih, pedagoških, didaktičkih i metodičkih dimenzija interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja. Snažna implikacija komunikativnog procesa može se uočiti u mnogim tekstovima interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja u kojima su formulisani opšti ciljevi socijalnog učenja fokusirani na probleme predrasuda, empatije, rešavanja konflikata, kako bi se izgradili i ojačali socijalni stavovi i sposobnost za interkulturalne odnose. Senzibilitet za socijalne procese učenja, kao na primer forme savladavanja konflikta, je u školi, kao i u svakoj pedagoškoj ustanovi, preduslov za negovanje interkulturalnog dijaloga. U lošoj socijalnoj atmosferi, u kojoj ne postoji kultura rešavanja konflikta, interkulturalno vaspitanje podržano interkulturalnim dijalogom skoro da nema šanse. Interkulturalna komunikacija često nailazi na specijalne uslove, koji se moraju uvažavati, a to je razlikovanje kolektivnih šablona orijentacije i kolektivnog iskustva, slika koje su nam iz starina prenesene o stranim kulturama, a koje upravljaju našim opažanjima drugih. Ova specifičnost se u socijalnom učenju danas, na žalost, uzima u obzir manje izričito, a više slučajno.

S obzirom sve dileme, upitanosti i sam kontekst školskog okruženja, nastavnikova uloga je pre svega da pojednostavi otežanu interkulturalnu komunikaciju i razvije interkulturalni dijalog kroz konkretne primere i podstakne učenika na donošenje samostalnih zaključaka - da kroz interkulturalni dijalog, drugačijost u kulturi učini *praktičnom*, vidljivijom u domaćem, učioničkom kulturnom okruženju. U tom smislu, međukulturalna vidljivost ne sme da bude uzrok nerazumevanja, nego naprotiv, mogućnost širenja spoznaja o svojoj kulturi. Ovde posebno nastojimo da ukažemo na važnost nastavnika za razvijanje kritičkog mišljenja lišenog predrasuda, nekog predradumevanja i uvreženih predstava o drugom i drugačijem, kao i da istaknemo



opasnost od pozicije superiornosti prema onome što nam nije blisko. Nastavnikova uloga je da ukaže u kojoj meri su stereotipni kulturni simboli samo prividno transparentni koncepti koji stvaraju *šum* u kulturnoj komunikaciji, kao i da odneguje učenike koji će druge manifestacije kulture posmatrati van granica afinitetnog razumevanja i u duhu tolerancije prema drugome. Kroz interkulturalni dijalog, u interakciji sa drugom osobom ili grupom, neguju se, u suštini i temelji vlastitog kulturnog smisla i značenja, kao i prirodno, duboko humano stanje empatije i saosećanja. To je pristup koji se delotvorno može primeniti na svim nivoima komunikacije i u različitim situacijama: bliski i prisni odnosi, porodica, škola, organizacije i institucije, terapije i savetovanja, diplomatski i poslovni pregovori, sporovi i sukobi bilo koje prirode... Komunikacijom i dijalogom delujemo jedni na druge, određujemo jedni druge, doživljavamo sebe u odnosu sa drugima ali i bolje razumemo sami sebe.

### Literatura:

Andevski, Milica. 2008a. *Umetnost komuniciranja*. Novi Sad: CEKOM-books.

Andevski, Milica. 2008b. Komunikativna kompetentnost u rešavanju konflikta. U: *Razvijanje komunikativnih kompetencija*. Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini i Filološko- umetnički fakultet u Kragujevcu, 216-222.

Andevski, Milica, Budimir Ninković Gordana, Banić, Branislav. 2018. Mogućnosti interkulturalnog učenja. U: Spariosu, L, Ivanić, I, Petković, V. (ured.) *InterKult 2017, vol. 1*. str. 27-41. Novi Sad, Pedagoški zavod Vojvodine.

Andevski, Milica, Banić, Branislav, Budimir Ninković Gordana. 2019. Raznolikost kultura u diskursu raznolikosti obrazovanja. U: Ramač, J, Petković, V, Mudri, A. (ured) *InterKult 2018*, 315-333. Novi Sad, Pedagoški zavod Vojvodine.

Andevski, Milica, Banić, Branislav, Budimir Ninković Gordana. 2020. Kompetencije i interkulturalne kompetencije u nastavi. U: Ilić, S, Čužić, T, Czongar, K. *Inter-Kult 2019*, str. 117-136. Novi Sad, Pedagoški zavod Vojvodine.

Auernheimer, Georg, v. Blumenthal, V., Stübig H, Willman, B. 1996. *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. Münster.

Banks, James A. 1999. *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn & Bacon.

Bjekić, Dragana. 2009. *Komunikologija: osnove pedagoškog i poslovnog komuniciranja*. Čačak: Tehnički fakultet.

Bratanić, Marija. 1987a, *Mikropedagogija: interakcijsko – komunikacijski aspekt odgoja*, Zagreb, Školska knjiga.

Bratanić, Marija. 1987b. Istraživanje stavova i interakcije u nastavi, *Nastava i vaspitanje*, XXXVI, 4, 457 – 474, Beograd, Savez pedagoških društava Srbije.

- Brajša, Pavao. 1993. *Pedagoška komunikologija. Razgovor, problemi i konflikti u školi*. Zagreb, Školske novine.
- Cohen, Philip. 1994. *Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung*. Hamburg.
- Freire, Paolo. 1973. *Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbeck.
- Gošović, Radovan, Mrše S, Jerotijević M, Petrović D, i Tomić V. 2007. *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Grupa Most i Fond za otvoreno društvo.
- Klafki, Wolfgang. 1985. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim u. Basel.
- Kon, Žan. 2001. *Estetika komunikacije*. Beograd: Clio.
- Liddicoat, Anthony, J. et al. 2003. *Report on intercultural language learning*. Brisbane: Griffith University.
- Liddicoat, Anthony, Angela J. Scarino. 2013. *Intercultural language teaching and learning*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Lustig, Myron, W, Jolene Koester. 2006. *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*. Boston: Pearson Education.
- Negru, Adrijan. 2011. Interkulturalizam u obrazovanju kao metodološki izazov. *Pluralizam u obrazovanju: dometi i ograničenja*. Novi Sad: Filozofski fakultet: 231-241.
- Neuliep, James. 2009. *Intercultural Communication: A Contextual Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Petrović, Dragan, Gošović R., Čekić Marković, J. 2016. Analiza zakonske i strateške regulative u oblasti interkulturalnog obrazovanja u Srbiji. U: Petrović, D., i Jokić, T. (ured.) *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji: regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*, 19-44. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Radić-Bojanić, Biljana. 2019. Principles of intercultural communication in foreign language teaching. U: Ramač, J, Petković, V. Mudri, A. (ured.) *InterKult 2018*, 95-111. Novi Sad.
- Radojković, Mirosljub, Miletić Mirko. (2006) *Komuniciranje, mediji i društvo*. Novi Sad. Atylos.
- Rot, Nikola. 1982. *Znakovi i značenja*, Beograd, Nolit.
- Rozenberg, Maršal. 2002. *Jezik saosećanja. Nenasilna komunikacija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Shannon, Claude, Weaver, Warren. 1949. *The Mathematical Theory of Communication*. Urgana: University of Illinois Press.

Trivunović, Bojana, Džinkić Olja. 2018. Interkulturalna komunikacija u visokom obrazovanju – težnja ka konstruktivnim rešenjima. U: Ramač, J, Petković, V. Mudri, A.(ured.) *InterKult 2018*, 297-314. Novi Sad, Pedagoški zavod Vojvodine.

Zlatić, Lidija, Bjekić Dragana. 2015. *Komunikaciona kompetentnost nastavnika*. U-žice: Učiteljski fakultet.

Watzlawick, Paul, Beavin H. Janet, Jackson D. Don. 2003. *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Verlag Hans Huber, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.

**Marína Šimáková Speváková**

Filozofická fakulta, Univerzita v Novom Sade, Srbsko

e-mail: *marina.simak@ff.uns.ac.rs*

## **BALADA – VARIABILITA ŽÁNRU V SLOVENSKEJ LITERATÚRE<sup>15</sup>**

The ballad is an authentic literary verse-form which has universal characteristics known for its cognitive and emotional universalism and tragic hero but, at the same time, its thematic-structural and morphological form has different variations within individual national literatures. It is the variability of these properties of the ballad in the history of individual national literature that causes modulations in its literary-species and literary genre categorization. We can say that in literary theory we have encountered the genre classification of ballads ranging from lyricism, through epic and lyrical-epic genre affiliation to tragedy. In this paper, we focus on an overview of the most important and current theoretical studies and views of the genre classifications of the Slovak ballad. This will be based on literary-theoretical, but also theoretical-interpretative studies which dealt with the Slovak ballad through the history of literature from Romanticism to the 20th century. We will compare these theoretical concepts with each other and we will also compare them with the genre categorization of ballads in other selected national theories of literature. This review article aims to try to define, as precisely as possible, the stable and variable elements in the genre of ballads, namely the ballads in Slovak literature.

*Keywords:* literary genre, ballad, Slovak literature, history of literature, theory of literature

Predmetom príspevku je literárnoteoretické žánrové vymedzenie balady v slovenskej literatúre, ktoré si budeme všímať v súvislostiach s jednotlivými interpretačnými štúdiami slovenskej balady. Rôznosť žánrovej definície balady nie je v literárnej teórii neznáma. V danom kontexte ako problémové vnímame nerovnaké zaradenie balady do príslušného literárneho druhu tak v genologických charakterizáciách balady v literárnej teórii, ako i v interpretačných štúdiách a následne i v školskej praxi. Na rôznych stupňoch základného, stredoškolského vzdelávania, v rámci všeobecno-vzdelávacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra, menovite slovenská literatúra s prvkami teórie literatúry, sa pri žánrovej definícii balady rôzni jej literárnodruhová príslušnosť. V kontexte vysokoškolského vzdelávania sa rovnako používajú viaceré literárnoteoretické zdroje, v ktorých najmä literárnodruhové určenie balady sa odlišuje. Na jednej strane balada sa definuje ako epický, a na druhej strane nachádzame definíciu balady ako lyrickoepického žánru. I jedna i druhá definícia je zastúpená v rozdielnych učebnicových podkladoch (literárnoteoretických učebniciach, slovníkoch literárnoteoretických pojmov, čítankách) ako

---

<sup>15</sup> Príspevok je individuálnym výstupom v rámci kolektívneho grantového projektu *Diskursi manjinskih jezika i književnosti u jugoistočnoj i srednjoj Evropi* (178017), ktorý financuje Ministerstvo osvetly, vedy a technologického razvoja Republiky Srbsko.

i v programoch vyučovania pre základné a stredné školy, respektíve gymnáziá so slovenským vyučovacím jazykom.

Dynamickosť a žánrová variabilnosť jednotlivých literárnych útvarov (i balady) v diachronických premenách je samozrejma, avšak ak sa pri žánrovej definícii, následne pri jej zatriedení do príslušného literárneho druhu uprednostňujú iba genologické aspekty prítomné len v určitých podobách (respektíve historických obdobiach), genologické zovšeobecnenie útvaru zostane neúplné. Ďalší aspekt problému odlišnej druhovej charakterizácie žánru balady sa otvára v školskej praxi, keď v kontexte hodnotenia žiackeho/študentského výkonu treba vykonať evaluáciu ich vedomostí, pričom sa definícia dôležitého žánru v dejinách slovenskej literatúry, akým je balada, rôzni v osnovách, programoch, čítankách, prednáškových materiáloch. Uvedená situácia sa zvlášť problematcky zviditeľňuje pri zostavovaní a potom aj hodnotení maturitných skúšok na konci základného a stredoškolského vzdelávania, ktoré majú nielen evaluačnú, ale aj selektívnu funkciu, dôležitú pre budúce vzdelávanie žiaka/študenta. Cieľom príspevku je prostredníctvom poskytnutého prehľadu teoretických definícií balady v slovenskej, ale aj v inonárodných teóriách, potom i jeho usúvzťažnenia s interpretačnými štúdiami o slovenskej balade, vstúpiť do diskusie o genologickej zatriedenosti slovenskej balady (predovšetkým do druhu epiky), v snahe prispieť k jednotnosti druhovej príslušnosti žánru balady v slovenskej teórii literatúry, následne i k ujednotenejšiemu (spravodlivejšiemu) hodnoteniu vedomostí a výkonu žiakov, respektíve študentov na všetkých vzdelávacích úrovniach.

Žáner balady je jedinečným literárnym útvarom, ktorý v rozmanitých národných literatúrach má rozmanité modulácie, avšak je aj žánrom, ktorý je v teórii literatúry najmenej jednoznačne druhovo a žánrovo kategorizovaný. Môžeme konštatovať, že sme sa v teoretickej literatúre stretli so žánrovým zatriedením balady od lyriky, epiky po tragédiu. Všeobecne je známe, že v jednotlivých národných literatúrach k žánru balady patria piesne a básne o tragickom osude jednotlivca v úzkom rodinnom kruhu, o čom najčastejšie balady „spievajú“ a „domáce“ videnia týchto tragických osudov predstavujú osobitnú kultúrnu klenotnicu (napríklad *Hasanaginica* z juhoslovanskeho priestoru, respektíve priestoru Bosny a Hercegoviny, *Zahučali hory* v slovenskej ľudovej kultúre a mnohé iné). Určite veľký účinok v žánrovom zovšeobecňovaní zohráva štruktúra balady a v rámci nej proporcia epických, lyrických a dramatických prvkov. Balada je na jednej strane známa poznávacím a citovým univerzalizmom, tragičnom, ktoré vyplýva z lokálnej, miestnej, osobnej udalosti, ale aj z jazyka a situácie národa a kultúry, v ktorej pôvodne vzniká. Napriek univerzalizmu, je veľmi ťažké teoreticky zovšeobecniť (a tým terminologicky ujednotiť a jednotne klasifikovať) variabilitu balady ako žánru rovnakého literárneho druhu na interkultúrnej úrovni. V ktoromkoľvek literárnoteretickom (heslovitom) spracovaní balady sa uvádza, aké je náročné uviesť všetky variácie útvaru v jednotlivých národných literatúrach (jeden teoretik to jednoducho neobsiahne) a to je dôvodom rozmanitého druhového zovšeobecnenia balady v rôznych teóriách

literatúry. Na druhej strane, v literárnoteoretických a literárnohistorických výskumoch slovenskej balady existuje niekoľko prehľadov diachronickej variability baladického žánru, niektoré z nich jasne a s vysokým percentom presnosti vymedzujú charakteristiky slovenských baladických textov. Napriek tomu sa však druhová kategorizácia balady v slovenskej literatúre a teórii literatúry neuvádzajú jednotne.

V slovenskej teoretickej literatúre sa na jednej strane nachádza určenie balady ako žánru epiky. V *Poetickom slovníku* Tibora Žilku z roku 1987 sa pod heslom balada vymedzuje ako „epický žáner so smutným, až pochmúrnym dejom, ktorý má tragický záver.“ (Žilka 1987, 288). Avšak, už v pokračovaní definície vidno, že Žilka konštatuje nejednoznačnosť balady ako epického žánru: „Jej zaradenosť k epickým žánrom nie je jednoznačná, lebo obsahuje prvky lyrické aj dramatické. Niekedy sa charakterizuje ako tragédia vyrozprávaná básňou, čím sa naznačuje, že sú v nej obsiahnuté všetky tri literárne druhy. Opisuje udalosť, ktorá sa končí tragicky, pričom dej má značne zhustený a udáva sa náznakmi. (...) Lyrické vlastnosti možno objaviť vo zvýšenej subjektívnosti; s ňou bezprostredne súvisí výskyt opakovacích štylistických figúr, refrénu, hyperboly.“ (Žilka 1987, 288). V Žilkovej charakterizácii balady sa vyskytujú až tri druhové znaky – epiky, lyriky, tragédie, pričom sa v diachronickom priereze slovenskými baladami neuvádza modulácia Kraskovej a modernistickej balady, ktorá v 20. storočí vyústila do lyrického útvaru s náznakom epickosti v podtexte. Napriek konštatovanej variabilite, balada sa vymedzuje ako žáner epiky. Takáto definícia sa potom cituje aj v autorovej *Teórii literatúry pre gymnáziá a stredné školy* (1997). Pri vysvetľovaní žánru balady sa v danej učebnici uvádza i to, že „v **poézii** je dodnes balada veľmi rozšíreným žánrom.“ (1997, 111, zdôraznila M. Š. S.) pričom sa nepoukazuje na to, kedy (v ktorých historických premenách a epochách) ide o epickú a kedy o lyrickú poéziu. Z edukačnej potreby čím jednoznačnejšie definovať jednotlivé žánre sa potom takáto definícia balady dostáva aj do učebných osnov tak v Slovenskej republike, následne aj do niektorých učebníc menšinového školstva. V niektorých učebniciach sa balada dokonca charakterizuje ako žáner strednej epiky, popri poviedke a novele.

Na druhej strane, v slovenskej teórii literatúry existuje definícia balady ako lyrickoepického žánru. Takto charakterizovaný žáner sa dáva do súvislosti s podobnými žánrami obsahujúcimi lyrické a epické prvky zároveň, akými sú romanca, báseň v próze a poéma (básnická skladba). Dôležitosť vývinovo-typologického momentu pri balade vyzdvihol ako základné kritérium jej definovania Michal Harpáň, keď baladu určil práve ako **lyrickoepický** žáner. V učebnici *Teória literatúry* (prvé vydanie v roku 1986, ďalšie 1994, 2004, 2009) Harpáň na začiatku konštatuje nejednotnosť v teoretickom definovaní balady: „Aj balada ako najznámejší žáner sa raz pokladá za lyrickú, inokedy za epickú, alebo za lyrickoepickú báseň.“ (Harpáň 2004, 242). Harpáň heslovite uvádza vývin balady od jej ľudového pôvodu u všetkých národov a definíciu uvádza nasledovne: „Balada je **báseň** s chmúrnym dejom, usmerneným na tragické stretnutie baladického hrdinu s démonickou silou. (...) Z hľadiska vzťahu

lyrických a epických prvkov v balade možno povedať, že sa epická forma realizuje v lyrickom priestore. Dejovosť a naratívnosť balady sú epické prvky a autorský postoj je subjektívny, čiže lyrický. Lyrický priestor balady spočíva v obraze tajomnosti sveta a v mýtických, symbolických alebo alegorických polohách stvárňovaného námetu.“ (Harpán 2004, 243). Potom nasleduje, podľa nášho názoru, kľúčový argument dynamického chápania balady, ktorý vyplýva z jej štruktúrovných zložiek: **„Sujet ako epická zložka balady sa nepodáva integrálne, ale v náznakovosti, čo je v podstate lyrickým stvárňovacím postupom.** Takýto model balady je príznačný pre jej vrcholenie v období romantizmu. (...) V poromantickej literatúre balada sa vyvíjala v dvoch prúdoch.“ (Harpán 2004, 243; zvýraznila M. Š. S.), pričom sa nevynecháva jej modulácia do lyrického žánru s epickým podkladom v 20. storočí. V Slovníku literárnej teórie Petra Valčeka (LIC, 2006) sa v hesle balada uvádza, že je to „sujetová báseň; **lyricko-epická prozaická alebo veršovaná skladba** s dramatickým dejom, tragickým podtextom a chmúrnym koloritom v kanonizovanom metrickom rámci“ (Valček 2006, 35; zvýraznila M.Š.S.).

Všimnime si teraz interpretačné sondy do slovenskej balady jednotlivých epoch. V zásade súčasných interpretácií slovenskej balady sú poznatky o balade Cyrila Krausa publikované v monografii *Slovenská romantická balada* (1966). Krausov detailný analytický výskum spočíval v zohľadňovaní všetkých podôb, ktoré balada mala cez dejiny slovenskej literatúry, pričom popri premenách poukazoval aj na zovšeobecňujúce charakteristiky, rozhodujúce pre jej žánrové určenie. Kraus konštatoval, že balada má v každej národnej literatúre inú podobu i funkciu (Kraus 1966, 10). Uvedené sa dodnes potvrdzuje v rozdielnom zatriedení balady, ktoré nachádzame v teóriách literatúry a učebných osnovách rozličných národov (vo Vojvodine napríklad v učebných plánoch a programoch maďarskej, rusínskej, chorvátskej, rumunskej menšiny atď.). Pôvod balady Kraus vidí podobne ako pri romanci: v buržoaznej balade, ľudovej balade a inonárodnej ľudovej a umelej balade (1966, 12). Ďalej, pri vývine balady Kraus konštatuje, že „balada v sebe zahrnovala tie najrozmanitejšie znaky epického básnictva. Balada popri bájke bola jediný žánr ľudovej epiky, ktorý sa udomáčňoval v umelej spisbe.“ (1966, 17). Avšak v pokračovaní Kraus zdôrazňuje, že „s rozvojom literárnych žánrov balada postupne nadobúda iný obsah a náplň. (...) A tak balada, ktorá bola v počiatočnom štádiu obrodeneckej literatúry vlastne jediný žánr epickej poézie, vzniknutej z podnetov ľudovej poézie, neskoršie sa stáva len jedným z literárnych žánrov.“ (1966, 18). Kraus konštatuje problémy druhového zaradenia balady. No už v materiáli ľudovej balady on eviduje koexistenciu lyrických a epických prvkov, ktoré niekedy vyznievajú v prospech epična, inokedy v prospech lyrična: „V počiatočných štádiách obrodeneckej literatúry balada vlastne suplovala ostatnú epickú poéziu, prevládla balada epická. Len postupne sa oslabuje epická niť vplietaním lyrických prvkov. Súvisí to už so spomínaným osamostatňovaním a vyhaňovaním žánru, keď paralelne s baladou vyvíjajú sa aj iné literárne žánre. Vtedy balada začína dávať dôraz viac na

emocionálnu stránku príbehu, a lyrický prvok sa stáva regulátorom pri interpretovaní dejových situácií. (Kraus 1966, 18).

Moduláciám modernistickej balady 20. storočia sa podrobne venovala Dana Hučková, medzi iným v štúdiu pod názvom *Modernistické variácie žánru balady*, ktorú začína zdôraznením **dynamickej a nejednotnej podstaty žánru balady**. Prostredníctvom Krčméryho definície balady ako „prapôvodného žánru poézie s veľkým akčným rádiom, prejavujúci sa v rozličných obmenách a modifikáciách, ktorý je schopný regenerácie a môže stimulatívne pôsobiť na literatúru“ (Hučková 2013, 177 – 178) Hučková sa dostáva k modernistickej balade, ktorú odčítava v moduláciách lyrična: „Žáner balady predstavuje v poézii autorov Slovenskej modemy pomerne frekventovanú **lyrickú formu**. Na jednej strane **signalizuje nadväznosť na tradíciu slovenského romantizmu** (J. Kráľ, J. Botto, S. Chalupka) a cez aspekt sociálnej balady (v tvorbe V. Roya a M. Rázusa) **tiež na tvorbu predchádzajúcej realisticko-parnasistickej generácie** (S. H. Vajanský, P. O. Hviezdoslav), na druhej strane je dokladom modernistického chápania druhového synkretizmu a jeho uplatnenia v lyrickej poézii, s akcentom na moment lyrickosti.“ (Hučková 2013, 178; zvyraznila M. Š. S.).

V roku 2012 sa v Ústave slovenskej literatúry Slovenskej akadémie vied konala medzinárodná interdisciplinárna konferencia venovaná žánru balady v slovenskej literatúre 19. a 20. storočia. Podľa záznamu Jany Pácalovej na danej konferencii bolo 18 výstupov, venovaných premenám a moduláciám žánru balady (Pácalová 2012). V štúdiu Ľubice Somolayovej pod názvom *Poznámky k problematike konštruovania subjektivity v baladách Janka Kráľa* sa konštatuje tendencia k subjektívizácii, ktorá „spočíva v romantickej reflexii, ktorá sa stáva dominujúcim konštitutívnym prvkom textu.“ (Somolayová 2012, 496). Demonštráciou transformácie lyrického, epického a dramatického v baladách Janka Kráľa, prostredníctvom transformácie lyrického subjektu, Somolayová poukázala na **prevažujúcu lyrickú zložku** v týchto, pre slovenskú literatúru kľúčových baladách. V záveroch z konferencie sa uvádza, že „Viacerí literárni historici upozornili na nedostatky v aktuálnom stave poznania žánru - zvlášť otázky genealogického statusu, literárnoteoretického vymedzenia, typológie a literárnohistorickej reflexie balady, ktoré sú markantné predovšetkým na pozadí výrazne synkretických diel, pričom ich doterajšia recepcia nie je náležitá (L. Rišková), ak žánrové charakteristiky vo vybranom diele sú skôr latentné - baladická atmosféra (I. Malec, Ľ. Somolayová) - alebo autor „baladickosť“ určitého textu rôznymi spôsobmi (napr. označením) znejednoznačňuje (D. Mocná, D. Hučková). Ako spoločný menovateľ viacerých príspevkov sa ukázala problematika lyrického subjektu v baladickom texte, presun zdroja konfliktu z vonkajšieho prostredia do vnútra postavy a **utlmovanie epickej a dramatickej zložky v prospech lyrickej výpovede**, ktoré sú v dynamike žánru permanentne prítomné (v romantických realizáciách I. Malec, Ľ. Somolayová, u modernistov D. Hučková, v tvorbe R. Dilonga E. Prihodová, u D. Kužela Z. Prušková).“ (Pácalová 2012, 271, zvyraznila M. Š. S.).



Variabilite baladického žánru v diachronickej perspektíve prispievajú niektoré novšie štúdie, v ktorých sa opäť poukazuje na dominanciu epických prvkov, špeciálne v baladickej tvorbe Pavla Orságha Hviezdoslava. Ján Gbúr v štúdiu venovanej jedenástim Hviezdoslavovým baladám (*U kaplice, Zuzanka Hraškovie, Anča, Margita, Studnica, Smelá Katka, Topel'ci, Jedlica, Krivoprisažník, Mladá vdova, Matúš Stolár*) zdôrazňuje autorovu skúsenosť s realistickou stvárňovacou metódou, ktorou odromantizoval jeho baladické sužety (Gbúr 2021, 3). Štúdiu Hviezdoslavovej balady sa Gbúr venuje prostredníctvom analýzy tematico-motivickej, kompozičnej zložky, postáv, rozprávania, symbolizácie, kontrastov a iných štruktúrnych zložiek baladických príbehov, pričom konštatuje Hviezdoslavovo vyzdvihovanie epických príbehov: „Epickú šírku realizoval okrem digresii (spomaľovanie epického tempa) a parentéz (spomaľovanie epickej narácie) najmä zážitkovým rozprávaním, pestrou modalitou viet a apoziopézami, nepravidelným počtom veršov v strofách, kompozičným členením deja na úrovni strofy a verša, rôznymi typmi rýmovej organizácie verša“ (Gbúr 2021, 16). Lyrická zložka Hviezdoslavovej balady, podľa Gbúrových analýz, spočíva v baladickej atmosfére, ktorú realizoval „jednak funkčnou stavbou veršovej štruktúry, ale najmä prostredníctvom expresívne, respektíve lyricky ladených opisov a komentárov“ (tamže).

Rozmanitý vývin balady možno sledovať i v kontextoch európskych literatúr, o ktorom zisťujeme z niekoľkých literárnoteoretických kníh. V *Teórii literatúry* Zdenka Lešića sa uvádza, že pojem balada prvý použil anglický biskup Thomas Perci na označenie tradičnej ľudovej piesne, ktoré zozbieral do zbierky *Relikvie starovekej anglickej poézie* (1765). (Lešić 2008, 337)<sup>16</sup> Lešić ďalej o baladách píše, ako o piesňach, ktoré síce mali príbeh, ale sa od epických piesní odlišovali tým, že boli popretkávané silnou emóciou a kondenzované. Témou takmer všetkých piesní bola nešťastná láska, o ktorej epická poézia takmer nikdy nehovorila. Baladu predovšetkým rozoznávame na základe „žalostného“ – vlastne tragického rozpoloženia, ktoré v piesni o Hasanaginici cítil ešte Fortis, vďaka ktorému táto básň dojala mnohých romantických básnikov, medzi ktorými boli J. W. F. Goethe, Ch. Nodier, W. Scott, A. S. Puškin a iní. V *Teórii literatúry* Michal Harpán uvádza, že „žánrové zárodky vyskytujúce sa v pochmúrnych a tajuplných severských ľudových piesňach našli vhodnú pôdu v nemeckej literatúre a zásluhou spisovateľov Goetheho, Schillera a Bürgera balada sa aj žánrovo konštituovala. Nemecká balada potom plodne pôsobila na baladickú tvorbu ostatných národov.“ (Harpán 2004, 243 – 244). Avšak to, čo baladu nanajvýš odlišuje od epickej poézie, ako to uvádza Zdenko Lešić, nie je iba jej imanentná tragickosť. V obširných štúdiách o ľudových baladách Bosny a Hercegoviny, (napríklad od autorky Hatidže Dizdarević sa píše, že v určovaní prírody tejto básnickej formy je nanajvýš dôležité skúmať nielen udalosť, ale predovšetkým spôsob, akým je udalosť podaná. (Lešić 2008, 338). Charakterizujúci ďalej baladu Lešić píše, že baladický príbeh hlavne hovorí o medziľudských

<sup>16</sup> Ukážky a citáty z knihy *Teorija književnosti (Teória literatúry)* Zdenka Lešića v slovenskom preklade M. Š. S.

vzťahoch v rámci rodiny ako aj o osude jednotlivca, ktorý v tom svete realizuje svoje šťastie alebo nešťastie. V tom zmysle, balady akoby varírovali jeden príbeh individua, ktorý trpí tam, kde utrpenie najťažšie padne – v kruhu rodiny, ktorý by mal byť kruhom osobného šťastia a istoty. (Lešić 2008, 338). Uvedený typ naratívnej básne, v ktorej sa udalosti nepodávajú z aspektu celého kolektívu „ale sa tvarujú z uhla rodinného alebo osobného videnia, ako ‚naratív o človeku‘ sa v literárnej vede nazývajú baladami. Podľa pokynov Jerneja Kopitara Vuk Karadžić také básne nazýval ‚básne na medzi‘ („ani *junácke*, ani *ženské*“). A neskoršie boli obyčajne označované ako lyrickoepické básne.“ (Lešić 2008, 337). Zdenko Lešić vo svojej *Teórii literatúry* zostáva pri **lyrickoepickom zatriedení balady** ako osobitnom žánri naratívnej poézie. Lešić podobne charakterizuje romancu a poému – teda ako **lyrickoepické žánre**, podobne ako sú žánre balady, romance, básne v próze, poémy definované v *Teórii literatúry* Michala Harpána.

Chorvátsky literárny teoretik Milivoj Solar vo svojej učebnici *Teória literatúry*, ktorá mala viac ako 20 vydaní, konštatuje, že sa balada a romanca často chápu ako epické žánre, aj keď niektorí teoretici ich chápu lyrickými alebo prevažne lyrickými žánrami, čo privádza tak k znejasneniu terminológie a k nejasným kritériám triedenia epického básnictva (Solar 2005, 197, preklad M.Š.S.). Pokiaľ ide o baladu, Solar jej venuje málo priestoru, konštatuje jej pôvod v provensálskom type **lyrickoepickej básne** ľudového pôvodu. (2005, 199 – 200, preložila a zdôraznila M. Š. S.). V srbskom literárnoteoretickom kontexte je normatívny i *Slovník literárnych pojmov (Rečnik književnih termina)*, v ktorom sa podobne ako u Lešića, dôkladne rozpisuje vývinová niť baladického žánru, pričom sa aj tu zdôrazňuje „zmiešaná“, dynamická podstata balady, obsahujúca lyrické, epické a dramatické prvky. (1985, 62 – 66).

Podľa premien a variability balady v rôznych národných literatúrach sa jej žánrové zatriedenie odlišuje v školských národných učebných plánoch a programoch. V srbskej Vojvodine sa popri vzdelávaní v materinskom slovenskom jazyku, rovnoprávne vo svojich materinských jazykoch vzdelávajú príslušníci albánskeho, bosnianskeho, bulharského, chorvátskeho, maďarského, rumunského, rusínskeho, rómskeho národnostného spoločenstva. V plánoch a programoch vyučovania uvedených materinských jazykov sa zatriedenie balady rôzni – na základe premeny žánru i v ich národných literatúrach. Uvedieme len niekoľko príkladov. V programe materinského bosnianskeho jazyka sa balada uvádza ako lyrickoepická forma, v chorváčtine ako jeden z tradičných lyrických útvarov (popri hymne, óde, eléгии, dityrambe, epigrame, epitafe a sonete), v rumunčine a v maďarských osnovách sa balada charakterizuje ako epická poézia.

Uvedená rozmanitá žánrovo-druhová príslušnosť balady na medzikultúrnom priestore, poukazuje popri rozmanitosti vývinu žánru v jednotlivých národných literatúrach, na potrebu otvorenosti a flexibility pri myslení o žánroch a ich definovaní. Poukazuje i na neuchopiteľnosť útvaru do jednej z ustálených literárno-druhových kategórií (lyrika, epika, dráma), tak národnej, ako i na všeobecnej,

medzinárodnej či interkultúrnej úrovni. Interkultúrnosť však na druhej strane znamená aj rešpekt národnej či kultúrnej rozmanitosti.

Pri zhrnutí teoretických výskumov slovenskej balady môžeme konštatovať, že historicko-premenný aspekt vývinu balady jednoznačne poukazuje na potrebu po uchopení tak epického pôvodu či podkladu, ako i lyrického priestoru, či prieniku lyrických prvkov do baladických textov, ktorý sa začína v romantizme a vyúsťuje do lyrickej formy s náznakom dejovosti od obdobia moderny v 20. storočí. Žánrové definovanie balady ako epického žánru tieto aspekty vývinu balady v 20. storočí neobsahuje. Z charakterizácie slovenskej balady Michala Harpáňa, Dany Hučkovej a iných literárnohistorických analýz baladických textov v slovenskej literatúre vidno, že lyrický prvok balady predstavuje jej kľúčovú štrukturálnu zložku; atmosféra subjektívneho, lyrična, emocionálnosti, ktorú v balade nesie zvyčajne vyhrotená životná situácia je sústavnou zložkou každého baladického príbehu. Uvedené, formálno-významové zložky, bez ktorých by balada utratila svoju autenticitu, sa pri jej epickom zatriedení dostávajú do znevýhodnenej, akoby menej dôležitej pozície. Na druhej strane, otvorejšie chápanie balady ako dynamického tvaru, zatriedenie balady do lyrickoepických žánrov (spolu s romancou, básňou v próze, poémou) poukazuje práve na vývinovú premenlivosť žánru, sklbenosť a prepojenosť lyrických, epických i dramatických prvkov ako na imanentnú zložku balady, pretrvávajúcu vo všetkých diachronických podobách žánru slovenskej literatúry. Takáto definícia je naostatok kompatibilná s poňatím balady v niektorých iných kultúrach a literatúrach, čo napokon poukazuje na jej transnárodné a interkultúrne aspekty: ako jedinečnej lyrickoepickej formy, ktorá v závislosti od individuálneho literárneho príkladu, epochy v ktorej vznikla a menila sa, špecifickej prifarbenosti kultúrou jednotlivých národov, disponuje buď väčším stupňom naratívности, subjektovosti alebo citovosti, symbolickej, či baladickej atmosféry.

### Literatúra:

Gbúr, Ján. 2021. Hviezdoslavova baladická tvorba. In. *Slovenská literatúra*, vol. 68, no. 6, p. 614 – 630 ([https://www.sav.sk/journals/uploads/11112017\\_slov\\_lit\\_06-21-03.pdf](https://www.sav.sk/journals/uploads/11112017_slov_lit_06-21-03.pdf)).

Harpáň, Michal. 2004. *Teória literatúry*. Bratislava: Esa.

Hučková, Dana. 2013. Modernistické variácie žánru balady. In. *Slovenská literatúra*, vol. 60, no. 3, p. 177 – 192.

Lešić, Zdenko. 2008. *Teorija književnosti*. Beograd: Službeni glasnik.

Pácalová, Jana. 2012. Balada a „baladické“ v literatúre a umení. In. *Slovenská literatúra*, vol. 59, no. 3, p. 268 – 271.

Pravilník o planu i programu nastave i učenja za gimnaziju. In. *Službeni glasnik*, LXIX, 4, 2020.

Rečnik književnih termina. 1985. Beograd: Nolit.

Somolayová, Ľubica. 2012. Poznámky k problematike konštruovania subjektivity v baladách Janka Kráľa. In. *Slovenská literatúra*, vol. 59, no. 6, p. 249 – 297.

[ŠVP pre gymnáziá - ŠPÚ \(statpedu.sk\)](http://statpedu.sk)

Valček, Peter. 2006. *Slovník literárnej teórie A-Ž*. Bratislava: LIC.

Žilka, Tibor. 1987. *Poetický slovník*. Bratislava: Tatran.

Žilka Tibor. 1997. *Teória literatúry pre gymnáziá a stredné školy*. Bratislava: Litera.

**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 руководилац 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 Костельника 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 однарођивачку 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 (Кокović 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 *Грамматика русинског језика* проф. др Јулијана Рамача бави фонетским, граматичким и лексичким странама савременог русинског језика, *Читанка са књижевнотеоријским појмовима* проф. др Јулијана Тамаша бави се светском, српском, украјинском и русинском књижевношћу закључно са средином последње деценије 20. века. Иако се *читанке са књижевнотеоријским појмовима за први, други, трећи и четврти разред средње школе* воде као „друго измењено и допуњено издање”, и то су вероватно 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 Кокovićем.

Иако је пун назив *Грамматике русинског језика* гласи *Грамматика русинског језика за I, II, III, и IV разред Гимназије, Грамматика русинског језика у суштини*



није писана само за средњу школу, него и за наставнике русинског језика у русинским школама, као и за студенте русинског језика и књижевности. Аутор проф. др Јулијан Рамач је то сматрао потребним „јер су и предавачи и студенти до сада, изузев из Кочишевих уџбеника, наш језик могли учити само из чланака неколицине аутора објављених у различитим публикацијама и из предавања наставника Катедре за русински језик и књижевност. Управо због те опште потребе за нашом граматиком Завод за уџбенике и наставна средства и Катедра одлучили су објавити једну опширнију граматику како би она могла послужити као приручник не само ученицима средње школе, него и предавачима и студентима, а такође и свим другим нашим културним радницима. Отуд су у њој опширније него што тражи програм за средњу школу обрађене неке области, пре свега из синтаксе и лексикологије, као и део о нашем народном и књижевном језику. И поред тога, она није обухватила сву материју предвиђену школским програмом; култура изражавања ће вероватно бити обрађена тек у следећим издањима“ (Рамач 2002: 3). 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 – *ГраMATика 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 *Граматику русинског језика*, односно две нове граматике - с једне стране, граматику 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 граMATика 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 инкорпориране у скрипте биће инкорпориране 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. Апекти 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 *Грамматика русинског језика* проф. др Јулијана Рамача бави фонетским, граматичким и лексичким странама савременог русинског језика, *Читанка са књижевнотеоријским појмовима* проф. др Јулијана Тамаша бави се светском, српском, украјинском и русинском књижевношћу закључно са средином последње деценије 20. века. Иако се *читанке са књижевнотеоријским појмовима за први, други, трећи и четврти разред средње школе* воде као „друго измењено и допуњено издање”, и то су вероватно и биле 1998. године када су као такве објављене. оне то данас, на почетку треће деценије 21. века, нису. Напротив. Оне не само што међу појмове у четири уџбеника не укључују појам *интеркултурализам*, оне обезбеђују прегршт примера за становиште које делимо са Коквићем.

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 тродеценијском 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 Ђарадија, 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. Лаћака, као и о месту русинске књижевности у европској“), а ми не видимо на који начин би Читанке Јулијана Тамаша указивале на значајно место русинске књижевности у европској књижевности. Констатација се не односи само на место књижевности Русина у Војводини/Србији, већ и на место књижевности Русина у Словачкој, Пољској, Мађарској, Румунији (који су и признати и живе у Европској унији), као и на место књижевности Русина у Закарпатској области

Украјине (која Русине не признаје и није у Европској унији). Узимамо ту у обзир и књижевност на војвођанској 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 насупроти* (Медеши 2008), сетом од четири књиге на правописне теме (Медеши 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 самоизјашњавање као народа, ни третирање њиховог језика као језика, ни третирање њихове књижевности као самосталне

књижевности. Своје становиште Тамаш није осавременио ни у другом издању *Русинске књижевности*, 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 претходио 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 ... присајеђен 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 мултикултариста 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 именоватељ 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 (Фейса 2019б: 390-391). Интеркултурално образовање може у значајној мери допринети афирмисању и уважавању русинског националног идентитета.

Развијање интеркултуралне компетенције у настави, па и у писању савремених уџбеника, је сложен и изразито захтеван посао. Изискује потпуну преданост 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 књижевно-теоријским 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.

## Литература

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

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

Бучко Рац, Татјана. 2009. Основна школа и гимназија Петро Кузмјак. U: 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 писни*. Нови Сад: НВУ Руске слово, Организација Русинох у Мађарскеј.

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 Србија и њена 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: Н. 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. Multikulturno ili interkulturno 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.
- Лјавинец, Маријанна ред. 2008. *Антологія русинської поезії другої половки ХХ сторочя Русинський ренесанс*. Будапешт: Столичное Русинське Меншиновоє Самоуправленіє.
- Лјавинец, Маријана ред. 2015. *Антологія русинської прозы другої половки ХХ сторочя Русинський ренесанс I*. Будапешт: Столичное Русинське Меншиновоє Самоуправленіє, Универзитет у Будапешту.
- Микеш, Мелания, Гелена Медеши. 1992-1993. Розвиване двоязичности на предшколским возросту. *Studia Ruthenica* 3, 147-156.
- Микеш, Мелания, Гелена Медеши. 1996-1997. Пројект Розвиване и унапредзоване руского језика при дзецех и младежи. *Studia Ruthenica* 5, 236-240.
- Микеш, Мелания, Гелена Медеши. 2000. *Нашо пунчата. Приручник за розвиване и пестоване мацеринского и немацеринского језика и интеркултурализма при предшколских дзецех*. Београд: Завод за учебници и наставни средства.

- Међеши, Хелена. 1985а. *Русинско-српскохрватски билингвизам и проблем интерференције* (необјављен магистарски рад). Београд: Филолошки факултет.
- Међеши, Helena. 1985b. Interakcija među jezičkim sistemima bilingvalnih osoba i problem jezičke interferencije. *Prevodilac* 3, 22-26.
- Медеши, Гелена. 1996-1997. Србско-руски словник у билингвалних условийох. *Studia Ruthenica* 5, 43-46.
- Медеши, Гелена. 2008. *Јазик наш насушни*. Нови Сад: Дружтво за руски јазик, литературу и культуру.
- Медеши, Гелена. 2012. *З червеним подцагнуте*. Нови Сад: Дружтво за руски јазик, литературу и культуру.
- Медеши, Гелена. 2013. *З червеним прецагнуте*. Нови Сад: Дружтво за руски јазик, литературу и культуру.
- Медеши, Гелена. 2014. *З червеним виправене*. Нови Сад: Дружтво за руски јазик, литературу и культуру.
- Медеши, Гелена. 2017. *З червеним дописане*. Нови Сад: Дружтво за руски јазик, литературу и культуру.
- Медеши, Гелена. 2019. Двојазичносц у рускеј националнеј заедніци. *Studia Ruthenica* 24, 142-152.
- Падыак, Валерій. 2015. *Історія карпаторусинської літератури и культури* (Высокошкольський учебник). Пряшів: Пряшівський университет у Пряшеві – Інститут русинського јазика и культури.
- Папуга, Ирина. 2000. *Руска гимназия*. Руски Керестур, Нови Сад: Основна школа и Гимназия Петро Кузмяк, Дружтво за руски јазик, литературу и культуру.
- Radović, Danijela. 2018. *Međujezički uticaji u procesu usvajanja trećeg jezika*. Novi Sad: Vojvođanska akademija nauka i umetnosti.
- Рамач, Юлијан. 2002. *Граматика руского јазика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рамач, Јанко. 2007. *Руснаци у Южней Угорскеј (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, Юлиан. 1996. „Улога Русинох у европскеј цивилизацији”. У: *Руснаци / Русини 1745–1995*, ред. Юлиан Тамаш, и Славко Сабо, 331–346. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Нови Сад: Филозофски факултет.

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

Тамаш, Юлиан. 1998. *Читанка зоз литературнотеорийнима понятиями за першу класу стредней школи*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Тамаш, Юлиан. 1998. *Читанка зоз литературнотеорийнима понятиями за другу класу стредней 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).

**Marián Gladiš**

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Slovensko  
 marian.gladis@upjs.sk

## **INTERKULTÚRNOSŤ A VPLYV MÉDIÍ V SLOVENSKEJ REPUBLIKE<sup>17</sup>**

In today's globalizing world, interculturalism – i.e., the relations between different cultures, their interconnection and influencing of individual cultures by developing their differences – is an increasing and more urgent challenge. In addition to traditional national and ethnic cultures, which are socially and (or) historically connected with a specific territory, "new" cultures are added, either within the framework of globalization tendencies or as a result of individual migration waves. The goal of this paper is to reflect on how the relevant means of mass communication – i.e., media or (more precisely) mass media – in the Slovak Republic perceive these problems and what is the impact of the media on the audience (i.e., on consumers of media content) in the complex and complicated process of forming public opinion on this important issue.

*Key words:* Slovakia, Media, RTVS (Radio and Television Slovakia).

### 1. Úvod

Koncom septembra 2021 – presnejšie 26. septembra 2021 – sme si pripomenuli dvadsiate výročie podujatia pod názvom *Európsky deň jazykov* (angl. *The European Day of Languages*), ktoré sa organizuje z iniciatívy Rady Európy v Štrasburgu od roku 2001. Jeho cieľom je inšpirovať obyvateľov Európy, aby sa učili cudzie jazyky, lebo jazyková rozmanitosť a viacjazyčnosť (teda *multilingvizmus* – aktívne ovládanie a používanie viac ako dvoch jazykov) je jedným zo základných nástrojov na dosiahnutie interkultúrneho porozumenia a kľúčovým prvkom bohatého kultúrneho dedičstva „starého kontinentu“.

Prednosťou predovšetkým menších národov strednej Európy, žijúcich v minulosti v mnohonárodnej rakúsko-uhorskej monarchii, je práve ich – historicky daný – multilingvizmus: takpovediac bok po boku, plece pri pleci žili vedľa seba desiatky (ba aj stovky) rokov a vzájomne sa ovplyvňovali nielen názormi, myšlienkami a postojmi, ale aj lingválne – celkom prirodzene preberali slová z jazykov, s ktorými prichádzali deň čo deň do kontaktu, vďaka čomu obohacovali a rozširovali slovnú zásobu svojho vlastného jazyka. V slovenčine vďaka tomu registrujeme historicky prevzaté slová z viac ako tridsiatich jazykov – najviac z češtiny, nemčiny, maďarčiny a rumunčiny, ale tiež z ruštiny a ďalších jazykov (Mistrík 2002, 148).

Vo väčších mestách na území dnešnej Slovenskej republiky, predovšetkým v Bratislave a v Košiciach, bol ešte na začiatku 20. storočia, teda v záverečnej fáze existencie Rakúsko-Uhorska, samozrejmy komunikačný *trilingvizmus*, a to najmä

---

<sup>17</sup> Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu KEGA 021 PU-4/2021 Alternatívne a komunitné médiá – predmet kritickej analýzy.

v prostredí strednej vrstvy mestského obyvateľstva: v bežnom, súkromnom, neoficiálnom komunikačnom styku diskutujúci spontánne „pendlovali“ medzi slovenským, maďarským a nemeckým jazykom, dokonca aj v rámci jednej komunikačnej výpovede – jednej realizovanej vety; bežnou jazykovou praxou bolo, že na prehovor komunikačného partnera v jednom z uvedených jazykov reagovali priamou replikou v niektorom zo zvyšných dvoch jazykov, a to bez akéhokoľvek sémantického posunu alebo šumu pri dekodovaní informácie na oboch stranách komunikačného reťazca: na strane kódovateľa (teda expedienta, producenta, hovoriaceho, tvorcu, autora jazykového prejavu) aj na strane dekodovateľa (percipienta, počúvajúceho, príjemcu, adresáta jazykového prejavu). Pochopiteľne, tieto pozície sa v priebehu dialogického komunikačného aktu cyklicky menili, a preto nebolo ničím nezvyčajným, ak sa napríklad zdvorilostný rozhovor mladej dámy a pána stredného (staršieho) veku, ktorí sa stretli na ulici, začínal takto: – *Guten Tag, Herr Klein! – Kezét csókolom, slečinka! Ako sa dnes máte?*

Tento komunikačný model sa však zásadne zmenil po zániku rakúsko-uhorskej monarchie a vzniku nástupníckych národných štátov – vrátane Československej republiky – po skončení prvej svetovej vojny koncom roka 1918.

## 2. Interkulturalita a interkultúrna komunikácia

Pojem *interkultúrnosť* (resp. *interkulturalita*) má oveľa širší význam, ako by sa mohlo pri elementárnej dekompozícii tohto zloženého výrazu javiť. Označuje filozofickú a kultúrovednú koncepciu, ktorá sa týka širokého spektra vzťahov medzi kultúrami. Roy Sommer pripomína, že stretnutie s cudzími kultúrami zakaždým sprevádzajú určité kolektívne „zdieľané“ aj individuálne predpoklady – cudzosť ako výklad inakosti a diferencie (odlišnosti a rozdielnosti) a kultúrnu alteritu (inost', odlišnosť, rôznosť, rozmanitosť) vníma ako relačné veličiny, pričom interkulturalitu kladie na piedestál súčasnej literárnej vedy a vedy o kultúre a konštatuje, že sa stáva hlavným pojmom či dokonca novou vedeckou paradigmou (Sommer 2006, 344). Zároveň však upozorňuje, že nateraz absentuje názorová zhoda v tom, ako interkulturalitu odlišiť od pojmov *multikulturalita* a *transkulturalita*, ktoré sú relatívne často používané ako synonymické pojmy (Roy Sommer vymedzuje interkulturalitu ako nadradený pojem).

Za východiskové, fundamentálne predmety interkultúrne orientovanej literárnej vedy považuje kultúrne obrazy seba a druhých (cudzích) a stereotypy, otázky etnickej a kultúrnej identity a reprezentácie, globalnej (globalizovanej) kultúry a taktiež problematiku preložitelnosti kultúrnych konceptov (ibid.).

S pojmom interkulturalita veľmi úzko súvisí pojem *interkultúrna komunikácia*. Andreas Müller-Hartmann ju definuje ako interpersonálnu interakciu medzi príslušníkmi rôznych skupín alebo kultúr, ku ktorej dochádza prostredníctvom jazykových kódov; ako dynamický proces (podmienенý empatiou, toleranciou a špecifickými kultúrnymi znalosťami) sa vyznačuje tým, že vo vzťahu ku kompetentnému (rečovému) konaniu prináša rôzne interpretácie a rôzne očakávania, pričom zmyslom takéhoto konania je vytvárať spoločné významy. Zahŕňa procesy

výučby (iných) jazykov, poznatky kultúrnych štúdií, špecifické tréningové metódy ako nácvik pomocou rolí, simulácie, kritických incidentov a pod. (Müller-Hartmann 2006, 345).

### 3. Interkultúrnosť a RTVS

Zásadný vplyv na formovanie sociálne zodpovednej verejnej mienky – názorov, postojov, stanovísk a hodnôt majoritnej časti spoločnosti – majú najmä prostriedky masovej komunikácie (masové médiá, masmédiá: tlač, rozhlas, televízia, internetové médiá). Mimoriadne významné, priam nezastupiteľné miesto v tomto dôležitom procese majú predovšetkým elektronické masové médiá – a osobitne verejnoprávne médiá, ktoré v rámci duálneho systému rozhlasového a televízneho vysielania (je založený na koexistencii verejnoprávneho a súkromného, resp. komerčného mediálneho sektoru; porov. napr. Rusnák 2010, 39) šíria informácie formou verejnej služby.

V podmienkach Slovenskej republiky ide o inštitúciu pod názvom *Rozhlas a televízia Slovenska* (RTVS), ktorá bola kreovaná na základe *Zákona Národnej rady Slovenskej republiky č. 532/2010 Zbierky zákonov o Rozhlase a televízii Slovenska* a začala pôsobiť od 1. januára 2011.<sup>18</sup> V zmysle tohto zákona je RTVS charakterizovaná ako verejnoprávna, národná, nezávislá, informačná, kultúrna a vzdelávacia inštitúcia, ktorá poskytuje službu verejnosti v oblasti rozhlasového vysielania a v oblasti televízneho vysielania.

Jednou z dôležitých úloh, ktorú verejnoprávny vysielateľ realizuje v rámci poskytovaných programových služieb (táto povinnosť mu dokonca vyplýva priamo zo zákona), je aj – zjednodušene povedané – interkultúrna komunikácia; nepriamo na to odkazuje niekoľko paragrafov zákona č. 532/2010 Z. z. o RTVS:

„... rozvíja kultúrnu úroveň poslucháčov a divákov, poskytuje priestor súčasným kultúrnym a umeleckým aktivitám, sprostredkúva kultúrne hodnoty iných národov...“ (§ 3 ods. 2);

„... rozvíja kultúrnu identitu obyvateľov SR bez ohľadu na pohlavie, rasu, farbu pleti, jazyk, vek, vieru a náboženstvo, politické či iné zmýšľanie, národný alebo sociálny pôvod, príslušnosť k národnosti alebo etnickej skupine...“ (§ 3 ods. 3 písm. c);

„... (realizuje) vysielanie najmenej štyroch rozhlasových programových služieb, z ktorých jedna je určená na vysielanie obsahovo a regionálne vyvážených programov v jazykoch národnostných menšín a etnických skupín žijúcich na území SR...“ (§ 5 ods. 1 písm. b);

„... vysielanie obsahovo a regionálne vyvážených programov v jazykoch národnostných menšín a etnických skupín žijúcich na území SR (zaist'uje) v časovom

<sup>18</sup> Do konca roku 2010 na Slovensku existovali dve samostatné verejnoprávne mediálne inštitúcie – *Slovenská televízia* (STV) a *Slovenský rozhlas* (SRo), ktoré boli legislatívne vytvorené v roku 1991. Verejnoprávne masmédiá boli začiatkom 90. rokov 20. storočia novinkou, keďže dovtedy fungoval systém štátnych elektronických médií, *Československého rozhlasu* a *Československej televízie*.



rozsahu zodpovedajúcim národnostnému a etnickému zloženiu obyvateľstva SR...“ (§ 5 ods. 1 písm. g).

Popri povinnostiach vyplývajúcich zo zákona, RTVS rozvíja aktívnu spoluprácu aj s ďalšími verejnoprávnymi vysielateľmi, najmä v susedných krajinách a v štátoch, v ktorých žije a pôsobí slovenská komunita, vďaka čomu výrazne prispieva aj k rozvoju interkultúrneho dialógu. Veľmi intenzívna je najmä dlhoročná spolupráca a partnerstvo RTVS a verejnoprávnej *Rádio-televízie Vojvodiny* (RTV, resp. PTB), ktoré RTVS pravidelne mediálne prezentuje vo svojom rozhlasovom aj televíznom spravodajstve, ostatný raz 21. septembra 2021 v hlavnej večernej spravodajskej relácii na prvom televíznom okruhu – v *Správach RTVS* na Jednotke v príspevku pod názvom „RTVS prehľbuje spoluprácu s RTV Vojvodina“ (Grausová 2021).

Rozhlasové vysielanie a televízne vysielanie slovenskej redakcie RTV pravidelne sleduje niekoľko tisíc Slovákov žijúcich v Srbskej republike (v Autonómnej pokrajine Vojvodina, kde je najväčšia koncentrácia etnických Slovákov, žije až 50-tisícová slovenská menšina). RTV vysiela aj prevzaté programy od RTVS – a vice versa, príspevky RTV o živote Slovencek a Slovákov vo Vojvodine preberá a na Slovensku emituje verejnoprávna RTVS, ktorá partnerom v Novom Sade zmluvne poskytuje aj technickú podporu a tiež stáže pre pracovníčky a pracovníkov RTV v RTVS na Slovensku.

Vychádzajúc z povinností daných zákonom č. 532/2010 Z. z., RTVS poskytuje relatívne široký masmediálny – rozhlasový aj televízny – priestor na rozvíjanie vzťahov medzi rozdielnymi kultúrami, ich vzájomné prepájanie a ovplyvňovanie rozvíjaním ich odlišností.

Z ponúkaných deviatich rozhlasových programových služieb (*Rádio Slovensko, Rádio Regina, Rádio Devín, Rádio FM, Rádio Patria, Rádio Slovakia International, Rádio Pyramída, Rádio Litera a Rádio Junior*) má v tomto zmysle mimoriadne postavenie *Rádio Patria*, ktoré redakčne pripravuje a technicky zabezpečuje *národnostno-etnické vysielanie* pre národnostné menšiny a pre etnické skupiny žijúce na Slovensku v ich materinských jazykoch – najmä v maďarčine, rómčine, rusínčine, ukrajinčine, češtine, poľštine a nemčine.

K najvýznamnejším reláciám patria *Beseda, Brašna (Školská taška) – školský magazín, Klub osobností, Korene, Kronika, Kultúrna mozaika, Kultúrny salón, Mosty, Na slovičko, Národnostná hodina, Národnostný magazín, Občiansky klub, Pohľad ženy, Raňajky, Rádio noviny, Rómske slovo, Správy, Zvony nad krajinou* a ďalšie.

Od roku 1993 vysiela *Rádio Slovakia International*, ktoré šíri do celého sveta informácie o Slovensku, Slovákoch a slovenskej kultúre, a to prostredníctvom polhodinových magazínov v šiestich jazykoch – v angličtine, francúzštine, nemčine, ruštine, španielčine a v slovenčine (*Slovakia Today – English Language Current Affairs Programme from Slovak Radio, La Slovaquie en direct – Magazine en français sur la Slovaquie, Die Slowakei hautnah – Magazin über die Slowakei in deutscher Sprache, Словакия сегодня – Программа о Словакии на русском языке* [Slavákija

sivódňa – Pragrámma o Slavákiji na rússkom jazyké], *Eslovaquia hoy – Magazin sobre Eslovaquia*, a *Slovensko dnes – magazin o Slovensku*).

Pokiaľ ide o televízne programové služby RTVS (*Jednotka, Dvojka, Trojka* a *Šport*), aj tu majú – celkom pochopiteľne – najväčší prínos pravidelne, cyklicky emitované spravodajské a publicistické relácie. Z hľadiska vplyvu (účinku, impaktu) na konzumentov masmediálnych obsahov – z radov národnostných menšín, ale aj z radov majoritného mediálneho publika – majú najväčší význam relácie *Dedovizeň, Kwarteto, Maďarský magazin, Národnostné správy, Národnostný magazin, Od prameňa, Rómsky magazin, Rusínsky magazin, Ukrajinský magazin* a *Správy – Hírek*.

V ďalšej časti sa podrobnejšie pozrieme na dve televízne relácie – jednu spravodajskú a jednu publicistickú reláciu –, ktoré sú určené širšiemu spektru národnostných menšín žijúcich na Slovensku.

### 3.1. Národnostné správy

*Národnostné správy* sú pravidelná televízna spravodajská relácia s týždennou periodicitou, ktorú s finančnou podporou štátu (Ministerstva kultúry Slovenskej republiky v Bratislave) pripravuje spravodajský tím košického štúdia RTVS. Na druhom celoštátnom televíznom okruhu (*Dvojka*) prináša informácie zo života menej početných národnostných menšín (najpočetnejšia maďarská národnostná menšina má samostatnú spravodajskú reláciu *Hírek*). Popri štátnom jazyku – teda slovenčine – vysiela aj príspevky v bulharskom, českom, chorvátskom, nemeckom, poľskom, rómskom, rusínskom, ruskom a v ukrajinskom jazyku, a to v súlade s obsahovo-tematickým zameraním jednotlivých príspevkov odvysielaných v rámci konkrétnej spravodajskej relácie.

V roku 2021 bol súčasťou relácie aj príspevok odvysielaný v srbskom jazyku. V Slovenskej republike totiž žije – podľa výsledkov sčítania ľudu z roku 2011 – približne 700 obyvateľov, ktorí sa hlásia k srbskej národnosti. Najviac z nich žije v hlavnom meste Bratislave a v Bratislavskom kraji (270 obyvateľov) a najmenej, len 34 obyvateľov, v Prešovskom kraji na východe Slovenska (Štatistický úrad SR, *Základné údaje zo Sčítania obyvateľov...*, 2012).

Viac ako minútu trvajúci informačný príspevok obsahoval základné údaje o aktuálnom sčítaní obyvateľov, domov a bytov a rovnako ako ostatné príspevky v jazykoch národnostných menšín zahrňoval titulky, umiestnené v spodnej časti obrazovky, so slovenským prekladom hovoreného textu:

*Na Slovensku sa v termíne od 15. februára do 31. marca 2021 uskutoční sčítanie obyvateľov, domov a bytov prvýkrát v plne elektronickej podobe. Na sčítanie bude stačiť počítač, mobil či tablet. Urobte to jednoducho a za pár klikov na stránke [www.scitanie.sk](http://www.scitanie.sk). Takto zozbierané údaje budú presnejšie, spôsob ich získavania bezpečnejší a šetrnejší k životnému prostrediu. V každej obci bude zriadené kontaktné miesto, kde obyvateľom, ktorí sa nebudú môcť sčítať sami, pomôžu*

*stacionárni asistenti. Na požiadanie budú k dispozícii aj mobilní asistenti, ktorí v prípade potreby navštívia obyvateľov u nich doma. A prečo je vlastne dôležité sa sčítat? Aj váš klik totiž môže prispieť k tomu, či budeme mať nové cesty, kde a ako budú naše deti študovať a či budú mať naši rodičia adekvátnu sociálnu a zdravotnú starostlivosť. Na to, aby sme zmenili Slovensko k lepšiemu, potrebujeme každý klik. Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2021. urobte klik pre lepšiu budúcnosť Slovenska aj vy! (RTVS, Národnostné správy, 2021).*

### 3.2. Národnostný magazín

*Národnostný magazín* je 25-minútová televízna publicistická relácia zo života národnostných menšín žijúcich na Slovensku, ktorá každý pondelok – okrem štátnych sviatkov a s výnimkou prázdninových mesiacov (júla a augusta) – prináša na druhom celoštátnom televíznom okruhu (*Dvojka*) príspevky v jazykoch menej početných národnostných menšín (konkrétne bulharskej, českej, chorvátskej, nemeckej, poľskej, ruskej alebo židovskej menšiny). V prípadoch, že je obsah relácie venovaný výlučne príspevkom zo života jednej národnostnej menšiny, magazín nesie aj podtitul s atribútom konkrétnej národnostnej menšiny, napr. *Bulharský magazín, Český magazín, Chorvátsky magazín, Nemecký magazín, Poľský magazín, Ruský magazín, Srbský magazín* či *Židovský magazín*.

Rovnako ako spravodajskú reláciu (*Národnostné správy*), aj publicistickú reláciu (*Národnostný magazín*) vyrába skúsený tím Redakcie národnostného vysielania RTVS v Košiciach. V roku 2021 pripravil spolu 30 národnostných magazínov (v roku 2020 ich bolo 32) – v analýze, ktorú sme realizovali po odvysielaní posledného príspevku (dňa 13. decembra 2021), sme sa zamerali na jazykovú a tematickú skladbu odvysielaných publicistických relácií.

11. 1. 2021, *Dvojka*, 15:25 – Národnostný magazín priniesol príspevky o koncerte pod názvom *Rusínske piesne na Slovensku*, o vzniku kalendára rusínskeho Podduklianskeho umeleckého ľudového súboru (PULS) z Prešova a o premiére predstavenia „Zabudnuté melódie Rómov“ v podaní divadla rómskej národnostnej menšiny Romathan, ktoré pôsobí v Košiciach.

18. 1. 2021, *Dvojka*, 15:25 – Nemecký magazín informoval o blížiacom sa sčítaní obyvateľov SR a o životnom jubileu riaditeľa Múzea kultúry karpatských Nemcov Ondreja Pössa a ponúkol aj niekoľko zaujímavých archívnych príspevkov.

8. 2. 2021, *Dvojka*, 15:45 – Národnostný magazín sa venoval histórii a súčasnosti sčítania obyvateľov na Slovensku, priniesol reportáž o pamätných tabuliach v historickom centre mesta Košice (oba príspevky po slovensky), o výstave divadelných bábok v Poľskom inštitúte v Bratislave a vrátil sa aj k premiére divadla Romathan.

22. 2. 2021, *Dvojka*, 15:25 – Ruský magazín priniesol informácie o sčítaní obyvateľov na Slovensku, o dvadsiatom výročí návštevy prvej kozmonautky Valentíny

Tereškovovej v Bratislave, o výstave kresieb v Ruskom centre vedy a kultúry v hlavnom meste SR a priniesol aj životný príbeh Al'ony pochádzajúcej z Ruska, ktorá sa usadila na Slovensku.

1. 3. 2021, Dvojka, 15:25 – aj Český magazín sa venoval sčítaniu obyvateľov, domov a bytov v SR a priniesol príspevky k vzniku Československej republiky a k výročiu narodenia prvého prezidenta ČSR Tomáša Garrigua Masaryka a priblížil aj životný príbeh rodiny Dankovcov, potomkov českých vojakov, ktorí žijú v Košiciach a stále hovoria českým jazykom.

8. 3. 2021, Dvojka, 15:25 – Národnostný magazín priniesol pohľad do histórie Rómov v súvislosti s aktuálnym sčítaním obyvateľov Slovenskej republiky, príspevok k päťstému výročiu príchodu Chorvátov na Slovensko, ktorí dodnes žijú prevažne v štyroch obciach neďaleko Bratislavy – v Jarovciach, Čunove, Chorvátskom Grobe a Devínskej Novej Vsi, a televíznu reportáž o multikultúrnom a multietnickom charaktere mesta Lučenec, a to prostredníctvom životných príbehov štyroch zamestnancov tunajšieho Mestského múzea (odzneli aj pasáže v bulharčine a macedónčine).

15. 3. 2021, Dvojka, 15:20 – Nemecký magazín informoval o projekte Tolles Diktat, ktorého vznik podnietil Medzinárodný deň materinského jazyka a do ktorého sa v rámci jeho 9. ročníka po prvý raz zapojili aj slovenské deti, žiačky a žiaci Grundschule v Kežmarku. Informoval aj o nových krojoch pre dievčence z folklórnej skupiny Lustige Jugend z Chmeľnice a o zvykoch, ktoré v tejto obci v okrese Stará Ľubovňa zachováva ďalší folklórny súbor – Marmon. Koordinátor mládeže pri združení nemeckých menšín Patrik Lompart porozprával o knihách, ktoré mu pomáhajú pri práci, a posledná reportáž bola o zaujímavých knihách v Nemeckej knižnici Goetheho inštitútu pri Štátnej vedeckej knižnici v Košiciach.

22. 3. 2021, Dvojka, 15:20 – Bulharský magazín predstavil nového veľvyslanca Bulharskej republiky na Slovensku Vasila Petkova, ukázal, ako si Bulharský kultúrny inštitút v Bratislave pripomenul štátny sviatok – Deň oslobodenia Bulharska od osmanskej nadvlády, porozprával sa s mladými manželmi, ktorí svoju rôznu národnosť vnímajú ako obohatenie, a vo viniciach si pripomenul sviatok Trifon Zarezan.

29. 3. 2021, Dvojka, 15:20 – Židovský magazín pripomenul 79. výročie prvého transportu slovenských Židov zo železničnej stanice v Poprade do koncentračného tábora v Osvienčime (stalo sa 25. marca 1942) a okrúhle 100. výročie narodenia spisovateľa Ladislava Grosmana (4. februára 1921), autora predlohy k filmu Obchod na korze, ktorý získal cenu Akadémie filmových umení Oscar.

12. 4. 2021, Dvojka, 15:20 – Poľský magazín predstavil Poľskú knižnicu pri Krajskej knižnici v Žiline, pripomenul výročie vzniku Poľského klubu na Slovensku a prezentoval výstavu úžitkového skla v Poľskom inštitúte v Bratislave.

19. 4. 2021, Dvojka, 15:25 – Chorvátsky magazín priniesol reportáže o knihách historika, archivára a spisovateľa Jozefa Klačku z Bratislavy, ktorý sa hlási k chorvátskej národnosti, o pripravovaných projektoch Múzea kultúry Chorvátov na Slovensku so sídlom v Devínskej Novej Vsi, ale aj o kostole v Bratislave-Jarovciach, ktorý pred 250 rokmi postavili Chorváti.

26. 4. 2021, Dvojka, 15:25 – Ruský magazín pozval divákov na výstavu výtvarných prác slovenských a ruských detí pod názvom Čarovný vesmír, ktorá bola organizovaná pri príležitosti 60. výročia letu prvého človeka do vesmíru (12. apríla 1961), a priblížil, ako na let Jurija Gagarina reagovali vtedajšie médiá. Priniesol tiež reportáž o 15. ročníku celoslovenskej súťaže „Ruské slovo“ v prednese poézie a prózy a v speve v ruskom jazyku. Obe podujatia, výstavu a súťaž, organizoval Zväz Rusov v Košiciach.

3. 5. 2021, Dvojka, 15:25 – Český magazín pripomenul začiatky sviatku matiek na našom území, pozrel sa na to, ako pandémie ovplyvňuje pracovný život divadelníkov, a priblížil životný príbeh Moravana Josefa Šteca, ktorý od roku 1954 žije na Slovensku.

10. 5. 2021, Dvojka, 15:25 – Národnostný (s atribútom „slovanský“) magazín priniesol reportáž o histórii drotárstva, v ktorej prezradil, prečo prvý svetoznámy umelecký drotár Jozef Holánik-Bakel' radšej podnikal vo Varšave ako na rodnom Slovensku. Naopak, pani Jirku Mikušovou priviedol z Moravy na Slovensko obdiv k Tatrám a láska k turistike a jej životný príbeh bol spojený aj s pracovnou umiestenkou v textilnom podniku na východe Slovenska, v Prešove. Posledná reportáž bola venovaná štvrtému ročníku prehliadky goralského folklóru.

17. 5. 2021, Dvojka, 15:25 – Nemecký magazín priblížil novú publikáciu o národnostných menšinách žijúcich na Slovensku (Národnostné menšiny – zoznámme sa). V reportážach zo života karpatských Nemcov na Slovensku predstavil jednu z piatich škôl s nemeckým vyučovacím jazykom (v Kežmarku), prezradil, akú literatúru majú rady učiteľka z Kežmarku a šéfkva Nemeckej knižnice, a na záver pripomenul architekta Gedeona Majunkeho, ktorý zomrel pred sto rokmi (10. apríla 1921).

7. 6. 2021, Dvojka, 15:20 – aj Židovský magazín predstavil zaujímavú knižnú novinku (Stála expozícia Múzea holokaustu – Sprievodca múzeom) a významnú osobnosť – akademického maliara Ľudovíta Felda z Košíc, ktorý zomrel pred 30 rokmi (18. mája 1991).

14. 6. 2021, Dvojka, 12:00 – Poľský magazín informoval o dvoch festivaloch – vrátil sa k štvrtému ročníku prehliadky goralského folklóru a priblížil deviaty ročník dní bábkového divadla a hier pre rodiny Virvar v Košiciach, s účasťou súborov a účinkujúcich z Poľska, Litvy a Slovenska.

21. 6. 2021, Dvojka, 15:15 – Bulharský magazín sa vrátil k oslavám Dňa svätých bratov Cyrila a Metoda, bulharskej abecedy, vzdelanosti, kultúry a slovanského

písomníctva (24. máj) a pri tejto príležitosti sa pozrel aj na to, ako žiaci Bulharskej základnej školy a gymnázia Christa Boteva v Bratislave zachytili na obrazoch hlaholiku. Divákov pozval na vernisáž bulharsko-slovenskej umelkyne Radostiny Doganovej a na záver relácie predstavil hlavnú trénerku slovenskej reprezentácie v modernej gymnastike, Bulharku Adelu Dimovú.

28. 6. 2021, Dvojka, 13:00 – Český magazín sa pozrel do Banskej Štiavnice, aby predstavil zaujímavú detskú knižku (Lakiho mestečko). Navštívil aj Mestské múzeum v Jelšave, kde kronikár Václav Příbyl z Moravy zanechal výnimočné zápisy v kronike, a následne zavítal na výstavu unikátnych drevených, bohato ornamentálne zdobených kyjatických hračiek. Napokon tvorcovia relácie pripomenuli chýrnu českú stavebnicu Merkur s viac ako storočnou tradíciou.

6. 9. 2021, Dvojka, 14:00 – Národnostný magazín (opäť s prívlastkom „slovanský“) priniesol reportáže zo Sniny, kde navštívil jedinečnú semienkareň, z Prešova, kde vznikla nová kniha pre deti a ich rodičov (Muchy na muške), zo Solivaru, kde sa konal medzinárodný festival paličkovanej čipky, a z košickej Botanickej záhrady, kde aspoň na okamih zabudli na pandémie a zorganizovali tradičný Záhradný koncert Českého spolku v Košiciach.

13. 9. 2021, Dvojka, 15:20 – Nemecký magazín priblížil Dni nemeckej kultúry v Chmeľnici, ktoré napriek pandémie pripravil Karpatskonemecký spolok na Slovensku. Tvorcovia relácie sa vrátili aj k návšteve novej veľvyslankyne Spolkovej republiky Nemecko Barbary Wolf na východnom Slovensku a predstavili Otomára Vasilca zo Smolníka, ktorý sa venuje histórii svojej obce, a novú lektorku a dve dobrovoľníčky z Nemecka, ktoré od septembra nastúpili na gymnázium s rozšíreným vyučovaním nemeckého jazyka na Šrobárovej ulici v Košiciach.

20. 9. 2021, Dvojka, 8:05 – Ruský magazín priblížil druhý ročník Stretnutia priateľov Ruska, navštívil vojenský cintorín v Zlatom Potoku vo Zvolene a výstavu venovanú bojom sovietskej armády počas druhej svetovej vojny.

4. 10. 2021, Dvojka, 8:05 – Český magazín najprv zamieril do múzea v Modrom Kameni, kde sa zoznámil s históriou českých bábkarských rodov. V Brezne potom navštívil tajomnú záhradu Jelšinka a v Trenčianskych Tepliciach kardiológa Romana Oriška, pochádzajúceho z česko-slovenskej rodiny. Tvorcovia relácie sa napokon zviezli na Čiernohronskej železnici, ktorej dlhoročným riaditeľom je pôvodcom Čech Aleš Bílek.

11. 10. 2021, Dvojka, 8:05 – Poľský magazín sa zameral na stretnutie Poliakov žijúcich na Slovensku s domácimi priateľmi poľskej kultúry. Spoločne uviedli do života hudobné CD, ktoré vzniklo ako výsledok projektu Poľského klubu a skupiny Jablko.

18. 10. 2021, Dvojka, 8:05 – po prvý (a jediný) raz v roku sa na obrazovkách RTVS objavil Srbský magazín. Jeho tvorcovia navštívili v Martine honorárneho konzula Srbskej republiky pre stredné Slovensko Mojmíra Vrlíka, v Očovej pri Zvolene

poetku, spisovateľku a prekladateľku Katarínu Mosnákovú Bagľašovú, pôvodcom zo Srbska, a v Brezne dvoch zaujímavých mužov, otca a syna Milana a Božidara Ignjatovičovcov.

8. 11. 2021, Dvojka, 8:05 – Český magazín zaviedol divákov do jubilujúcej galérie Umelka, kde Český spolok v Bratislave pripravil výstavu s názvom „České malířství klasiky a moderny“. Český spolok v Košiciach zorganizoval prednášku cestovateľa a spisovateľa Zdeněka Lyčku pod názvom „Pěšky přes zamrzlý Bajkal“ a v rámci 28. ročníka Dní české kultúry zaznela v evanjelickom kostole v Košiciach klasická hudba...

15. 11. 2021, Dvojka, 8:05 – Židovský magazín navštívil v Spišskej Novej Vsi miesto, kde pred druhou svetovou vojnou stála synagóga a priniesol ľudské príbehy, ktoré s tým súviseli.

22. 11. 2021, Dvojka, 8:05 – Nemecký magazín informoval o geoturistickom náučnom chodníku Rotenberg, ktorý otvorili v Smolníku, a v reportáži sa vrátil na gymnázium s rozšíreným vyučovaním nemeckého jazyka na Šrobárovej ulici v Košiciach, kde pomáhajú slovenským študentom zdokonaľiť sa v nemčine dve dobrovoľníčky z Nemecka. Nechýbali informácie z kultúry – o výstave pod názvom Herzlicht karpatskonemeckého umelca Helmuta Bistiku vo Východoslovenskom múzeu v Košiciach, a o premiére opery Werther v košickom Štátnom divadle, ktorú realizoval nemecký režisér Alexander Wiegold.

6. 12. 2021, Dvojka, 8:05 – Bulharský magazín pripomenul päťdesiat rokov existencie Bulharského kultúrneho inštitútu na Slovensku a priblížil dve výstavy, ktoré reprezentovali súčasnú bulharskú fotografiu.

13. 12. 2021, Dvojka, 8:05 – Národnostný magazín pozval divákov do Obecného domu v Prahe, kde hostovali činoherný a baletný súbor košického Štátneho divadla s predstavením pod názvom Milada Horáková. Predstavil tiež výstavu fotografií vo Svidníku a informoval o úmrtí najdlhšie pôsobiacej herečky rómskeho divadla Romathan v Košiciach Magdalény Adamovej.

#### 4. Záver

Rozbor publicistickej relácie Rozhlasu a televízie Slovenska *Národnostný magazín za rok 2021* potvrdil, že dominantnými témami boli (ako sa napokon predpokladalo) kultúrne, historické a jazykové aspekty života národnostných menšín. Najviac, až 16 percent príspevkov sa venovalo výstavám v múzeách a galériách; reportáže mapujúce históriu tvorili vyše 14 percent televíznych príspevkov. Často využívaná (10 percent) a divácky obľúbená je prezentácia ľudských a životných príbehov príslušníkov menšín žijúcich na Slovensku. Pomerne silnými témami príspevkov boli koncerty a umelecké predstavenia a námety súvisiace s knihami a knižnou kultúrou (po deväť percent); výročia a jubileá tvorili sedem percent príspevkov, rovnako ako folklór (v tejto kategórii sme očakávali vyššie zastúpenie – pre prísne opatrenia súvisiace s aktuálnou

pandemickou situáciou sa však nekonali viaceré plánované podujatia zamerané na ľudovú umeleckú tvorivosť). Príspevky zacielené na výučbu jazykov, sviatky a na osobnosti (veľvyslanci, konzul a trénerka reprezentácie) tvorili len štyri percentá všetkých reportáží. V prvej štvrtine roka 2021 bolo na Slovensku výraznou mediálnou témou sčítanie obyvateľov SR, ktoré bolo dôležité aj z perspektívy tu žijúcich národnostných menšín, čo sa odrazilo aj na zastúpení príspevkov na danú tému prakticky vo všetkých jazykoch národnostných menšín.

Najväčší podiel na reláciách odvysielaných v roku 2021 mali magazíny v nemeckom a českom jazyku (na obrazovkách RTVS sa v oboch prípadoch objavili samostatne päťkrát) – pripisujeme to agilnosti spolkov nemeckej a českej národnostnej menšiny na Slovensku, v prípade Nemeckého magazínu aj pomerne silnému postaveniu germanistiky na východnom Slovensku a osobitne v Košiciach, kde v rámci Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika aktívne pôsobí Katedra germanistiky. Ostatné magazíny (bulharský, poľský, ruský, židovský) mali v roku 2021 po tri odvysielané relácie, národnostné magazíny v chorvátskom a srbskom jazyku sa vysielali iba raz – v prípade Bulharského magazínu a Poľského magazínu zohrávajú veľmi dôležitú úlohu aktivity Bulharského kultúrneho inštitútu a Poľského inštitútu v Bratislave, čo implicitne potvrdzuje dôležitosť inštitucionálnej podpory, ktorá sa prostredníctvom týchto ustanovizní dostáva príslušníkom národnostných menšín.

## Literatúra

Grausová, Klára. 2021. RTVS prehľbuje spoluprácu s RTV Vojvodina. In: *Správy RTVS*, 21. 9. 2021. Spôsob prístupu: <https://www.rtvs.sk/televizia/archiv/13982/288531#2652>.

Mistrík, Jozef. 2002. *Lingvistický slovník*. Bratislava: SPN.

Müller-Hartmann, Andreas. 2006. Interkulturní komunikace. In: *Lexikon teorie literatury a kultury*. Ed. Ansgar Nünning. Brno: Host, s. 345.

RTVS. 2021. *Národnostné správy*, 19. 3. 2021. Spôsob prístupu: <https://www.rtvs.sk/televizia/archiv/14086/264663#142>.

RTVS. 2011. *Zákon Národnej rady SR č. 532/2010 Zbierky zákonov o Rozhlase a televízii Slovenska*. Spôsob prístupu: <https://www.rtvs.org/media/a542/file/item/sk/0000/zakon-o-rtvs.21.pdf>.

Rusnák, Juraj a kol. 2010. *Texty elektronických médií. Stručný výkladový slovník*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

Sommer, Roy. 2006. Interkulturalita. In: *Lexikon teorie literatury a kultury*. Ed. Ansgar Nünning. Brno: Host, s. 344-345.

Štatistický úrad SR. 2012. *Základné údaje zo Sčítania obyvateľov, domov a bytov 2011: obyvateľstvo podľa národnosti*. Spôsob prístupu: <https://slovak.statistics.sk>.



**Jasna Uhláriková**

Filozofická fakulta, Univerzita v Novom Sade, Srbsko  
[uhlarik@ff.uns.ac.rs](mailto:uhlarik@ff.uns.ac.rs)

**Anna Makišová**

Filozofická fakulta, Univerzita v Novom Sade, Srbsko  
[makisova@ff.uns.ac.rs](mailto:makisova@ff.uns.ac.rs)

**Daniela Marčoková**

Filozofická fakulta, Univerzita v Novom Sade, Srbsko  
[danielamarcokova@ff.uns.ac.rs](mailto:danielamarcokova@ff.uns.ac.rs)

## VOJVODINSKÁ SLOVAKISTIKA: JAZYKOVEDNÉ PRÁCE 1961 – 2021<sup>19</sup>

Linguistic research in the area of Slovak studies in Vojvodina dates back to the 18th century, i.e., from 1745, when the first Slovaks settled on the territory of the Futog manor (in Petrovec). Already in the 18th and 19th centuries, several enlighteners lived and worked on the territory of today's Vojvodina. During this whole period until the middle of the 20th century, it is not possible to speak of a systematic and organized development of linguistics. It is estimated that only part of the scientific and professional contributions on language from this period were published, while most of the results of the research at the time remained in private archives. Organized and planned research and development of Slovak studies in this region begins after the Second World War, after the establishment of postsecondary educational institutions, of which the Faculty of Arts in Novi Sad, where Slovak language has been studied since 1961, still dominates. The development of Slovak studies took place here in enclave-type conditions. From the turning point of 1961 until the present time, several linguists have worked in the region of Vojvodina (M. Filip, D. Dudok, M. Týr, M. Myjavcová, M. Dudok, A. Marićová, A. Makišová, Z. Týrová, D. Sokolović, J. Uhláriková, S. Paunović Rodić, A. M. Lačoková, S. Koruniak, M. Hrbová). Their scientific contributions are published in many domestic and foreign publications. The aim of this paper is to provide an overview of linguistic contributions of Slovak studies in Vojvodina published in the period 1961 – 2021.

*Key words:* Slovak studies in Vojvodina, linguistic contributions, overview, 1961 – 2021.

### 1. Úvod: začiatky a vývin vojvodinskej slovakistiky

Výskum jazykovedných prác z oblasti slovakistiky vo Vojvodine treba začať od roku 1745, keď sa v Petrovci usadili prví Slováci, ktorí sa na toto územie prisťahovali z južných stredoslovenských a slovenských dolnozemsých stolíc z územia dnešného Maďarska. Už v 18. a v 19. storočí na území dnešnej Vojvodiny žili a pôsobili viacerí osvietenici. Odhaduje sa, že v tomto období bola zverejnená

<sup>19</sup> Príspevok predstavuje parciálne výsledky v rámci medzinárodného bilaterálneho projektu Dynamika a perspektívy súčasnej slovenčiny ako menšinového jazyka v prostredí srbskej Vojvodiny (Dynamics and Perspectives of Contemporary Slovak Language as a Minority Language in Serbian Vojvodina Region; evidenčné číslo projektu: 337-00-107/2019-09/01), ktorý bol financovaný Ministerstvom osvetly, vedy a technologického rozvoja Republiky Srbsko a Agentúrou na podporu výskumu a vývoja Slovenskej republiky.

iba časť ich príspevkov o jazyku, zatiaľ čo ostatná časť zostala v archívoch. Jeden z prvých moderných jazykovedcov 18. storočia bol Juraj Ribay (1754 – 1812), ktorého meno bolo, vďaka jeho lexikografickým a paleoslovenistickým príspevkom, známe aj v zahraničí. V 20. a 30. rokoch 19. storočia bol na vojvodinskom území činný Michal Godra (1801 – 1874), pôsobiaci aj v období štúrovských kodifikačných snáh. Ďalší významní predstavitelia, ktorí svojou činnosťou prispievali k rozširovaniu výsledkov jazykovedných bádání v 19. storočí, boli prekladateľ a zostavovateľ slovníkov Ján Mičátek (1837 – 1905) a zostavovateľ prvého šlabikára Samuel Borovský (1783 – 1860). V poslednej fáze 19. storočia sa zostavovaniu učebníc a jazykových príručiek zo slovenčiny venoval Gustáv Maršall-Petrovský (1862 – 1916). Toto najstaršie obdobie začiatkov a rozvoja jazykovedy medzi slovenskými osvietencami na území dnešnej Vojvodiny prináša iba niekoľko individuálnych príspevkov (podľa Dudok 1997 a Dudok 1977).

Organizované a plánované výskumy (a rozvoj slovakistiky vôbec) sa začínajú po druhej svetovej vojne, po založení vysokoškolských inštitúcií, kde sa študovala slovenčina (1961), ako aj po založení Spolku vojvodinských slovakistov (1969). Od tohto obdobia vo vojvodinskom prostredí pribúda počet jazykovedcov, medzi ktorých patrili M. Filip, D. Dudok, M. Týr, M. Myjavcová, S. Boldocký, M. Dudok, K. Damianová, A. Marićová, neskoršie na konci 20. storočia A. Makišová. Niektorí z nich sú aktívni aj v súčasnosti (M. Dudok, A. Makišová). Okrem vysokoškolských pracovníkov uverejňovali jazykovedné práce aj jazykovi redaktori, učители, bývalí študenti slovenského jazyka a literatúry, medzi ktorých patria Z. Medved'ová Koruniaková, Z. Miháliková Týrová, V. Nechvátal, J. Čiep, V. Dorčová Valtnerová a iní. Do rozpráv o jazyku sa neraz zapájali aj literárni a kultúrni pracovníci – J. Kmeť, J. Tušiak, J. Labáth, P. Bohuš, J. Valihora a ďalší. Po roku 2000 sa slovakistikou systematicky zaoberajú členovia Oddelenia slovakistiky Filozofickej fakulty Univerzity v Novom Sade: M. Týr, M. Dudok, A. Marićová, A. Makišová, Z. Týrová, J. Uhláriková a A. M. Lačoková. V prvom desaťročí 21. storočia sú ešte stále aktívni aj dôchodcovia D. Dudok a M. Myjavcová (viac o tom pozri v: *50 rokov vysokoškolskej slovakistiky v Novom Sade*, 2014). Po roku 2000 na belehradskej univerzite začínajú pôsobiť D. Sokolović a S. Paunovićová Rodićová. Od roku 2006 má dôležitú úlohu vo vývine súčasnej slovakistiky vo Vojvodine *Slovakistický zborník*, ktorý vydáva Slovakistická vojvodinská spoločnosť (predtým Spolok vojvodinských slovakistov), ako aj mesačník pre literatúru a kultúru *Nový život*, ktorý je pokračovateľom *Nášho života* a vychádza od roku 1949 až po súčasnosť (podľa Uhláriková 2021).

Predmetom nášho výskumu boli jazykovedné príspevky vojvodinskej slovakistiky uverejnené za posledných šesť desaťročí – od roku 1961, keď sa na Filozofickej fakulte Univerzity v Novom Sade začala študovať slovenčina ako materinský jazyk, až do roku 2021 – ako jeden z príspevkov Oddelenia slovakistiky v Novom Sade k oslavám 60. výročia jeho založenia. Cieľom príspevku je podať prehľad uverejnených jazykovedných príspevkov o slovenčine vo vojvodinskom prostredí,

ktorý predstavuje výsledky výskumov realizovaných v rámci medzinárodného projektu *Dynamika a perspektívy súčasnej slovenčiny ako menšinového jazyka v prostredí srbskej Vojvodiny (Dynamics and Perspectives of Contemporary Slovak Language as a Minority Language in Serbian Vojvodina Region; evidenčné číslo projektu: 337-00-107/2019-09/01)*, ktorý sa realizuje v spolupráci s Katedrou slovenského jazyka a literatúry Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre na čele s prof. PaedDr. Ľubomírom Kralčákom, PhD. Projekt sa zameriava na exaktné zmapovanie a analýzu súčasného stavu a dynamiky jazykovej praxe používania slovenčiny v takej podobe, v akej je zastúpená typickými jazykovými prvkami a zároveň reflektovaná v súčasných vybraných textoch v enklávnom mediálnom a verejnom prostredí Vojvodiny, ako aj na poznanie reálnych perspektív rozvoja, resp. udržania kvality enklávnej slovenčiny a jej spoločenských funkcií. Konečným, sumárnym výstupom sú dve publikácie. Jednou z nich je spoločná kolektívna monografia; druhou je bibliografia jazykovedných príspevkov za celé obdobie činnosti vysokoškolskej slovakistiky v Novom Sade<sup>20</sup>, ktorú zostavil srbský projektový tím – Anna Makišová, Jasna Uhláriková, Daniela Marčoková a Anna Margaréta Lačoková. Projekt bol realizovaný v období rokov 2019 až 2021.<sup>21</sup>

## 2. Prehľad jazykovedných príspevkov vojvodinskej slovakistiky v období rokov 1961 – 1980

Prvý príspevok publikovaný v časopise *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* napísal roku 1961 Daniel Dudok. Bola to krátka správa o výskume jazyka Slovákov v Pivnici, čím sa začala vedecká a publikačná činnosť vojvodinských vysokoškolských slovakistov. Niekoľko rokov po tom, ako sa konsolidovala výučba na katedre slovenského jazyka a literatúry, sa D. Dudok zúčastnil na vedeckej konferencii v Bratislave a jeho práca *O spisovnej slovenčine v Juhoslávii* (1967) bola uverejnená v zborníku *Kultúra spisovnej slovenčiny*, ktorý vydala Slovenská akadémia vied. Vlastné jazykovedné a dialektologické práce uverejňoval najmä v časopise *Nový život*, ale i v slovenských zborníkoch, ktoré redigovali etablovaní slovenskí jazykovedci (napr. J. Ružička, J. Štolc). V prvom rade skúmal pivnické nárečie, potom aj ostatné slovenské nárečia v Báčke, Banáte, Srieme a v Slavónsku. Vo svojich príspevkoch upozorňoval na potrebu pestovania jazykovej kultúry na všetkých úrovniach. V 70. rokoch sa zúčastnil na sympóziách a konferenciách na domácej pôde. Vo svojich príspevkoch poukazoval na význam a úlohu petrovského gymnázia v upevňovaní funkcie spisovného jazyka vo Vojvodine, ako aj na význam a vzťah nárečového a národopisného výskumu medzi Slovákami v Juhoslávii. Publikoval aj článok zaoberajúci sa dejinami spisovnej slovenčiny v Juhoslávii na

<sup>20</sup> Bibliografia vychádza ako elektronické vydanie Filozofickej fakulty v Novom Sade.

<sup>21</sup> Srbský projektový tím pracoval v zložení: Jasna Uhláriková (vedúca projektu), Anna Makišová, Jarmila Hodoľčová, Daniela Marčoková a Anna Margaréta Lačoková, kým členmi slovenského tímu boli Ľubomír Kralčák (vedúci projektu), Juraj Glovňa, Renáta Hlavatá, Marcel Oľšiak, Patrik Petráš a Katarína Mikulcová.

začiatku dvadsiatych rokov 20. storočia. V zborníkoch prác po vedeckých stretnutiach slavistov počas tzv. *Vukových dní*<sup>22</sup> bol uverejnený jeho príspevok o charakteristických javoch v jazyku vojvodinských Slovákov, ktoré vznikli ako výsledok kontaktu slovenského jazyka so srbským. Ďalší príspevok z oblasti kontrastívneho lingvistického výskumu uverejnil v zborníku prác *Kontrastívna jezička istraživanja*. Takmer desaťročné dialektologické výskumy vyústili do vydania monografie *Nárečie Pivnice v Báčke*, ktorú vydala Matica slovenská v Martine roku 1972. Významný je aj jeho príspevok *Rozvoj slovakistiky u nás* publikovaný v *Novom živote*. V prvom čísle *Zborníka Spolku vojvodinských slovakistov* uverejnil príspevok o podobách spisovnej slovenčiny v časopise *Dolnozemský Slovák*, kým v druhom čísle *Zborníka Spolku vojvodinských slovakistov* uverejnil príspevok o nárečí osady Aradáč. Do roku 1980 uverejnil vyše 30 vedeckých príspevkov a jednu monografiu.

V šesťdesiatych rokoch 20. storočia publikovala aj Mária Myjavcová, hlavne v *Novom živote*. Spolu s Františkou Častvenovou vydali učebnice slovenského jazyka pre 5. až 8. ročník základnej školy s vyučovacím jazykom slovenským, ako i zbierku kontrolných úloh k týmto učebniciam. Vydala monografiu *Jazykové poznámky*. Zasadzovala sa za vyššiu úroveň slovenčiny na hodinách matematiky v 1. – 4. ročníku základnej školy a príspevok s touto problematikou uverejnila v *Bulletine Pokrajinského ústavu pre vydávanie učebníc* 2. Svojimi príspevkami v *Novom živote* informovala o dianí v oblasti jazykovedy aj slovakistickú verejnosť: *O prvej monografii o našich nárečiach (Jozef Štolc: Reč Slovákov v Juhoslávii)*; *Listujeme v slovenských jazykovedných časopisoch (Slovenská reč, časopis Jazykovedného ústavu Ludovíta Štúra Slovenskej akadémie vied pre výskum a kultúru slovenského jazyka; Kultúra slova, časopis pre jazykovú kultúru a terminológiu)*; *Úvahy nad jazykovou úrovňou príspevkov zaslaných na literárnu súťaž Nového života*; *K otázke prekladania zo srbochorvátskeho jazyka do slovenčiny*; *Nové úlohy spisovnej slovenčiny v Juhoslávii*; *Problematika konfrontačného výskumu srbochorvátskej a slovenskej frazeológie*; *Osnova koncepcie srbochorvátsko-slovenského administratívno-právneho slovníka*; *Gramatika v službách poézie* atď. Ako skúsená zostavovateľka učebníc sa zamýšľala *Nad novou učebnicou slovenčiny (Michal Týr: Slovenský jazyk pre 7. ročník základnej školy. Nový Sad: Pokrajinský ústav pre vydávanie učebníc 1977)*. Jej príspevky *Atributívna determinatívna syntagma v časopise Svit* a *Niektoré jazykové špecifickosti v časopise Dolnozemský Slovák* sú uverejnené v zborníkoch prác z domácich vedeckých konferencií. V tomto období vydala aj učebnicu z jazyka pre 1. a 2. ročník strednej školy. V prvom čísle *Zborníka Spolku vojvodinských slovakistov* uverejnila príspevok *Sloveso byť v slovenčine a srbochorvátčine a vplyv srbochorvátčiny na používanie tohto slovesa v reči Slovákov vo Vojvodine*. V druhom čísle tohto zborníka informovala o nových dielach slovenskej

<sup>22</sup> Vukovi dani u Beogradu – podujatie organizované na počesť Vuka Stefanovića Karadžića.

lexikografie (Horák, G. a kol. *Česko-slovenský slovník* a Kolár, D. a kol. *Velký slovensko-ruský slovník. 1. díl*).

V 70. rokoch 20. storočia začínajú svoje jazykovedné príspevky uverejňovať Michal Týr, Miroslav Dudok a Jaroslav Turčan.

Profesor Michal Týr publikoval príspevky, recenzie, úvahy a eseje o školských gramatikách slovenčiny, teoretických základoch fonetiky, významných lexikografických, morfológických a štylistických dielach, ktoré uverejňoval v *Novom živote* a v domácich a zahraničných zborníkoch, napr.: o knihe *Model rečového mechanizmu* Á. Kráľa, o *Retrográdnom slovníku slovenčiny* J. Mistríka, o knihe *Kapitoly zo slovenskej morfológie* P. Ondruša a i. V tomto období vydal aj učebnicu zo slovenského jazyka pre 8. ročník základnej výchovy a vzdelávania. Svoje práce publikoval v konferenčných zborníkoch v slovenčine a srbčine.

Profesor Miroslav Dudok publikoval predovšetkým v *Novom živote*, a to recenzie: *Monografia o zloženom súvetí v slovenčine*. [Kočiš, F.: *Zložené súvetie v slovenčine*. Bratislava 1973]; *Prvé komplexné spracovanie žánrov vecnej literatúry*. [Mistrík, J.: *Žánre vecnej literatúry*. Bratislava 1975.]; *O všeobecnej jazykovednej moderne*. [Horecký, J.: *Základy jazykovedy*. Bratislava 1978]. Okrem týchto recenzií uverejnil v *Novom živote* aj tieto príspevky: *Teoretické východiská k výskumu slovosledu v slovenskom a srbochorvátskom jazyku* a *Re-kreácia je nie rekreácia, alebo nad jedným prekladom do slovenčiny*. V zborníkoch z konferencií a sympózií uverejnil príspevky: *Niektoré otázky slovosledu v časopise Dolnozemský Slovák* (v zborníku *Výročie vzniku časopisu Dolnozemský Slovák ako 75 rokov kontinuity slovenskej publicistiky vo Vojvodine*); *Red reči i aktuelna rasčlanjenost iskaza u stilovima javnog komuniciranja u slovačkom i srpskohrvatskom jeziku* (v zborníku *Povzetki referatov za IX kongres zveze slavističkih društva Jugoslavije*); *Razmeštaj kontekstualnih reči u slovačkom i srpskohrvatskom jeziku* (v zborníku *Kontrastivna jezička istraživanja : simpozijum, Novi Sad, 7. i 8. decembar 1979 : zbornik radova*). Z tohto obdobia (až do roku 1980) sú aj jeho príspevky *Otázky slovosledu v slovenskom a srbochorvátskom jazyku v rovine gramatickej stavby výpovede* a *Z konfrontácie maďarčiny a slovenčiny* uverejnené v *Zborníku Spolku vojvodinských slovakistov*.

Jaroslav Turčan publikoval v slovenčine a srbčine v *Novom živote* a v časopisoch *Godišnjak Saveza društava za primenjenu lingvistiku Jugoslavije* a *Prilozi proučavanju jezika*. Oblasťami jeho vedeckého záujmu boli syntaktické a štylistické otázky slovenčiny a srbochorváčtiny a konfrontačná lingvistika.

### 3. Prehľad jazykovedných príspevkov vojvodinskej slovakistiky v období rokov 1981 – 2000

Po roku 1980 publikuje Michal Babiak, ktorý sa v začiatkoch svojej výskumnej činnosti venoval aj jazykovedným témam. V *Novom živote* roku 1984 uverejnil štúdiu *Príspevok k výskumu jazyka drám Povíhrica nad brázdami Jána Kopčoka* a

*Svetlá v súmraku Janka Čemana*. O rok neskôršie písal o glutinácii textu v románe *Dialľky* a v poviedkach Pohľadnice z Talianska, Jazvy a Detská hra Jána Labátha. O štylistických a kompozičných prvkoch v poviedkach Jána Labátha Jazdec z Turkménska a Báj o kostolisku v *Novom živote* (1986) uverejnil svoj príspevok Samuel Čeman. Jaroslav Čiep v *Zborníku Spolku vojvodinských slovakistov* v roku 2000 uverejnil článok *Bibliografía jazykových príspevkov v Novom živote 1974 – 1994*. Miloslav Darovec pôsobil ako lektor na Oddelení slovakistiky Filozofickej fakulty v Novom Sade. Počas svojho lektorského pôsobenia (1990 – 1992, 1996 – 1999) sa zúčastnil sympózia *Kontrastívna jezička istraživanja* a publikoval štúdiu *Slovački doprinos teoriji stila, konfrontacionoj stilistici i stilistici prevoda*. V *Zborníku Spolku vojvodinských slovakistov* publikovala Elena Dudková svoj príspevok z oblasti dialektológie pod názvom *Nárečový slovník z oblasti pestovania konopí a spracovania konopného vlákna*.

Profesor Daniel Dudok v období rokov 1981 až 2000 uverejnil 56 bibliografických jednotiek. Vo väčšine prípadov sú to práce z tých oblastí, ktorým sa venoval počas svojej vedeckovýskumnej činnosti, teda z dialektológie a dejín jazyka. Svoje výskumné práce uverejňoval vo vojvodinských časopisoch, tiež v zborníkoch z konferencií, ktoré sa príležitostne usporadúvali vo Vojvodine (*Časopis Nový život v literatúre a kultúre Slovákov vo Vojvodine; Vladimír Hurban Vladimírov – tvorca modernej slovenskej drámy; Život a dielo Gustáva Maršalla-Petrovského; Poľnohospodárske tradície vojvodinských Slovákov. Zborník prác z medzinárodného sympózia v Novom Sade a v Petrovci 18. a 19. novembra 1988; 250 rokov života Slovákov vo Vojvodine*) alebo v zahraničí (*Zahraníční Slováci a národné kultúrne dedičstvo. Zborník príspevkov z vedeckého sympózia k 120. výročiu založenia Matice slovenskej; Slováci v zahraničí; Zahraníční Slováci a materinský jazyk. Zborník príspevkov z vedeckého sympózia k 125. výročiu založenia Matice slovenskej*). Častou témou príspevkov profesora Daniela Dudka boli priezviská Slovákov v juhoslovanskej Vojvodine – o tejto problematike hovoril na konferencii v Békešskej Čabe; štúdiá bola potom uverejnená v konferenčnom zborníku. Tiež publikoval v zborníkoch, ktoré boli vydané pri príležitosti významných jubileí jednotlivých osád vo Vojvodine (*Hložany 1, Hložany 2, Kovačica, Petrovec, Selenča, Erdevík*). V uvedených zborníkoch uverejnil štúdie o charakteristikách jednotlivých nárečí alebo o priezviskách tej-ktorej osady. Väčšinu svojich prác písal po slovensky. V *Zborníku Spolku vojvodinských slovakistov* uverejnil rozsiahlu štúdiu *Nový život v dejinách spisovnej slovenčiny v Juhoslávii*. Sledoval aj nové vydania dialektologických prác a slovníkov na Slovensku a našu odbornú verejnosť informoval o nových vydaniach vo forme recenzií (v *Zborníku Spolku vojvodinských slovakistov*). Zúčastnil sa aj na letnom seminári slovenského jazyka a kultúry Studia Academica Slovaca v Bratislave. Prednáška o slovenských nárečiach v Juhoslávii z tohto seminára bola uverejnená v zborníku prác, ktorý vyšiel v Bratislave. V časopise *Nový život* uverejnil aj príspevky venované životným jubileám významných domácich lingvistov (k

osemdesiatke prof. Dr. Petra Đorđića a k jubileám Márie Myjavcovej a profesora Michala Filipa), ako aj niekoľko nekrológov (*Za profesorom Jozefom Štolcom, Za profesorom Michalom Filipom*). V niektorých štúdiách informoval o výskume slovenského jazyka v Juhoslávii. Výsledky svojho výskumu prezentoval aj v srbskom jazyku a tak sprístupnil svoju prácu aj srbským odborným vedeckým kruhom, konkrétne v časopise *Godišnjak Saveza društava za primenjenu lingvistiku Jugoslavije* predstavil tému *Istraživanja leksike slovačkih govora u Vojvodini s posebnim osvrtom na leksiku sirovinske baze i sastojaka ishrane*. V zborníku prác z konferencie *Kontrastivna jezička istraživanja* je uverejnená jeho štúdia o priezviskách cudzieho pôvodu v srbčine. V *Zborniku Matice srpske* uverejnil štúdiu *Slovački govori u Vojvodini – novi govori slovačkog jezika*. V *Zborniku Matice srpske za filologiju i lingvistiku* uverejnil štúdiu o charakteristických znakoch priezvisk Slovákov v Juhoslávii. Niektoré štúdie o priezviskách uverejnil v *Ludovom kalendári* a tak popularizoval výsledky svojho výskumu a sprístupnil ich širšej nevedeckej verejnosti. Profesor Daniel Dudok v tomto publikačnom období uverejnil dve monografie: v roku 1996 *O slovenskom jazyku v Juhoslávii* a v roku 1998 *Priezviská Slovákov v Juhoslávii*.

Profesor Miroslav Dudok v období rokov 1981 – 2000 uverejnil značný počet štúdií, príspevkov a recenzií v domácich, ale aj zahraničných časopisoch a zborníkoch – v Maďarsku, na Slovensku, v Rumunsku a inde. Publikoval v slovenčine a v srbčine. V uvedených rokoch má celkovo 129 bibliografických jednotiek. V *Novom živote* a v *Zborníku Spolku vojvodinských slovakistov* uverejnil recenzie o nových knižných vydaniach doma a na Slovensku. Recenzoval nielen publikácie slovenských vojvodinských lingvistov, ale aj monografie a publikácie srbských lingvistov (M. Radovanović, V. Polovina). Na viacerých konferenciách predniesol príspevky o konfrontačných slovensko-srbských výskumoch, ktoré boli neskôr uverejnené v konferenčných zborníkoch *Kontrastivna jezička istraživanja; Društvo za primenjenu lingvistiku; Prevodilačke sponje; Prevođenje i nastava stranih jezika; Naučni sastanak slavista u Vukove dane*. Štúdie uverejnené v týchto zborníkoch boli publikované v srbčine. Profesor Miroslav Dudok v roku 1987 vydal monografiu *Glutinácia textu v slovenčine a srbochorvátčine*. Ďalšiu monografiu z oblasti jazykovedy uverejnil v roku 1997 pod názvom *Vývin slovakistiky. Štúdie z dejín jazykovednej slovakistiky v Juhoslávii – 18. a 19. storočie*. O rok neskôr, v roku 1998, vyšla jeho ďalšia monografia *Úvod do textiky*. Publikoval aj štúdie písané v srbčine z oblasti prekladateľskej praxe a tiež štúdie o konfrontačných výskumoch v zborníkoch *Zbornik Društva slovenskih književnih prevajalcev; Uporabno jezikoslovije: V. Kongres Zveza društev za uporabno jezikoslovje Jugoslavije; Zbornik Matice srpske za slavistiku; Stih i žanr*. Pravidelne sa zúčastňoval aj na príležitostne organizovaných sympóziách vo Vojvodine: *Vladimír Hurban Vladimírov – tvorca modernej slovenskej drámy*, kde písal o konexii v dramatickom texte; *Život a dielo Gustáva Maršalla-Petrovského* (o lingvistických prácach Gustáva Maršalla-Petrovského); *250 rokov života Slovákov vo Vojvodine* (o začiatkoch slovenskej jazykovedy vo Vojvodine); *Vydavateľsko-tlačiarenská*

*činnosť Slovákov v Juhoslávii* (o jazykovednom diskurze v časopise *Nový život*). Profesor Miroslav Dudok je aj autorom učebnice *Slovenský jazyk a kultúra vyjadrovania pre 5. ročník základnej školy*. Prvé vydanie vyšlo v roku 1988 a v roku 2010 vyšlo desiate opätovné vydanie. Miroslav Dudok sa zaujímal aj o botanické názvoslovie Dr. Bartolomeja Godru, o ktorom uverejnil štúdiu v *Novom živote*; takisto písal o jazyku Samuela Borovského, autora prvého *Šlabikára Slovákov* vo Vojvodine. Je autorom príspevkov, ktoré boli uverejňované aj v lingvistických časopisoch na Slovensku, a to *Slovenská reč* (o názoroch Michala Godru na jazykovú kultúru), *Jazykovedný časopis*, *Kultúra slova* a v zborníkoch *Sociolingvistické aspekty výskumu slovenčiny* (kde uverejnil štúdiu *O jazykovej situácii v juhoslovanskej Vojvodine*); *Variácie (K jazykovej situácii slovenčiny v Rumunsku)*; *Slovenčina na konci 20. storočia, jej normy a perspektívy (Stav slovenčiny v Juhoslávii a jej výskum)*; *Slovenčina v kontaktoch a konfliktoch s inými jazykmi (Jazyky v kontexte/konflikte a detská reč)*; *Mesto a jeho jazyk (Jazykové podoby mesta)*; *Človek a jeho jazyk 1. Jazyk ako fenomén kultúry. Na počesť profesora Jána Horeckého*. Publikoval aj články o jubilujúcich jazykovedcoch zo Slovenska (J. Mistrík, J. Bosák). V tomto období písal Miroslav Dudok najčastejšie o spájajúcich prostriedkoch, o nadväzovaní, o konektoroch v básnickom, dramatickom a publicistickom texte a pod. Okrem toho spracoval bibliografické jednotky našich jazykovedcov (D. Dudka, S. Boldockého, M. Myjavcovej). Štúdiu o Michalovi Godrovi a jeho terminológii prispel do zborníka prác *Petrovec 1745 – 1995*; o urbanonymách v Selenči do zborníka prác *Selenča 1758 – 1998*; o urbanonymách v Hložanoch do zborníka prác *Hložany 2*.

Profesor Michal Filip uverejňoval v *Zborníku Spolku vojvodinských slovakistov*. Zameral sa na svoje rodisko a uverejnil o ňom dve štúdie s lingvistickým zameraním: *Lexikálne výpožičky z nemeckého a maďarského jazyka v reči Slovákov v Starej Pazove a Porekadlá, príslovia, úslovia, nadávky a vyhrážky zo Starej Pazovy*. V roku 1990 vyšla jeho monografia *Štúdie a články*. Do nej sú zaradené štúdie a články z literárnej histórie, jazykovedy, divadelníctva a literárnej kritiky. Za uvedené obdobie uverejnil tri bibliografické jednotky. Profesorka Jarmila Hodoličová sa vo svojej vedeckej práci venovala predovšetkým literatúre. Avšak v zborníku prác *Hložany 1756 – 1986* uverejnila štúdiu z oblasti dialektológie pod názvom *Ludové jedlá a nápoje v Hložanoch*. Profesor Emil Horák pôsobil na Oddelení slovakistiky Filozofickej fakulty v Novom Sade v rokoch 1968 – 1972, 1976 – 1978 a 1992 – 1996. V období svojho pôsobenia (a v skúmanom období) uverejnil v *Zborníku Spolku vojvodinských slovakistov* dve štúdie: *Slovakizmy Bohuslava Šuleka v chorvátskom spisovnom jazyku a Ludovít Štúr a Vuk Stefanović Karadžić (ako kodifikátori spisovných jazykov)*.

Profesorka Anna Makišová v období rokov 1981 – 2000 uverejnila jedenásť bibliografických jednotiek. Svoje príspevky uverejňovala v časopise *Nový život* a v *Zborníku Spolku vojvodinských slovakistov*. Venovala sa slovensko-srbským konfrontačným výskumom a vplyvu srbského jazyka na vojvodinský slovenský



jazyk, nenáležitému používaniu predložiek v spisovnej slovenčine a tiež komunikácii detí predškolského veku. Zúčastňovala sa domácich tematických vedeckých konferencií: *125 rokov ochotníckeho divadla Slovákov v Juhoslávii; Vydavateľsko-tlačiarenská činnosť Slovákov v Juhoslávii; Kontrastívna jezička istraživanja*. Prispela aj do zborníkov o jej rodisku: *Hložany 1* a *Hložany 2*.

Profesorka Anna Marićová za obdobie rokov 1981 – 2000 uverejnila 26 bibliografických jednotiek. V uvedenom období sa venovala konfrontačnému a kontrastívnemu výskumu slovesných predpôň v slovenčine a srbčine (do-, od-, po-, pri-, za-, vy-). Zúčastnila sa na domácich vedeckých konferenciách a sympóziách a prednesené príspevky uverejňovala v konferenčných zborníkoch: *Časopis Nový život v literatúre a kultúre Slovákov vo Vojvodine; Vladimír Hurban Vladimírov – tvorca modernej slovenskej drámy; Život a dielo Gustáva Maršalla-Petrovského; 125 rokov ochotníckeho divadla Slovákov v Juhoslávii; 250 rokov života Slovákov vo Vojvodine; Vydavateľsko-tlačiarenská činnosť Slovákov v Juhoslávii; Živi jezici; Književnost i jezik; Kontrastívna jezička istraživanja*. Výsledky jej výskumov boli publikované v zborníkoch a vedeckých časopisoch. V časopise *Godišnjak Saveza društava za primenjenu lingvistiku Jugoslavije* skúmala predponu do- v slovenčine a srbčine.<sup>23</sup> Pri príležitosti životného jubilea M. Myjavcovej uverejnila v časopise *Dolnozemský Slovák* štúdiu o jej jazykovedných prácach v *Novom živote*. Profesorka Marićová publikovala v slovenčine a srbčine.

Zuzana Medveďová Koruniaková uverejnila *Ukážky z petrovského nárečia* v zborníku *Petrovec 1745 – 1995*. Zuzana Miháliková Týrová uverejnila v roku 1983 v *Novom živote* štúdiu o deminutívach v detskej poézii Pavla Mučajiho. O tri roky neskôr tiež v *Novom živote* uverejnila štúdiu *Ludové výrazové prostriedky v poézii Paľa Bohuša*. Profesor Jozef Mlacek pôsobil na Filozofickej fakulte v Novom Sade ako lektor v rokoch 1987 – 1990. V *Zborníku Spolku vojvodinských slovakistov* uverejnil dve štúdie: *Z charakteristiky nárečovej frazeológie Starej Pazovy (Na základe zbierky Michala Filipa)* a *Idiomatické výrazy s tautologickými prvkami (Na okraj jedného typu staropazovských nárečových frazém)*. V zborníku prác *Život a dielo Gustáva Maršalla-Petrovského* písal o frazeológii v próze G. Maršalla-Petrovského. S témou frazeológie sa zúčastnil aj na sympóziu *Kontrastívna jezička istraživanja*. Z oblasti frazeológie uverejnil konfrontačnú štúdiu o motivácii srbských a slovenských frazém.

Mária Myjavcová za tieto dve skúmané desaťročia uverejnila 67 bibliografických jednotiek. Zúčastňovala sa na vedeckých konferenciách doma i v zahraničí, vedecké štúdie z nich boli uverejnené v konferenčných zborníkoch. Vo svojich výskumoch sa zameriavala na slovensko-srbské jazykové kontakty a na vplyv srbského jazyka na slovenský jazyk v oblasti syntaxe. Publikovala v slovenčine a srbčine. V časopise *Godišnjak Saveza društva za primenjenu lingvistiku Jugoslavije* písala

<sup>23</sup> V *Novom živote* sa nachádzajú aj správy o účasti členov Slovakistického ústavu na rozličných konferenciách a sympóziách nielen u nás, ale aj v zahraničí.

o slovensko-srbských jazykových kontaktoch vo Vojvodine. Lingvistické práce o vojvodinskej slovenčine a o kontaktoch slovenského jazyka so srbským jazykom uverejňovala prevažne v *Novom živote* a v *Zborníku Spolku vojvodinských slovakistov*, v konferenčných zborníkoch z konferencií v Ľubľane, Bratislave (*Jazyková politika a jazyková kultúra; Sociolingvistika Slovaca 2*) a v časopise *Literárny týždenník* (vydávanom na Slovensku). Pravidelne sa zúčastňovala sympózií, ktoré sa usporadúvali vo Vojvodine, prezentované články a štúdie z nich publikovala v zborníkoch: *Štyridsať rokov Hlasu ľudu; Časopis Nový život v literatúre a kultúre Slovákov vo Vojvodine; Vladimír Hurban Vladimírov – tvorca modernej slovenskej drámy; Život a dielo Gustáva Maršalla-Petrovského; Poľnohospodárske tradície vojvodinských Slovákov; 250 rokov života Slovákov vo Vojvodine; Vydavateľsko-tlačiarenská činnosť Slovákov v Juhoslávii*. Publikovala príspevok k životnému jubileu profesora Daniela Dudka, v ktorom spracovala aj bibliografiu jubilanta. V zborníku *Godišnjak Saveza društava za primenjenu lingvistiku Jugoslavije* písala o pripravovanom slovensko-srbskom slovníku v srbčine. V oblasti záujmu Márie Myjavcovej bol aj preklad. Zúčastnila sa na konferenciách *Prevođenje i nastava stranih jezika a Prevodilačke spona*. Uverejňovala aj práce o jazyku a štýle literárnych diel (J. Labátha, M. Kriváka, V. Hronca, M. Demáka, Z. Benku, P. Čániho), ako i všeobecne o literatúre v jazykovej enkláve. Písala o *Krátkom slovníku slovenského jazyka, o Frazeologickom slovníku (Človek a príroda vo frazeológii)* K. Habovštiakovej a E. Krošlákovej, o novej knižnej publikácii J. Kačalu, o F. Častvenovej, o gramatikách J. Kmeť'a atď. Mária Myjavcová sa venovala aj tvorbe učebníc pre stredné školy. V roku 1988 vyšla jej stredoškolská učebnica *Slovenský jazyk a kultúra vyjadrovania pre 1. – 4. ročník strednej školy*. Táto učebnica mala štyri vydania. Štúdiou *Petrovské jazykové mikroprostredie* prispela aj do zborníka *Petrovec 1745 – 1995*.

Profesor Michal Týr za obdobie rokov 1981 – 2000 uverejnil 71 bibliografických jednotiek. V *Novom živote* a v *Zborníku Spolku vojvodinských slovakistov* uverejňoval recenzie na nové publikácie, ktoré vyšli nielen u nás, ale aj na Slovensku (*Pravidlá slovenskej výslovnosti; Moderná slovenčina; Studia Academica Slovaca; Fonetika a fonológia*). Svoj výskum zamerl hlavne na číslovky. V časopise *Godišnjak Saveza društava za primenjenu lingvistiku Jugoslavije* uverejnil štúdiu v srbskom jazyku pod názvom *Obrada brojeva u dvojezičnim slovenskim rečnicima srednjeg tipa*. Profesor Michal Týr uverejňoval aj príspevky o jazyku a výrazových prostriedkoch jednotlivých vojvodinských spisovateľ'ov (M. Demáka, J. Tušiaka, M. Dudka), tiež o prekladových textoch (*Pokondirena tikva*). Pravidelne sa zúčastňoval vedeckých sympózií, ktoré sa príležitostne usporadúvali vo Vojvodine. Z týchto sympózií boli publikované zborníky: *Časopis Nový život v literatúre a kultúre Slovákov vo Vojvodine; Vladimír Hurban Vladimírov – tvorca modernej slovenskej drámy; Život a dielo Gustáva Maršalla-Petrovského; 250 rokov života Slovákov vo Vojvodine*. V týchto zborníkoch sa nachádzajú aj vedecké príspevky profesora Týra. Zúčastňoval sa aj konferencií a sympózií, ktoré sa konali v iných oblastiach Srbska (mimo Vojvodiny), tiež aj v slovinskej Ľubľane.

Výsledky svojho výskumu publikoval v knihách: *Kontrastivna jezička istraživanja; Prevođenje i nastava stranih jezika; Teorija nastave jezika; Folklor u Vojvodini; Naučni sastanak u Vukove dane; Pavel Jozef Šafarik: Život i delo*. Profesor Michal Týr sa pričinił aj o pozdvihnutie jazykovej kultúry vojvodinských Slovákov. Porovnával slová cudzieho pôvodu v slovenčine a srbčine a poukazyval na rozdiely, ktoré existujú v týchto dvoch jazykoch, ako i na možný vplyv srbského jazyka na slovenský jazyk. Ešte v roku 1990 v *Novom živote* písal o tom, ako zapisovať názvy juhoslovanských miest v slovenčine. Táto problematika je aktuálna aj dnes. Takisto písal o transkripcii zo slovenčiny do srbčiny. Svojou prácou sa pričinił aj o rozvoj v oblasti tvorby učebníc. V roku 1981 vydal učebnicu *Slovenský jazyk pre 7. ročník základnej výchovy a vzdelávania*, ktorá vyšla v troch vydaniach. V roku 1988 vydal učebnicu *Slovenský jazyk a kultúra vyjadrovania pre 8. ročník základnej školy*, ktorá vyšla vo ôsmich vydaniach. Zaujímal sa aj o prekladové učebnice a písal o jazyku a štýle týchto učebníc. V roku 1991 vyšla jeho monografia *Číslovky v spisovnej slovenčine a v spisovnej srbochorvátčine*. Je to jeho doktorská dizertácia.

Jaroslav Turčan publikoval v roku 1984 v zborníku *Godišnjak Saveza društava za primenjenu lingvistiku Jugoslavije* štúdiu o nominálnych syntagmách v televíznych vysielaniach v slovenčine a v srbčine. V spoluautorstve s profesorkou Melaniou Mikešovou sa zúčastnił *V. sympózia Kontrastivna jezička istraživanja*, z ktorého vyšiel zborník a v ňom ich štúdia *Razvijanje dvojezičnosti na predškolskom uzrastu*. Zúčastnił sa aj ďalšieho sympózia *Kontrastivna jezička istraživanja*. Štúdia uverejnená v zborníku z tohto sympózia má názov *Menjanje koda i transferencija kod slovačko-srpske dvojezične dece*. Jaroslav Turčan publikoval svoje práce v srbskom jazyku. Otázky právnej terminológie zaujali Miroslava Vitéza, ktorý o tejto problematike písal v *Novom živote*. V uvedenom období uverejnil dve štúdie: *K niektorým otázkam tvorby právnej terminológie v spisovnej slovenčine u nás* a *Aktuality z tvorby právnej terminológie v slovenskom jazyku*.

#### 4. Prehľad jazykovedných príspevkov vojvodinskej slovakistiky v období rokov 2001 – 2021

V období od roku 2000 až dodnes bolo publikovaných asi 750 bibliografických jednotiek približne dvadsiatich autorov, čo je zatiaľ najväčší počet autorov zaoberajúcich sa výskumom jazyka Slovákov vo Vojvodine v tomto prostredí. Toto obdobie sa vyznačuje bohatou publicistickou činnosťou renomovaných vojvodinských slovakistov. Po roku 2000 sú ešte stále činní predstavitelia prvej generácie, čiže zakladatelia a prví absolventi slovakistiky novosadskej univerzity, ktorými boli D. Dudok, M. Myjavcová a M. Týr. Po roku 2000 evidujeme ešte osem článkov a dve knihy o nárečiach – *Nárečie Aradáča v Banáte na pozadí vzniku a vývinu obce* (2013) a *Čítanka nárečových textov Slovákov v Báčke, Banáte, Srieme a Slavónsku* (2010) profesora Daniela Dudka. Mária Myjavcová v tomto období uverejňuje takmer 50 ďalších článkov a štúdií z oblasti slovenskej syntaxe, slovensko-srbského bilingvizmu, tiež o tunajšej slovenčine vôbec, potom štyri knihy

a tri učebnice: *Slovenčina v jazykovej enkláve* (2001), *O slovensko-srbskom bilingvizme vo Vojvodine* (2015), *Slovenská jazyková čítanka: o slovenskom jazyku vo Vojvodine* (2009), *State o našej slovenčine* (2006) a učebnice pre 1., 2. a 3. – 4. ročník gymnázia. Michal Týr v tomto období publikuje takmer 60 ďalších článkov, štúdií a recenzií väčšinou z hláskoslovnej a ortoepickej oblasti. Roku 2004 vydal knihu *Slovenčina v praxi: štúdie z konfrontačnej a aplikovanej lingvistiky*, tiež gramatiku slovenského jazyka s prvkami národnej kultúry pre 4. až 6. ročník základnej školy, ako aj zbierky úloh na záverečné skúšky. Niektoré z príspevkov, resp. knihy publikoval v spoluautorstve so Z. Týrovou, M. Dudkom, A. Maričovou, A. Makišovou a Z. Čížikovou.

Viac ako 100 príspevkov po roku 2000 uverejnila profesorka Anna Maričová, ktorá sa v poslednom období svojho pôsobenia venovala najmä výskumom staropazovského nárečia. Vydala knihy: *O jazyku* (2011), *Slovník pazovského nárečia* (2011), *Slovenská nárečová lexika Starej Pazovy* (2010) a v spoluautorstve s M. Týrom, A. Makišovou a Z. Týrovou knihu *Transkripcia priezvisk Slovákov vo Vojvodine zo slovenčiny do srbčiny* (2011). V roku 2021 k jej nedožitej sedemdesiatke vyšla kniha *Ludové zvyky, obyčaje a povery Slovákov v Starej Pazove*, ktorú zostavil Martin Prebudila.

Najproduktívnejší v tomto období je Miroslav Dudok, ktorý uverejnil viac ako 160 bibliografických jednotiek zaoberajúcich sa ekolingvistikou, preventívnolingvistickými stratégiami, jazykovou diverzitou a pluricentrickosťou slovenčiny, revitalizáciou jazykov v podmienkach diaspóry nielen vo Vojvodine, ale aj v Rumunsku a v Bulharsku. Publikoval tiež príspevky zo všeobecnej lingvistiky a z vývinu slovanských jazykov, z textiky, ako aj recenzie a články o jubilantoch. Zostavil *Ribayov Idiotikon* (2017) a vydal knihu *Zachránený jazyk. State o enklávnej a diasporálnej slovenčine* (2008).

Ďalších takmer 120 článkov a štúdií uverejnila Anna Makišová. Zamerala sa v nich na používanie spisovnej podoby jazyka a vplyv srbčiny, na interferenčné prvky pri používaní predložiek, na jazykovú kultúru žiakov a tunajších slovenských médií – printových, rozhlasových i televíznych. Samostatne vydala 2 knihy: *Slovenčina v kontakte so srbčinou* (2017) a *Komunikácia v materskej škole* (2011), je autorkou alebo spoluautorkou učebníc slovenského jazyka pre 5. a 6. ročník základnej školy, učebníc slovenského jazyka s prvkami národnej kultúry pre 7. a 8. ročník základnej školy, tiež zbierok úloh na záverečnú skúšku. Niekoľko príspevkov publikovala v spoluautorstve s D. Marčokovou, Z. Týrovou, J. Uhlárikovou, J. Kováčovou atď.

Po roku 2000 pribúdajú na novosadskej slovakistike nové kádre patriace do najmladšej generácie, ktorá si v oblasti lingvistických výskumov nárokuje byť pokračovateľom tradícií svojich predchodcov, novosadských univerzitných pedagógov v oblasti slovakistiky. Zuzana Týrová sa vo svojich výskumoch zameriava na slovensko-srbský bilingvizmus, ekolingvistikú, onomastiku, metodiku

výučby slovenského jazyka ako cudzieho, jazyk v médiách a frazeológiu. Je spoluautorkou učebníc na vyučovanie jazyka v základných školách. Uverejňuje v domácich a zahraničných vedeckých zborníkoch a časopisoch. Doteraz publikovala takmer 60 bibliografických jednotiek – článkov, štúdií, učebníc, recenzií a úvah. Jasna Uhláriková sa prvorodo venuje výskumom z oblasti frazeológie, ale zameriava sa aj na metodiku výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka, kontrastívne výskumy slovenského a srbského jazyka a uverejňuje v etablovaných domácich a zahraničných časopisoch a v konferenčných zborníkoch. Doteraz uverejnila vyše 40 štúdií a článkov a v roku 2021 jej vyšla prvá samostatná kniha *Somatická frazeológia v slovenčine a srbsčine*. Anna Margaréta Lačoková sa venuje výskumu biblickej frazeológie, dialektológie, teórii a praxi prekladu, ako i výskumu jazyka v médiách. Uverejňuje v domácich a zahraničných lingvistických zborníkoch a časopisoch, doteraz publikovala približne 20 článkov a štúdií. Lingvistickou problematikou sa zaoberala aj Daniela Marčoková (na oddelení sa venuje výskumu dejín vojvodinských Slovákov), ktorá uverejnila osem príspevkov v spoluautorstve s A. Makišovou, J. Hodoličovou, J. Ramačom a J. Uhlárikovou. Jarmila Hodoličová uverejnila viac ako 10 príspevkov o dejinách slovenských učebníc vo Vojvodine a o tunajšej vysokoškolskej slovakistike. V období po roku 2000 písali o vojvodinskej slovenčine aj lektori slovenského jazyka a kultúry počas svojho pôsobenia na Oddelení slovakistiky Filozofickej fakulty v Novom Sade. Emil Horák publikoval jeden príspevok o vojvodinských Slovákoch v Erdevíku, Juraj Glovňa publikoval dvanásť príspevkov predovšetkým o stave súčasnej vojvodinskej slovenčiny a Eleonóra Zvalená publikovala tri príspevky o slovenskom vojvodinskom spoločenstve a jeho jazyku, ktoré sú určené pre slavistickú obec v zahraničí, a to na Slovensku, v Nemecku a Kórei.

Od roku 2001 sa z radov belehradských slovakistov venuje výskumu slovenského jazyka Dalibor Sokolovič. Skúma slovanské menšinové jazyky a bilingvizmus. V uvedenej oblasti publikoval viac ako 20 príspevkov.<sup>24</sup> Na belehradskej univerzite sa slovenskou lingvistikou zaoberá aj Stefana Paunovićová Rodičová, ktorá svoje výskumy zameriava najmä na kognitívnu analýzu slovenskej a srbskej frazeológie, tiež na metodiku výučby slovenského jazyka ako cudzieho. Publikovala vyše 20 príspevkov. Zuzana Čížiková (profesorka v Belehrade, literárna vedkyňa) napísala jednu lingvistickú štúdiu a v jednom príspevku sa v spoluautorstve s M. Týrom zamerala na jazykovednú činnosť zakladateľa vojvodinskej slovakistiky M. Filipa.

Vojvodinskí slovakisti pôsobiaci v súčasnosti v zahraničí sú Marína Hríbová a Samuel Koruniak. Marína Hríbová sa vo svojej vedeckej práci orientuje na dialektologické výskumy. Doteraz publikovala 14 príspevkov o vojvodinskej slovenčine, hlavne o tunajších nárečiach. Samuel Koruniak, ktorý sa zameriava na výskum dejín spisovnej slovenčiny v prostredí vojvodinských Slovákov, uverejnil

<sup>24</sup> Jeho bibliografia počíta väčší počet jednotiek, ktoré do knihy nie sú zaradené, keďže sa zameriavajú na výskum poľského jazyka, lužickej srbsčiny atď.

viac ako 25 príspevkov z tejto oblasti a v roku 2020 vydal aj samostatnú monografiu *Dejiny spisovnej slovenčiny v prostredí vojvodinských Slovákov*.

V tunajších slovakistických zborníkoch sa nájdu aj príspevky bývalých študentov slovakistiky, resp. študentov iných odborov, ktorí sú zapojení do kultúrneho života a neraz aj do slovakistických aktivít slovenského vojvodinského prostredia: Samuel Boldocký, Zuzana Medved'ová Koruniaková, Martin Prebudila, Jaroslav Čiep, Vladimíra Dorčová Valtnerová, študent doktorandských štúdií z Japonska Kaname Okano a ďalší.

## Záver

Bibliografia jazykovedných príspevkov vojvodinskej slovakistiky v období rokov 1961 – 2021 počíta bezmála 1300 jednotiek – príspevkov o jazyku, ktoré publikovali hlavne vysokoškolskí učitelia novosadskej slovakistiky v domácich alebo zahraničných vedeckých publikáciách. Do spomenutej publikácie boli zaradené a boli predmetom tohto výskumu aj: príspevky slovakistov belehradskej univerzity, ktoré sa zameriavajú na výskum slovenského jazyka (D. Sokolović, S. Paunovićová Rodićová); príspevky slovakistov pôvodom z Vojvodiny, ktorí pôsobia v zahraničí (S. Koruniak, M. Hříbová); lektorov slovenského jazyka a kultúry, ktorí pôsobili (alebo pôsobia) na Filozofickej fakulte v Novom Sade (J. Mlacek, E. Horák, M. Darovec, J. Glovňa, E. Zvalená); jazykovedné články bývalých študentov slovakistiky (vychádzajúce z diplomových prác), ktoré boli uverejnené vo vedeckých publikáciách; jazykovedné články novosadských slovakistov, ktoré vyšli v nevedeckých publikáciách – v *Obzoroch* (Príloha Hlasu ľudu pre kultúru, vedu, umenie a literatúru), v *Národnom kalendári* a monografiách podobného typu, výnimočne boli do bibliografie zaradené niektoré príspevky jazykovedcov zo Slovenska, ktorí publikovali v tunajších vedeckých publikáciách (J. Mistrík); do bibliografie boli zaradené aj učebnice<sup>25</sup> slovenčiny (gramatiky) a zbierky úloh zo slovenčiny na záverečné maturitné skúšky. Články publikované v printových médiách, akými sú napr. *Hlas ľudu*, *Rovina*, *Vzlet* a ďalšie sme nebrali do úvahy.

Od medzivojnového obdobia po súčasnosť sa slovakistika vo Vojvodine rozvíjala v podmienkach enklávy, zároveň však neustále udržiavala kontakty s materskou krajinou a slovakistickými centrami v iných krajinách. Vojvodinskí jazykovedci v súčasnosti uverejňujú svoje práce v mnohých domácich a zahraničných časopisoch a zborníkoch a výsledky svojich vedeckých výskumov prezentujú na početných domácich a medzinárodných konferenciách. Dejiny slovenskej jazykovedy v bývalej juhoslovanskej a dnešnej srbskej Vojvodine, ako píše M. Dudok (1997), sú súčasťou kultúrnych dejín Slovákov nielen vo Vojvodine, ale aj širších kultúrnych kontextov.

<sup>25</sup> Čítanky neboli zaradené do bibliografie.

Príspevok podáva prierez a dejinný prehľad publikačných výstupov bývalých i súčasných predstaviteľov vojvodinskej slovakistiky, kým spomenutá bibliografia má za cieľ stať sa príručkou – tak pre lingvistov, ako i pre ostatných bádateľov v oblasti kultúrnych dejín vojvodinských Slovákov vôbec, no predovšetkým zaplniť chýbajúce miesto v tunajšej odbornej literatúre. Elektronickou formou bude jej obsah sprístupnený najširšej vedeckej i nevedeckej verejnosti. Tento príspevok, ako i kniha *Bibliografia jazykovedných príspevkov vojvodinskej slovakistiky 1961 – 2021* je len prvým krokom k objektívnej reflexii slovenskej vojvodinskej jazykovednej produkcie a v najlepšom prípade naznačí smer ďalších príspevkov odbornej literatúry tohto druhu.

## Literatúra

*50 rokov vysokoškolskej slovakistiky v Novom Sade (1961 – 2011)*. 2014. Ed. Hodoličová J., Svetlík, A., Týrová, Z. Nový Sad: Slovakistická vojvodinská spoločnosť.

Dudok, Daniel. 1977. Rozvoj slovakistiky u nás. In: *Nový život*, 1977, roč. 29, č. 1, s. 85 – 89.

Dudok, Miroslav. 1997. *Vývin slovakistiky*. Nový Sad: Spolok vojvodinských slovakistov.

Uhláriková, Jasna. 2021. *Somatická frazeológia v slovenčine a srbčine*. Nový Sad: Filozofická fakulta.

**Zuzana Čížiková**

Univerzita v Belehrade, Filologická fakulta, Srbská republika  
z.cizikova@fil.bg.ac.rs

## **KU KOMIKSU JAROSLAVA SUPEKA (AJ V INTERKULTURNÝCH SÚVISLOSTIACH)**

This paper maps comic books written by a neo-avant-garde and intermediary artist Jaroslav Supek (1952 - 2009), first in the context of Vojvodinian comic books (cooperation with Mi-odrag Ivanović Mikica, or theory of a 'new comic book' by Slavko Matković), and then in the context of his experimental work. Supek's comic book deviates from its earlier definition as an epic genre, where the complementarity of the textual and visual components in the direction of its conceptual understanding is important. Starting from photos produced by photo machines in the 1980s, through comic books as a visual part of a prose text (for example Comic book in the prose of Jánošík in Niš) all the way to the unique, ready-made comic book Rip Kirbi (containing drawings by Alex Raymond), we follow Supek's tendency to reduce and eliminate textual components of a comic book in favor of visualizations. The innovative aspect of these comic books lies in the use of various shapes of image panels, fragmentation of consecutive images, fragmentation of images with both taken over and empty panels, use of photos from photo machines including the author's intervention, as well as the use of populist elements (erotic images, prototypical female characters and their appearance). Self-referential elements can be found in a comic book as well, e.g. self-stylization of the author into a comic book hero, experimenting with his face in photos from photo machines, etc. The development of Supek's approach to comic books shows the author playing with established conventions and structure of this genre, that is, with this kind of art, which can be observed in the framework of theoretical and critical reflection of the alternative/anti-narrative and also the so-called underground comic book.

*Key words:* Jaroslav Supek, comic books, photo-comic books, alternative comic books, Vojvodinian comic books

Umelec neoavantgardného a alternatívneho zamerania Jaroslav Supek (1952 – 2009) sa zaoberal mnohými podobami alternatívnej tvorby; okrem experimentálnej a vizuálnej poézie, book artu, mail artu, agro artu, ready made prózy, performancie, umeleckých akcií a podobne Supek sa vyskúšal aj v tvorbe (netradičného) komiksu. Celkové jeho chápanie umenia a tvorivosti odkazuje na kritickú reflexiu materiálnych prostriedkov literatúry (slovo ako nositeľ významu verzus písané slovo ako vizuálny znak, kniha verzus autorská kniha) a na kritiku logocentrizmu a tým i jazyka ako nositeľa (arbitrárneho) významu. Stieranie hraníc medzi umeleckými, druhovými a žánrovými znakmi tvorivého prejavu (svojrásny maximalizovaný synkretizmus prítomný v postupoch montáže, koláže, ready made a pod.) odkazuje na intertextuálny a intermediálny charakter jeho tvorby. Uvažovanie o podstate umenia a možnostiach jeho prezentácie kulminuje v 90. rokoch v konceptuálnych performanciách a umeleckých akciách v konkrétnom priestore, čo vyústí do programu dematerializácie umenia, respektíve sebarealizácie tvorcu, na čo odkazuje jeho esej *Umenie bez farby, formy a obsahu*: „Pomocou zmeny identity – autoprezentácie – vstupujeme do nového čítania nielen seba samého, ale i našich vzťahov k okoliu. Tak



autoprezentáciou vlastne meníme nielen vonkajškové okolie, ale i okolie vnútor-  
nostné, čím sa naša vlastná osobnosť stáva umeleckým dielom načasovaným na  
budúcnosť. Umenie teda už viac nie je subprodukt človeka-umelca; jeho subprodukt  
je osobnosť. Tým sa umelec, čiže jeho osobnosť stáva *dielom v postupe* [...]" (Supek, 2000, 153)

### Supekov komiks a interkultúrna komunikácia

Aj Supekova komiksová tvorba sa, v súlade s jeho celoživotným autorským prehod-  
nocovaním tradičného umeleckého/literárneho kánonu, odkláňa od staršieho defi-  
novania komiksu ako epického žánru v smere jeho vizuálnej manifestácie a koncep-  
tuálneho uchopenia. Jeho (redaktorská, koautorská a autorská) skúsenosť s  
komiksom, podľa našej mienky, kvalitatívne dopĺňa jeho široké pôsobenie a angažo-  
vanie sa v oblastiach alternatívnej a vizuálnej tvorby. Supek bol všestranným umel-  
com a aj komiks, ako poznamenáva Slobodan Ivkov, tvoril spontánne, ale s výni-  
močnými znalosťami jeho výrazových možností. Domnievame sa, že značnú úlohu  
tu mala podnetná multikultúrna vojvodinská alternatívna scéna, kde sa aj komiksu  
dostalo patričné miesto.

Supekova komiksová tvorba vznikala v priesečníkoch mnohých umeleckých,  
spoločenských, kultúrnych a kontextových vplyvov. Komiks pritom ako médium  
spájajúci nielen viaceré druhy umenia, ale i potenciálne viaceré recepčné a kontex-  
tové fungovanie sa nám v prípade Supeka javí aj ako jeden z afirmatívnych prejavov  
v interkultúrnej komunikácii, ktorá vychádza z univerzálneho modelu jazykovej  
komunikácie, pričom komunikanti reprezentujú odlišné kultúrne prostredie.  
(Huťková, 2004, 377) Pritom, ako zdôrazňuje Huťková, môže byť aj nejazykového  
charakteru, pretože „interkultúrna komunikácie nestavia (bezpodmienečne) na  
výmene jazykového kódu, ale pracuje s diferencovanými oblasťami výskumu  
v rámci jednotlivých kultúr“ (tamže). Takže pod interkulturalitou budeme chápať  
situáciu stretu dvoch alebo viacerých kultúr, kde dochádza k ich vzájomnej intera-  
kcii, ovplyvňovaniu a reflexii na všetkých stranách pritom „[v]lastná a cudzia kultúra  
vstupujú do vzťahu (Földes) vzájomnej produktívnej výmeny, cudzie sa stáva sú-  
časťou sebareflexie a integrálnym elementom kultúrnej skúsenosti.“ ([http://hyper-  
lexikon.sav.sk/sk/pojem/zobrazit/terminus/i/interkulturalita](http://hyperlexikon.sav.sk/sk/pojem/zobrazit/terminus/i/interkulturalita)) Tie vzťahy medzi indi-  
víduami a medzi kultúrami v konečnom dôsledku spravidla rezultujú aj určitými ma-  
teriálnymi výtvormi, v prípade Supeka komiksovou tvorbou.

## 1. Na ceste k Supekovmu komiksu

K definícii komiksu sa dnes, predovšetkým vďaka teoretickému záujmu o komiks za posledných tridsať rokov, vyjadrujú mnohí autori.<sup>26</sup> Podľa autorov *Encyklopédie literárnych žánrov* komiks je „[i]ntersemiotický naratívni žánr, líčici udalosť či príbeh prostredníctvom série kreseb spravidla doplnených textom.“ (Mocná – Peterka a kol., 2004, 316) Snahy o definovanie komiksu sa vyvíjali od zaužívanej definície komiksu ako jednoduchého príbehu z obrázkov, ktorý zábavnou formou rozpráva reálne alebo fantastické udalosti po definovanie komiksu ako vizuálnej metafory, ktorá zveličovaním charakteristických znakov vyvoláva bohaté asociácie o javoch, ktoré znázorňuje. Tie (spravidla negatívne) javy by sme si v bežnej situácii možno ani nevšimli, čím sa komiks stáva dôležitým (kritickým) segmentom kultúrnej praxe (podobne napríklad ako karikatúra). Čoraz častejšie komiks nadobúda aj literárne aspirácie a začína sa skúmať aj v akademických kruhoch.<sup>27</sup> Dnes sa o komikse neuvažuje len ako o osobitnom epickom žánri, ale aj ako o osobitnom, tzv. deviatom umení.

Podobne ako aj v iných oblastiach tvorby, napríklad v oblasti mail artu alebo vizuálnej poézie aj Supekov záujem o komiks sa (z)rodil v umeleckom priestore juhoslovanského,<sup>28</sup> presnejšie vojvodinského komiksu. Celková alternatívna tvorba vznikajúca v druhej polovici 60. a v 70. rokoch 20. storočia v mnohých vojvodinských mestách (Nový Sad, Subotica, Zreňanin, Odžaci a i.), pôsobenie viacerých skupín (napríklad novosadskej skupiny KÓD, subotickej skupiny Bosch + Bosch a i.) ako i priestor, ktorý sa venoval komiksu vo viacerých vydavateľstvách (napr. Dnevnik, Forum) a časopisoch otváralo možnosti aj na rozvoj komiksovej tvorby. „Zlaté obdobie“ vojvodinského komiksu (srb. stripu) datuje od polovice 70. rokov do začiatku 90. rokov. (Đurić, 2016, 6) a podľa Nebojšu Milenkovića práve v 70. rokoch boli umelecké tendencie vo vojvodinských prostrediach (Nový Sad,

<sup>26</sup> Tieto „márne snahy o definíciu komiksu“ (Gillar, 2009, 16) sprevádzajú všetkých vážnych záujemcov a skúmateľov komiksu a jeho historických, tematických, poetologických, recepcných a pod. aspektov a spravidla sa potom riadia určitým teoretickým prístupom. Tých prístupov k problematike komiksu je tiež viacero; napr. komiksový teoretik Scott Mc Cloud sa pokúša vysvetliť znakovú povahu komiksu (Karpinský, 2020, 46) a definuje ho ako „sekvenčné umenie pozostávajúce z obrazov radených za sebou“, respektíve ako „Juxtapoziční obrázková a jiná zobrazení v záměrných sekvencích, vytvořených ke sdělení informací a/nebo k vytvoření estetické odozvy u čtenáře“ (McCloud, 1994, 9, citované podľa Gillar, 2009, 22). Pre komiks je teda dôležitý juxtapozičný vizuálny spôsob narácie, tendencia k akčnosti, dramatickosti, resp. k dobrodružným (dramatickým) zápletkám najmä v mainstreamovom komikse, ako o tom uvažuje aj P. Karpinský (2014, 227 – 291).

<sup>27</sup> Výberovo tu spomenieme iba niektoré mená z akademického prostredia, napríklad na Slovensku sa sústavne komiksu venuje Peter Karpinský na Filozofickej fakulte Univerzity v Prešove, v Česku napríklad Peter Pilch na Filozofickej fakulte Masarykovej univerzity a v Srbsku Irina Atanasijević na Filologickej fakulte Univerzity v Belehrade.

<sup>28</sup> Komiks je podľa P. Pilcha v krajinách bývalej Juhošlávie „dôležitým kultúrnym fenoménom“ (2021, 79) a preto ho netreba vytláčať z vedeckovýskumného, filologického a slavistického záberu. Pilch prináša prehľad kľúčových monografií, publikácií a článkov, ktoré reflektujú problematiku juhoslovanského a srbského komiksu, ako podklad na ďalšie inšpirácie na jeho skúmanie. Uvádza tam, okrem iných, kľúčové mená ako sú Zdravko Zupan, Anica Tucakov a Irina Atanasijević (skúma predovšetkým ruský komiks v Kráľovstve Juhošlávie). Rozmach komiksovej tvorby a jeho teoretickej reflexie v juhoslovanskom priestore je spätý predovšetkým s prvým časopisom pre dejiny a teóriu komiksu *Pegaz*.

Subotica) v trende s aktuálnymi pohybmi na internacionálnej umeleckej scéne (2002, 90).

### V kontexte vojvodinského komiksu

Slobodan Ivkov, ktorý písal o alternatívnej a avantgardnej komiksovej scéne Nového Sadu v období 1950 – 2000 mieni, že Nový Sad bol „jedným z hlavných svetových centier tohto druhu umeleckej nárácie“ ([http://alternative-novisad.org/strip/, preklad Z. Č.](http://alternative-novisad.org/strip/,preklad Z.Č.)), ku ktorému inklinovali tvorivé snahy mnohých jednotlivcov a skupín z iných menších vojvodinských prostredí (Melenci, Odžaci, Subotica a i.), čo malo dosah i na šírenie sa týchto impulzov za hranice tohto prostredia.<sup>29</sup> Pôsobenie v alternatívnom vojvodinskom priestore zbližovalo mnohých umelcov pochádzajúcich z rozličných kultúrnych a národných kontextov, čo prispievalo aj k prenikaniu rozličných umeleckých podnetov do iných, aj menšinových kontextov. Vytvárala sa platforma na prenikanie ideí z jedného do druhého kultúrno-umeleckého spoločenstva a vytvárali sa aj podmienky na interkultúrnu komunikáciu (cez spoluprácu na spoločných dielach, akciách a výstavách, cez kritickú reflexiu prác, preklad a pod.).

Supekov záujem o komiks, podľa Slobodana Ivkova (60 godina stripa u Srbiji, [https://www.rastko.rs/strip/60godina/60gstripa\\_09.html](https://www.rastko.rs/strip/60godina/60gstripa_09.html)), sa zrodil v jeho detskom veku a v súvislosti s časopisom Politikin zabavnik, v 70. rokoch, ktoré viacerí autori nazývajú aj „zlatým obdobím“ vojvodinského komiksu, vznikli jeho prvé experimentálne práce v oblasti komiksovej tvorby, čo rezultovalo aj aktívnou účasťou na súbehoch časopisu Mladost (1979, 1980 a 1988)<sup>30</sup> (tamže). Mienime, že k tomu prispel aj Supekov kontakt s viacerými inonárodnými (alternatívnymi) vojvodinskými autormi komiksu, resp. s ich komiksovou tvorbou, čo môžeme doložiť občasnými informáciami a ukážkami z komiksovej tvorby na stranách časopisu pre kultúru a literatúru Nový život, čím sa tento druh umenia „hanblivo“ dostával do povedomia slovenskej menšinovej literárnej obce nielen ako druh populistickej zábavy, alebo ako žáner adresovaný detskému čitateľovi, ale predovšetkým ako individuálny, autorský a umelecký výraz. Išlo predovšetkým o útržky z komiksov (jeden panel, výstrižok z neho) a ich funkcia bola ilustrovať časopis, čo však vnímavým

---

<sup>29</sup> Ivkov píše aj o represáliách režimu nad predstaviteľmi novosadskej alternatívnej scény, čo sa vo veľkej časti odohrávalo okolo Tribúny mladých (Tribina mladih), ako aj časopisoch Index, Polja, Glas omladine, Új Simposion a i. Komiksová tvorba bola spätá predovšetkým s dvoma novosadskými vydavateľstvami Dnevnik (Lunov magnus trip, Zlatna serija) a Forum (Stripoteka, Marvel).

<sup>30</sup> Ivkov uvádza, že Supek uverejňoval komiksy v srbských časopisoch Mladost a Vidici. Stevan Lenhart nás upozornil na Supekove komiksy v slovenskom mládežníckom časopise Vzlet v 2006. roku. Tieto časopisecky uverejnené komiksy sa môžu stať predmetom ďalších výskumov pri prehĺbení tejto problematiky.

čitateľom mohlo dať aj podnet na zastavenie sa a premýšľanie o tomto médiu v kontexte literárnych textov.

### Epizóda: Život je pekný

V osemdesiatych rokoch sa v Odžakoch Jaroslav Supek stretol s jedným z významných vojvodinských komiksových nadšencov Miodragom Ivanovićem Mikicom (1959) zo Srbského Miletića, ktorý v tom čase v rodnom meste pracoval ako stavebný technik. Výsledkom ich krátkej spolupráce bol po srbsky napísaný komiks („strip album“) *Život je lep (Život je pekný)*, ktorý vznikol v Odžakoch v rokoch 1982 a 1983.<sup>31</sup> Komiks v knižnej podobe vychádza až v roku 2010. J. Supek je autorom textovej časti a M. Ivanović Mikica výtvarnej. Na prvý pohľad komiks nijako zvláštne nevybočuje z bežnej komiksovej produkcie (na úrovni príbehu je to akčnosť deja, konflikt dvoch výrazných postáv, motív peknej ženy, o ktorú majú záujem dvaja mužskí protagonisti a pod.), ale ako na to ukazuje aj posudzovateľ knižnej verzie „Supek sa tu trochu pohráva s konvenciou komiksu, čiastočne aj s konvenciou aktuálneho tvaru komiksu. Priebeh deja pôsobí barokne: disko klub s menšou bitkou, príchod najkrajšej ženy a nová motivácia hlavného hrdinu, zrazu lúpež v druhej časti mesta s karate súbojom, a potom nečakane smiešny šťastný koniec.“ (<https://www.pokazivac.com/kratko-ali-slatko/>, preklad zo srbčiny Z.Č.) Príbeh sa odohráva v jeden obyčajný večer v diskotéke v Odžakoch, hlavné postavy sú mestský outsider a mrzák zvaný Grba, jeho priatelia Keka a Š-Š, krásavec Mikica a jeho frajerka Marína. Ak sa oprieme o názor recenzenta, že je hlavnou charakteristikou tohto komiksu „periférnosť“ (tamže), tak ju môžeme vidieť v odžackom prostredí, kde je dej lokalizovaný (malomestské prostredie v protiklade napr. s nejakým väčším mestom), v periférnosti lokality deja (dedinský disko klub), v outsiderstve hlavnej postavy (Grba je mrzák, kým krásny Mikica ako prototyp pozitívneho hrdinu a potenciálne aj jeho súper sa stáva na konci jeho ochrancom). V Supekovej narácii evidujeme, pre tento žáner typické subštandardné jazykové prvky<sup>32</sup> (napr.: „Čisti se, Grbodo“, „Zaveži, stari!“, fufica, pivčuga, šljuštio a iné) a subtilné, ale provokačné narážky na aktuálnu dobovú situáciu (napr. v opise krásavice Maríny čítame komentáre prítomných: „Šik? U eri stabilizacije?“ „Hm... Pa valjda znaš ko je njen tatica.“). Nenáročný príbeh oživujú prekvapivé akčné obraty; na konci Grba je svedkom lúpeže lekárne. Aj keď sa ako podozrivý dostáva do rúk policajtov, nakoniec ho pustia a on z kontajnera vyberá lúpežnú korisť – krabicu s tabletami na upokojenie a s úsmevom konštatuje: „Život je pekný bez ohľadu na mňa.“ (Supek – Ivanović Mikica, 2010, s. 16, preklad Z.Č.), čo odkazuje na jeho vonkajšok,

<sup>31</sup> Podľa svedectva M. Ivanovića Mikicu, spolupráca so Supekom pokračovala na komikse z vukovarského vojnového prostredia, ale nedostal svoj epilóg, ani sa nedožil vydania. (Đurić, 2016, s. 99)

<sup>32</sup> Pre príznakovosť jazyka a väčšiu ilustračnú hodnotu, tieto jazykové prvky uvádzame v srbčine.

na subverzívny význam celého komiksu a nakoniec i na spoločenskú situáciu, keď sa hľadá alternatívne „šťastie“, resp. tak sa „lieči“ pocit životnej frustrácie. Ivanović Mikica vo svojom výtvarnom prejave sugestívne zdôrazňuje charakter postáv – črtami tváre, mimikou, tvarom a pohybom tela (napr. hrb na chrbte hlavnej postavy), čiastočne narúša sukcesívnosť príbehu nelineárnym zoradením obrazových sekvencií. V kooperácii textu a obrazu autorom sa podarilo zachytiť atmosféru jedného malého prostredia a diferencovanosť lokálnej society, s tendenciou cez životný príbeh marginalizovaného jednotlivca naznačiť aj univerzálnejšie významy životnej a spoločenskej vyprázdnenosti.

## 2. Ku Supekovmu antinaratívneému komiksu

### Objavenie fotoautomátu

Na alternatívnej novosadskej scéne sa v 70. rokoch 20. storočia objavili nové technické možnosti spojené s využívaním fotokopírovacieho prístroja a fotoautomatu, ktoré umelci (napr. príslušníci novosadskej skupiny KÖD) vo veľkej miere začali využívať vo svojej umeleckej praxi (<http://alternative-novisad.org/strip/>). V hľadaní nových foriem, techník a postupov v alternatívnom vyjadrovaní fotoautomaty ponúkali možnosť zachytenia sukcesívnej naratívnej autorskej akcie, ale aj konceptuálneho zachytenia umelca a jeho idey. Vznikali tak svojrázne fotokomiksy z automatu (srb. foto-strip iz automata, termín Slobodana Ivkova (tamže)). Snímky z uličných fotoautomátov sa komiksovej tvorbe približujú sukcesívnosťou a juxtapozíciou, najčastejšie ide o 3 alebo 4 obrázky, na ktorých sa dá zachytiť dynamika nejakej akcie (najčastejšie vo vertikálnom slede, ale napríklad Supek ich využíval aj v horizontálnom zoradení). Supekovo experimentovanie s novými technickými prístrojmi<sup>33</sup> bolo aj verejne zviditeľnené na výstave fotografií z fotoautomatu v roku 1986 v Novom Sade. Výstava mala aj primeranú odozvu; Andrej Tišma mieni, že Supek túto novú oblasť fotografického umenia využil originálnym spôsobom „vytvoriac sériu autoportrétov konceptualistického východiska, ktoré majú aktívny vzťah k stroju.“ (1987, 777) Dôraz je práve na umelcovej aktivite – on pri foteaní nie je staticky, ale mení svoju mimiku, gestikuláciu, pohybuje sa, používa rozličné rekvizity (napr. aj fotoaparát) alebo dodatočne robí zásahy na fotografiách a „nedovoľuje stroju snímať danú situáciu, ale situáciu vytvára sám“ (tamže) Na druhej strane Aleksandar Carić v texte *Umenie (nie)je masturbácia* vyslovil negatívnu kritiku – vidí to ako „znásilňovanie fotoautomatu“ a podľa neho fotografie nemôžu zaujať a ani vyvolať nejaký zvláštny dojem. (Carević, 1987, 778) Autor však na „naratívnej“ ploche dynamického obrázkového sledu štyroch obrázkov, využitím sugestívnej mimiky, pohybu vnútri kabíny a rôznych objektov, dokonca aj fyzickými zásahmi na finálovom výrobku dokáže „vyrozprávať“ príbeh a pointovať ho, ako napríklad v zdôraznení autorského gesta, keď sa fotografuje

<sup>33</sup> Okrem fotoautomatu neskoršie vo svojej tvorivej práci využíval aj xerox a fax, napr. v zbierke vizuálnej poézii *Vyšinuté slová* (2012), ktorú definuje ako médiová literatúra.

s nadpismi *Ja nie som umelec* alebo *Umenie je masturbácia*, čo môžeme vnímať aj ako provokáciu verejného vkusu (v uvedenom fotokomikse v poslednom zábere z rázporoku vytiahne slovo *poetry*).

Tento druh umeleckej akcie Supek teoreticky reflektoval v 90. rokoch v texte *Fotografie z fotoautomatu*, kde sa svojským spôsobom detailnejšie zaoberá týmto médiom ako ready made priestorom (kabína), ktorý v súčinnosti s tvorcom/umelcom vytvára novú ready made skutočnosť a podľa neho i samostatné umelecké dielo – fotografiu z fotoautomatu. (2004, 148 – 149) Aktívnou účasťou tvorcu sa bežný (uličný) predmet využíva na umelecké ciele, dodatočným zásahom na fotografii aj na vyjadrenie určitého konceptu. V automatizácii postupu fotografovania umelec sa môže z druhej strany objektívu voľnejšie prejavíť, pritom sa sám „umelec“ stáva modelom. Samotné fotografovanie najčastejšie postráda intenciu, umelec sa spolieha na prirodzený sled diania, okamžitú inšpiráciu, ide o „dielo v procese“ podobne ako pri performanciách a umeleckých akciách, respektíve v tzv. akčnom umení: „dalo by sa povedať, že ich uprednostňovanie prirodzeného sledu diania je prvotnejšie než autorom predpokladaný i plánovaný tvar (forma i obsah), pričom tieto akcie, navyše, v súčinnosti spontánneho gesta s prirodzenosťou samotnej náhody (alebo s náhodou nanútenou prirodzeným sledom udalostí) ustanovujú aj pravidlo ‚nepredvídateľnosti prejavu sa‘. Týmto pádom umenie prestáva byť artefaktom, umelým výrobkom a stáva sa samostatnou podstatou bytia, určenou a danou slobodným výberom autora.“ (Supek, 2004, a 151–152) Fotokomiksy a ich pretvarovanie boli v jeho tvorbe aktuálne aj v 90. rokoch, napríklad v komiksovom seriáli Rip Kirbi.

### Komiks ako vizuálna súčasť prozaického textu

Skúsenosti s fotoautomatom, okrem iných grafických a vizuálnych stratégií, Supek zakomponoval aj do svojho experimentálneho románu *...a mier*. (časopisecky 1985 a 1987, knižne 1989). Na rozrušovanie pôvodného, literárne skonvencionalizovaného a kanonizovaného prototextu – Tolstého románu *Vojna a mier* využil, okrem iných postupov dekonštrukcie (montáž, koláž, jazyková redukcia, citácie, typografické a grafické prvky a pod.), aj elementy fotokomiksu a komiksu. Román má 27 kapitol a od dvanástej kapitoly „prevahu majú výtvarno-vizuálne prvky vo funkcii vizualizácie textu“ (Lenhart, 2006, s. 58) S. Lenhart dvanástu kapitolu vníma „ako komiks, zostavený zo šestnástich štvorcíkov, v ktorom hlavnými hrdinami sú typografické znaky písmen, znázornené v rozličných polohách v priestore a na schodoch.“ (tamže) Na túto „komiksovú“ zložku na druhej strane v rámci teórie citačných relácií môžeme nazerať ako na intermediálne a intersemiotické citáty, ktoré spolu s ostatnými postupmi dekonštrukcie majú funkciu rozrušovania literárneho kánonu.

Podobnú stratégiu v kombinácii komiksu a (ready made) prozaického textu nachádzame aj v jeho zbierke próz *Plúvanec do tváre* (2003). Konkrétne súčasťou prozaického textu *Jánošík v Niši* je aj segment komiksového rázu, ktorý pod názvom *Comic book* samostatne vyšiel v Novom živote v roku 1986 a ilustruje konceptuálnu

naratívnu štruktúru (ľúbostného štvoruholníka), čím intertextuálne, presnejšie intermedialne nadväzuje na známy námet z románu *Zuzka Turanová* Jána Čajak ml. Variantnosť komiksového rámčeka spočíva v priestorovom posune jeho vizuálneho segmentu; nepatrné posuny zámen *on* a *ona* a potom aj *T* a *Ť* (grafému *Ť* v tejto súvislosti môžeme vnímať ako nejaký piktogram znázorňujúci osoby) v rámci štvorčeka vyjadrujú približovanie sa, resp. vzd'aloňovanie sa „subjektov“, ktoré zastupujú. Textová časť však nie je zameraná na významové tlmočenie týchto jednoduchých panelov, následná jazyková fixácia posilňuje vizualizáciu obrazových častí, ale svojou zameranosťou na (až banálny) popis grafického rozloženia odkazuje na exekutívnu podobu literárneho diela, pričom pod exekúciu rozumieme proces vykonania (prevedenia) umeleckého diela z invariantnej na variantnú podobu; tu literárne dielo (vzťahové relácie v románe *Zuzka Turanová*) nachádzame v kaligrafickom a typografickom spracovaní, a môžeme ho posudzovať ako vizuálny, „hmatateľný“ artefakt v zmysle výtvarného (konceptuálneho) umenia. (bližšie pozri: Drzewiwicka, 2013, 31, 172) Podobne však, ako aj v experimentálnom románe ... *a mier* môže to byť iba demonštrácia avantgardných intermedialne zameraných postupov ako sú už spomínané montáž a koláž, či snaha o exkluzivitu a minimalizmus výrazu. Inú funkciu majú intervencie na paneli z western komiksu Cisco Kid, znázorňujúci dvoch odchádzajúcich kovbojov na koňoch v próze *Kvety zo starého papiera*, ktorá je tiež exemplárnym príkladom ready made metódy. V paneli s autorskou intervenciou v bubline je útržok výpovede-komentára akoby Ciska Kida o situácii jazykového bilingvizmu a už predtým sa v eklektickom a významovo roztrieštenom texte pohráva s významovou konvenciou slova jazyk (jazyk ako dorozumievací prostriedok a jazyk ako orgán: „dlhý tenký jazyk je poznačený zväčša naším povestným bilingvizmom“ (Supek, 2003, 33). Komiksový panel, podobne ako aj iné obrázkové vsuvky v poviedke/knihe v celom tom rozbitom a chaotickom texte možno ani nemá (nami pripisované) významy, v zmysle (využijeme tu Supekove slová), že „zmysel písania môže byť aj v tom, že zmyslu niet.“ (Supek, 1995, 10)

### Ready made Raymondovho komiksu Rip Kirbi

Supekov ready made komiks *Rip Kirbi* (s využitím kresieb Alexa Raymonda) bol uverejnený v slovenskom vojvodinskom časopise *Nový život* 1996. a 1997. roku. Jednotlivé panely boli uverejňované na pokračovanie, vtedy panel vlastne vypovedal za seba a jeho výpovedná hodnota sa ochudobňovala o prepojenia s ostatnými panelmi, ale i dostávali na efekte ako vizuálne práce – jednostranové vinety. Rip Kirbi je vyvrcholením Supekovho príklonu k alternatívnemu a experimentálnemu komiksu, ktorý korešponduje s komiksovou a fanzinovou tvorbou v 90. rokoch, keď sa komiksová tvorba v Juhoslávii, v dôsledku známych spoločensko-politických okolností, ocitla na margu vydavateľských a autorských záujmov a bola osobnou a elitnou záležitosťou menšiny. Môžeme ho však dať do súvisu aj s dianím v oblasti vojvodinského alternatívneho komiksu v 70. rokoch 20. storočia. Ako sme už vyššie uviedli, Supek sa v značnej miere pričínal o prienik alternatívnej tvorby na strany

časopisu pre literatúru a kultúru *Nový život* a v rámci toho malý priestor venoval aj komiksu. Na základe jeho bibliografie alternatívnej tvorby v tomto časopise zisťujeme 13 komiksových bibliografických jednotiek z roku 1987 (Supek, 2004, 193 – 194). Ide o ukážky panelov z vybraných komiksov zahraničných autorov (Georg J. Harriman, Winsdor Mc Cay, Pat Sullivan a iní), ale i z juhoslovanského priestoru ako sú Nedeljko Dragić, Mirko Ilić, Lazar Stanojević, Andrija Maurović a Slavko Matkovića. Aj tieto úryvky odkazujú na diela, ktoré prekonávajú tradične poňatý komiks, napríklad N. Dragićov *Tupko* patrí do „mytológie moderného antihrdinstva“ (Tucakov, 2000, 35). Tiež ukážka z antinaratívneho komiksu *Pyramída faraóna An-nenophilisa* S. Matkovića predstavuje typ komiksu „ako analytickej deštrukcie média pôsobením vnútri samotného média“. (Milenković, 2005, 24). Samotný Matković v príspevku *Nový komiks ako nová konštrukcia* hovorí o novom type antinaratívneho a experimentálneho komiksu, kde uplatňuje princíp formálnej redukcie. „Nový komiks“ má narušenú klasickú kompozíciu, vizuálna a naratívna rovina existujú paralelne a autonómne, jeho percepcia nie je len pozeranie a čítanie, ale analýza a intelektuálna nadstavba vizuálneho, kde sú tvorca a (aktívny) konzument rovnocenní, kde príjemca v „kreatívnej komunikácii“ s takouto komiksovou produkciou prestupuje z poľa populistických komiksov do poľa spoločenskej angažovanosti (Milenković, 2005, s. 23 – 24) Pritom, ako zdôrazňujú Milenković a Ivkov, Matkovićove komiksy sú pre široké publikum často nezrozumiteľné a nekomunikatívne. (tamže) Práve tieto zmeny v ponímaní a prístupe ku tvorbe komiksu prispievali k rozrušovaniu jeho ustálenej štruktúry.

Aj Supekov Rip Kirbi inklinuje k antinaratívne a experimentálnemu komiksu. Jediné textové časti a to sú názvy : *o...on – mora – nebezpečná forma – zúčtovanie – bomba – triumf – zmizol – skrytý – objatie* predstavujú svojrázny „naratív“ parodujúci klasický príbeh populisticky písaných komiksov. Týmto sa potvrdzuje, že je pre komiks zásadná jeho obrázková časť. V eliminácii narácie, juxtapozície, panelovej a bublinovej grafickej realizácie vidíme hlavné znaky radikálneho odklonu od klasického/tradičného komiksu. V absencii slovnej časti (v ojedinelých bublinách z pôvodného prototextu je textová časť zatemnená) môžeme vidieť Supekov permanentný protest proti dominancii jazyka a jeho sprostredkujúcej a reprezentujúcej funkcie. Pritom zachovaným sledom zväčšujúcich sa alebo zmenšujúcich sa panelov, zmenou obrázkov a ich kompozíciou, kombináciou plných a prázdnych rámečkov a pod. tento (anti)komiks môžeme vnímať ako variáciu štruktúry mainstreamového komiksu. Ako invariantné vidíme intermediálne nadväzovanie na tvorbu známeho autora, uvádzanie koautorstva<sup>34</sup> (supek&raymond), chronologické uverejňovanie na pokračovanie, časopiseckú realizáciu, teda predovšetkým tie „vonkajšie“ znaky komiksu, ktoré sú v neustálom napätí s absenciou už uvedených variantných prvkov. Podľa nášho názoru dôraz je na rozdrobenej a premenlivej štruktúre (každý panel pracuje s inou technikou znázornenia

<sup>34</sup> Jaroslav Supek sa aj napriek tomu, že tam nie je textová časť, uvádza ako ten kto píše komiks.



obrázku), na prázdnom/medzipanelovom priestore, s vystupovaním resp. vstupovaním hrdinov do rámečkov, s autoreferenčným odkazom na vlastnú tvorbu a vlastný autorský rukopis (napr. rozotretým obrazom pripomínajúcich stieranie pri xeroxe alebo faxe alebo fotografiami svojho obličaja). Použité postupy ako sú rozrušovanie obrazových panelov, rozkúskovanie obrazového podkladu s prebratými i prázdnyimi panelmi, využívanie fotografií z fotoautomatov s autorskou intervenciou, kúskovanie za sebou idúcich obrázkov, aj štylizovanie sa autora do komiksového hrdinu, využívanie populistických elementov (napr. komiksovej ikony femme fatale) môžu ukazovať na tento Supekov komiks tenduje tzv. undergroundovému komiksu. Anica Tucakov undergroundový komiks dáva do súvisu s tzv. kontrakultúrou prítomnou od 60. rokov v oblasti hudby, filmu a literatúry. Ako jeho hlavné charakteristiky uvádza rozbitie klasickej komiksovej narácie, prítomnosť kritického postoja k výtvarnej zložke komiksu, tiež príklon k lascívnym až pornografickým sujetom (ako zaucho oficiálnemu vkusu vládnuceho establišmentu) a k ostrým politickým komentárom, čo spôsobilo aj prehodnotenie samotného média komiksu (jeho formy, hraníc a charakteristík). (2000, 96) Komiks sa tak stával priestorom autorskej individuálnej slobody. Aj Supekov komiks Rip Kirbi môžeme na jednej strane vnímať v naznačených charakteristikách undergroundového komiksu a na druhej môžeme ho dať do súvisu s teóriou a praxou Matkovičovho tzv. „nového komiksu“.

## Záverom

Komiksové umenie a proces tvorby komiksu, predovšetkým jeho zameranosť na výtvarnú a vizuálnu časť Jaroslavovi Supekovi ponúkalo priestor na nové a neprebádané možnosti alternatívneho autorského prejavu. Jeho zaoberanie sa komiksom môžeme dať do súvisu s podnetmi a dotykmi s inonárodnými tvorcami komiksu vo vojvodinskom kontexte (menovite s M. Ivanovičom Mikicom a S. Matkovičom). Supekov komiks sa odkláňa od jeho staršieho definovania ako epického žánru, kde je dôležitá komplementárnosť textovej a obrázkovej zložky v smere jeho konceptuálneho chápania. Počnúc fotografiami z fotoautomatov v 80. rokoch 20. storočia, cez komiks ako vizuálnu súčasť prozaického textu (napríklad Comic book z prózy Jánošík v Niši) po svojrážny ready made komiks Rip Kirbi (s kresbami Alexa Raymonda) sledujeme Supekov príklon ku redukcii a eliminácii textovej zložky komiksu, ktorá je ešte prítomná v komikse *Život je pekný*, v prospech obrázkových častí. Ako inovovanie komiksu vidíme využívanie rôznych tvarov obrazových panelov, rozkúskovanie za sebou idúcich obrázkov, rozbitie obrazového podkladu s prebratými i prázdnyimi panelmi, využívanie fotografií z fotoautomatov, najčastejšie s autorskou intervenciou a prítomnosť populistických elementov (erotické obrázky, prototypické komiksové ženské postavy). Do komiksu sa dostávajú aj autoreferenčné prvky, napr. autoštylizácia autora do komiksového hrdinu, experimentovanie so svojou tvárou na fotografiách z fotoautomatov a pod. Vývin Supekovho prístupu ku komiksovému médiu ukazuje na autorské pohrávanie sa so všeobecne danou konvenciou a štruktúrou tohto žánru, resp. druhu umenia, čo sa dá usúvzťažniť s teoretickou a kritickou reflexiou alternatívneho/antinaratívneho a aj tzv.

undergroundového komiksu. Komiksová tvorba/komiksové umenie je v takejto podobe jedným z exemplárnych príkladov interkulturality a aj u Supeka sa (z)rodil z elementov interkultúrnej skúsenosti na priestore vojvodinskej alternatívnej scény.

## Literatúra

Carić, Aleksandar. *Umenie (nie)je masturbácia*. (Výstava fotografií Jaroslava Supeka vo Fotogalérii Nového Sadu). Nový život, 39, č. 11. s. 778.

Drzewiecka, Iveta. 2013. *Grafopoetika. K estetickým a poetologickým aspektom grafickej vizualizácie básnického textu*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

Đurić, Predrag. 2016. *Zlatno doba vojvođanskog stripa/23 intervjuja*. Beograd: Moro / System comics: Rosencrantz.

Gillár, Martin. 2009. *Teorie komiksu: současné přístupy a jejich kritické revize*. [online]. Brno. Dostupné na <https://theses.cz/id/n2bepu/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Jan Tlustý, Ph.D. Prístup: 22. 12. 2021.

Huťková, Anita. 2004. *Translácia ako špecifická forma komunikácie*. In: *Súčasná jazyková korelácia v interdisciplinárnych súvislostiach*. Ed. V. Patráš. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 377 – 386.

Ivkov, Slobodan. *Istorija avangarde i alternative u stripu u Novom Sadu 1950-2000. godine*. Dostupné na <http://alternative-novisad.org/strip/>. Prístup 23. 12. 2021.

Ivkov, Slobodan. *60 godina stripa u Srbiji*. Dostupné na <https://www.rastko.rs/strip/60godina/index.html>. Prístup 19. 12. 2021.

Karpinský, Peter. 2014. *Slovenské „dobrodružné“ romány*. In: *K poetologickým a axiologickým aspektom slovenskej literatúry po roku 2000 II*. Ed. M. Součková. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 277 – 291.

Karpinský, Peter. 2020. *Komiks ako znakový systém (Vybrané kompozičné aspekty semiotiky komiksu)*. *Jazyk a kultúra*, č. 41 – 42, s. 46 – 54.

Lenhart, Stevan. 2006. *Tvorba Jaroslava Supeka (1)*. *Nový život*, 58, č. 4 – 6, s. 48 – 59.

Milenković, Nebojša. 2005. *Filozofija umetnosti ili umetnost kao filozofija*. In: *Ich bin Künstler Slavko Matković. Novi Sad: Muzej savremene likovne umetnosti*. s. 7 – 36.

Mikulášová, Andrea, Mikuláš, Roman. *Interkulturalita*. Dostupné na <http://hyperlexikon.sav.sk/sk/pojem/zobrazit/terminus/i/interkulturalita> Prístup 22. 12. 2021.

Mocná, Dagmar, Paterka, Josef a kol. 2004, *Encyklopédie literárních žánrů*. Praha Litomyšl: Paseka.

Pilch, Pavel: 2021. *Srbský komiks a slavistika*. In: Савремена српска и чешка славистичка истраживања. / Súčasná česká a srbská slavistické bádání. Brno: Ústav slavistiky Filologické fakulty Masarykovy univerzity.

Supek, Jaroslav, Miodrag Ivanović Mikica. 2010. *Život je lep*. [Novi Sad]: Lavirint.

Supek, Jaroslav. 1996. *Rip Kirbi (1,2,3,4,5,6)*. Nový život, 48, č. 1 – 2, 3 – 4, 5 – 6, 7 – 8, 9 – 10, 11 – 12. 1997. *Rip Kirbi (7,8,9)*. Nový život, 49, č. 1 – 2, 3 – 4, 5 – 6.

Supek, Jaroslav: 2003. *Plivanec do tváre*. Báčsky Petrovec: Kultúra.

Supek, Jaroslav: 1995. *Rýľovanie záhrady*. Nový život, 47, č. 9 – 10, s. 8 – 10.

Supek, Jaroslav: 2000. *Umenie bez farby, formy a obsahu*. Nový život, 52, č. 3 – 4, s. 151 – 154.

Supek, Jaroslav: 2004. *Nutnosť tvaru*. Báčsky Petrovec: Kultúra.

Tišma, Andrej. 1987. *Umelec ako model. (Výstava fotografií z automatu Jaroslava Supeka vo Fotogalérii FKK Branka Bajića v Novom Sade)*. Nový život, 39, č. 11. s. 777.

Tucakov, Anita. 2000. *Strip u Srbiji 1975-1995*. Beograd: Zadužbina Andrejević.

Veljkovic, Ivan. 2015. *Kratko, ali slatko*. Dostupné na <https://www.pokazi-vac.com/kratko-ali-slatko/>. Prístup 14. 10. 2021.

**Milica Janjatović Jovanović**

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

*milica4588@gmail.com*

## **MEDIJSKE PRAKSE SUPROTSTAVLJENE IDEJI INTER-KULTURALNOSTI**

### Abstract

The idea of interculturality, which implies the coexistence and integration of different cultures in one territory as a way of life, can be observed through reflection of this process in the media. This paper will present and systematize media practices that are opposed to the idea of interculturalism. The paper will present a classification of extreme narratives and fake news published about national minorities, neighbouring nations and migrants in the media in Serbia and on social networks. Previously conducted media research and deconstructed false and manipulative information in this area will be used as sources. Categories for classification will be: topic, object, presence of prejudices, principles of establishing relations between cultures. The classification will try to establish whether there are patterns according to which the media create stereotypes and prejudices about the other and the different, and thus deny and prevent the actualization of the idea of interculturality. At the end of the paper, recommendations will be offered for the improvement of bad media practices observed during the research and the change of the observed patterns.

Key words: *media, interculturalism, stereotypes, fake news, national minorities.*

### 1. Uvod

Koncept interkulturalnosti razvijan je kao odgovor na izazove sve većeg umrežavanja različitih grupa ljudi koje sa sobom donose izvesne kulturne, religijske i običajne raznovrsnosti u celokupnu zajednicu ljudi na jednoj teritoriji.

Prvobitna zamisao identifikovanja različitosti i njihovih validacija, koja je predstavljana idejom multikulturalizma naišla je na izazov koji se ogledao u nedostatku komunikacijskih poveznica među različitim društvenim entitetima. „U multikulturalnom društvu granice između etničkih grupa su manje više čvrste. Ljudi pripadnici različitih etničkih zajednica žive jedni pored drugih i „tolerišu“ jedni druge.“ (Šta su prepreke interkulturalnosti u Srbiji? 2019:10) S druge strane, ideja interkulturalnosti prepoznaje drugačiju prirodu odnosa među zajednicama. Naime, ona podrazumeva njihovu međusobnu interakciju, dijalog, kao i kontinuiranu transformaciju u cilju harmonizacije odnosa među zajednicama.

„Interkulturalnost podrazumeva suočavanje s problemima koji se javljaju u odnosima između nosilaca različitih kultura, njihovo prihvatanje i poštovanje. Prefiks *inter* ne znači jednostavno prisustvo ili suživot, slučajno mešanje kultura, niti zamenu jednog oblika mišljenja drugim, već mogućnost upoređivanja različitih mišljenja, ideja i kultura na jednom prostoru.“ (Šta su prepreke interkulturalnosti u Srbiji? 2019: 11)

U ideju interkulturalizma utkana je ideja suštinskog prevazilaženja konflikata koji mogu nastati kao posledica kros-kulturalnih nesporazuma (Elias and Mnasouri, 2020: 3)

Posmatrajući teritoriju Srbije poslednjih decenija i izazove interkulturalizma, pa i multikulturalizma sa kojima se prvenstveno javnost, a posledično i građani suočavaju, mora se zaći dublje od različitosti ukorenjenih u jeziku, običajima, religiji i kulturi. Dublji pogled je neophodan prvenstveno usled veoma izraženih narativa netrpepljivosti upravo prema narodima koje se po svim parametrima etničke diferencijacije smatraju najsirodnijim većinskom stanovništvu u Srbiji. Čak i kada su u pitanju različite religije i jezici koji su u ravni potpunog nerazumevanja, dug period teritorijalno bliskog suživota doveo je do dobrog poznavanja i razumevanja običaja i kultura.

Istovremeno, iskustvo pripadanja jednoj grupi po parametrima kao što su nacija i religija, a drugoj po običajima i načinu života, što je čest slučaj na teritoriji bivše Jugoslavije, uzrokovan različitom teritorijalnom rasprostanjenošću većinskih i manjinskih naroda pre i nakon ratnih sukoba, kako to primećuje Branimir Stojković (Stojković, 2002), može se smatrati osnovom interkulturalnosti na ovim prostorima. Izazovi sa kojima se suočavalo prvenstveno izbegličko stanovništvo, nakon dolaska u sredinu u kojoj su po etničkoj i religijkoj pripadnosti domaći, međutim, po načinu života i nijansiranim kulturnim razlikama stranci, ukazuje upravo na to da ideja interkulturalizma nosi značajniji potencijal kako od etnocentričnosti, tako i od ideje multikulturalizma.

„To istovremeno relativizovanje sebe i drugoga, odnosno prepoznavanje sebe u drugome i drugoga u sebi, u osnovi je interkulturalnog komuniciranja.“ (Stojković, 2002:57)

Upravo usled iskustva kontinuiranih migracija naroda na teritoriji Zapadnog Balkana, i dalje bliskog iskustva kako ratnih sukoba, tako i živog sećanja na nekadašnji suživot, neophodno je posmatrati tendencije u oblasti kako etnocentrizma, tako i interkulturalizma na teritoriji Srbije.

Indikativan podatak koji nam može ukazati na tendencije društva u Srbiji, dobijen je istraživanjem sprovedenim tokom 2017. godine kojim je ustanovljeno da je „za skoro 60% građana Srbije iz različitih etničkih zajednica opstanak sopstvene nacije najvažniji. Samo 14% ljudi smatra da su lični planovi važniji od nacije.“ (Šta su prepreke interkulturalnosti u Srbiji? 2019: 69)

Jedna od sfera najpre uočljivih tendencija u ovim oblastima svakako je medijska sfera.

Mediji kao kreatori javnog diskursa predstavljaju jednu od najznačajnijih poluga moći u društvu. Mediji mogu biti garant slobode građana i građanki, međutim, oni takođe mogu postati sredstvo masovne manipulacije i usmeravanja volje građana spram partikularnih interesa pojednaca na pozicijama moći.

„Mediji mogu da doprinesu stereotipizaciji manjinskih zajednica i kultura, mogu da podstaknu stvaranje jaza i odnosa nepoverenja, da podstaknu nacionalno i kulturno

zatvaranje, izolaciju, i na kraju otvoreni animozitet jednih prema drugima.“ (Bulatović i Bulatović, 2018:13)

Ukoliko se posmatraju tendencije (najčešće) tabloidnih medija u Srbiji, uočice se kontinuirana tendencija zastrašivanja građana i upozoravanje na opasnost od novih ratnih sukoba, koji će uključivati i Srbiju, nekad kao glavnog, a nekad kao sporednog aktera. Ovo je potvrđeno istraživanjem o najavama ratova na naslovnim stranama srpskih taloida, kojim je utvrđeno da je u periodu od godinu dana (2016-2017) na naslovnim stranama Informera i Srpskog telegrafa bilo ukupno 265 najava ratova: „To znači da su posmatrani dnevници u proseku svakog drugog ili trećeg dana upozoravali javnost na početak globalnog rata, potom rata Srbije sa susednim zemljama (prvenstvenosa Hrvatskom), a naposljetku i građanskog rata kojim – prema tvrdnjama ST i IN – opozicija potpomognuta stranim fondacijama želi da sruši vlast Aleksandra Vučića i da izazove kaos u Srbiji.“ (Janjić i Šovanec, 2018:54)

Za potrebe ovog rada analizirani narativi u javnom medijskom diskursu će se posmatrati kroz kategorizaciju društava na skali od etnocentrizma do etnorelatvizma, kako je definisao Benet (Bennett, 2017), pri čemu u domenu etnocentrizma prepoznaje kategorije *poricanje*, *odbrana* i *minimiziranje*, dok su u domenu etnorelatvizma postavljene kategorije *prihvatanja*, *adaptacije* i *integracije*.

Radom će biti predstavljene medijske prakse plasiranja lažnih i manipulativnih informacija o nacionalnim manjinama, susednim narodima i migrantima, koje se suštinski suprotstavljaju konceptu interkulturalnosti. Iako na teritoriji Srbije postoji potencijal, kao i relativno sveže iskustvo građana koji su se uverili da je interkulturalnost koncept koji ima najviše potencijala da obezbedi harmoničan život građanima u zajednici, uočene medijske prakse održavaju ideju etnocentrizma živom i aktuelnom u javnom diskursu. Još specifičnije, pokušaće se ukazati na to da uočene i analizirane medijske prakse podstiču vrlo specifičnu kategoriju etnocentrizma, kategoriju *odbrane*. Specifičnost ove kategorije je viđenje drugog i drugačijeg u formi stereotipa, kao i pojednostavljeno razmišljanje u kategorijama „mi-oni“. U svom najekstremnijem obliku kategorija odbrane prelazi u rasizam (Petrović, 2006).

## 2. Metodologija

Za potrebe ovog rada sprovedena je analiza postojeće literature u oblasti interkulturalnosti i multikulturalnosti koja može poslužiti za analizu medijskog diskursa.

Osim pregleda postojeće literature, podaci za analizu, odnosno lažne i manipulativne informacije koje su se plasirale u onlajn medijima i na društvenim mrežama, prikupljeni su iz primarnih i iz sekundarnih izvora – analiza i istraživanja objavljena na portalima fakenews.rs i raskrikavanje.rs, kao i originalni tekstovi u medijima i na društvenim mrežama.

U radu će biti primenjena kvalitativna analiza medijskog sadržaja, na uzorku od 10 lažnih i manipulativnih vesti i njihovih dekonstrukcija objavljenih na portalima FakeNews Tragač i Raskrikavanje.

Analizirane lažne i manipulativne vesti biće predstavljene kroz četiri kategorije – *tema, objekat, stereotipizacija i princip uspostavljanja odnosa među narodima*.

Na ovaj način klasifikovani medijski narativi biće upoređeni sa osnovnim karakteristikama etnocentrizma, čime će se pokazati da je poslednjih godina u pojedinim medijima izuzetno prisutna ideološka opredeljenost za kreiranje javnog diskursa koji će osnaživati anahronu ideju uspostavljanja identiteta jednog naroda kroz isticanje suštinskih razlika u odnosu na druge narode, koji se vrlo često baziraju na nepouzdanim, manipulativnim, a neretko i u potpunosti lažnim informacijama.

### 3. Analiza lažnih i manipulativnih informacija o nacionalnim manjinama, susednim narodima i migrantima

#### 3.1 Tema

Analizom dekonstruisanih lažnih i manipulativnih informacija u onlajn medijima i na društvenim mrežama, tri teme su se istakle kao najčešće zastupljene. U pitanju su teme 1) sukob, najava rata, incidenti; 2) društvo i 3) religija.

Kada je u pitanju tematska obrada sukoba, najave ratova ili izveštvanje o (nepostojećim ili o neaktuelnim) incidentima, primetno je da mediji koji šire dezinformacije ove vrste, to čine insistirajući na opasnosti koju najčešće Albanci, Hrvati ili migranti predstavljaju po Srbiju i njene građane (primeri od 1 do 4):

#### Primer 1

„Zakazan miting, za 10 dana pokreću napad na jug Srbije!“<sup>35</sup>

Alo, 19.11.2019.

#### Primer 2

„ŠIPTARI SPREMILI PAKLENI PLAN PO SCENARIJU ĐILASOVE RADE! ROSU UPADA U SEVERNOMITROVICU I HAPSI DVOJICU SRBA!“<sup>36</sup>

Informer, 4.10.2019.

#### Primer 3

„Otvorena sezona lova na Srbe, jure ih kao divlje zveri da ih premlate i ubiju! ČITAJTE U "ALO"!“<sup>37</sup>

Alo, 10.6.2019.

#### Primer 4

<sup>35</sup> Dekonstrukcija lažne vesti dostupna je na sajtu FakeNews Tragač, na linku: <https://fake-news.rs/2019/12/02/nije-poceo-rat-koji-je-alo-zakazao-za-28-novembar/>

<sup>36</sup> Dekonstrukcija lažne vesti dostupna je na sajtu FakeNews Tragača, na linku: <https://fake-news.rs/2019/10/08/propala-jos-jedna-informerova-najava-sukoba/>

<sup>37</sup> Neutemeljenost tvrdnje ustanovio je portal Raskrikavanje: <https://www.raskrikavanje.rs/page.php?id=488>

„MIGRANTI IZLUPALI STAKLA I NAPALI OSOBLJE U PRIHVATNOM CENTRU KOD ŠIDA-DOKLE VIŠE???”<sup>38</sup>

Fejsbuk grupa SM info, 21.2.2020.

Jedinice analize koje pripadaju oblasti društvenih tema uz samu lažnu ili manipulativnu informaciju koju su prenosile auditorijumu, kontekstom i podtekstom su ukazivale na prikrivenu ili čak otvorenu pretnju koje stanovici Srbije treba da osele od drugog naroda ili se podsećalo na kontinuirani rivalitet ili poželjnost pripadanja srpskom narodu. Pristrasni, a vrlo često i otvoreno štetni narativi se upravo ovakvim vrstama medijskih objava održavaju u javnom diskursu. To će biti ilustrovano sledećim primerima:

Primer 5

„Dele srpsko državljanstvo kao bombone: Dobiće stan posao i plaćenu školu? Vlada Srbije zanemarije svoje građane u korist migranta”<sup>39</sup>

Pravda, 11.4.2020.

Primer 6

„Istraživanja pokazala: Srbi pošteniji od Hrvata”<sup>40</sup>

Portal RTS-a, 21.6.2019.

Primer 7

„Porodica će ga se ODREĆI, ali on samo želi da NOSI STARO SRPSKO IME: Albanac iz Kosovske Mitrovice REŠIO DA BUDE SRBIN”<sup>41</sup>

Srbija Danas, 7.3.2019.

Teme lažnih i manipulativnih vesti koje se mogu svrstati u oblast religije, jednako kao i prethodno prikazane teme, trebalo je da upozore građane Srbije na prikrivene opasnosti koje dolaze prvenstveno od migranta. Sva tri primera medijskih objava, koje će biti prikazana u nastavku teksta, tiču se izgradnje novih džamija na teritoriji Srbije. Objave su istovremeno služile kao potvrda narativa da postoji plan za islamizaciju Srbije, kojim će se ugroziti domaće, pravoslavno stanovništvo.

Primer 8

„VAŽNA VIJEST

38 Dekonstrukcija lažne vesti dostupna je na sajtu FakeNews Tragača, na linku: <https://fake-news.rs/2020/02/24/komesarijat-migranti-nisu-napali-osoblje-prihvatnog-centra/>

39 Dekonstrukcija lažne vesti dostupna je na sajtu FakeNews Tragača, na linku: <https://fake-news.rs/2020/04/14/ne-srpski-pasos-se-ne-deli-migrantima-kao-bombone/>

40 Dekonstrukcija manipulativnog aspekta ove vesti dostupna je na sajtu FakeNews tragača, na linku: <https://fake-news.rs/2019/06/25/ne-nije-naucno-dokazano-da-su-srbi-posteniji-od-hrvata/>

41 Dekonstrukcija lažne vesti dostupna je na sajtu FakeNews Tragača, na linku: <https://fake-news.rs/2019/03/20/mart-na-kosovu-u-srpskim-tabloidima-konvertit-i-muke-nepoznatog-vandala/>



U Čotranovcima 3. septembra ove godine počinje izgradnja džamije. Opet je u pitanju Vučićev tajni dogovor sa Arapima i Evropskom unijom. Njemu novac, nama islamski migranti i teroristi.“<sup>42</sup>

Objava na Fejsbuku, 19.8.2021.

#### Primer 9

„Ipak se pravi džamija u Sopotu, novinar srpskog narodnog infa bio na licu mesta. Ustani RS dok ne bude kasno.“<sup>43</sup>

Srpska čast, 13.3.2020.

#### Primer 10

„Najveća džamija u Beogradu niče u Srbiji“<sup>44</sup>

Srbija Danas, 20.4.2017.

Po zastupljenosti tema prilikom objavljivanja lažnih i manipulativnih vesti koje se tiču nacionalnih manjina, susednih naroda ili migranta može se zaključiti da se u medijima i na društvenim mrežama kreira narativ egzistencijalne ugroženosti srpskog naroda, rivaliteta srpskog naroda sa manjinskim ili susednim narodima, kao i ugroženost pravoslavlja pred najavljenom islamizacijom Srbije. Medijskim negovanjem ovakve vrste narativa, kao krajnja posledica može nastati beskompromisni etnocentrizam, međutim, taj etnocentrizam neće biti zasnovan na uočavanju i negativnom vrednovanju razlika (Petrović, 2006). Naprotiv, medijski proklamovani etnocentrizam zasniva se na fiktivnim konstruktima koji drugim narodima pripisuju razlike kojima će stvoriti značajniji jaz i samim tim će proces interkulturalnosti biti vraćen na prvi stadijum, ponovnog upoznavanja drugog, njegovih osobenosti, koji bi trebalo da bude izvršen uz integrativni princip pomirenja kroz raslojavanje višedecenijski taloženog diskursa mržnje i netrpeljivosti.

Ukoliko imamo u vidu podatke iz Istraživanja koje je objavio CESID 2016. godine, kojim je pokazano da je „polovina stanovnika spremna da se žrtvuje za interese sopstvenog naroda“, dok se „gotovo polovina građana (47%) slaže sa stavom da zbog mešanja različitih kultura njihovoj naciji pretila opasnost da izgubi svoj identitet“ (CESID, 2016: 29), postaje jasno da uočene medijske prakse mogu dovesti do dalje radikalizacije pomenutih stavova i dodatno odvratiti društvo od koncepta interkulturalizma.

<sup>42</sup> Dekonstrukcija lažne vesti dostupna je na sajtu FakeNews Tragača, na linku: <https://fakenews.rs/2021/09/10/ne-u-cortanovcima-se-ne-gradi-dzamija/>

<sup>43</sup> Dekonstrukcija lažne vesti dostupna je na sajtu FakeNews Tragača, na linku: <https://fakenews.rs/2020/04/25/drustvene-mreze-umesto-botanicke-baste-sagradile-dzamiju/>

<sup>44</sup> Dekonstrukcija lažne vesti dostupna je na sajtu FakeNews Tragača, na linku: <https://fakenews.rs/2020/05/20/ne-u-planu-beograda-na-vodi-nema-najvece-dzamije-u-evropi/>

### 3.2 Objekat

Objektima analiziranih tekstova smatrani su akteri koji su bili izvršioci radnje koja je tekstem tematizovana. U slučaju 10 prethodno navedenih jedinica analize bilo je moguće identifikovati 4 različite vrste objekata – predstavnici domaćih institucija (predsednik, predstavnici vlasti generalno), predstavnici stranih institucija (predstavnici vlasti iz inostranstva), susedni narodi, nacionalne manjine ili migranti, konkretni pojedinci (predstavnici nacionalnih manjina, susednih naroda ili migranata).

Analiza uloge objekta medijskog teksta može pružiti značajnu informaciju o tome koga je medij video kao odgovornog, odnosno kao onog zahvaljujući kome se određena radnja odvija. Kada su u pitanju tekstovi koji se baziraju isključivo na lažnim ili manipulativnim sadržajima, onda se još jasnije može uočiti strategija medija da konstruiše društvene uloge, funkcije, priče i kontekste na način koji bi u datom momentu bio efikasniji.

Uočeni objekti u analiziranim medijskim jedinicama ispunjavaju prvenstveno dve uloge – ugrožavanja srpskog naroda i eksternog potvrđivanja vrednosti srpskog naroda.

Kada je u pitanju uloga ugrožavanja srpskog naroda, nju izvršavaju predstavnici domaćih vlasti („Mediji u regionu preneli su da je Aleksandar Vučić u sklopu kompleksa “Beograd na vodi”, dogovorio izgradnju velike džamije.“ (Srbija Danas, 2017), „Vlada Srbije je uručila državljanstvo avganistanskoj porodici Nuri.“ (Pravda, 2020)), kao i predstavnici stranih institucija (ŠIPTARI SPREMILI PAKLENI PLAN PO SCENARIJU ĐILASOVE RADE! ROSU UPADA U SEVERNOM MITROVICU I HAPSI DVOJICU SRBA! (Informer, 2019)).

Uz ove, najmoćnije aktere, kao nosioce opasnosti mediji su identifikovali i neimenovane grupe susednih ili manjinskih naroda ili migranata.

#### Primer 11

„Mržnja je najzastupljenija među hrvatskom omladinom, koja je bukvalno zadojena mržnjom prema Srbima.“

Alo, 10.6.2019.

#### Primer 12

„Albanci sa juga centralne Srbije održaće 28. novembra, na Dan zastave, nacionalnog praznika Albanije, protestni skup u Preševu kako bi ukazali na navodnu diskriminaciju i sa zahtevom da se taj deo zemlje pripoji tzv. Kosovu.“

Alo, 19.11.2019.

#### Primer 13

„Sve veći broj Albanaca sa Kosova i Metohije u poslednje vreme želi da napusti islam i pređe u pravoslavnu veru.“

Srbija Danas, 7.3.2019.

Strategija stavljanja čitavih naroda ili neimenovanih grupa određenog naroda u poziciju ispoljavanja netrpeljivosti prema ili ugrožavanja drugog naroda u krajnjem izvođenju toka generalizacije može dovesti do toga da se u javnom diskursu utvrde stereotipi i predrasude koji dovode do ekstremnog etnocentrizma, u kom će distanca prema drugom i drugačijem biti okarakterisana ne samo nerazumevanjem, već i realnim egzistencijalnim strahom koji prelazi u rasizam.

### 3.2 Stereotipizacija i princip uspostavljanja odnosa među različitim kulturama i narodima

Stereotipizacija podrazumeva proces pripisivanja jedne ili više osobina određenoj grupi ljudi ili čitavom narodu. Stereotipizaciju karakteriše pojednostavljivanje društveno-kulturoloških karakteristika, kao i ukidanje raznovrsnosti i posebnosti, što posledično dovodi do suštinskog nepoznavanja i nerazumevanja različitih kultura i naroda, kao i različitih društvenih grupa u okviru jednog naroda. Proces stereotipizacije suprotstavlja se konceptu interkulturalizma koji podrazumeva identifikovanje razlika i specifičnosti onog drugog, njihovo prihvatanje i na kraju integraciju.

Stereotipizacija može predstavljati faktor onemogućavanja integracije naročito ukoliko se sprovodi sa pozicije moći – „stereotipi mogu biti opasni ukoliko se koriste kao oružje u konfliktima, biznisu ili politici, jer su oni rezultat sistematskog procesa konstruisanja od strane dominantnih i moćnih društvenih grupa“ (Đerić i Studen, 2006: 458).

S obzirom na temu, kao i na objekte medijskih tekstova, mogu se uočiti različiti nivoi stereotipizacije – od pojedinaca, preko grupa građana, do institucija i najviših predstavnika vlasti. Sistematičnost stereotipizacije, pripisivanjem negativnih osobina, stvara atmosferu onemogućavanja uspostavljanje saradnje, upoznavanje i dekonstrukciju predrasuda, jer nije ostavljen nijedan entitet, odnosno element kod onog drugog koji bi unapred formirane slike bio rasterećen.

Kao objedinjujuća osobina koja se u većini analiziranih medijskih objava eksplicitno ili implicitno pripisuje nacionalnim manjinama, susednim narodima i migrantima jeste neprijateljska nastrojenost prema srpskom narodu – „hrvatska omladina zadvojena mržnjom prema Srbima“ (primer 11), „za 10 dana pokreću napad na jug Srbije“ (primer 12), „migranti izlupali stakla i napali osoblje u prihvatnom centru“ (primer 4).

Ponašanje „drugog“ je prihvatljivo ukoliko je u funkciji negacije sopstvene vrednosti („Bisljim Konoviku želi da promeni nacionalnost i veru uprkos protivljenju svoje porodice i okoline.“ (primer 13)), što govori o isključivosti i nepriznavanju vrednosti tog drugog ukoliko se ne odrekne onoga što jeste.

Kao što je više puta istaknuto, osnovni principi uspostavljanja odnosa između većinskog stanovništva u Srbiji i manjinskog odnosno stanovništva susednih naroda, kao i migranata jesu sukob, netrpeljivost, ugrožavanje i rivalitet. Iako se ovakvim tumačenjem odnosa ne mora nužno doći do toga da narodi ostanu u nepotpunom neznanju kada su u pitanju kulturološke, religijske ili običajne raznovrsnosti, jer je suštinski to i nemoguće, s obzirom na okolnosti u kojima dati narodi žive, ipak plasiranje lažnih i manipulativnih medijskih narativa može dovesti do toga da se svaka različitost tumači u ključu sukoba i netrpeljivosti.

#### 4. Zaključak

Koncept interkulturalnosti na teritoriji Srbije imao je potencijal da zaživi usled više faktora – država, čiji je Srbija bila sastavni deo, je tokom vremena menjala nazive (što je značajno prvenstveno u simboličkom smislu), kao republika je bivala u sklopu više različitih država, koje su podrazumevale suživot različitih kultura, religija, poznavanje više jezika, koji su funkcionisali okupljeni pod različitim ideološkim paradigama.

Paralelno s tim građani su imali nesreću da iskuse građanske i svetske ratove, masovne migracije stanovništva, koji su oduvek kao krajnju poruku ostavljali činjenicu da je suživot jedini način funkcionalnog opstojanja različitih naroda ili kultura na jednoj teritoriji.

Iz tog razlga je bilo značajno posmatrati tendencije današnjeg društva u Srbiji, kada je u pitanju proces razvijanja interkulturalnosti, a koje se ogleda kroz javni medijski diskurs. Još značajnije je bilo analizirati medijske objave koje su se ticale susednih naroda, nacionalnih manjina i migranata, a koje su dokazano bile zasnovane ili na lažnim informacijama ili se radilo o manipulativnom tekstu. Svaka informacija koju određeni medij odluči da objavi nosi određenu poruku, naročito u svetu masovnih komunikacija i izloženosti većem broju informacija nego ikada pre u istoriji. Čak i kada se radi o tačnoj i na objektivan način objavljenoj informaciji, uvek se može postaviti dodatno pitanje zašto je baš ta informacija plasirana, a neka druga izostavljena. Dakle, čak i u domenu potpunog medijskog profesionalizma postoji potreba da se kritički analizira medijski sadržaj. S druge strane, ukoliko se govori o medijskim praksama kojima se namerno šire lažne i manipulativne vesti, koje će kao svoju posledicu imati kreiranje tenzije, neizvesnosti i straha od konstantnog sukoba, istovremeno stereotipizirajući čitave grupe ljudi i narode, onda se može govoriti o značajnom društvenom fenomenu potkrepljivanja i širenja ideologije etnocentrizma, koji u krajnjim manifestacijama prelazi u rasizam.

Uočene medijske tendencije, osim što se suprotstavljaju ideji interkulturalnosti, što samo po sebi nije nezakonito niti nelegitimno, činjenicom da predstavljaju lažne i manipulativne vesti, ipak se svrstavaju u protivzakonite, jer Zakon o javnom informisanju i medijima propisuje da je javni interes u oblasti javnog informisanja „1) istinito, nepristrasno, pravovremeno i potpuno informisanje svih građana Republike

Srbije;“, kao i 4) očuvanje kulturnog identiteta srpskog naroda i nacionalnih manjina koje žive na teritoriji Republike Srbije;“ (član 15).

Takođe, analizirane medijske prakse kojima se sprovodi sistematična generalizacija i stereotipizacija drugog i drugačijeg, kojom se potpiruje međunacionalna netrpeljivost i onaj drugi se prikazuje kao manje vredan i opasan, predstavlja ujedno i praksu kojom se krši Ustav Republike Srbije, a naročito član 21, kojim se reguliše zabrana diskriminacije i kojim se tvrdi sledeće:

„Zabranjena je svaka diskriminacija, neposredna ili posredna, po bilo kom osnovu, a naročito po osnovu rase, pola, nacionalne pripadnosti, društvenog porekla, rođenja, veroispovesti, političkog ili drugog uverenja, imovnog stanja, kulture, jezika, starosti i psihičkog ili fizičkog invaliditeta.“

Iako se Ustavom izričito ne propisuje interkulturalnost, ipak se posebnim odredbama koje se odnose na poštovanje ljudskih prava, onemogućavaju društveni akteri da praktikuju ideologiju ekstremnog etnocentrizma.

Mediji, koji spadaju među uticajnije društvene aktere, prvi korak ka ukidanju etnocentrizma mogli bi postići, prvenstveno izveštavanjem koje je u skladu sa zakonskim regulativama. Nakon toga bi praksa približavanja interkulturalizmu podrazumevala proaktivan pristup aktivnog umrežavanja, prepoznavanje međunacionalnih razlika, kao i obezbeđivanje interakcije upravo tih razlika koje će dovesti do konačne integracije i suštinskog ispunjavanja javnog interesa kao prioritete uloge medija.

## 5. Literatura

Bennett, M. 2017. *Developmental Model of Intercultural Sensitivity in The International Encyclopedia of Intercultural Communication*. Online: John Wiley & Sons, Inc.

Bulatović, G. i Bulatović, Lj. 2018. *Multikulturalnost i interkulturalnost u Medijskom javnom servisu Vojvodine u Medijski dijalozi, Vol. 11, No. 2, pp. 7-29*. Podgorica: Istraživački medijski centar.

CESID. 2016. Javno mnjenje Srbije – *Politička i društvena situacija u Srbiji*. Onlajn. Dostupno na: [http://www.cesid.rs/wp-content/uploads/2017/02/CESID\\_USAID\\_Politi%C4%8Dke\\_prilike\\_u\\_Srbiji\\_2016.pdf](http://www.cesid.rs/wp-content/uploads/2017/02/CESID_USAID_Politi%C4%8Dke_prilike_u_Srbiji_2016.pdf) (pregledano: 28.12.2021.)

Đerić, I. i Studen, R. 2006. *Stereotipi u medijima i medijsko opismenjavanje mladih u Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, godina 38, br. 2, pp. 456-471*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Elias and Mansouri. 2020. *A Systematic Review of Studies on Interculturalism and Intercultural Dialogue in Journal of Intercultural Studies*. Dostupno na: [https://www.researchgate.net/publication/340574938\\_A](https://www.researchgate.net/publication/340574938_A)

Systematic Review of Studies on Interculturalism and Intercultural Dialogue  
(pregledano: 28.12.2021.)

Janjić, S. i Šovanec, S. 2018. *Najava ratova na naslovnim stranama srpskih tabloida u CM: Communication and Media, 13(43), pp. 49-67.* Beograd. Fakultet Političkih nauka.

Petrović, D. 2006. *Interkulturalno (ne)razumevanje u Uvod u mirovne studije – drugi tom, pp. 67-87.* Beograd: Grupa MOST.

Stojković, Branimir. 2002. *Identitet i komunikacija.* Beograd: Fakultet političkih nauka u Beogradu.

Šta su prepreke interkulturalnosti u Srbiji? 2019. Beograd: Centar za izučavanje etniciteta. Dostupno na linku: <http://ercbgd.org.rs/wp-content/uploads/pdf/publikacije-naslovna/prepreke-interkulturalizmu.pdf> (pregledano 28.12.2021.)

Ustav Republike Srbije. 2006. Službeni glasnik RS, br. 98/2006.

Zakon o javnom informisanju i medijima. 2014. Službeni glasnik RS, br.83/2014

### Medijski izvori:

Alo! 2019. *Otvorena sezona lova na Srbe, jure ih kao divlje zveri da ih premlate i ubiju! ČITAJTE U "ALO"!* alo.rs Online. Dostupno na: <https://www.alo.rs/print/print/otvorena-sezona-lova-na-srbe-jure-ih-kao-divlje-zveri-da-ih-premlate-i-ubiju-citajte-u-alo/234289/vest> (pregledano: 29.12.2021.)

D.K. 2019. *Zakazan miting, za 10 dana pokreću napad na jug Srbije!* alo.rs. Online. Alo. Dostupno na: <https://www.alo.rs/kosovsko-pitanje/kosovsko-pitanje/zakazan-miting-za-10-dana-pokrecu-napad-na-jug-srbije/266752/vest> (pregledano: 29.12.2021.)

Facebook. 2020. *Ipak se pravi džamija u Sopotu, novinar srpskog narodnog infabio na licu mesta. Ustani RS dok ne bude kasno.* Srpska Čast. Dostupno na: <https://www.facebook.com/SrpskaCast.rs/videos/576621039602189/> (pregledano: 29.12.2021.)

Facebook. 2021. Milan Santrač. Online. Dostupno na: <https://www.facebook.com/msantrac1/posts/10216533412167553> (pregledano: 29.12.2021.)

Facebook. 2020. *MIGRANTI IZLUPALI STAKLA I NAPALI OSOBLJE U PRIVATNOM CENTRU KOD ŠIDA-DOKLE VIŠE???* SM info. Online. Dostupno na: <https://www.facebook.com/sminfo022/photos/a.112220653530640/177700423649329/?type=3&theater> (pregledano: 29.12.2021.)

FakeNews Tragač. 2019. *Ne, nije naučno dokazano da su Srbi pošteniji od Hrvata.* fakenews.rs. Online. Dostupno na: <https://fakenews.rs/2019/06/25/ne-nije-naucnodokazano-da-su-srbi-posteniji-od-hrvata> (pregledano: 28.12.2021.)

FakeNews Tragač. 2019. *Nije počeo rat koji je Alo zakazao za 28. novembar*. fake-news.rs. Online. Dostupno na: <https://fakenews.rs/2019/12/02/nije-poceo-rat-koji-je-alo-zakazao-za-28-novembar/> (pregledano: 29.12.2021.)

FakeNews Tragač. 2020. *Ne, srpski pasoš se ne deli migrantima "kao bombone"*. fakenews.rs. Online. Dostupno na: <https://fakenews.rs/2020/04/14/ne-srpski-pasos-se-nedeli-migrantima-kao-bombone/> (pregledano: 28.12.2021.)

Grbović, A. 2019. *ŠIPTARI SPREMILI PAKLENI PLAN PO SCENARIJU ĐILASOVE RADE! ROSU UPADA U SEVERNU MITROVICU I HAPSI DVOJICU SRBA!* informer.rs. Online. Informer. Dostupno na: <https://informer.rs/vesti/politika/463134/siptari-spremili-pakleni-plan-scenariju-djilasove-rade-rosu-upada-severnu-mitrovicu-hapsi-dvojicu-srba> (pregledano: 29.12.2021.)

Ivanović, Đ. 2019. *Propala još jedna Informerova najava sukoba*. fakenews.rs. Online. FakeNews Tragač. Dostupno na: <https://fakenews.rs/2019/10/08/propala-jos-jedna-informerova-najava-sukoba/> (pregledano: 29.12.2021.)

Kosanović, S. 2020. *Društvene mreže umesto botaničke bašte „sagradile” džamiju*. fakenews.rs. Online. Dostupno na: <https://fakenews.rs/2020/04/25/drustvene-mreze-umesto-botanicke-baste-sagradile-dzamiyu/> (pregledano: 29.12.2021.)

Kosanović, S. 2020. *Ne, u planu Beograda na vodi nema najveće džamije u Evropi*. fakenews.rs. Online. Dostupno na: <https://fakenews.rs/2020/05/20/ne-u-planu-beograda-na-vodi-nema-najvece-dzamiye-u-evropi/> (pregledano: 29.12.2021.)

Mihajlović, D. 2019. *Mart na Kosovu: izmišljeni konvertit i muke nepoznatog vandala*. fakenews.rs. Online. FakeNews Tragač. Dostupno na: <https://fake-news.rs/2019/03/20/mart-na-kosovu-u-srpskim-tabloidima-konvertit-i-muke-nepoznatog-vandala/> (pregledano: 29.12.2021.)

Pravda. 2020. *DELE SRPSKO DRŽAVLJANSTVO KAO BOMBONE: Dobiće stan, posao i plaćenu školu? Vlada Srbije zanemaruje svoje građane u korist migranta!* pravda.rs. Online. Dostupno na: <https://pravda.rs/2020/4/11/dele-srpsko-drzavljanstvo-kao-bombone-dobice-stan-posao-i-placenu-skolu-vlada-srbije-zanemaruje-svoje-gradjana-u-korist-migranata-foto/> (pregledano: 29.12.2021.)

RTS. 2019. *Istraživanja pokazala: Srbi pošteniji od Hrvata*. rts.rs. Online. Dostupno na: <https://www.rts.rs/page/magazine/sr/story/511/zanimljivosti/3565656/istrazivanja-pokazala-srbi-posteniji-od-hrvata.html> (pregledano: 29.12.2021.)

Srbija Danas. 2017. *Najveća džamija u Evropi niče u Beogradu*. srbijadanas.net. Online. Dostupno na: <http://www.srbijadanas.net/najveca-dzamiya-u-evropi-nice-u-beogradu/> (pregledano: 29.12.2021.)

Srbija Danas. 2021. *Porodica će ga se ODREĆI, ali on samo želi da NOSI STARO SRPSKO IME: Albanac iz Kosovske Mitrovice REŠIO DA BUDE SRBIN*.

srbijadanas.com. Online. Dostupno na: [https://www.srbijada\\_nas.com/vesti/kosovo/u-pedesetim-menja-veru-i-nacionalnost-albanac-iz-kosovske-mitrovice-postaje-srbin-odabrao-i-ime-kako-2019-03-07?fbclid=IwAR1wvVke8llGEtnsun-fPn5oLdYZvRXUnqZtvkJyKKNr8nFHiZL7MkuwnQK8](https://www.srbijada_nas.com/vesti/kosovo/u-pedesetim-menja-veru-i-nacionalnost-albanac-iz-kosovske-mitrovice-postaje-srbin-odabrao-i-ime-kako-2019-03-07?fbclid=IwAR1wvVke8llGEtnsun-fPn5oLdYZvRXUnqZtvkJyKKNr8nFHiZL7MkuwnQK8) (pregledano: 29.12.2021.)

Subotić, I. 2020. *Komesarijat: migranti nisu napali osoblje prihvatnog centra*. fake-news.rs. Online. FakeNews Tragač. Dostupno na: <https://fake-news.rs/2020/02/24/komesarijat-migranti-nisu-napali-osoblje-prihvatnog-centra/> (pregledano: 29.12.2020.)

Vučić, M. i Radojević, V. 2019. *Za pola godine više od 400 laži na naslovnicama četiri tabloida*. raskrikavanje.rs. Online. Raskrikavanje. Dostupno na: <https://www.raskrikavanje.rs/page.php?id=488> (pregledano: 29.12.2021.)

Zemunović, M. 2021. *Ne, u Čortanovcima se ne gradi džamija*. fakenews.rs. Online. FakeNews Tragač. Dostupno na: <https://fakenews.rs/2021/09/10/ne-u-cortanovcima-se-ne-gradi-dzamija/> (pregledano: 29. 12. 2021. )



**Doc. PaedDr. Július Lomenčík, PhD.**

Filozofická fakulta UMB, Katedra slovenského jazyka a komunikácie  
Banská Bystrica, Slovenská republika

## **LITERATÚRA V REGIÓNE – REGIÓN V LITERATÚRE (SKICE K DANÉMU PROBLÉMU) LITERATURE IN THE REGION – THE REGION IN LITERATURE (SELECTED SKETCHES)**

Abstrakt:

Regionálna problematika, zvlášť v slovenskej literárnej teórii a praxi, zostáva stále na okraji záujmu literárnej vedy. Pritom jej systematickejšie skúmanie by sa mohlo stať kľúčom k legitímnemu objasneniu a interpretácii slovesných umeleckých textov, ale i biografii literárnych tvorcov. O to intenzívnejšie je pociťovaný nedostatok a nutnosť skúmania problematiky v jej najvlastnejšom prostredí, teda v jednotlivých regiónoch. Isté nedostatky vnímame najmä v chýbajúcom koncepčnom prístupe, v neprepracovaných metodologických otázkach či v oblasti nedostatočného materiálového výskumu. V príspevku sa preto usilujeme načrtnúť určité teoretickú a metodologickú platformu k výskumu regiónu. V teoretickom východisku ponúkame pohľad na regionalizmus vo vzťahu ku globalizačným dôsledkom. V druhej časti príspevku podávame skicu skúmania literárnych tradícií Banskej Bystrice v druhej polovici 20. storočia. Z metodologického hľadiska siahame prevažne po kvalitatívnej metóde teoretickej analýzy odborných prameňov a vlastného literárnohistorického výskumu.

*Kľúčové slová:* globalizácia, regionalizmus, literárna regionalistika, regionálna literatúra, literárne kultúrne dedičstvo, Banská Bystrica

Abstract

The problems of region, especially in the fields of Slovak literary theory and practice, are on the margin of the scope of literary scholarship. If studied more systematically, however, they could help us to clarify and interpret Slovak fiction as well as biographies of Slovak authors. There is a serious lack of such studies. Research studies of this kind should be conducted in its natural milieu – in the regions in question. Certain deficiencies are perceived due to lacking systematic approach, imperfect methodology and insufficient material research. In the paper, the author presents sketches of theoretical and methodological platforms of regional research. In the theoretical one, regionalism is viewed from the point of its relation to the consequences of the globalization. The second part presents a sketch of literary tradition research of Banská Bystrica in the second half of the 20<sup>th</sup> century. In terms of methodology, the author mostly applies the qualitative method of theoretical analysis of scholarly sources as well as his own literary-historical research.

Key words: globalization, regionalism, literary regional studies, regional literature, literary cultural heritage, Banská Bystrica

## Globalizácia verzus regionalizmus

*Globalizácia* predstavuje problém, lebo je namierená v istom zmysle proti pevnej zakorenenosti starých tradícií a vedie k prekročeniu hraníc nielen geograficko-politických, ale aj kultúrnych, k prelínaniu a kríženiu kultúr; na strane druhej vytvára nové tendencie k radikálnym návratom ku koreňom. Niektorí odborníci zasa zastávajú opačný názor a na rôznych príkladoch dokazujú, že práve vďaka globalizácii, ktorá vytvorila z kultúry komoditu a exportný artikel, dochádza často k revitalizácii lokálnych a národných identít. Proces globalizácie kultúry získava tak prirodzeného „opozičného partnera“ – regionalizáciu kultúry, vyznačujúcu sa presadzovaním kultúrnej identity rôznych regiónov. Obidva procesy vzájomne dialekticky ovplyvňujú na jednej strane podporu šíreniu kultúrnych hodnôt v celosvetovom medzinárodnom rámci (kultúrna globalizácia) a súčasne na strane druhej chránia tvorcov kultúrnych hodnôt pred ich zničením či znehodnocovaním podporou vznikania nových hodnôt (kultúrna regionalizácia). Fenomén regionalizmu nadobúda na pozadí všeobecnej globalizácie kultúry novú kvalitu, pretože v určitom geografickom priestore špecifikuje vlastné postavenie a kultúrnu identitu v pluralite globálneho kultúrneho dedičstva.

Zrýchlený proces globalizácie prináša celý rad následkov – ekonomických, politických, kultúrnych, environmentálnych a i. – s otvorením priestoru v dialektickej rovnováhe pre pozitívne ako i negatívne. Pozitívne tendencie ukazujú, že globalizácia prináša výrazný rast prosperity – ekonomickej, vedeckej i kultúrnej; aj rozsiahlejšia komunikácia medzi ľuďmi dáva možnosť zlepšiť globálnu solidaritu; podporuje napr. aj úmysel neviest' vojny atď. Napriek niektorým pozitívnym výsledkom sa pre mnohých ľudí ukazuje, že škodlivé účinky globalizácie prevážia jej úžitok. Pravdepodobne najväčšie obavy spôsobuje prehlbovanie majetkovej priepasti medzi ľuďmi; zhoršovanie životného prostredia kvôli poháňaniu sily trhu; nárast nezamestnanosti spôsobujúci psychické následky. Veľké obavy sa týkajú kultúrnych rozporov a rozširovania materiálnych hodnôt prejavujúcich sa najmä inváziou niektorých pseudohodnôt západnej kultúry. Veľké nebezpečenstvo predstavuje „stratenie sa“ človeka vo svete s následným zabudnutím na svoje korene. Do centra pozornosti preto stále viac preniká etická stránka globalizácie (akási „globálna etika“), ktorá vo svojom vnútornom rozvíjaní akceptuje základné determinujúce faktory kultúrno-hodnotovej a edukačnej povahy. Bez „globálnej etiky“ sa nezhody a napätie spolunažívania v globálnom spoločenstve znásobia. Dokonca i tie najlepšie naprojektované programy v prospech ľudí môžu v konečnom dôsledku zlyhať, ak v nich absentujú všeľudské hodnoty v dialektickej jednote s národnými na princípoch humanitnej kreativity.

Globalizácia vo svojom širokom význame prebieha v istom zmysle permanentne jednak v konkrétnych spoločensko-ekonomických činnostiach, ako i

v mysliteľských odkazoch veľikánov ľudského ducha európskeho kultúrneho dedičstva. Už v pedagogickom odkaze Jana Amosa Komenského sa uplatňujú určité vízie globalizácie. Bol presvedčený, že dosiahnutím rovnakého vyučovania mládeže všetkých národov sa vzájomne lepšie poznajú, združia; zjednotí sa náboženstvo, čím sa dosiahne zmierenie kresťanov a uskutoční sa raj na zemi. Z filozoficko-historického hľadiska riešenia tohto problému možno na ilustráciu uviesť názory jedného z najvýznamnejších filozofov na prelome 18. a 19. storočia G. W. F. Hegla. Riešenie navrhol na základe jeho dejinného a metodologického skúmania výchovou a prevýchovou ducha človeka. Bol presvedčený, že len duchovnou prevýchovou sa dá vypestovať slobodná individualita človeka ako predpokladu spravodlivejšieho usporiadania ľudských vzťahov. Ďalší nemecký filozof Nietzsche, ktorého Heidegger označil za „prieskumníka budúcnosti“, pobadal, že „Európa smeruje k jednote“. Teilhard de Chardin v 30. rokoch 20. storočia dokonca hovoril o planetarizácii sveta.

Tieto mysliteľské odkazy sú pre súčasné globalizačné tendencie v ideovej rovine aktuálne v tom, aby sa celý proces nespájal s myšlienkami kultúrneho relativizmu smerujúceho ku homogenizácii kultúr jednotlivých lokalít. Preto globalizácia podľa Jána Tužinského by sa „... mala posunúť ... do priestoru humanity, teda do roviny detailov a v záujme celku zachovať kľúčové jednotlivosti“ (2003, s. 3). Neznalosť „lokálnych“ kultúr môže spôsobiť negatívne dôsledky, lebo mentálne naladenie na „rovnosť“ rozbíja vlastnú jedinečnosť, originalitu a osobnostnú kreativitu, čím núti človeka k štandardnosti v prežívaní, v tvorbe ideálov. Z uvedených konštatovaní vyplýva, že globalizácia viacej ako ku kultúre prikláňa sa ku civilizačným aktivitám – organizačným, hmotným, ideologickým a viac-menej znižuje význam národných kultúr. Podľa Andreja Červeňáka znamená „*zužovanie duchafondu ľudstva, ale zároveň nastoľuje požiadavku tvorby nových väzieb a nových vzťahov medzi jednotlivými prvkami globálnej množiny, nové globálne myslenie vo všetkých rovinách antro-po-socio-kultúrnej reality na začiatku 21. storočia*“ (2004, s. 10).

## 1.1 Región ako kultúrny fenomén

K týmto tendenciám je potom zákonitým vytváranie protikladu návratom k pôvodným domácim tradíciám s napojením sa na dlhodobu kumulovanú životnú skúsenosť praotcov a pramatiek. Pre súčasné i nasledujúce generácie sú preto výhodnejšie tie projekty globalizácie, ktoré by prinášali nie homogenizáciu, ale väčšiu rovnosť životných podmienok pre ľudí v najrôznejších lokálnych priestoroch. V demokratických podmienkach v týchto intenciách nadobúda nové kvality *región* ako významný kultúrny fenomén predstavujúci vlastný znakový identifikačný systém. V „materskom“ regióne dochádza nielen k vnútorným mnohopočetným väzbám, ale aj k utváraniam

systémových väzieb so susednými a ďalšími regiónmi. Tieto väzby sú mnohostranné a vedú k utváraniu nových, kvalitatívne komplexnejších systémových úrovní. Jednotlivé regióny si uchovávajú vnútornú svojbytnosť a zároveň sa stávajú zložkami vyšších systémových komplexov. V základnom vzťahu lokálne – globálne sa vnútorná mnohotvárnosť lokálneho, miestneho stáva zdrojom rastúcej komplexnosti a hybnosti globálneho, ktoré dialekticky existuje reálne len cez lokálne. Región sa takto stáva dynamickým systémom, ktorý prijíma podnety z vonkajšieho prostredia a následne vyžaruje vlastné podnety do tohto prostredia, čím sa vytvára životaschopný priestor držiaci v rukách svoju identitu ako konkretizovanú súčasť väčšieho celku, napr. národnej kultúry.

Úvahy o regióne majú už svoju tradíciu. Myslia sa pritom veci a hodnoty krajovo obmedzeného významu, ktoré sa chápu vo svojom takrečeno „krajovom bytí“ ako nižšie podlažie toho, čo sa vníma v porovnaní s nimi a pri nich ako celospoločenská či celonárodná kultúra viazaná na kultúrne centrum či centrálnu kultúrnu oblasť. Táto situácia má v skutočnosti aj širšie zázemie či predpolie. O regióne možno uvažovať aj v rozmere kontinentu – európske centrá a regióny, ba aj v dimenziách celého sveta. Pri spriaznení pojmu absentuje kvantitatívne vymedzenie, preto vo viacerých (nielen laických, ale i odborných) kontextoch sa sémantika pomenovania *región* viaže s nepríliš priaznivým okruhom významov *menejcenný, menej dokonalý, nepodstatný*.

Regionálne osobitosti spôsobovali rôzne činitele – prírodné podmienky, historické a hospodárske pomery a i. –, ktoré v priestore i čase formovali spoločenstvá ľudí na svojrázne etnické typy. Zvláštnosti, danosti, rysy a typické znaky krajiny (oblasti) bývajú preto veľmi rozmanité a spadajú do záujmovej sféry výskumu a spracovania mnohých vedných odborov, napr. geografie, biológie, geológie, ekonomiky, histórie, sociológie, etnografie, jazykovedy, literárnej vedy a i. Náplň termínu región je preto rôzna po stránke formálnej a obsahovej, ale i kvantitatívnej a kvalitatívnej. Prírodné vedy sa snažia definovať región objektívnymi, všeobecne platnými meradlami, ktorých hodnota nie je podmienená historicky, spoločensky. Naproti tomu niektoré spoločenskovedné odbory používajú v definíciách regiónu väčšinou meradlá viac alebo menej subjektívne, odvodené z potrieb človeka a jeho činnosti.

Z uvedených skutočností možno región „ako konkrétnu totalitu, v ktorej sa presadzuje územný a jazykový faktor“ (Bagin, 1979, s. 42) označiť za vymedzený územný celok, vnútorne prepojený rôznymi spoločenskými, ekonomickými a kultúrnymi vzťahmi, na formovaní ktorých majú podiel dané prírodné podmienky a konkrétny historický vývoj. Pri bežnom používaní vsúvajú sa doň aj axiologické konotácie: implikujúce význam čiastkovosti (v zmysle časti väčšieho územného organizmu, kraja, resp. subsystemu, a navyše obsahuje aj význam okrajovosti, situovanosti mimo centra diania).

Región (kraj, oblasť) je vždy súčasťou nejakého nadradeného celku a má popri svojich špecifických znakoch aj základné znaky spoločné s nadradeným celkom. Vo vzťahu regiónu a nadradeného celku ide teda spravidla o vzťah zvláštného a všeobecného. Štúdium špecifických znakov slúži k poznaniu zložitosti štruktúry nadradeného celku, k stanoveniu regionálnych javov v tejto štruktúre. Preto vychádza, či má vychádzať z vedomia ich dialektického vzťahu – kvantity a kvality.

Z nášho predmetného záujmu predstavuje región nielen určitý zemepisný celok ako taký, ale aj určitú pospolitosť v istej územne ohraničenej oblasti. Je skôr historický, relatívne samostatný, daný predovšetkým ekonomickými podmienkami a od nich priamo či nepriamo závislých podmienok sociálnych, kultúrnych, upínajúc sa na ontologickú podstatu človeka a na vyjadrovanie a určovanie ľudského, kultúrneho rozmeru jednotlivca alebo society z istého životného priestoru. S regiónom sa totiž vynára otázka ľudského pocitu domova, spoločenskej a kultúrnej účasti jedinca na živote v určitom konkrétnom životnom prostredí. Na tento fakt sa priam existenčne viažu otázky ľudského patriotizmu, národného sebavedomia i historického vedomia. Čiže ak región ponímame skôr etnokultúrne a historicky vymedzený areál, expresívna zložka z pomenovania sa zreteľne stráca a do popredia vystupuje dynamický aspekt.

## 1.2 Regionalizmus, literárna regionalistika

Vo výskumnom procese kultúrneho dedičstva v prostredí diferencovaných kultúrno-spoločenských potrieb demokratickej spoločnosti predstavuje regionalizmus istú aktuálnu produktivnosť. V liberálnom chápaní bádania v globalizačnom procese sa jeho pozícia skôr sťažuje, lebo sa vníma ako niečo nielen okrajové, ale doslova anachronické. Pritom pri sprístupňovaní duchovných hodnôt našich predkov nachádza svoje uplatnenie vo viacerých humanitných vedných odboroch – etnológia, historiografia, jazykoveda, literárna veda a iné. Napríklad neodmysliteľnú súčasť historiografie národnej literatúry tvorí *literárna regionalistika* zhromažďovaním dokumentácie literárnych faktov z istej oblasti (obce, mesta, kraja) s cieľom lepšie, dôkladnejšie a intímnejšie poznať kultúrnu, v úzkom chápaní literárnu minulosť. Z týchto pozícií je priam nevyhnutné pokúsiť sa na základe doterajších výskumov terminologicky ujasniť doteraz skôr vágny termín *regionalizmus, regionalistika*.

Absenciou spoločensko-kultúrneho záujmu o uvedený jav nedochádzalo, resp. stále len pomalými krokmi sa pristupuje k vyšpecifikovaniu niektorých terminologických pojmov. Uvedený stav zapríčinilo tvarovanie určitých modelov smerujúcich skôr k zjednocujúcim tendenciám – idea internacionalizmu, eurocentrizmu či globalizácie. V priebehu najmä druhej polovice 20. storočia sa týmto spôsobom upevňoval konkubirát univerzalizmu s centralizmom, ktorý zatlačal perifériu do

pozície akejsi neschopnosti konštituovať kontinuitu vývinu svojou málo produktívnou tvorivosťou. Dialektika vývinu je neúprosná a snahy po univerzalizme postupne logicky zatláča do polohy relativizmu príznačne historickou pluralitou. Ideu regionalizmu sa takto „umŕtvit“ nepodarilo, ani sa nedarí. Práve naopak, v protiklade k prílišnej unifikovanosti stále viac preniká na svetlo sveta, kde si hľadá svoje prirodzené miesto.

Doterajšie výskumy naznačujú, že v problematike regionalizmu sa zaznamenávajú zhruba dve tendencie. Na jednej strane sa konštatuje, že uvedený pojem je vágny a v striktnom zmysle slova nemá záväznú povahu terminologického pojmu, resp. problematika sa bagatelizuje v tvrdení, že otázka regionalizmu je celkom nenáležitá. Na druhej strane sú pokusy tento jav vedecky uchopiť a dať mu istú pozitívnu náplň. Prvá tendencia je z nášho predmetného záujmu prakticky nepoužiteľná a druhá sa manifestuje v pluralitne vedenom vedeckom spektre názorov prezentovaných najmä na vedeckých seminároch a konferenciách s cieľom postupne odkrývať podstatu stále viac frekventovaného pojmu *regionalizmus*, ktorý sa spája „*skôr s ľudskou aktivitou, s takým druhom spoločenských vzťahov, postojov a prejavov, ktoré sú síce podmienené objektívnymi väzbami vnútri územne vydeliteľnej spoločenskej štruktúry či pospolitosti, ale odrážajú sa vo vedomí členov tejto skupiny racionálne i citovo, ako pocit príslušnosti a spolunáležitosti, v istých spoločenských postojoch, záujmoch i požiadavkách a im zodpovedajúcich činnostiach*“ (Bartoš, 1981, s. 35).

Do oblasti regionalizmu zasahujú predmetom výskumu rôzne vedné odbory, preto ťažko predpokladať zjednotenie názorovej plurality do syntézy samostatne pracujúcej vedy – *regionalistiky*, čiže „*jav regionalizmu je vo výskumnej sfére takmer osihotený*“ (Miko, 1988, s. 10). Pravdepodobne bude zatiaľ dochádzať (a viacmenej dochádza) k jasnejšej špecifikácii v rámci jednotlivých častí, z ktorých celok – regionalizmus – sa v doterajšom ponímaní skladá. Východiskom k takémuto uvažovaniu je názor Marákyho, že najcharakteristickejšou črtou regionalistiky je „*úsilie o komplexné poznanie regiónu, objasnenie jeho osobitostí, ale aj určenie miesta regiónu v rámci širších celkov*“ (citované podľa: Korim, 2002, s. 8). Problém regionalizmu sa tak stáva jednoznačne interdisciplinárnou záležitosťou – sociologickou, filozofickou, kultúrovednou, etnografickou, historickou a ďalších príbuzných špeciálnych disciplín. Pre výskumný potenciál týchto vedných odborov je skôr „*prostriedkom na osvetľovanie ich širších, vlastných fenoménov ako cieľovým predmetom skúmania*“ (Miko, 1988, s. 10). Uvedená argumentácia nachádza určité zosumarizovanie v konštatovaní, že „*... regionalistika predstavuje zorný uhol, z ktorého rôzne vedné odbory skúmajú svojimi špecifickými metódami a technikami objekt svojho výskumu v súlade so svojím predmetom, napr. regionálna história, geografia, atď.*“ (Korim, 2002, s. 8 – 9). Z načrtnutých úvah o regionalizme jednoznačne vyplýva jeho aktívne progresívny charakter nadobúdajúci stále viac novú kvalitatívnu úroveň predovšetkým v partikulárných častiach, napr. *literárny regionalizmus*, resp. regionalizmus v jazykovede, hudobnej vede či

etnografickom výskume neodmysliteľnom bez poznávania etnicko-územnej organizácie ľudovej kultúry, dnes aj v ekológii, napokon i v politológii – všeobecnejšie kulturológii. Na základe spektra špeciálnych detailných názorov majúciach podklad v záveroch zo skúmania daného javu z viacerých zorných uhlov nachádza pojem regionalizmus všeobecné syntetizovanie svojho obsahu v slovníkovom spracovaní.<sup>45</sup>

Osobitný okruh obsahovej náplne stretnutí so slovom predstavuje tzv. regionálna literatúra, a to nielen „špičková“, ale aj tá, ktorá „*je do istej miery len populárno-publicistickým materiálom s určitou výchovnou alebo dokumentárnou tendenciou*“ (Obert, 1997, s. 5 – 6). Táto literatúra tým, že je autorsky, tematicky, teritoriálne alebo inak zviazaná s prostredím, s krajinou má svoj vlastný, špecifický význam. Texty regionálnej literatúry sprostredkujú hodnoty morálne i estetické, aby neformálne zachovávali hodnoty minulých i súčasných generácií. Pri selekcii regionálneho materiálu sa pozornosť zameriava rovnakým dielom na umelecké, ideové, poznávacie a výchovné hodnoty regionálnej tvorby. Zároveň sa zohľadňuje synchronický a aj diachronický aspekt diela, ktoré vošlo do „regionálneho inventára“, ale aj diela žijúcich autorov.

Do „regionálneho inventára“ autorských literárnych textov patria väčšinou síce relatívne nižšej umeleckej úrovne, ale i napriek tomu majú význam pre miestne literárne tradície. Už Štefan Krčméry vychádzal z poznania, že literárny život ako komplexný útvar je príliš zložitým fenoménom, v ktorom sa jednotlivé zložky navzájom ovplyvňujú a determinujú. Čiže literárne dejiny tvoria aj menej podstatné či druhoradé autorské zjavy. Ich tvorba pre hodnoty národnej literatúry je síce viacmenej nezaujímavá, no pre istý kraj mimoriadne závažná (majúca výrazný výchovný význam aj v školskej praxi).

V súvislosti s termínom „regionálna literatúra“ vyvstáva otázka, či uvedený pojem je opodstatnený z hľadiska vymedzenia jej hraníc a z toho vyplývajúcu náplň. Netvorí osobitný predmet literárnej vedy, lebo ani v oficiálnych dejinách slovenskej literatúry niet kapitoly s takýmto názvom. Literárna veda pojem regionálnosti chápe len v zmysle zemepisnom so zameraním na oblasť, v ktorej sa autori narodili alebo pôsobili, resp. sa rozumie určitá kategória tvorby, ktorá má špecifický vzťah k niektorému kraju. Pri pojmoslovnom ujasnení opierame sa o niektoré slovníkové výklady.<sup>46</sup> Inventár regionálnych slovesných materiálov tvoria regionálne diela

<sup>45</sup> *Krátky slovník slovenského jazyka* (2000) uvádza regionalizmus ako 1) hnutie zamerané na poznanie a povznesenie istého kraja; 2) (jazykový) jav vyskytujúci sa v istom kraji; alebo *Veľký slovník cudzích slov* (2000): 1. hnutie snažiacie sa poznať a povzniesť určitý kraj alebo oblasť; 2. spoločenská činnosť zaoberajúca sa štúdiom určitého kraja (územia) zo stránky prírodovednej, ekonomickej, historickej, sociálnopolitickej a kultúrnohistorickej.

<sup>46</sup> Podľa Vlačina (1977, s. 317) regionálna literatúra sa dá chápať ako: „1. V bežnom pojetí všetchna literárni díla, v nichž se výrazným způsobem odráží autorův vztah k určitému kraji, k jeho zvláštnostem společenským, kulturním i jazykovým, k jeho etnické i přírodní osobitosti; 2. V užším smyslu literatura, která slouží specifickým kulturním potřebám určité krajové oblasti a spoluvytváří místní kulturní život.“ Uvedený pojem zasa J. Hrabák

autorov viažucich sa k určitému kraju prirodzeným spôsobom (miestom narodenia, prežitím detstva, resp. celého života...), ale aj produkty, v ktorých sa hovorí o regióne, hoci ich napísali autori len prechodne spojení s regiónom (napr. obdobie štúdia, alebo krátky pracovný pobyt a pod.). Zo žánrového hľadiska možno povedať, že „... *dodnes najširšie zázemie regiónu v umeleckej literatúre vytvárajú lyricko-epické texty (piesne, balady, mýtické, povestové a rozprávkové motívy), typy a žánre rozprávky...*“ (Žemberová, 1997, s. 41), ale i dokumentárno-beletrizované texty, resp. rozmanitosť (a variabilnosť) regionálneho obsahu dotvára i memoárová literatúra a iné. Na tomto mieste vyvstáva i otázka, kto je *regionálny autor*. Pod uvedeným pojmom rozumie sa osoba, ktorá sa narodila, pôsobila, prípadne pôsobí, alebo zomrela v danom regióne a svoje dielo alebo diela publikovala. Naznačené terminologické inštrumentárium by si žiadalo dôsledné rozpracovanie. V príspevku sme to len naznačili. Na ilustráciu regionálnej literatúry uvádzame skice k doteraz ešte literárnohistoricky neprebádaným literárnym tradíciám Banskej Bystrice v druhej polovici 20. storočia s upriamením pozornosti na literárne osobnosti mesta od šesťdesiatych rokov 20. storočia.

## 2. Literárna Banská Bystrica (1960 – 2000) – profily osobností

Literatúra vyrastá z umenia, ktoré po stáročia vytváral ľud. Inšpiruje sa v ňom nachádzaním večných hodnôt, ktoré tvorivé osobnosti pretavujú prostredníctvom špecifických tvarových prostriedkov v časopriestore do podoby slovesných prejavov. K zrodu plnohodnotného literárneho života v istom historickom čase na konkrétnom teritóriu napomáhajú i kultúrne a školské inštitúcie, ktoré vytvárajú živnú pôdu pre život literárneho organizmu predstavovaného originálnymi osobnosťami. Banská Bystrica mala na slovenské pomery v tomto smere vytvorené priaznivé podmienky už od 16. storočia. Vtedy došlo aj k prvým vážnejším autorským literárnym pokusom na území mesta pod Urpínom v podobe napodobnenia slávneho Vergília Jánom Duchoňom. Úplný výpočet mien prozaikov, básnikov, dramatikov i literárnych vedcov, ktorí sa tu narodili, študovali, pôsobili a šírili dobré meno nielen na Slovensku, ale i za hranicami našej vlasti by bol veľmi dlhý. Za všetkých možno pripomenúť aspoň niektorých najvýznamnejších. V čase baroka to bol Daniel Sinapius Horčička, Matej Bel. Za klasicizmu tu študoval Ján Kollár. Azda najväčšiu postavu dala Banská Bystrica romantizmu v osobe Andreja Sládkoviča, ale i Jána Bottu a neskoršie svoje osudy s mestom spojil i Gustáv Kazimír Zechenter Laskomerský. Realizmus privítal Svetozára Hurbana Vajanského, Martina Kukučina, Teréziu Vansovú i najvýznamnejšieho literárneho historika Jaroslava Vlčeka. Do lavíc chýrneho gymnázia zasadli Jozef Gregor Tajovský, Janko Jesenský i Štefan Krémery. I ďalšie roky 20. storočia boli bohaté na veľké mená, lebo vytvorením špecifických podmienok prekročilo mesto, v dvoch časovo odlišných obdobiach, rámec okrajového územia. Osobnosti ako Ľudo

---

(1987, s. 243) vníma ako „literatúru kmene, kraje, mesta a pod., ... Podmienkou ovšem je, aby aspoň některé podstatné rysy literárních děl bylo možno vyložit ze specifického kontextu života a vzdělanosti regionu.“ 1



Ondrejov, Ján Rob Poničan, Alexander Matuska, Andrej Plávka, Peter Karvaš, Ján Bodenek a ďalší odtlačili svoju literárnu tvorivosť do povstaleckého času, keď Banská Bystrica ako stredisko slovenského odporu voči fašizmu stala sa v širšom ponímaní i kultúrnym centrom. Vyžarovali z neho vývinové podnety pre celonárodnú literatúru. Slovesné umenie sa odtiaľto šírilo nielen tlačeným slovom (napr. denník *Pravda*, *Bojovník*, *Čas*; satirický a informatívny *Útok*; týždenník *Nové slovo*), ale i éterom prostredníctvom vysielania *Slobodného slovenského vysielacza* (literárne a dramatické pásma, satirické montáže a i.). Básnik Andrej Plávka vo svojich pamätiach – *Smädný milenec* (1971) – píše o plamenných debatách v povstaleckej Banskej Bystrici takých osobností ako Ondrej Pavlík, Samo Takáč, Gusto Pavlovič, či Alexander Matuska a Michal Chorváth. V centre vojensko-politického zemetrasenia rozvíjali novú koncepciu literatúry a v širších súvislostiach i kultúry na Slovensku. Tieto skutočnosti rozhodli aj o konaní prvého zjazdu slovenských umelcov a vedeckých pracovníkov 27. augusta v priestoroch Národného domu a 28. augusta 1945 v budove evanjelického spolku (Horná ulica č. 21). Z iniciatívy vtedajšieho povereníka Slovenskej národnej rady pre školstvo a osvetu Ladislava Novomeského si zjazd kládol za cieľ nielen zjednotiť snahy slovenskej inteligencie v obnovenej slobodnej Československej republike, ale predovšetkým vytvoriť priestor pre tvorivý rozvoj ľudského ducha. Medzi delegátmi boli výrazné osobnosti slovenskej literatúry, napr. Rudo Brtáň, Michal Považan, Ján Kostra, Peter Karvaš, Štefan Žáry, Ján Smrek, Fraňo Král a iní.

Druhé obdobie, kedy Banská Bystrica prekročila územie regiónu a vkročila do širšieho celoslovenského literárneho kontextu možno vznešene nazvať „hviezdna doba banskobystrického literárneho neba“, poeticky vyjadrením spisovateľa Andreja Chudobu „zlatý literárny čas v striebornom meste“ alebo prozaicky „banskobystrické literárne šesťdesiate roky“. Fungovaniu tvorivého literárneho „kvasenia“ napomohla silná kultúrno-spoločenská základňa, ktorú predstavovali organizácie ako už existujúce Štúdio Československého rozhlasu, regionálny denník *Smer* a spoločenskovedné pracoviská na Pedagogickom inštitúte, od roku 1964 Pedagogickej fakulte. K tomu je potrebné pridať Krajské bábkové divadlo, novozaloženú Operu Divadla Jozefa Gregora Tajovského, ale najmä v roku 1960 vzniknuté Stredoslovenské vydavateľstvo spolu s novozaloženou stredoslovenskou odbočkou Zväzu slovenských spisovateľov. V týchto inštitúciách sa v tom čase stále viac presadzovali mladí ambiciózni umelecky založení intelektuáli. V srdci Slovenska tak vznikla prirodzená opozícia voči bratislavocentrizmu v literárnom dianí. O akceptovaní tejto pozície svedčí vytvorenie priestoru v mesačníku *Mladá tvorba* (1964, č. 10) autorom zo stredného Slovenska.

V priebehu šesťdesiatych rokov sa literárny život točil hlavne okolo Stredoslovenského vydavateľstva (1960 – 1971), ktoré „v literárnom živote Banskej Bystrice a celého regiónu vykonalo záslužnú prácu najmä tým, že zaktivizovalo široké spektrum miestnych a krajských autorov a umožnilo im publicitu“ (Kasáč, 2002, s. 19). Okrem knižných publikácií podnecovalo záujem o literárnu tvorbu mladých aj na

stránkach literárnej revue *Rozkvet* (v r. 1961 vyšli 4 čísla v rozsahu od 95 do 184 strán). V nasledujúcich troch rokoch nastalo síce kolektívne odmlčanie, ale individuálne vystúpenia priniesli svoje plody v podobe básnických debutov Zlaty Solivajsovej *Jablká plné hviezd* (1962), Jozefa Mokoša *Praskanie krvi* (1962), Mariána Kováčika *Súradnice* (1963), Viliama Marčoka *V čase odletov* (1963). Kolektívna prezentácia tvorby mladých autorov sa obnovila na stránkach *Stredoslovenského almanachu* (1964) v redakcii Jána Bodenka s podnázvom *Z tvorby mladých autorov*. Snahu po originálnejšom kolektívnom vystúpení si v druhej polovici 60. rokov zobral do rúk tandem Ladislav Šimon – Milan Jurčo. Vytvorili „*nemanifestačnú*“ (M. Kováč) *Siluetu* (vyšli len dve čísla – 1967 a 1968) – občasník pre tvorivé individuality spisovateľov, ale i výtvarníkov, hudobníkov, literárnych vedcov, novinárov. Cieľom bolo neformálne, neschematicky prezentovať umelecko-intelektuálny potenciál, ktorý otvorene vstupoval do polemík nielen v úzko regionálnom, ale i celoslovenskom rámci. Ani takéto zastrešovanie relatívne širokej palety umeleckých osobností však nikdy neprinieslo ich vystúpenie ako kompaktnej literárnej skupiny s vlastným estetickým programom. Neformovali konkrétny program, ale pravdepodobne sa spoliehali na diferencované kryštalické procesy, keďže každý z nich sa stával svojou tvorivou činnosťou výraznou originálnou osobnosťou s vlastným literárnoestetickým programom. Svojou tvorivou aktivitou sa stali rovnocenným partnerom bratislavskému literárnemu centru, ba v istom zmysle predstavovali svojráznu alternatívu s „*ambíciou stať sa akýmsi druhým literárnym a umeleckým centrom Slovenska*“ (Borguľová, 2002, s. 25).

Spracovali sme portrétové skice vybraných výrazných osobností, ktoré aktívnou umeleckou tvorivosťou spoluvytvárali literárny život Banskej Bystrice nielen v šesťdesiatych rokoch, ale i v ďalších desaťročiach druhej polovice 20. storočia.

Zjednocujúcim stredom banskobystrických literárnych siločiar bola osobnosť Mikuláša Kováča (1934 – 1992), lebo mimoriadnou komunikatívnosťou pôsobil neformálne, so zmyslom pre zdravú iróniu a humor. Podľa spisovateľa Dušana Dušeka „... *poznal všetkých ostatných a všetci ostatní poznali jeho (...) bdel nad ich robotou, aj keď o tom nevedeli, ba mal aj krídla, aby ich rozprestrel na ochranu*“ (podľa: Šmihla – Balko, 1994, s. 87). Jeho vstup do literatúry v čase úsilia o reštváráciu tzv. autentickej spoločenskej hodnoty v umeleckom texte, v čase proklamovania návratu lyrického subjektu do básne bol vítaný a predstavoval, ako to konštatovala kritika, dosiahnutie vrcholovej línie. Kováčova poézia prišla do nepokojného víru čias s pravdou krehkého a neraz zraniteľného života. Možno i preto, lebo za jej výrazom bola istá fakticita Kováčovej púte prežitá v bezprostrednom kontaktovaní sa s ľuďmi, ale i celou prírodou. Všetko čo existuje pred básňou, bolo späť predovšetkým s „jeho mestom“ – Banskou Bystricou.

Takto predovšetkým ako básnik so silným humanistickým poslanstvom je zafixovaný vo vedomí literárnej a širokej kultúrnej verejnosti. Už menej je známa jeho literárna publicistika obsahujúca úvahy a glosy na aktuálne literárne i mimo literárne témy. V doterajšom recipovaní Kováčovej literárnej tvorby sú takéto

úvahy o literatúre a vôbec živote všedného dňa v intenciách relativity vesmírneho času niečím „v ofsajde“. Pritom v nich dokresľuje detailnejšie obrysy na mape svojej poézie. Filozofickú orientáciu lyrickej povahy odhaľujú teda nielen zašifrované „utajené“ myšlienky vyrozprávané v básnických obrazoch, ale aj názory a postoje, napomáhajúce identifikácii semiotického obrazu Kováčovej poetiky, vyslovené v publicistických prejavoch prostredníctvom poetických a filozofických reflexií o poézii, o slovenskej poézii, o poézii vlastnej a význame poézie vôbec. A práve tomuto rozmeru Kováčovej tvorby s nadčasovými postrehmi ostáva literárnohistorický výskum ešte dlhý. Pritom poetické glosovanie prózy života a literatúry dialekticky pretavuje ním stvorené slová, na ktorých je prischnutá ľudskosť, na kontinuitu dnešného so včerajším aj pri vkročení na zem 21. storočia.

S mestom na brehu Hrona spojil pohnuté životné osudy i spisovateľ Ján Bodenek (1911 – 1985), v ktorého centre literárneho záujmu bol človek s negatívnymi i pozitívnymi stránkami. V prozaických knihách tvorivo hľadal odpoveď na otázku, kde tento človek speje, k čomu, o čo sa snaží, čo prežíva, ako prežíva a podobne. Toto boli ústredné zdroje, ktoré umelecky presvedčivo spracúval od vstupu do literatúry. Popri estetických zreteľoch tak sledoval aj aspekty morálno-výchovné a spoločenské, ktoré si priniesol z rodičovského domu železničiarских Vrútok a stali sa mu celoživotným meradlom.

Po polstoročí strávenom v rodnom Turci, kde radostné i strastiplné okamihy života vyplňal najmä redaktorskou prácou v Matici slovenskej (i jej vydavateľstve) a vo vydavateľstve Osveta, sa v marci 1963 presťahoval do Banskej Bystrice. V tom čase to bolo z existenčnej nevyhnutnosti, lebo v Martine nemohol nájsť zamestnanie po tom, čo vydavateľstvo Osveta v súvislosti s vydávaním slovenského náučného slovníka „rozkúskali“ (Ján Bodenek). Bystrica mala v jeho srdci osobitné miesto pre horúce nádeje, ktoré v nej prežíval v septembri a októbri roku 1944. Čosi z povstaleckej klímy naplnenej vierou vo víťazstvo dobra, humanizmu, civilizácie nad zlom, barbarstvom a zaostalosťou sa pokúsil zachytiť v zbierke noviel *Z vlčích dní* (1947). Po nej mal i väčšie plány s povstaleckou tematikou, ktoré pre rozličné objektívne i subjektívne príčiny sa neuskutočnili. V spisovateľskom živote prišla v nasledujúcich rokoch dlhšia pauza zavinená preťaženosťou v úrade. S odstupom času jej zdrojom boli aj isté javy, ktoré v päťdesiatych rokoch vyrážali dych a pero z ruky. S novou vierou v budúcnosť potom písal zbierku poviedok *Medzi nami* (1967) a román *Vina* (1968) v banskobystrickom prostredí, kde sa stal redaktorom pôvodnej tvorby v Stredoslovenskom vydavateľstve. V šesťdesiatych rokoch upriamil literárnu pozornosť na problémy súčasnosti, ktorá bola pevninou pre komično, satirično a grotesknosť v najpestrejšej palete. Slúžili mu na zaznamenanie neduhov v zosmiešnenej podobe i v knihách *Keď zanikol čas* (1977) či *Dom s manzardkou* (1980). Za ideálom sa rozhodol ísť nie cez kladné ľudské vlastnosti, ale po ceste negatív. Reflexívne pokusy nad hodnotami a pahodnotami dneška neboli vždy také umelecky presvedčivé ako

v tvorivom rozlete. Bodenkova satira totiž často uviazla na polceste, lebo nešla ku koreňom a uspokojila sa len s následkami.

Nová Bodenkova viera v budúcnosť sa ani v Banskej Bystrici nenaplnila, pretože začiatkom sedemdesiatych rokov ho zastihla „druhá vlna boľševizmu“ v podobe „konsolidácie a normalizácie“ pomerov po roku 1968. V čase, keď v Stredoslovenskom vydavateľstve vyšla „inkriminovaná“ kniha Zlaty Solivajsovej, stál na jeho čele. Odstránili ho „decentne“, pre väčšinu verejnosti ticho. V roku 1971 aj z vlastnej vôle odišiel do dôchodku a životným priestorom sa mu stal byt, skromne zariadená pracovňa, a záhradka neďaleko Mládežníckej ulice na sídlisku Fončorda, kde v Banskej Bystrici býval.

Pred záverom roka 1997 (10. novembra) sa ponorilo do hlbín nekonečného času tvorivé literárnovedné hľadanie pravdy, krásy a dobra profesorom Ivanom Plintovičom (nar. 1923). Literárnym vedcom a pedagógom, v ktorom sa vzácné spájalo racionálne s emocionálnym do obdarenia a obdarúvania nevšednou ľudskosťou.

Do metropoly Pohronia prišiel roku 1951 ako stredoškolský učiteľ zahľbený do slovesného umenia, ktorému upísal dušu už v detstve strávenom v „turčianskej záhradke“ – pochádzal z obce Bodorová v hornom Turci. Počúvaním rozprávok dobrej matky prijímal citové semiačka, ktoré začali klíčiť už v študentskom veku do podoby básní (napr. *Doma, Čas lámal konáre*) a v zrelom veku priniesli úrodu v esejisticky ladených literárnovedných štúdiách o slovenskej literatúre 19. a 20. storočia. V zázračnom svete literatúry hľadal odpovede na večné existenciálne otázky života. Záľuba k literatúre sa prelínala i s pedagogickou prácou vysokoškolského učiteľa od roku 1954 na Vyššej pedagogickej škole, neskoršie Pedagogickom inštitúte, potom Pedagogickej fakulte a napokon Fakulte humanitných a prírodných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Literárnovednú činnosť začal hlbším pohľadom do básnických diel štúrovcov Sama Chalupku a Andreja Sládkoviča, ktorých životné osudy sú bezprostredne späté s pohronským regiónom. Ako k živým prameňom a trvalým hodnotám slovenskej literatúry minulosti sa k nim vrátil aj po rokoch v esejistických štúdiách *Dva medailóny* (1988). V druhej polovici 60. rokov zameral literárnoteoretické aktivity na žánrový druh dedinskej poviedky prostredníctvom prozaického diela Martina Kukučina. Výsledky výskumu tvorili jadro habilitačnej práce *K niektorým otázkam Kukučinovej a slovenskej postrealistickej prózy* (1969). Z literatúry 20. storočia ho z novších literárnych pohybov upútala najmä lyrizovaná próza, ktorej venoval „... niekoľko poznámok k jej tematickým a kompozičným zvláštnostiam, tvárnym postupom i výrazovým prostriedkom...“ v publikácii *Úvahy o lyrizovanej próze* (1971). Z poetického sveta mu učaroval najmä nadrealistický básnik Štefan Žáry, pretože v jeho básnickej tvorbe sa vzácné snúbila jednota pravdivého a krásneho, spontánného aj intelektuálneho. Cez interpretačné sondy jeho mnohotvárnej a mnohostrannej poézie sa pokúsil Ivan Plintovič ukázať i vývinové cesty, peripetie,

zákruty slovenskej poézie druhej polovice 20. storočia. Výsledkom literárnoteoretických úvah bola kandidátska dizertačná práca *Básnická tvorba Štefana Žáryho* (1965), ktorú vydavateľstvo Slovenský spisovateľ pod rovnakým názvom vydalo knižne v roku 1967. Osobitne záslužná bola účasť Ivana Plintoviča na tvorbe stredoškolských učebníc *Teórie literatúry* s Eduardom Gombalom. Vyvrcholením týchto snáh bol *Slovník literárnovedných termínov* (spoluautori Ján Findra a Eduard Gombala, 1974), ktorého cieľom bolo pomôcť širšiemu okruhu čitateľov „... *pri solídnej základnej orientácii v literárnovednom a štylistickom pojmovom a terminologickom aparáte, ktorý literárni vedci, resp. aj lingvisti uplatňujú najmä pri rozboře slovesnej umeleckej tvorby*“ (1979, s. 6). Štyridsaťšesť rokov prežitých v meste obkolesenom „*oku lahodiacej hradbe okolitých hôr...*“ (Š. Žáry) na „*záhumní rodného Turca*“ (I. Plintovič) poznačili nielen Plintovičov život, ale i on svojím aktívnym žitím vtlačil nezmazateľnú stopu človečenstva do bystrického kultúrneho bytia.

V bansko-bystrickej literárnej „vyhni“ začali v 60. rokoch 20. storočia podkúvať svojho Pegasa mladí spisovatelia Osvald Zahradník, Peter Kováčik a Ladislav Ballek, ktorí však začiatkom 70. rokov sa presťahovali do Bratislavy.

Dramatik a prozaik Peter Kováčik (1936) po ročnom pôsobení v Stredoslovenskom vydavateľstve (ako literárny redaktor) zakotvil v rozhlasovom krajevom štúdiu, kde s O. Zahradníkom vytvoril produkčnú skupinu označovanú ostatnými familiárne „KOZA“ (začiatkové slabiky priezvisk Kováčik a Zahradník). Pod patronátom Jána Bodenka debutoval v Stredoslovenskom vydavateľstve knihou poviedok *Portréty* (1964). V knihe sa predstavil ako človek, ktorý nielenže vie pozorovať ľudí a vydávať o nich svedectvo, ale vie ich osudy aj prežívať a vie sa pozrieť svojim postavám aj „pod kožu“. Jeho pohľad na svet prechádza hlbokou prizmou humánneho cítenia, z ktorého vyplýva britká kritika o ľuďoch. Z tohto uhla pohľadu na svet vychádza mimoriadne silný mravný náboj, ktorý majú všetky Kováčikove poviedky. Po debute bola druhá kniha noviel *Široká cesta k perníkovej chalúpke a Kára* pod názvom *Kráľ môže všetko* (1966) myšlienkovou a predovšetkým umeleckou hodnotou. Peter Kováčik sa totiž priam vášnivo započúval do boľavého subjektu, vystaveného najrozmanitejším vonkajším náporom. Tu procky predznamenal vonkajší nápor na svoju osobu, keď pre politické postoje za situáciu po auguste 1968 musel z pozície literárneho redaktora rozhlasu odísť. Zamestnal sa ako odborný pracovník Literárneho a hudobného múzea v Banskej Bystrici. Situácia začiatkom 70. rokov sa napokon vyostřila natoľko, že Peter Kováčik sa roku 1973 presťahoval do Bratislavy.

V tom čase odišiel i prozaik Ladislav Ballek (1941 – 2014), ktorý dusivú atmosféru „času odletov“ opísal v knihe *Zlatý stôl: „Nebyť čias po auguste 1968, mne neprívetivých, žijem v tom meste dodnes. Nakolko prevrátili sociálnu a duchovnú podobu tohto prítlačlivého centra, že som jedného dňa roku 1972 nocou zmizol do Bratislavy, nevediac ani, kde zložím hlavu nasledujúcu noc. Nedalo mi to – synovi strážcu hraníc, naozaj – zmieriť sa s okupáciou svojho domova, a štátna správa*

*v meste pri Hrone, ako sa mi videlo, sa s ňou vyrovnávala akoby ľahšie než iné inde... A začínal som odznova.*“ (2000, s. 32)

Ladislav Ballek prišiel do pohronskej metropoly ako osemnásťročný (1959) študovať učiteľstvo na Pedagogickom inštitúte. Po skončení pracoval v rozhlase a denníku Smer. O živote vo vtedajšej Banskej Bystrici v spomínanej knihe napísal, že „... sa odvíjal vo viacerých uhloch: fakulta a profesori, na ktorých nezabúdam, rozhlas, v ktorom som prešiel od Rádia mladých po Rádiovíkend, Smer, vydavateľstvo, ihrská od Lupče po Zvolen, galéria, ateliéry, škola umenia, kde som načas vyučoval maľbu, kaviarne, Hungária a Národný dom predovšetkým, cesty krajom, horami, salašmi, bábkové divadlo, tam jedno z najlepších miest umenia, scény najmä mojich generačných druhov. Tu sme sa stretávali, hovoriac do úmoru najčastejšie o knižkách...“ (tamže, s. 32).

Ladislav Ballek vstúpil do kontextu slovenskej literatúry rozsiahlejšou novelou *Útek na zelenú líku* (1967) a následne dvoch kníh *Púť červená ako ľalia* (1969) a *Biely vrabec* (1970). Organicky nadväzujú na hlavné témy i princíp výstavby mladej slovenskej prózy a stávajú sa jej pevnou, nedeliteľnou súčasťou. Slovenská literatúra tomuto autorovi vďačí za akési „oderotizovanie“ a „zetizovanie“ problematiky súčasných mladých ľudí, za svieže vyrozprávanie osobných zážitkov cez osudy iných.

V 60. rokoch vstúpili do slovenskej literatúry aj autori, ktorí za svoje občianske postoje k augustovým udalostiam 68. roku boli kruto potrestaní. V ich umeleckom živote to znamenalo zákaz komunikácie s čitateľom prostredníctvom vydávania kníh. Bol to banskobystrický rodák Pavel Hruz a Zlata Solivajsová, rodená Vincúrová, ktorá sa prisťahovala do Banskej Bystrice v roku 1946.

Zlata Solivajsová (1922 – 2010) v rodinnom prostredí Nitrianskej Blatnice si našla zásluhou matky vzťah ku slovu prostredníctvom rozprávkových knižiek a čítaním romantickej a realistckej literatúry. Tým získala vzťah k umeniu, ktorý sa neskoršie premietol do túžby písať. Po bohatom časopiseckom publikovaní (*Mladá fronta*, *Rozkvet*, *Smer*, *Kultúrny život*, *Slovenské pohľady*) v 50. rokoch s vlnou mladých slovenských básnikov sa predstavila literárnej verejnosti knižným debutom *Jablká plné hviezd*. Básnická zbierka priniesla jemnú lyrickú výpoveď asociatívnej poetiky. V podobnom duchu pokračovala i v druhej básnickej zbierke *Vyhnanie z raja* (1967), v ktorej tematicky prezentovala partnerský vzťah lyrickými príbehmi s pointou. Po poetických svedeniach duše sa rozhodla napísať rozprávkovú knižku *Kľúče od každých dverí* (1971), ktorá sa stala osudovou pre ďalší umelecký, ale i občiansky život. Nevôľu vzbudila najmä rozprávka *Abeceda pre obludy*, ktorá priniesla alegorický príbeh o tanku ničiacom mladé výhonky duba – dubčeky. Následné prenasledovanie a skoro dvadsaťročná izolácia ju nezlomila a po spoločenských zmenách koncom 80. rokov sa prihlásila treťou básnickou zbierkou *Pierko po pierku* (1992) dramatickou výpoveďou, v ktorej sa stretá skepsa s nádejou.

Prozaik Pavel Hruží (1941 – 2008) už knižným debutom *Dokumenty o výhladach* (1966) sa prejavil ako „problémový“ autor, ktorý v kontexte slovenskej literatúry, aj napriek dvadsaťročnému zákazu publikovať, si vyslúžil dominantné a výnimočné postavenie, pretože nemá dvojníka. Jeho umelecké videnie v stvárňovaní reality bolo od samotného začiatku iné než u väčšiny vtedy nastupujúcich autorov. Výrazne sa to prejavilo v druhej knihe *Okultizmus* (1968) na rovine tematickej, keď ho každodennosť zaujímala aj v zmysle spoločenských problémov. K netradičným výpovediam využíval rôzne formy jazykovej štylizácie (napr. karikovanie, satira, irónia, paródia), ktoré ešte s výraznejším estetickým účinkom dopracoval v knihách vydaných po opätovnom návrate – zbierka próz *Chliev a hry* (1990), *Oči kuričove* (1996), *Hore pupkom, pupkom sveta* (1998).

Začiatkom 70. rokov z plejády mladých nádejných spisovateľov, ale i literárnych vedcov odišli mnohí pre nedostatok možností seberealizácie alebo z rôznych objektívnych dôvodov najmä do Bratislavy. V hlavnom meste sa opäť ešte výraznejšie začal koncentrovať literárny život a Banská Bystrica literárne upadla späť do pozície „vidieka“. Ostala tu len hrstka tých, ktorí sa telom i dušou upísali tomuto mestu, lebo v tom bratislavskom „hemžovisku“ sa podľa vyjadrenia viacerých z nich nedalo tak tvoriť ako v meste pod fatranskými a tatranskými hradbami hôr.

Spomedzi verných bystrickému literárnemu prostrediu si osobitné miesto zaslúži literárny vedec Zdenko Kasáč (1924 – 2017). Mimoriadne tvorivou a plodnou prácou harmonicky umocnenou ľudskou noblesou i prirodzenosťou sa zaslúžil o udržanie literárneho pulzu mesta aj v kritických 70. rokoch. Napokon aj jeho zásluhou sa v 90. rokoch podnetne opäť nadviazalo na pokrokové tradície šesťdesiatych rokov. Patrí k zakladateľským osobnostiam vysokoškolského vzdelávania v Banskej Bystrici. Kmeňovým pracoviskom sa mu stala Katedra slovenského jazyka a literatúry Pedagogickej fakulty, kde spolu s Ivanom Plintovičom a Eduardom Gombalom položil základy literárnovedeckého bádania, ktoré podnecovalo literárny život nielen v úzko regionálnom, ale i celoslovenskom rámci. V centre jeho literárnohistorického bádania bol vývin slovenskej poézie v rozpätí rokov 1918 – 1945, ktorého najpozoruhodnejším výsledkom bola monografia *Slovenská poézia protifašistického odboja* (1974).

Z ďalších spisovateľských generácií si pozornosť zaslúži Juraj Kuniak (1955), ktorý svoj profesijný i osobný život tiež spojil s týmto mestom. Narodil sa v Košiciach, ale podľa vlastného vyjadrenia má korene v okolí Ružomberka. Básnické ostrohy začal podkúvať v Mihálikovej dielni *Nového slova*. Nepodľahol vplyvu formálnej angažovanosti, ale od samého začiatku tvoril bez slovného „angažovaného“ balastu. Pre básnický vývin ho ovplyvnilo pražské intelektuálne prostredie počas vysokoškolského štúdia. Pri vydaní prvej knihy *Premietanie na viečka* (1983) literárna kritika zdôrazňovala vstup vyhranenej básnickej osobnosti. V blízkosti rukopisu prvej knižky básní sa ocitol i Milan Rúfus, ktorý o jedenásť rokov prajným záverečným slovom vypravil na cestu druhú básnickú knihu *Kúsok svetového priestoru* (1994). Potvrdil niekdajší literárnokritický pohľad o Kuniakovi ako

básnikovi-analytikovi v slovenskej poézii 20. storočia. Rukopis získal 1. Cenu v slovenskej literárnej prehliadke v Ružomberku a po krátkom časovom odstupe vyšlo druhé vydanie. Verejnosti sa predstavil aj v žánrovo i tematicky rozdielnych knihách – leporelo *Pozrime sa cez básničku* (1989), dokumentárna próza *Pán Černovský* (1991) a zaujímavá zbierka lyrizujúcich čŕt *Súkromný skanzen* (1993).

### Literatúra:

BAGIN, A.: *Literárne etudy*. Bratislava: Smena, 1979. 179 s.

BALLEK, L.: *Zlatý stôl*. Banská Bystrica: Adade, 2000. 218 s.

BAROŠ, J a kol. *Metodické otázky regionálnych dejín*. Praha, 1981.

ČERVENĀK, A.: Umenie, globalizácia a synergetika. In: *Literárny týždenník*, 2004, roč. 17, č. 8 – 9, s. 10.

FINDRA, J. – GOMBALA, E. – PLINTOVIČ, I.: *Slovník literárnovedných termínov*. Bratislava: SPN, 1979. 352 s.

JURČO, J.: Ján Bodenek 65-ročný. In: *Slovenské pohľady*, 1976, roč. 92, č. 3, s. 113 – 117.

KORIM, V.: Regionalistika, vlastivedné vzdelávanie a regionálna výchova. In: *Regionálna výchova a škola*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie 13. 9. 2002. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2002, s. 8 – 11.

*Krátky slovník slovenského jazyka*. Piate, doplnené a upravené vydanie. Martin: Matica slovenská, 2020. 956 s.

LOMENČÍK, J.: Poetický glosátor všedného dňa života a literatúry. In: *Kováč, Mikuláš. Poetické úvahy o literatúre*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2000, s. 3 – 4.

MIKULA, V. a kol.: *Slovník slovenských spisovateľov*. Praha: Libri, 1999. 526 s.

OBERT, V.: *Mimoškolská literárna výchova na 1. stupni ZŠ*. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislava, 1997. 80 s.

*Peter Kováčik (personálna bibliografia)*. Zostavila Katarína Donovalová. Banská Bystrica: Okresná knižnica, 1996. 28 s.

PLUTKO, P.: *Profil Pavla Hruza*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Filologická fakulta, 1998. 63 s.

PÚCHYOVÁ, Ida: Básnické riziká. In: *Literárny týždenník*, 1995, roč. 8, č. 8, s. 4.

*Stredoslovenské vydavateľstvo v Banskej Bystrici 1960 – 1971*. Zborník materiálov z literárnej konferencie konanej v Banskej Bystrici 12. marca 1996. Banská Bystrica: Literárne a hudobné múzeum, 1996.



TUŽINSKÝ, J.: Slovensko v labyrinte sveta. In: *Literárny týždenník*, 2003, roč. 16, č. 17, s. 3 – 4.

ZAJAC, P.: Región ako problém lokálneho a globálneho. In: *Región v národnej kultúre*. Zborník prác z IX. konferencie o literárnom vzdelaní v Dolnom Kubíne 1987. Zostavil P. Liba. Dolný Kubín – Nitra: Oravské múzeum P. O. Hviezdoslava v Dolnom Kubíne – Ústav jazykovej a literárnej komunikácie PF v Nitre, 1988, s. 106 – 118.

ŽEMBEROVÁ, V.: Región a historická próza (O kontexte a sémantike javu na materiáli slovenskej literatúry). In: *Region a jeho reflexe v literatúre*. Acta Facultatis Philosophicae 3. Ostrava: FF OU, 1997, s. 41 – 45.

**Martina Kubealaková**

Faculty of Arts, Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovakia  
*Martina.kubealakova@gmail.com*

## **ROZVOJ INTERKULTÚRNYCH KOMPETENCIÍ PROSTREDNÍCTVOM SERVICE LEARNINGU**

Abstract

The aim of the paper *Developing intercultural competences through service learning* is to briefly define the basic concepts such as intercultural education, intercultural sensitivity and intercultural competences / skills and to present the pedagogical strategy of service learning and its possibilities in the development of intercultural competences / skills of students. Service learning is a way of teaching and learning, where theoretical training is connected with acquiring practical experience. The added value of service learning is that it allows to help others in their natural environment through the created activity. Service-learning activities responds to the needs of education (school), practice (organization) and self-development (students). It enables students and also schools to engage in the development of communities and the region through the solving local and societal problems and to actively contribute to the development of civil society. In this context, towards open societies and trend of more intergenerational social mobility, it is also important to develop intercultural competences. By examples of good practice, it shows innovative approaches to achieving educational goals (according to the standards of education in Slovakia, the paper also deals with the concept of multicultural education, its meaning and goals) by more intensive involvement of students.

*Key words:* intercultural education, intercultural sensitivity, intercultural competences, multicultural education, service learning

Prvá časť príspevku ponúka prehľad chápania pojmu multikultúrna výchova v štandardoch výchovy a vzdelávania na Slovensku, predstavuje hlavné ciele multikultúrnej výchovy tak, ako ich nastavuje štátny vzdelávací program pre predprimárne, primárne vzdelávanie a nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie a uvádza príklad kompetencií, ktoré majú byť podľa štátneho vzdelávacieho programu v jednotlivých stupňoch vzdelávania rozvíjané v súvislosti s multikultúrnou výchovou. Pokračuje rámcovou definíciou interkultúrneho učenia a interkultúrnej kompetencie.

V druhej časti príspevok stručne predstavuje pedagogickú stratégiu service learning a na príklade dobrej praxe naznačuje možnosti jej využitia pri rozvíjaní interkultúrnych kompetencií/zručností študentov a študentiek. Service learning je spôsob vzdelávania (sa), kde je teoretická príprava prepojená so získavaním praktických skúseností. Pridanou hodnotou service learningu je, že okrem vlastného rozvoja umožňuje pomôcť iným v ich prirodzenom prostredí prostredníctvom vytvorenej aktivity. Service learningovou aktivitou sa reaguje na potreby vzdelávania (školy), praxe (organizácie) a sebarozvoja (študentov a študentiek). Umožňuje študentom, ale aj školám angažovať sa v rozvoji komunít a regiónu pri riešení miestnych a celospoločenských problémov a aktívne prispievať k rozvoju občianskej spoločnosti.

V tomto kontexte je vzhľadom na väčšiu otvorenosť spoločností a pohyb ľudí rôznych štátnych príslušností dôležité rozvíjať aj interkultúrne kompetencie.

V závere sú naznačené limity multikultúrneho vzdelávania (na Slovensku), ako aj aplikácie stratégie service learning do vzdelávania v (slovenských) základných a stredných školách.

## 1. Multikultúrna výchova vo vzdelávaní na Slovensku

Vychádzajúc z rámcových pedagogických dokumentov, tematicky a obsahovo organizujúcich štátne vzdelávanie na Slovensku, pod pojmom multikultúrna výchova chápeme výchova ku kultúrnej pluralite a k mierovému spolunažívaniu v tejto pluralite. V rámci Štátneho vzdelávacieho programu Slovenskej republiky sa o multikultúrnej výchove, resp. o príprave na multikultúrnú výchovu systematicky uvažuje už od predprimárneho vzdelávania, pričom sa jej potreba chápe ako podpora schopností detí „pohybovať sa v socio-kultúrne rôznorodom prostredí a od útleho veku ich pripravovať na stretnutia s odlišnými ľuďmi“ (Mistrík 2011, 4). Zdôvodnenie tejto podpory vychádza z faktu prehlbujúcej sa kultúrnej rozmanitosti Slovenska v dôsledku pohybu osôb, turistiky, vplyvu médií a migrácie, pričom je zásadné zachovať „pestrosť kultúr v rámci jednotného právneho systému, aby sa prehlboval humanistický a tvorivý charakter kultúry Slovenskej republiky“ (Mistrík 2011, 4). Jedným z prostriedkov na dosiahnutie cieľa je hravý rozvoj znášanlivosti a skupinovej spolupráce s dôrazom na hodnotu každého dieťaťa a hodnotu skupiny tak, aby sa každé dieťa úspešne adaptovalo v novom socio-kultúrnom prostredí a súčasne sa učilo akceptovať svoje okolie a rešpektovať jeho potreby. Rozvíjané osobnostné kompetencie potom zahŕňajú (okrem iného) schopnosť primerane veku verbalizovať svoje emócie a byť schopný vnímať dôsledky svojho správania na iných, pričom dieťa je schopné reagovať pokojne na iný názor (sociálna kompetencia), aktívne počúvať druhých (komunikatívna kompetencia) a primerane zdôvodňovať svoje názory (kognitívna kompetencia). Samozrejme, ISCED 0 v oblasti multikultúrnej výchovy uvádza sériu kompetencií (spolu 36), ktoré vníma ako základnú prípravu detí na cieľavedomú multikultúrnú výchovu v základných školách a stredných školách.

„V primárnom vzdelávaní majú žiaci postupne získavať schopnosť samostatne vyhodnocovať svoje stretnutia s odlišnosťou“ (Mistrík 2011, 18), rozvíja sa ich kultúrna gramotnosť, kultúrna identita a kultúrna sebareflexia, teda „základy medzikultúrneho porozumenia a základy ich schopností i zručností pre medzi kultúrnú spoluprácu“ (Mistrík 2011, 19). Priamo úmerne k uvedenému sú formulované hlavné ciele multikultúrnej výchovy v primárnom vzdelávaní, t. j. viesť žiakov „1. k uvedomeniu si povahy vlastného socio-kultúrneho prostredia a k chápaniu kultúrnej identity tohto prostredia; a 2. k rešpektovaniu kultúrnej rozmanitosti najbližšieho okolia“. S tým súvisí nadobúdanie schopnosti pomenovať stereotypy v správaní okolia, kriticky myslieť, vyhľadávať pokojné cesty na riešenie konfliktov, prijímať zodpovednosť za vlastné činy a prejavovať snahu o toleranciu a empatiu voči iným kultúram.

Multikultúrna výchova v primárnom vzdelávaní na Slovensku nie je samostatný predmet, ale pri dosahovaní jej cieľov sú odporúčané štyri vzdelávacie oblasti: jazyk a komunikácia (predovšetkým rozvoj náležiacich komunikatívnych kompetencií vrátane nadobúdania schopnosti chápať jazyk ako nástroj aj s jeho obmedzeniami), príroda a spoločnosť (predovšetkým ako priestor rozvoja bádateľských a kritických schopností), človek a hodnoty (súvisí s výchovou k prosociálnosti, hodnotovou výchovou a rozvojom osobnostnej identity), umenie a kultúra (súvisí s kultúrnou gramotnosťou, kultúrnou identitou a rešpektovaním hodnôt).

V rámci Štátneho vzdelávacieho programu Slovenskej republiky sú pojmy multikultúrna a interkultúrna výchova chápané ako synonymné a ide o „súbor výchovných cieľov, opatrení, postupov a činností, ktoré vedú k medzi kultúrnej tolerancii a spolupráci“. „V označení multikultúrna výchova sa zdôrazňuje, že cieľom je podporovať existenciu množstva odlišných kultúr v jednom čase a priestore (kultúrnu pluralitu). Zdôrazňuje úctu k odlišným kultúram, nevyhnutnosť ich zachovávaní (ak neohrozujú celok alebo iné kultúry) a vzájomný rešpekt medzi príslušníkmi väčšiny a menšín či medzi príslušníkmi rôznych menšín. V označení interkultúrna sa zdôrazňuje, že jej cieľom je podporovať medzi kultúrnu spoluprácu (interkultúrny dialóg). Zdôrazňuje podnecovanie pozitívnych vzťahov medzi kultúrami“ (Mistrík 2021, 38-39). Inými slovami, multi- konštatuje mnohosť a inter- zdôrazňuje vzájomné pôsobenie medzi kultúrami.

Na takéto vymedzenie plynulo nadväzujú aj ciele a obsah multikultúrnej výchovy pre nižšie sekundárne vzdelávanie (ISCED 2), ako aj vyššie sekundárne vzdelávanie (ISCED 3A). S prihliadnutím na vekom nadobudnuté schopnosti sa uvažuje, že žiak nižšieho sekundárneho vzdelávania (druhý stupeň základnej školy) je schopný vnímať kultúrne tradície, a teda sa posilňuje jeho vnímavosť voči stereotypom a predsudkom a buduje sa schopnosť uvedomovať si komunikačné zvyklosti, čo vedie k reflexii jeho správania i správania iných ľudí. Hlavnými cieľmi multikultúrnej výchovy podľa ISCED 2 (Mistrík 2012, 8) je viesť žiakov a žiačky: „1. ku kultúrnej sebareflexii; 2. k mysleniu o kultúre; 3. k rešpektovaniu kultúrnej rozmanitosti blízkeho okolia; 4. k spolupráci s príslušníkmi iných kultúr.“ Rozvíjané kompetencie sú podobne ako v primárnom vzdelávaní komunikačné a sociálne (napríklad preukazuje záujem o primerané formy medzi kultúrnej komunikácie, aktívne počúva), kompetencie v riešení problémov (napríklad hľadanie pokojnej cesty ich riešenia), kultúrne kompetencie (napríklad rešpektuje životný štýl druhých ľudí, pokiaľ mu tento štýl neublíži), ale pribúdajú občianske kompetencie (napríklad na primeranej úrovni si uvedomuje rovnováhu svojich práv, povinností a zodpovednosti, rešpektuje práva druhých ľudí vo svojom okolí). Rovnako ako v primárnom vzdelávaní, ani na druhom stupni ZŠ multikultúrna výchova nie je samostatný predmet, ale pri dosahovaní jej cieľov sa najefektívnejšie multikultúrna výchova uplatňuje v piatich vzdelávacích oblastiach, pričom tri sú totožné s oblasťami primárneho vzdelávania (jazyk a komunikácia, človek a hodnoty, umenie a kultúra) a oblasť primárneho vzdelávania príroda a spoločnosť sa v nižšom sekundárnom

vzdelávaní rozdelila na dve oblasti: človek a príroda (hlavné ciele: rozširovať obzor z najbližšieho okolia na širšie životné prostredie; konfrontovať činnosť ľudí v blízkom okolí s inými kultúrami; viesť k pochopeniu, ako je príroda prepojená s ľudskou činnosťou; motivovať k úcte voči ľudskej činnosti; rozvíjať kritické myslenie; formovať samostatné názory na vzťah človeka k životnému prostrediu; formovať toleranciu k odlišným životným štýlom) a človek a spoločnosť (hlavné ciele: zasadiť svoju identitu do konkrétneho času a priestoru; rozvíjať schopnosť vidieť časové a priestorové determinanty človeka; uvedomiť si časové a priestorové determinanty vlastného pohľadu na svet; prehlbovať schopnosť vnímať sociálne determinanty činnosti človeka; rozvíjať kritické myslenie).

Pokiaľ ide o multikultúrnu výchovu vo vyššom sekundárnom vzdelávaní (ISCED 3A), záber sa rozširuje napríklad o rozvoj kritického vnímania elektronickej komunikácie, s prihliadnutím na vek sa očakáva schopnosť analyticky vyhodnocovať svoje skúsenosti s odlišnými kultúrami, analyticky reflektovať iné kultúry a kriticky reflektovať kultúrne artefakty. Hlavnými cieľmi sa tak podľa ISCED 3A (Mistrík 2012, 32) stáva vedenie žiakov a žiačok k „1. systematickému uvažovaniu o kultúre; 2. k pochopeniu medzikultúrnych vzťahov v súčasnom svete; 3. k rešpektovaniu kultúrnej rozmanitosti sveta; 4. k chápaniu súčasných kultúrnych artefaktov ako priesečníkov rôznych kultúrnych vplyvov“. Aj naďalej je cieľom rozvíjať sociálne a komunikačné kompetencie, kompetencie v riešení problémov, občianske kompetencie a kultúrne kompetencie – napríklad rozoznáva kultúrne symboly a vyjadrovacie prostriedky svojej a iných kultúr a porovnáva ich; rozoznáva, pomenúva a hodnotí rôzne kultúrne vplyvy, ako sa prejavujú v rôznych kultúrnych artefaktoch; váži si a nepoškodzuje kultúrne dedičstvo iných kultúr. Tematické oblasti, v ktorých sa dá multikultúrna výchova realizovať najefektívnejšie, ostávajú jazyk a komunikácia, človek a príroda, človek a spoločnosť, človek a hodnoty, umenie a kultúra.

Ak by sme zhrnuli prístup k multikultúrnej výchove na slovenských školách prostredníctvom vzdelávacích štandardov, zistili by sme, že multikultúrna výchova na žiadnom stupni nie je samostatným predmetom, ale multikultúrne scitlivovanie sa 1. realizuje, resp. môže realizovať cez tematické oblasti v iných vzdelávacích predmetoch (napríklad jazyk, literatúra, geografia, dejepis, etika), 2. jeho základy sa by sa mali cielene budovať už v predprimárnom vzdelávaní a v jednotlivých stupňoch ďalšieho vzdelávania by mali byť systematicky upevňované, posilňované a rozširované kompetencie komunikačné, sociálne, občianske, kultúrne a kompetencie pri riešení problémov.

Pripomeňme aj, že v označení multikultúrna výchova sa zdôrazňuje, že cieľom je podporovať existenciu množstva odlišných kultúr v jednom čase a priestore (kultúrnu pluralitu). V označení interkultúrna sa zdôrazňuje, že jej cieľom je podporovať medzikultúrnu spoluprácu (interkultúrny dialóg). A teda multi- konštatuje mnohosť a inter- zdôrazňuje vzájomné pôsobenie medzi kultúrami.

Proces, ktorým sa dosahujú ciele multikultúrnej výchovy, môžeme nazvať aj interkultúrne učenie, ktoré má vymedzené tri všeobecné ciele, ktoré by mali viesť k všestrannému rozvoju spôsobilostí, aby boli učiaci sa schopní konať na základe „1. poznatkov/informácií o rôznych kultúrach; 2. schopnosti/zručnosti orientovať sa v kultúrne rozmanitom svete a využívať konštruktívny dialóg na obohatenie seba aj iných; 3. postojov/hodnôt tolerancie, rešpektu a otvorenosti k odlišným kultúram a jednotlivcom“ (Drál 2009, 6). Všeobecné ciele sú formulované s ohľadom na poznávacie, emocionálne aj postojové dimenzie rozvoja osobnosti a zároveň všetky tri „majú viesť k schopnosti konať, rozumieť aj vžiť sa do rôznych interkultúrnych situácií“ (Drál 2009, 6).

Za interkultúrnú kompetenciu považujeme schopnosť, resp. súbor schopností určitého správania sa človeka v konkrétnej situácii, ktoré je vhodné a efektívne (Kominarec a Kominarecová 2012, 104). Interkultúrne kompetencie I. Kominarec s E. Kominarecovou (2012, 105) rozdelili do troch zložiek:

Motivačná zložka: zahŕňa vzbudenie záujmu, prejavenie rešpektu, empatický postoj.

Poznávacía zložka: orientácia na poznanie (schopnosť interpretovať skúsenosť individuálne), tvorivý prístup (schopnosť pochopiť a riešiť vzniknuté problémy) a tolerancia odlišnosti.

Komunikatívna zložka: predstavuje interakčný manažment (schopnosť pri uskutočňovaní interakcie diskutovať, správne reagovať), nehodnotiaci postoj, definovanie problému (schopnosť jasne a konkrétne stanoviť problém).

Podľa Spoločného európskeho referenčného rámca (SERR) interkultúrna kompetencia predstavuje spôsobilosť komunikovať a konať v interkultúrnych situáciách tak, aby došlo k dorozumeniu účastníkov interakcie bez narušenia ich integrity, ktorá sa prejavuje v oblasti kognitívnej (prejavujúca sa určitým sumárom vedomostí), afektívnej (prejavujúca sa pochopením, porozumením iných kultúrnych vzorcov a určitou empatiou) a činnostnej (prejavujúca sa v konaní a správaní zohľadňujúcom kultúrne rozdiely a špecifiká jednotlivých kultúr). Rozvinutá interkultúrna kompetencia umožňuje jedincom analyzovať a vyhodnocovať nové situácie, spôsoby správania a myslenia bez predsudkov a stereotypov a tak vytvárať priaznivé prostredie na komunikáciu s ľuďmi z iného kultúrneho prostredia.

Zo základného nahliadnutia do štandardov multikultúrnej výchovy vo vzdelávaní na Slovensku a vymedzenia interkultúrneho učenia je zrejmé, že nemôže byť teoretické ani encyklopedické, pretože interkultúrna citlivosť, teda vnímavosť voči kultúrnym rozdielom sa neučí ako vybrané slová alebo Pytagorova veta.

Samozrejme, existuje viacero spôsobov, ako multikultúrne vzdelávať žiakov a žiačky, štandardy vzdelávania na Slovensku ponúkajú príklady predovšetkým cez tematické oblasti a medzipredmetové vzťahy (jazyk, literárna výchova, etická či náboženská výchova, prírodopis, geografia, dejepis), zároveň je zrejmé, že multikultúrna výchova využíva najmä aktívne metódy, založené na práci žiaka, a kladie dôraz na interakciu

učiteľstvo – žiactvo a žiactvo navzájom. Ako zdôrazňuje R. Rosinský (2011, 88-89; zvýraz. v org.), „k základným metódam multikultúrnej výchovy patria všetky *formy zážitkového učenia*. V nich je súčasne možné rešpektovať individuálne štýly učenia sa žiakov. Východiskom a súčasťou takéhoto učenia je aj *rozvoj kritického myslenia* žiakov. Vďaka nemu môžu vnímať stereotypy v myslení či v správaní, môžu sa brániť xenofóbnemu pôsobeniu médií. Efektívne je *využívanie kooperatívneho učenia*, pri ktorom žiaci pracujú v skupine na jednej úlohe. Cvičia sa nielen v spolupráci, ale aj v tom, že v každodennej praxi musia rešpektovať iné spôsoby správania, iné spôsoby riešenia problémov, iné spôsoby uvažovania svojich spolužiakov a začleňovať ich do svojho riešenia problémov, do svojho správania“.

Z uvedeného vyplýva, že multikultúrna výchova je vhodnou príležitosťou využiť inovatívne vzdelávacie postupy, medzi ktoré zaraďujeme aj service learning.

## 2. Service learning v kontexte multikultúrnej výchovy

Termín service learning ako označenie učebnej stratégie sa objavuje až v 60. rokoch 20. storočia v Spojených štátoch amerických a v súčasnosti existuje niekoľko jeho definícií. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici na Slovensku patrí k priekopníckam v implementácii service learningu do vlastného vysokoškolského vzdelávania, vďaka mnohým projektom pomáha s jeho implementáciou aj do kurikula stredných a základných škôl na Slovensku a prostredníctvom viac ako dvadsaťročnej tradície banskobystrického Centra dobrovoľníctva sa usiluje service learningové princípy inštitucionalizovať aj na národnej úrovni (napríklad prostredníctvom systematického vzdelávania a výchovy detí a mládeže k dobrovoľníctvu).

Podstatným znakom stratégie service learning je, že je chápaná ako vyučovacia a učebná stratégia, ktorá *integruje zmysluplnú dobrovoľnícku službu v komunite so vzdelávaním a reflexiou*. Service learning zahŕňa troch základných partnerov: žiactvo – školu – komunitu. Service learningová aktivita by mala uspokojiť časť potrieb všetkých troch partnerov súčasne, ak to zjednodušíme, mala by na strane žiactva niečo ich naučiť v súlade s kurikulumom, rozvinúť zvolené kompetencie, dať priestor na sebarealizáciu a zážitok, na strane školy by mala dosiahnuť vzdelávacie cieľ, na strane komunity by mala zlepšiť stav (pomôcť). Samozrejme, identifikované potreby sú omnoho širšie, ako len vzdelávacie (môže ísť aj sebarealizáciu, propagáciu a iné), pre vysvetlenie podstaty service learningu je však dôležité to, aby boli najskôr potreby partnerov identifikované, potom vybraté niektoré z týchto potrieb, následne vytvorená aktivita v spolupráci s komunitou a v súlade s kurikulumom, ktorá prienik identifikovaných potrieb v nejakej miere uspokojí, a proces sa zavŕši reflexiou aktivity, teda aj procesu učenia (sa). Na ilustráciu: detský domov v meste zverejní oznam, že potrebuje hračky, a žiaci a žiačky školy urobia zbierku hračiek, výsledkom je spokojnosť partnera v komunite (získal hračky), spokojnosť žiactva (pomohlo), spokojnosť školy (propaguje sa ako partner v komunite), ale žiaci a žiačky sa touto aktivitou nenaučili nič, čo majú v obsahu kurikula, teda zrealizovali dobrovoľnícku aktivitu. Ako z dobrovoľníckej aktivity urobiť service

learningovú? Potrebujeme ju ukotviť vo vzdelávacom obsahu (napríklad ak je témou niektorého predmetu naučiť žiactvo robiť verejné zbierky, počnúc legislatívnymi rámcami a končiac praktickou realizáciou, potom nepôjde len o jednoduchú zbierku hračiek, ale na jej realizácii sa žiaci a žiačky naučia urobiť verejnú zbierku v súlade s pravidlami). Iným príkladom je predstava, že detské domovy potrebujú oblečenie, žiaci a žiačky urobia zbierku šatstva, v dobrej vôli vyzbierané oblečenie prinesú ako dar do komunitného centra, kde im však povedia, že oblečenie nepotrebujú. Príklad ilustruje to, že sa zanedbala komunikácia s komunitným partnerom, to znamená, že sme v skutočnosti nespoznali jeho potreby (len sme si mysleli, čo by asi potreboval) a ani aktivitu sme nepripravili a nerealizovali v spolupráci s ním.

Uspokojenie požiadaviek školy aj študentov sa podarí, len ak *service learningová aktivita bude mať akademický význam*, preto je potrebné pred aplikovaním service learningu najprv zvážiť tematické začlenenie a následne organizačné začlenenie service learningu do predmetu. Zároveň uspokojenie potrieb partnera z komunity môže nastať jedine vtedy, ak sú jeho požiadavky zreteľne artikulované a celý proces od prípravy po realizáciu a hodnotenie aktivity sa uskutočňuje v spolupráci s komunitným partnerom (nie pre neho).

Uvedieme na príklade dobrej praxe projektu Čítanie ako terapia. Prvým impulzom bola explicitne formulovaná potreba nemocnice Zelený sen, ktorá hľadala dobrovoľníkov a dobrovoľníčky, ktorí by pacientom a pacientkam spríjemnili dlhý čas strávený v nemocnici. Z rozhovorov so zdravotníckym personálom, ako aj pacientkami a pacientmi a z ich pozorovania vyplynulo, že dlhodobý pobyt v nemocnici pôsobí najmä na pacientov a pacientky negatívne. Sledovali sme úbytok energie, pokles záujmu o okolie, prejavy nudy a frustrácie, niekedy až depresie alebo apatie, čo nejednakrát komplikovalo aj proces liečby. Rozhovory s pacientmi a pacientkami zároveň identifikovali ich záujmy (čítanie, štrikovanie, krížovky a pod.). Výzva oslovila študentky sociálnej práce a študentky slovenskej literatúry, ktoré ponúkli sériu aktivít, prostredníctvom ktorých by sa naučili v praxi využívať naučené terapeutické postupy (sociálna práca) a prostredníctvom ktorých by dokázali zmysluplne využiť potenciál literárneho textu (slovenská literatúra). Študentky v nemocnici vybudovali knižnicu a zorganizovali sériu individuálnych a skupinových tvorivých aktivít (čítania, tvorivé dielne, spoločenské hry, rozhovor...). Týmito aktivitami a biblioterapiou sa snažili pomôcť pacientom a pacientkam zmeniť ich negatívne emócie na pozitívne, odpútať ich pozornosť od choroby, podnecovať diskusiu na základe prečítaných textov, precvičovať ich motoriku a pamäť, ale aj vytvoriť príležitosti zabaviť sa, zahrať sa, zasmiať sa, spoznať sa s ostatnými v zariadení či nadviazať nové kontakty. Študentkám táto aktivita umožnila nazbierať nové skúsenosti, vedomosti a zručnosti, ktoré súvisia s ich študijnou aprobáciou a posilňovaním kľúčových kompetencií.<sup>47</sup> Potrebu školy

<sup>47</sup> O prínosoch a limitoch service learningu viac v Brozmanová Gregorová, A. et al. 2014. *Service learning : inovatívna stratégia učenia (sa)* : (vysokoškolská učebnica). Banská Bystrica, 2014. 200 s.



v tomto prípade môžeme okrem propagácie či upevňovania postavenia ako komunitného partnera identifikovať v základe kurikula – študentky slovenskej literatúry sa učili vybrať vhodný text a v nadväznosti naň vytvoriť adekvátne aktivity tak, aby dosiahli stanovené ciele – rozveseliť, spríjemniť čas, vzbudiť záujem stretnúť sa opäť, v prípade študentiek sociálnej práce sa overila a rozvinula schopnosť metodologicky primerane využívať rôzne metódy sociálnej práce pri práci s cieľovou skupinou seniorov zamerané na aktivizáciu klientov, ako napríklad tréning pamäti, jemnej motoriky či pracovná terapia, ako aj schopnosť efektívne a primerane komunikovať s touto cieľovou skupinou.

Z tohto príkladu je zrejmé, že stratégia service learning je vhodnou na aktivizovanie žiactva s cieľom urobiť z neho skutočného partnera vo vzdelávaní. Service learning je inou cestou na dosiahnutie niektorých kurikulárnych cieľov, cestou netradičnou, časovo a logisticky veľmi náročnou, keďže učiteľ/učiteľka by mali byť v celom procese len pomocníkmi, mentormi, pretože na najvyššej úrovni service learningového projektu je všetko – mapovanie potrieb, výber partnera z komunity a komunikácia s ním, vytvorenie aktivity, realizácia a vyhodnotenie aktivity – realizované žiactvom (samozrejme, túto úroveň zvyčajne dosahujú až vysokoškolské service learningové projekty).

Súčasne z naznačenia potenciálu service learningu je zrejmé, že je vhodnou pedagogickou stratégiou na dosahovanie cieľov multikultúrnej výchovy, pretože práve komunitné projekty sú vhodné na kultúrne scitlivovanie, keďže:

1. partnerom v komunite sú zvyčajne rôzne marginalizované skupiny,
2. service learningové projekty sú budované na princípe skupinovej spolupráce (skôr výnimočne sú to projekty individuálne a jednorazové, napríklad projekt Čítanie ako terapia sa realizoval viac ako rok a má potenciál realizovať sa nepretržite) a tieto skupiny môžu byť aj vzhľadom napríklad na výmenné programy skutočne rôznorodé,
3. majú širší kompetenčný dosah (súčasne rozvíjajú viaceré kompetencie).

Dôležité je tiež uvedomiť si:

1. do akej miery myslenie našich detí (žiactva) ovplyvňujú z domáceho prostredia dedené predsudky a stereotypy;
2. že podľa analýz českej organizácie Člověk v tísni (2002) prevažná väčšina českých učebníc reprezentuje monokultúrny pohľad na svet, to znamená, že popisujú život z pohľadu príslušníka majoritnej spoločnosti (hoci nepoznám analogický výskum na Slovensku, vychádzajúc z poznania niektorých učebníc pre základné školy na Slovensku, situácia je veľmi podobná ešte aj dnes);
3. že zo záverov prieskumu K. Luptákovvej (2004) vyplýva, že polovica študentov, ktorí onedlho nastúpia do praxe, nepoznala cieľ, nepochopila správne podstatu a nevedela vymenovať efektívne metódy multikultúrnej výchovy. Ťažko preto,

podľa autorky, očakávať, že budú svojich žiakov a žiačky vychovávať k multikultúrnosti. Ani Luptákovovej vyhodnotenie výpovedí učiteľov v praxi neprineslo pozitívne zistenia. Úroveň a kvalita ich pripravenosti na realizáciu multikultúrnej výchovy sa autorke javí ako nedostatočná;

4. že učiť k multikultúrnosti bez učebnice a samostatného predmetu si vyžaduje spoluprácu a rovnaké, alebo aspoň podobné, naladenie a hodnotové nastavenie učiteľského kolektívu, zvyšuje nároky na prípravu konceptu multikultúrnej výchovy v danom školskom roku naprieč vzdelávacou oblasťou, optimálne naprieč všetkými vzdelávacími oblasťami, ako aj na realizáciu tohto konceptu (za predpokladu, že si ho učiteľ/učiteľský kolektív, resp. škola pripraví);
5. využívať formy zážitkového učenia, akou je napríklad aj service learning, žiada zásadné vystúpenie z konformnej zóny tak na strane učiteľstva a školy, ako aj žiactva, máme na mysli nielen prehodnotenie zaužívaných metód a postupov používaných pri dosahovaní vzdelávacích cieľov a časové možnosti, ale aj potrebu otvorene, flexibilne a citlivo spolupracovať počas vzdelávania detí a mládeže so svetom mimo školy a do procesu tohto vzdelávania svet mimo školy efektívne zapojiť.
6. Vzdelávať iných vôbec nie je jednoduché. Vzdelávať k multikultúrnosti sa javí ešte oveľa viac náročnejšie práve preto, že k multikultúrnej výchove neexistujú učebnice<sup>48</sup> a nejde o samostatný predmet, teda že multikultúrna výchova sa má realizovať ako nadpredmetová téma, čo kladie väčšie nároky na prípravu učiteľov a učiteľiek na jednotlivé hodiny a žiada sa aj ich nadpredmetová spolupráca. Zároveň, poznajúc ciele a štandardy multikultúrnej výchovy, je zrejmé, ako veľmi je táto výchova (nielen) v súčasnom svete dôležitá, ba priam nevyhnutá. Ako zdôrazňujú aj D. Hanesová a L. Kubišová (2019), service learning umožňuje pripraviť žiactvo žiť a pracovať efektívne a eticky v čoraz viac interkultúrnom svete, je to teda jedna z ciest, ako idey multikultúrnej výchovy integrovať do vzdelávania na základných a stredných školách.

## Literatúra

Brozmanová Gregorová, Alžbeta, Bariaková, Zuzana, Chovancová, Katarína, Kubealaková, Martina, and Šolcová, Jana. 2014. Service learning – priestor pre spojenie formálneho a neformálneho vzdelávania. In *Mládež a spoločnosť*, XX(2), s. 19-30.

Brozmanová Gregorová, Alžbeta. 2014. Možnosti aplikácie koncepcie service learning v spoločných študijných programoch na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. In *Sociálna ekonomika a vzdelávanie*. Banská Bystrica, 2014, s. 1-19.

---

<sup>48</sup> Evidujem metodickú príručku pre multikultúrnú výchovu s názvom *MULTI-KULTI na školách* (Bratislava, 2006).

- Brozmanová Gregorová, Alžbeta. et al. 2014. Service learning : inovatívna stratégia učenia (sa) : (vysokoškolská učebnica). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Brozmanová Gregorová, Alžbeta, Heinzová, Zuzana, and Chovancová, Katarína. 2016. The impact of service-learning on students' key competences. In *International journal of research on service-learning and community engagement*. New Orleans, 2016, vol. 4, no. 1, pp. 1-10.
- Dráľ, Peter. 2009. Interkultúrne učenie. In *ZOOM-m. Zaostrené na mladých 1/2009*. Bratislava, 2009, s. 4-7.
- Dúbravská, Vlasta a kol. 2006. MULTI-KULTI na školách. Metodický príručka pre multikultúrnu výchovu. Bratislava : Nadácia Milana Šimečku.
- Hanesová, Dana, and Kubišová, Ľuboslava. 2019. Service learning methodology in building global competencies of university students. In *ICERI*, 2019, s. 1717-1725.
- Heinzová, Zuzana, and Brozmanová Gregorová, Alžbeta. 2015. Rozvoj komunikačných a sociálnych kompetencií študentov a študentiek UMB prostredníctvom predmetu Service learning In *Człowiek w wielowymiarowym obszarze działań społecznych : kreacja, pomoc, interwencja*. Piła, 2015, s. 29-47.
- Kominarec, Igor, and Kominarecová, Edita. 2012. *Multikulturalita, komunikácia, rod*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied.
- Leon de, Nadia. 2014. Developing Intercultural Competence by Participating In Intensive Intercultural Service-Learning. In *Michigan Journal of Community Service Learning*, fall 2014, pp. 17-30.
- Ľuptáková, Katarína. 2004. Úroveň a kvalita pripravenosti učiteľov na realizáciu multikultúrnej výchovy na 1. stupni ZŠ. In *Pedagogický výskum na Slovensku v európskom kontexte. Zborník z medzinárodnej konferencie*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- Mistrík, Erich. 2011. *Ciele a obsah multikultúrnej výchovy a vzdelávania pre Štátny vzdelávací program: ISCED 0 a ISCED 1*. Bratislava.
- Mistrík, Erich. 2012. *Ciele a obsah multikultúrnej výchovy a vzdelávania pre Štátny vzdelávací program. ISCED 2 a ISCED 3A*. Bratislava.
- Obsahová analýza učebníc pro základní školy – Závěrečná zpráva*. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s., projekt Varianty, leden 2002, dostupné na: [http://www.varianty.cz/download/pdf/analysis\\_3.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/analysis_3.pdf)
- ROSINSKÝ, Rastislav. 2011. Multikultúrna výchova v základných školách. Nitra: UKF.
- Tong, Sabrina K. P., Ho-Yin Yau, Jessie, and Kwan, K. P. 2018. *Developing students' intercultural competences through international service-learning: a toolkit for teachers*. Hong Kong.

**Lela Vuković**

Tehnička škola „Pavle Savić“, Novi Sad

*lelavukovic@gmail.com*

## **PROJEKTNNA NASTAVA U ENGLLESKOM JEZIKU KROZ PERSPEKTIVU INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE**

Project based learning concept as a form of student centred learning process through which they study, explore and try to solve real, exact and pertinent life problems, has been seen as closely related to the development of necessary global skills for the 21 st century, including the nurturing of digital literacy skills. Intercultural competence seems to be in an unbreakable connection with these global skills. The aim of this paper is to point out the relationship of causality in the learning process through which students who have been taught by project based learning in English language at the same time develop their intercultural competence and recognize cultural patterns of their own culture actively related to other cultural backgrounds. Elements of the intercultural participative pedagogy have been examined in the methodological part of the study and presented through a case study method which illustrates how secondary school students self assess their levels of satisfaction while working on cultural contents within a project based learning in English classes and express their attitudes as pertains to the level of their exposure to intercultural activities aiming to a better understanding of their own cultural patterns as well as the cultural and linguistic background of the language they are being taught. A thematic deductive analysis applied in analysing students' assessments and attitudes has shown that students approach their project based learning activities regarding the cultural patterns of the foreign language with a high level of satisfaction, and furthermore they claim that, in addition to nurturing the linguistic competences of English language, they undoubtedly develop their own intercultural competence.

Key words: project based learning, intercultural competence, English language, participative pedagogy, thematic deductive analysis

### 1. Uvod

Koncept projektne nastave, prema kojem je učenje fokusirano na učenike i u kom oni uče, istražuju i pokušavaju da reše realne, konkretne i relevantne životne situacije, u bliskoj vezi je sa razvijanjem neophodnih globalnih veština u 21. veku, uključujući i negovanje koncepta digitalne pismenosti. U neraskidivoj vezi sa globalnim veštinama pozicionira se interkulturalna kompetencija. Cilj rada je da ukaže na kazuálnost odnosa u procesu učenja prema kojem učenici poučavani projektnom metodom u nastavi engleskog jezika razvijaju interkulturalnu kompetenciju i prepoznaju kulturološke obrasce svoje kulture u aktivnom odnosu sa drugim kulturama. U kontekstu ovog rada taj koncept se odnosi na upoznavanje, razumevanje i funkcionalni pristup spoznaji elemenata kulturološkog obrasca jezika koji se uči, kao strani jezik ili L2 (engleski jezik) u toku srednjoškolskog obrazovanja u našoj zemlji. Elementi interkulturalne participativne pedagogije ispitivani su u metodološkom delu rada kroz studiju slučaja u kojoj su učenici srednjoškolskog nivoa u procesu samovrednovanja procenjivali stepen zadovoljstva rada na kulturološkim sadržajima u okviru projektnog rada na časovima engleskog jezika, kao i stav o stepenu nivoa

izloženosti interkulturalnim aktivnostima u cilju boljeg razumevanja kako svog kulturološkog obrasca tako i zemlje i kulture jezika koji se proučava. Tematska deduktivna analiza sadržaja primenjena u analizi dobijenih rezultata ukazala je da učenici rado pristupaju projektnim aktivnostima koje sadrže kulturološke obrasce jezika koji izučavaju i smatraju da pored jezičkih kompetencija engleskog jezika, nedvosmisleno razvijaju i celokupnu ličnu interkulturalnu kompetenciju.

U metodološkom delu rada će biti predstavljena i studija slučaja, kao i egzempliran primer projekatne nastave u kojoj su učenici srednje stručne škole učili i bili poučavani sadržajima na engleskom jeziku uz primenu projektna metode, upotrebom IKT-a i stimulativnog razvoja interkulturalne kompetencije. Nakon primenjene teorijske deduktivne analize sadržaja u pogledu analize rezultata prikazanog modela projektna nastave smatramo da se primenom različitih didaktičkih modaliteta, kao što su nastavni sadržaji na engleskom jeziku, kao stranom jeziku, i upotrebom raznovrsnog spektra digitalnih alata stimuliše razvoj interkulturalne kompetencije učenika, kao i njihova ukupna digitalna pismenost, na šta nam ukazuju rezultati istraživanja na uzorku kreiranom za potrebe ovog rada.

## 2. Refleksija na bazične pojmove u okviru teorijske postavke rada

U savremenoj literaturi jedan broj didaktičara, uz različite termine kojima definišu zakonitosti koje prate organizaciju učenja u školi i van nje (timska nastava, kooperativno učenje, individualna nastava, problemska i dr.) upotrebljavaju i termin projektna nastava, dok drugi preferiraju sintagmu projektna metoda, a sve u iznalaženju pogodnog metoda u kojem nastava postaje zanimljivija, svestranija, a učenje u školi efikasnije i trajnije (Matijević i Radovanović, 2011). Prema BIE (eng. The Buck Institute for Education, 2012) učenje zasnovano na projektnoj metodi potiče od iskustvenog učenja i filozofije Džona Djuija, a ovaj koncept nastave dolazi u fokus usled razvijanja teorije učenja u poslednjih dvadeset pet godina. Naime, istraživanja u neurologiji i psihologiji proširila su kognitivne i bihevioralne modele učenja-koje je podržavalo tradicionalno direktno poučavanje, na model u kojem trodimenzionalni aspekt ličnosti, kognitivni, afektivni i akcioni „uči“ u neraskidivoj vezi sa kontekstom u kojem se učenje odvija. BIE definiše projektnu metodu kao „sistemsko nastavnikovo poučavanje koje angažuje učenike u usvajanju znanja i veština kroz širi proces proučavanja, strukturisan prema kompleksnim, autentičnim i pažljivo osmišljenim ishodima i zadacima.“ (BIE, 2008) Autori Kac i Čard danas govore o projektnoj metodi „kao fokusiranom istraživanju učenikovog realnog okruženja, vrednog njegove pažnje i uloženog truda“ koje se realizuje prilično nezavisno unutar odeljenja, grupe ili koje poduzima učenik samostalno (Knoll, 1997). Autori Blumenfeld i Mergendoler, uspostavljaju i dodatno razgraničenje između pojmova problemskog učenja i projektna metode, koji se često koriste u sinonimnoj upotrebi. Oni ističu da dok se na jednoj strani problemsko učenje fokusira na istraživanje i ograničava na apstraktno rešavanje problema, učenje u projektnoj metodi je više orijentisano na rezultat/ishod, koji pored teoretskog umeća, zahteva primenu strategija praktičnog pristupa rešavanju projektnog zadatka. Od vremena Djuija i njegovog

sledbenika Kilpatrika, pojedini autori se „drže“ poimanja projektne metode kao dominantnog učenja usmerenog na dete/učenika (Knoll, 1997). Međutim, uz uvažavanje prethodnog poimanja, većina autora danas smatra da projektna metoda ima višedimenzionalne aspekte detaljno isplaniranog, vođenog poučavanja i učenja u kojem učenik ima priliku da stiče akademska znanja i razvija veštine potrebne u 21. veku (kao što su saradnja, komunikacija, kritičko mišljenje, digitalna kompetencija, preduzimljivost, estetička kompetencija i dr.)

U okviru ovog rada, interkulturalno obrazovanje, se posmatra kao proces koji od svakog pojedinca zahteva da spozna sopstvenu kulturu kako bi mogao da razume kulture drugih. Samo oni koji su ukorenjeni u sopstvenoj kulturi nemaju strah od različitosti i zauzimaju afirmativan stav prema kulturnoj razmeni, koja se doživljava kao kulturna interakcija koja obogaćuje, a ne deprivira bilo koji segment ličnog kulturološkog profila (Bennett, 1993). Kao neophodan preduslov stvaranja pozitivnih sredinskih faktora za ostvarivanje ciljeva interkulturalnog obrazovanja, pitanje interkulturalne osetljivosti i postepenog prelaska od etnocentrizma, usmerenosti na svoju kulturu i negativnog percipiranja svih ostalih, do etnorelativizma, prihvatanja i uvažavanja drugih kulturnih realnosti predstavljaju fundamente na kojima počiva holistički koncept nastave stranog jezika (Piršil, 2007).

Interkulturalna participativna pedagogija ogleda se u primeni procesa učenja koje se odvija dvosmerno na način da nastavnici poučavaju modalitete interkulturalnih sadržaja, dok učenici interaktivno usvajaju nastavne sadržaje i participiraju u procesu interkulturalnog učenja.

### 3. Projektna nastava kroz prizmu ključnih kompetencija za celoživotno učenje i opštih međupredmetnih kompetencija

Kurikularna reforma u našoj zemlji, započeta 2017. godine, donosi izmene u Zakonu o osnovama Sistema obrazovanja i vaspitanja, (Sl. glasnik RS, br.88/2017, 27/2018.) a programi u osnovnim školama i gimnazijama/ srednjim školama akcenat stavljaju na ishode učenja i razvoj kompetencija, umesto na testiranje i repetativno znanje. Projektna nastava prepoznata je u ovom kontekstu kao efikasan metod za poučavanje koji može da doprinese pripremi učenika za život u 21. veku.

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja u skladu sa prethodnim tendencijama i zakonskim postavkama u prethodne dve godine organizuje „Obuku za raelizaciju novih programa nastave i učenja orijentisanih na ishode u saradnji sa Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, kao i onlajn obuku „Projektna nastava“ u saradnji sa UNICEF-om kako bi se obezbedila primenjivost kurikularne reforme u horizontalnim i vertikalnim dimenzijama sistema obrazovanja (Petrović i Hoti, 2020).

U kontekstu rada projektnu nastavu posmatraćemo kroz prizmu ključnih kompetencija za celoživotno učenje i opštih međupredmetnih kompetencija, a sve u korelaciji sa stimulacijom interkulturalne kompetencije.

Ključne kompetencije koje smo izdvojili u izboru i pripremi projektne nastave za prikazani model u studiji slučaja koji ćemo opisati u metodološkom delu rada odnose su se na:

- ❖ Komunikaciju na maternjem jeziku; sposobnost izražavanja i tumačenja konceptata, misli, osećanja, činjenica i mišljenja u usmenoj ili pisanoj formi
- ❖ Komunikacija na stranom jeziku; sposobnost izražavanja i tumačenja konceptata, misli, osećanja, činjenica i mišljenja u usmenoj ili pisanoj formi uključujući veštine posredovanja sumiranjem, tumačenjem, prevodjenjem, parafraziranjem i na druge načine, kao i interkulturalno razumevanje
- ❖ Društvene i građanske kompetencije; sposobnost da se efikasno i konstruktivno učestvuje u društvenom i radnom životu i da se angažuju u aktivnom i demokratskom učešću, posebno u raznovrsnijim zajednicama
- ❖ Kulturološka osvešćenost i izražavanje; sposobnost da se shvati značaj kreativnih ideja, iskustava i emocija u različitim medijima-muzika, književnost, ples, likovna umetnost i drugo

U pogledu međupredmetnih kompetencija koje smo pozicionirali kao ishodište projektnog rada u nastavi engleskog jezika izdvojićemo sledeće kompetencije:

- ❖ Komunikacija
- ❖ Rad sa podacima i informacijama
- ❖ Digitalna kompetencija
- ❖ Saradnja
- ❖ Odgovorno učešće u demokratskom društvu
- ❖ Estetička kompetencija

Projektanu nastavu koju prikazujemo u studiji slučaja doveli smo u vezu sa konceptom interkulturalnog obrazovanja kao još jedne neophodne kompetencije za bitisanje u savremenom društvu. Interkulturalno obrazovanje stoga posmatramo kao ono obrazovanje koje podstiče ostvarivanje obrazovnih ciljeva u novoj obrazovnoj paradigmi koja se oslanja na koncepte aktivne nastave/učenja, metode i strategije podsticanja kritičkog mišljenja, modele iskustvenog i kontekstualnog učenja, integrisanog sadržaja i razvijanja komunikacijskih veština. Didaktički modeli projektne nastave prožeti elementima interkulturalnog obrazovanja, u kontekstu našeg rada u procesima učenja i poučavanja engleskog jezika kao L2 stranog jezika, počivaju na premisama interkulturalne participativne pedagogije. Naime, zagovornici interkulturalnog učenja polaze od principa jednakosti i uzajamnog uvažavanja unutar sopstvenog kulturnog konteksta i kulturološki različitih obrazaca između kojih se razvija kulturna interakcija, u ovom slučaju maternjeg jezika učenika L1 i engleskog jezika kao stranog jezika L2. Participativni princip, ogleda se u razumevanju procesa učenja koji se odvija dvosmerno, naime nastavnici poučavaju modalitete interkulturalnih sadržaja kroz projektanu nastavu, a učenici interaktivno usvajaju nastavne sadržaje i participiraju u procesu interkulturalnog učenja na stranom jeziku L2.

Usvajanje sadržaja interkulturalnog obrazovanja unutar rada na projekt metodi i učenju stranog jezika, kroz razvoj interkulturalne osetljivosti od etnocentrizma ka etnorelativizmu, dovodi do prožimanja nivoa konstrukcije znanja i informacija prvo unutar ličnog plana, a potom na nivou socijalnih kompetencija (Neuer, 2012). Sa osnovnog nivoa, ide se ka nivou ličnih kompetencija na kojem prosuđivanje u procesu kritičkog mišljenja i samospoznaja svog kulturološkog okruženja i interkulturalnog konteksta - kao realnosti bitisanja pojedinaca i skupina drugih kulturnih miljea, vode do razvijanja nivoa socijalnih kompetencija. Socijalna interakcija, podrazumeva razvijanje i usvajanje veština komunikacije i konstruktivnog rešavanja konflikata u interkulturalnom kontekstu, razvijanje strategija kooperativnog učenja i modela timskog rada uz uzajamno poštovanje i izraze empatije prema pripadnicima različitih kulturoloških okruženja. U ovom kontekstu dešavaju se višestruki pravci učenja učenika, kako obrazaca ličnih kulturoloških obrisa na maternjem jeziku L1 tako i učenja i razmene sadržaja na stranom jeziku L2, engleskom jeziku.

Kada projektnu nastavu u učenju engleskog jezika stavimo u korelaciju sa interkulturalnom kompetencijom, postulati ključnih i međupredmetnih kompetencija uvažavajući znanja i ishode koji su specifični za predmet strani jezik, L2 se međusobno prepliću i osiguravaju kod učenika razvoj potrebnih veština za 21. vek. Ako bismo izdvojili tri veštine koje podupiremo u radu sa učenicima kroz projektnu nastavu u engleskom jeziku, mogli bismo ih pozicionirati kroz modele učenja kao što su:

- ✓ Kritičko mišljenje i sposobnost rešavanja problema
- ✓ Saradnja
- ✓ Sposobnost samoorganizovanja (da učenike osposobimo da samostalno upravljaju svojim vremenom i preuzetim zadacima i odgovornostima)

#### 4. Metodološka orijentacija rada

Cilj rada sagledan je kroz kauzalnost odnosa u procesu učenja, u smislu da poučavanjem uz određene didaktičke modele u okviru interkulturalnog obrazovanja, koji počivaju na premisama interkulturalne participativne pedagogije, u našem primeru projektne nastave engleskog jezika-učenici razvijaju interkulturalnu kompetenciju. Zagovornici interkulturalnog učenja polaze od principa jednakosti i uzajamnog uvažavanja unutar sopstvenog kulturnog konteksta i kulturološki različitih obrazaca između kojih se razvija kulturna interakcija. Participativni princip, ogleda se u razumevanju procesa učenja koji se odvija dvosmerno, naime nastavnici poučavaju modalitete interkulturalnih sadržaja, a učenici interaktivno usvajaju nastavne sadržaje i participiraju u procesu interkulturalnog učenja-u kontekstu našeg rada proces se posmatra kroz rad na projektnom zadatku u nastavi engleskog jezika.

Istraživački metod koji smo primenili u radu je studija slučaja u kojoj smo predstavili vezu interkulturalne kompetencije i koncepta projektne nastave stranog jezika, kao didaktičkog modela u poučavanju prema kojem su učenici srednjih stručnih škola učili i bili poučavani na engleskom jeziku različitim nastavnim sadržajima uz upotrebu IKT-a i raznovrsnih digitalnih alata, uz stimulatívno praćenje razvoja



interkulturalne kompetencije i stepena zadovoljstva učenika radom na netradicionalni način učenja stranog jezika.

Uzorak u okviru studije slučaja koji opisujemo u okviru našeg rada predstavljaju učenici, dva odeljenja trećeg razreda iz jedne srednje stručne škole u Novom Sadu (N=60 ) i to Tehničke škole „Pavle Savić“. Projekat je realizovan u školskoj 2020/21.godini.

Istraživačka tehnika koja je primenjena u analizi rezultata prikazanog modela projektne nastave je teorijska deduktivna analiza.

Deskripcija modela u okviru studije slučaja postavljena je kroz sagledavanje ostvarenih planiranih projektnih aktivnosti, potom kvalitativne provere ostvarenih ishoda kroz efekte samovrednovanja glavnih aktera u opisanom modelu, preciznije iz perspektive uključenih učenika. Nacrt modela projekta nastave uključio je odabir dva odeljenja matične škole Tehničke škole „Pavle Savić“ iz Novog Sada za realizaciju programskih aktivnosti. Elementi interkulturalne participativne pedagogije ispitivani su u metodološkom delu rada kroz studiju slučaja u kojoj su učenici u procesu samovrednovanja procenjivali stepen zadovoljstva rada na kulturološkim sadržajima u okviru projektne nastave realizovane na časovima engleskog jezika, kao i stav o stepenu izloženosti interkulturalnim aktivnostima u cilju boljeg razumevanja kako svog kulturološkog obrasca, tako i zemlje i kulture jezika koji se proučava (Ujedinjeno kraljevstvo i engleski jezik).

Instrumenti istraživanja za vrednovanje i samovrednovanje iz perspektive učenika u prikazanom modelu projektne nastave engleskog jezika u ovoj studiji slučaja odnosili su se na: a) instrument za samovrednovanje rada grupe kojoj je učenik pripadao i b) učeničke narative. Učenički narativi nastali su nakon intervjua koji je sprovedla autorka rada, kroz otvorena polustrukturisana pitanja o efektima projektne nastave, kao didaktičkog modela u okviru interkulturalnog obrazovanja koji počivaju na premisama interkulturalne participativne pedagogije.



*Slika 1. Instrument za samovrednovanje rada grupe kojoj je učenik pripadao*

Instrument za samovrednovanje rada grupe kojoj je učenik pripadao kreiran je za potrebe provere dela efekata prikazanog modela projektne nastave engleskog jezika iz perspektive učenika. Naime, zamisao je bila da kroz ovaj instrument razvijemo kompetenciju samoprocene ličnog udela učenika u radu grupe na realizaciji projektnih aktivnosti, zatim da razvijemo samosvest učenika o različitim ulogama u timu i njihovu sposobnost samostalnog definisanja lične pozicije u odnosu na projektni zadatak i proces učenja kroz koji su iskustveno prošli. Opredeljenje učenika kroz iskaz tačno/netačno u okviru instrumenta koji smo koristili omogućilo im je da iskažu svoj stav u smislu prihvatanja/neprihvatanja rada na projektu u pogledu emocionalne komponente rada u grupi, kao i odnosa prema interkulturalnoj kompetenciji. Odnos učenika prema interkulturalnoj kompetenciji bio nam je posebno značajan u smislu da proverimo kako se učenici odnose i uvažavaju drugost, različitost, kako se odnose prema elementima sopstvenog kulturološkog miljea i jezika, kao i negovanju kulture zemlje i jezika na kojem se projektna nastava razvijala i na kojem su poučavani nastavni sadržaji, što je u najkraćem i pozicionirano kao cilj opisanog projekta.

Učenički narativi, nastali nakon intervjua kroz otvorena polustrukturisana pitanja u vezi sa efektima i procenama uspešnosti projektne nastave na engleskom jeziku, kao didaktičkog modela u okviru interkulturalnog obrazovanja, analizirani su kroz tematsku deduktivnu analizu sadržaja i otvoreno kodiranje. Proveravali smo da li i u kojoj meri učenici ističu prednosti i/ili nedostatke u pogledu ovakvog načina poučavanja u odnosu na standardni način realizacije nastave u okviru nacionalnog obrazovnog kurikulumu. Pitanja u intervjuu bila su formulisana na sledeći način: Da li i u kojoj meri projektna nastava ima prednosti u odnosu na tradicionalni koncept poučavanja u okviru nastave engleskog jezika; da li i u kojoj meri smatrate da ste motivisani da učite u ovom modelu nastave; da li i u kojoj meri smatrate da kroz ovaj koncept podstičete interkulturalnu kompetenciju kroz projektno učenje na

engleskom jeziku i da li i u kojoj meri koncept projektnog učenja na engleskom jeziku uz upotrebu IKT-a i digitalnih alata u poučavanju i učenju doprinosi vašem ukupnom profesionalnom razvoju, interkulturalnoj kompetenciji i digitalnoj pismenosti.

## 5. Studija slučaja/nacrt primera projektne nastave na časovima engleskog jezika

Projektna nastava realizovana je u okviru teme/modula: About Britain and the British (srp. O Britaniji i Britancima) u modulu: Poznati gradovi i njihove znamenitosti, regioni i zemlje u kojima se govori ciljani jezik, sa fokusom na atrakcije Londona. Cilj nastavne jedinice kroz projektne aktivnosti definisali smo kao upoznavanje učenika sa znamenitostima Londona, pravilnom upotrebom naziva objekata i institucija u gradu, uvežbavanje pravilne upotebe člana, iskazivanje prostornih odnosa, deskripcije, itd, uz upotrebu IKT-a i određenih digitalnih alata. Očekivani ishodi precizirani su kroz sledeće tvrdnje, prema kojima će učenici biti u stanju da:

- ✓ Razumeju informacije o relativno poznatim i bliskim sadržajima i jednostavnim uputstvima u privatnom, javnom i obrazovnom kontekstu
- ✓ Pronalaze, izdvajaju i razumeju u informativnom tekstu o poznatoj temi osnovnu poruku i suštinske informacije
- ✓ Izlažu unapred pripremljenu kraću prezentaciju na određenu temu
- ✓ Rezimiraju pročitani/preslušani tekst o bliskim temama i iznose sopstveno mišljenje o njemu
- ✓ Koriste savremene vidove komunikacije u otkrivanju kulture zemlje čiji se jezik uči
- ✓ Rezimiraju sadržaj kraćeg teksta, audio ili vizuelnog zapisa i kraće interakcije

Metod rada na nastavnim sadržajima bila je projektna metoda i model „izokrenute učionice“. Oblici rada na projektnim sadržajima i aktivnostima u okviru nastavne teme bili su: Individualni rad uz upotrebu IKT-a i obrazovnih online platformi/alata, rad u paru u pripremi prezentacija projektnih zadataka, grupni rad/diskusija u analizi učeničkih produkata, heuristički model razgovora nastavnik-učenik i drugi interaktivni oblici rada na sadržaju/autentičnim nastavnim materijalima.

Način provere ostvarenosti ishoda nakon projektnih aktivnosti odnosio se na sledeće korake:

- ✓ Nastavnik će eksterno proveravati i sumativno oceniti postignuća učenika kroz rezultate postavljenog Gugl upitnika za proveru znanja
- ✓ Nastavnik će formativno oceniti doprinos individualni, rada u paru i u grupi svih učenika u uvodnoj proveri savladanih sadržaja u okviru modela rada u „izokrenutoj učionici“, potom kroz obradu sadržaja i prezentovanja u smislu interaktivnog pristupa učenju učenika, a na ček listi će označiti postignuća učenika kroz prikaz sve četiri jezičke veštine, slušanja, pisanja, čitanja i govorenja uz poštovanje osnovnih gramatičkih pravila.

- ✓ Učenici će osim samoprocene svojih postignuća na ček listi jezičkih kompetencija, procenjivati kroz posebno kreiran instrument stepen izloženosti interkulturalnim sadržajima projektnom zadatku i stepen zadovoljstva rada na zadatku
- ✓ Učenici će procenjivati i rad nastavnika, kao i organizaciju projektnog zadatka kroz učeničke narative

Na osnovu prethodno postavljenih parametara i karakteristika planiranih nastavnih sadržaja, načina njihove realizacije u okviru projektne nastave koje smo doveli u vezu sa podsticanjem interkulturalne kompetencije učenika, prikazaćemo vezu nastavnog plana i programna rada na projektnom zadatku i standarda postignuća u okviru predmeta engleski jezik kao starni jezik L2. Poučavani sadržaji/autentični nastavni materijali odnosili su se na prethodno zadate/postavljene na odabranoj platformi za učenje, power point prezentacije A brief history of England (srp. Kratak pregled istorije Britanije) kao i prezentacije About Britain and the British (srp. O Britaniji i Britancima) za osnovni, odnosno srednji i napredni nivo ostavrenosti standarda postignuća, potom na postavljenu interaktivnu sliku kreiranu putem aplikacije Thinglink (na temu: London attractions map, srp. Mapa atrakcija grada Londona), audio video zapis kreiran uz pomoć aplikacije Adobe Spark (Attractive places in London, srp. Zanimljiva mesta za posetiti u Londonu), kao i video zapis nastao u vršnjačkom modelu poučavanja The City of Cambridge (srp. O Kambridžu).

Prethodno navedeni nastavni materijali pažljivo su odabrani kako bi omogućili ostvarivanje propisanih standarda postignuća u okviru predmeta engleski jezik i to sledećih: 2.ST.1.1.4. Shavta smisao prilagođenog audio vizuelnog zapisa u vezi sa temama iz svakodnevnog života, 2.ST.2.1.4. Razume suštinu autentičnog tonskog zapisa o poznatim temama, predstavljenih jasno i standardnim jezikom, 2.ST.2.2.1. Razume opšti smisao i relevantne informacije u tekstovima o bliskim temama iz obrazovnog i javnog konteksta, 2.ST.1.3.5. Izlaže već pripremljenu prezentaciju o bliskim temama, 2.ST.2.4.4. Piše kratke, jednostavne eseje o različitim temama iz ličnog iskustva, privatnog, obrazovnog i javnog konteksta i 2.ST.2.3.7.. Izlaže sadržaje i iznosi svoje mišljenje u vezi sa kulturom, tradicijom i običajima svog i drugih naroda.

U širem kontekstu navedene projektne aktivnosti na engleskom jeziku koreliraju sa područjima rada i/ili određenim nastavnim sadržajima drugih nastavnih predmeta ili oblastima proučavanja na srednjoškolskom nivou i to: istorijom, geografijom, građanskim vaspitanjem i maternjim jezikom. Nadalje, međupredmetne kompetencije koje smo izdvojili kao povezane u poučavanju i učenju u toku realizacije projektnih aktivnosti odnosile su se na veštine: komunikaciju, rad sa podacima i informacijama, digitalnu kompetenciju, saradnju, odgovorno učešće u demokratskom društvu i estetičku komeptenciju.

Ukratko, istakli bismo na ovom mestu da nacrt studije slučaja predstavlja projektne aktivnosti koje su jednim delom realizovane u učionici u realnom vremenu, a većim delom kroz hibridni model nastave u onlajn okruženju uz upotrebu digitalnih alata i

softvera za učenje, što je takođe moglo imati uticaja na konačne rezultate samovrednovanja učenika u našem istraživanju.

## 6. Rezultati i diskusija

Teorijska deduktivna analiza sadržaja primenjena je u analizi rezultata koje smo dobili nakon samovrednovanja rada grupe kojoj je učenik pripadao (Slika.1). Učenici koji su bili uključeni u projektne aktivnosti u najvećoj meri iskazali su procenu da pripadaju *grupi uspešnog timskog rada* i to 85% od ukupno tačnih tvrdnji nalazi se u ovoj grupi odgovara, a prema pottvrđnjama unutar ove grupe stavova, u smislu da su samostalno donosili odluke u grupi smatra 71% učenika, da su pokazali zadovoljstvo u projektnom radu 90% učenika i da su ostali članovi grupe prema njima bili tolerantni, pružali pomoć i ohrabrenje da realizuju preuzete zadatke i obaveze 93,3 % učenika. 10,5% od ukunog broja tvrdnji označenih kao „tačno“ iz upitnika pripada *grupi strogo definisanih uloga*, u smislu da samo jedan član rešava problem beleži 20% učenika, da svi poštuju lidera 6,67% a da strogo rade u svojoj ulozi iskazuje 5% ispitanika. 4,5% od ukupnog broja tvrdnji „tačno“ zabeleženo je unutar grupe *grupe dominantnog lika* u smislu da se učenik u grupi oseća zapostavljenim 8,3% , da u grupi vlada disharmonija, neuvažavanje različitosti 3,33% i da učenik ne shvata cilj i ideju ovog projekta zabeleženo je u 1,67% ukupnog broja učenika iz uzorka.

U analizi sadržaja učeničkih narativa i traganja za dominantnim obrascima u otvorenom kodiranju, uvideli smo da učenici u značajnoj meri uviđaju prednosti rada u projektnom modelu nastave nastave engleskog jezika i to posebno u delu koji se odnosi na rad učenika uz upotrebu IKT-a i digitalnih alata i softvera/platformi za učenje u odnosu na tradicionalni model učenja. U pogledu motivisanosti učenika veliki broj ispitanih učenika izražava visok stepen motivisanosti rada na projektним zadacima opisanim u studiji slučaja u odnosu na standardani način rada u okviru predmeta engleski jezik kao strani jezik L2, učenici u značajnoj meri ističu da rado prihvataju odgovornost i obaveze u izradi projektних zadataka, da neretko preuzimaju ulogu lidera i/ili vršnjačkih edukatora u odnosu na tradicionalnu nastavu i dominantnu ulogu nastavnika. Kada govorimo o proceni učenika da li i u kojoj meri smatraju da rad u okviru ovog koncepta nastave na stranom jeziku podstiče njihovu interkulturalnu kompetenciju, istaći ćemo da učenici smatraju da se u toku pripreme projektних zadataka i načina prezentovanja projektних rezultata uvažavaju međusobno u smislu poštovanja i upotrebe svog maternjeg jezika L1, što je posebice važno u multijezičkoj i višenacionalnoj Vojvodini, a da u isto vreme, iskazuju visok stepen zadovoljstva rada u timu i na sadržajima na stranom jeziku L2. Većina učenika izražava stav da u preseku ova dva prethodno pomenuta doživljaja rada učenika u modelu projektne nastave, možemo zaključiti da ovakvi nastavni modeli dovode do podizanja nivoa interkulturalne osetljivosti učenika, a samim tim da ovakvi didaktički modeli podstiču razvoj interkulturalne kompetencije učenika i spremnosti za bitisanje u multikulturalnom društvu u 21. veku. Kroz analizu učeničkih narativa sagledali smo i njihov stav prema modelu projektne nastave u kontekstu povezanosti ukupnog profesionalnog razvoja i razvoja u zoni narednog razvitka i učestvovanja u ovom

nastavnom modelu/strategiji, sa posebnim osvrtom na rad uz upotrebu IKT-a i digitalnih alata, kao na stepen procene uticaja na njihovu celokupnu kompetenciju digitalne pismenosti. Učenici u značajnoj meri ističu zadovoljstvo radom u prikazanom modelu nastave i stav da rad u egzempliranom modelu utiče na podizanje nivoa njihove digitalne kompetencije. Dakle, u modelu projektnog učenja u okviru predmeta engleski jezik, učenici vide i mogućnost svog ličnog profesionalnog razvoja sa posebnim osvrtom na podizanje nivoa digitalne pismenosti.

## 7. Zaključna razmatranja

U radu smo ukazali na moguću korelaciju između stimulisanja razvoja interkulturalne kompetencije i koncepta učenja i poučavanja u projektnom nastavnom modelu i to u okviru predmetne nastave engleskog jezika, kao stranog jezika L2. Egzemplirani model nastave, predstavljen je kao konstruktivistički pristup učenju, u smislu dovođenja učenika u izazovne i smislene susrete sa informacijama i idejama, koje im pružaju mogućnost konstruisanja sopstvenih kognitivnih mapa uz uvažavanje drugosti i različitosti svih učesnika obrazovnog procesa uz poseban fokus na projektnu aktivnost stimulisanu upotrebom IKT-a i razvojem digitalne pismenosti učenika.

Rezultati istraživanja u okviru studije slučaja koju smo izabrali za metodološki pristup radu, ukazuju da srednjoškolci iz prigodnog uzorka pokazuju visok nivo interkulturalne osetljivosti u smislu poštovanja i uvažavanja rada u grupi kao i međusobnog uvažavanja i tolerancije između članova grupe kojoj su pripadali. Učenici rado pristupaju projektnim aktivnostima koje sadrže kulturološke obrasce jezika koji izučavaju i kako oni takođe smatraju da pored jezičkih kompetencija u učenju engleskog jezika (L2), oni nedvosmisleno razvijaju i interkulturalnu kompetenciju u smislu boljeg razumevanja kulturoloških obrazaca zemlje i jezika koji proučavaju u odnosu ili interakciji sa sopstvenim identitetom i kulturološkim miljeom svoje matične zemlje i elementima maternjeg jezika. Posebno ističemo i visok stepen angažovanja učenika u pripremi projektnih zadataka o kojem oni svedoče u procesu samovrednovanja kroz učeničke narative, kao i visok stepen zadovoljstva rada u timu i na nastavnim sadržajima na stranom jeziku L2 (engleskom jeziku) koji uključuju rad uz upotrebu IKT-a i digitalnih platformi za učenje i kao i digitalnih alata koji kako učenici navode dovode i do razvijanja njihove ukupne digitalne pismenosti.

## Literatura:

Bennett, J. Milton. 1993. Towards ethnorelativism: A development model of intercultural sensitivity. In R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press

Buck Institute for Education 2012. Project-based learning for the 21st century. [12.12.2021.] [http://www.bie.org/about/what is pbl.](http://www.bie.org/about/what%20is%20pbl)

Knoll, Michael. 1997. The project method: Its vocational education origin and international development. на адреси: [http:// scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html](http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html).

Matijević, Milan, i Radovanović, Diana. 2011. Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školske novine

Neuner, Gerhard. 2012. The dimensions of intercultural education. In J. Huber (Ed.), Intercultural

competence for all: Preparations for living in a heterogeneous world (pp. 11-49).

Council of Europe Pestalozzi Series, No.2, Council of Europe Publishing

Opšti standardi postignuća za kraj opšteg srednjeg i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja u delu opšteobrazovih predmeta 2015. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja

Petrović, Milan, i Hoti, Deniz, 2020. Priručnik za projektnu nastavu i nastavu na daljinu. NALED

Piršl, Elvi. 2007. Interkulturalna osetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U V. Previšić et al. (Ur.), Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja (str. 275-291). Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo

**PaedDr. Juraj Súde PhD.**

ZŠ Jána Kollára, Selenča; ZŠ Vuk Karadžić, Báč a Gymnázium Jána Kollára so žiackym domovom, Báčsky Petrovec

*jurajrenata@gmail.com*

## **ČINNOSŤ SLOVENSKEJ ZBOROVEJ KULTÚRY A JEJ VPLYV NA ROZVOJ A ŠÍRENIE INTERKULTURALITY VO VOJVODINE**

### **Abstrakt**

Práca sa zaoberá analyzovaním celkového rozvoja vokálneho predvádzania, počnúc so slovenskou ľudovou piesňou až po zborovú kultúru vojvodinských Slovákov pomocou analyzovania výsledkov doterajších výskumov, ale aj prieskumom činnosti slovenských zborov, s dôrazom na Vojvodinu. Skúmaním historického vývoja zborového spevu Slovákov vo Vojvodine sleduje sa zakladanie speváckych spolkov a spevokolov v slovenských prostrediach, až po súčasný stav. Vzájomný vplyv prostredia a slovenských zborov vo Vojvodine dáva možnosť úvahy problému multikulturalnosti a jej nasmerovanie ku konceptu interkulturalnosti. Prichádza sa k uzáveru že činnosť slovenských zborov vo Vojvodine má interkulturalný charakter, ktorý sa odzrkadľuje v kultúrnych kontaktoch, výmene kultúrnych obsahov (zborovej hudby), ekumenickou činnosťou a špecifickou formou dobrovoľníckej práce.

*Kľúčové slová:* Slováci, zborová hudba, interkulturalnosť, Vojvodina.

### **Apstrakt**

Rad se bavi analizom celokupnog razvoja vokalnog izvođenja od slovačke narodne pesme do horske kulture vojvođanskih Slovaka putem analize rezultata dosadašnjih istraživanja ali i pregledom delatnosti slovačkih horova, sa naglaskom na Vojvodinu. Putem istorijskog razvoja horskog pevanja Slovaka u Vojvodini prati se osnivanje pevačkih društava i horova u slovačkim sredinama, ali i njihovo trenutno stanje. Obostrani uticaj sredine i slovačkih horova u Vojvodini pruža mogućnost razmatranja problema multikulturalnosti i opredeljivanja za koncepciju interkulturalnosti. Dolazi se do zaključka da delatnost slovačkih horova u Vojvodini ima interkulturalni karakter koji se ogleda u kulturalnim kontaktima, razmeni kulturalnih sadržaja (horske muzike), ekumenskom delovanju i specifičnom vidu volonterizma.

*Ključne reči:* Slovaci, horska kultura, interkulturalnost, Vojvodina.

### **Abstract**

The main aim of this paper is analysis of the overall development of vocal performance, starting with the Slovak folk songs to the choral culture of Slovaks from Vojvodina by analyzing the results of previous research, but also by surveying the activities of Slovak choirs, with emphasis to Vojvodina. By examining the historical development of Slovak choir singing in Vojvodina, we follow the establishment of choirs in Slovak environments, up to the current state. The mutual influence of the environment and Slovak choirs in Vojvodina gives the opportunity to consider the problem of multiculturalism and its direction towards the concept of interculturalism. We conclude that the activities of Slovak churches in Vojvodina have an intercultural character, which is reflected in cultural contacts, exchange of cultural content (choral music), ecumenical activities and a specific form of volunteer work.



*Key words:* Slovaks, choral music, interculturality, Vojvodina.

## Problém a predmet výskumu

Na všeobecnej úrovni téma zjednocuje dve oblasti výskumu: zborovú kultúru ako špecifikum umeleckej činnosti a výchovno-vzdelávacej práce a teoretický podklad ku koncepcii interkulturality v humanitných (spoločenských) vedách.

Ako predmet výskumu slovenská zborová kultúra patrí k prvej oblasti, kým interkulturalita vo Vojvodine predstavuje konkretizovanie problémových rámcov, v ktorých je predmet skúmaný. Pozerajúc sa z historického aspektu, zborová kultúra má svoje základy v antickom Grécku, avšak jej moderný prejav sa spája s národnobuditeľskými tendenciami európskych národov, meštiackou revolúciou a vytváraním nacionálnych štátov v Európe (Živojinović, 1985; Hadživuković, 2005).

Aj keď vyrástla na kresťanskej religióznej tradícii, európska zborová hudba bola heteronómna a odzrkadľovala spoločenské pomery (Turley, 2001).

Po barokovom období, počas ktorého sa v cirkevnej hudbe objavujú spevácke zbory laikov, zborová hudba sa stáva jedným z najvýznamnejších prejavov kultúrnej činnosti prichádzajúcich európskych buržoázií v afirmácii vlastných nacionálnych identít, ale i „presvedčení, že vládnutie buržoázie je legitímne“ (Atali, 2007: 81; taktiež i Turley, 2001). V tom zmysle aj cirkevné, aj mestské zbory svojím spôsobom účinkovali vo vytváraní nacionálnej identity na základoch etnického dedičstva, jeho elementov vytrhnutých z národnej kultúry a premodulovaných do umeleckých (hudobných) foriem. Tento spôsob afirmovania bol výrazný aj u stredo- a juhovýchodných národov.

Aj vývoj zborovej hudby na Slovensku je spätý so spoločenským a kultúrnym životom slovenského meštiactva jeho aspiráciami. Pravdepodobne najstarší spevácky spolok *Tatran* bol založený v Liptovskom Mikuláši v roku 1873, aj keď aktívne pracoval už od šesťdesiatych rokov 19. storočia (Banáry, 2002). Odvtedy až po dnes je založených a v kontinuite alebo s krátkymi prestávkami pracuje mnoho speváckych zborov, nielen na území Slovenska, ale i v prostrediach, v ktorých dlhšie žijú Slováci. Toto sa vzťahuje aj na rozvoj zborovej hudby Slovákov vo Vojvodine a určité špecifiká tohto procesu sú zvlášť spracované v tejto práci.

Slovenská zborová kultúra vo Vojvodine je v našom výskume pozorovaná ako spolučiniteľ interkultúrnych diania vo Vojvodine. Teoretické podklady k uvedenému stanovisku nachádzame hlavne v teóriách etnicity európskych teoretikov od Maxa Webera (Weber, 1976), Floriana Znanieckeho (Znaniecki, 1952) a Fredrika Bartha (Bart, 1997) až po teórie súčasných konceptov, v ktorých sa úvahy o národnej identite aj ďalej zakladajú na kultúre národa alebo etnickej skupiny (Smit, 1998; Putinja, Stref-Fenar, 1997; Dženkins, 2001). Uvedené koncepty umožňujú, aby sa v súlade s teóriami o multikultúrnosti (pozri Mesić, 2006), medzi nacionálne vzťahy vo Vojvodine špecifikovali ako interaktívne (pozri Lazar, 2007) a aby sa pozorovali v

rámci koncepcie „prechodu súčasnej spoločnosti z multikulturality k interkulturalite“ (Koković, 2005: 216).

Interkulturalita sa považuje za teoretický koncept a za politiku, ktorá je „upriamená k otvoreným modelom kultúry, k podnecovaniu ich kontaktov a k ich prelínaniu“ (Mesić, 2006: 67), totiž „kultúrna politika, ktorá smeruje k interkultúrnej spoločnosti, v ktorej sa viacej kultúr nachádza vo fáze dialógu a hľadania novej kultúrnej syntézy“ (Koković, 2005: 215).

V tom zmysle aj slovenské spevácke zbory vo Vojvodine sú súčasťou „rozličnosti, ktorá podnecuje toleranciu. Je to prijateľná a realistická vízia kultúrnej identity, bez záznamu v dávnej a nedávnej minulosti“ (Koković, 2005: 215).

Stimuly poskytnuté kultúrnym aktivitám príslušníkov národnostných menšín a etnických skupín sa najlepšie prejavujú v kultúrnej politike, ktorú vedie štát v tejto oblasti. Preto by aj analýza činnosti slovenských speváckych zborov vo Vojvodine mala byť založená na teoretických štúdiách kultúrnej politiky (Prnjat, 2006), rovnako ako aj ich európskych iniciatív a realizácií (Domenak, 1991; Majnhof, Triandafilidu, 2008). Opačne, čiastočným prijatím tézy, že dnes takzvaná vážna hudba nemá taký sociálno-meniteľný potenciál, ako majú niektoré žánre populárnej hudby (napríklad rocková hudba zo šesťdesiatych rokov dvadsiateho storočia), v práci sa pokúšame opodstatniť stanovisko, ku ktorému sa dopracovali aj niektorí skúmatelia, ktoré spočíva v tom, že existuje súvislosť medzi dobrovoľným účinkovaním v zbere/zborových spolkoch a spoločensko-politickým angažovaním sa (Bowler, Donovan, Hanneman, 2003).

Týmto výskumom sme zisťovali, aký význam majú slovenské zbory vo Vojvodine v interkultúrnej komunikácii v pokrajine a v regióne, stanovili sme ich funkcie v týchto procesoch a pokúsili sme sa sfunkčniť teoretickú koncepciu interkulturality testovaním na špecifickom probléme zborovej kultúry. Skúmali sme i výchovnú a umeleckú činnosť v zboroch ako formu sociálnej činnosti, ktorá podnecuje toleranciu. Výsledkom tohto výskumu je aj identifikovanie špecifických ukazovateľov významu slovenských zborov pre rozvoj zborovej kultúry vo Vojvodine.

Slováci sa na územie dnešnej Vojvodiny dostali migráciami na základe historických diania (faudálno-sociálneho a náboženského utlačania) počas 18. a 19. storočia. Späťosť spievania so životom vojvodinských Slovákov bola a zostala vždy prítomná. Všetky udalosti boli sprevádzané spevom. Spievalo sa v skupine, jednohlasne, niekedy dvojhlasne alebo aj viachlasne.

Vo Vojvodine, ktorá je multietnický a multikulturálny priestor, Slováci veľkú pozornosť venujú zachovávaniu a rozvíjaniu toho, čo si pred viac ako 260-imi rokmi so sebou priniesli a čo prešlo cestou od ľudového ku kultivovanému zborovému spevu.

Intenzívnejšiemu skúmaniu zborovej kultúry sa až v roku 2011, ďakujúc Konferencie muzikológov a hudobných odborníkov vojvodinských Slovákov venovala

náležitejšia pozornosť. Teoretickými prácami sa z časti zmapoval stav zborovej činnosti.

Na poli slovenskej vojvodinskej zborovej kultúry sa doteraz aktívne podieľali významné osobnosti ako sú Podhradský, Feríkovci, Kmet', Nosál, ako i súčasníci. Zakladali spevácke zbory, písali pre nich skladby, aktívne účinkovali ako speváci v ich práci. Do 2. svetovej vojny činnosť spevokolov mala na starosti Slovenská evanjelická a. v. cirkev a v rámci nej kantori – učitelia – zbormajstri. Po 2. svetovej vojne túto činnosť zastrešovali Kultúrno-umelecké a osvetové spolky a koncom 20. a začiatkom 21. storočia sa tomu venovali v rámci cirkvi, KUS ako i samostatne kantori, učitelia, zbormajstri.

V roku 1891, bol založený Petrovský spevokol v Báčskom Petrovci a po ňom sa zakladali spevácke zbory v Hložanoch, Aradáci, Kovačici a v Novom Sade. Od roku 1990 sa v celej Európe cíti vzrast dobrovoľníctva a tak aj u nás. Od roku 1993, kedy sa v Selenči zakladá Komorný zbor Zvony, vzniká nových 19 speváckych zborov z čoho až 8 komorných.

Prostredia a ich rôznorodé činitele, v ktorých sa zakladajú spevácke zbory, veľmi vplývajú na charakteristiky ansámblov, ale zbory svojou činnosťou taktiež ovplyvňujú prostredie v ktorom pôsobia. Ďakujúc bohatému archívu sme sa na základe rôznorodých parametrov venovali dôkladnej analýze činnosti Komorného zboru Zvony. Prišli sme k uzáverom, že jeho členovia pri začleňovaní sa do kolektívu nepodliehajú akýmkoľvek obmedzeniam. Sú rôznorodí podľa pohlavia, konfesií, národnosti. Zbor v svojej činnosti spĺňa mnohé požiadavky prostredia. Na rozličných miestach predvádza zodpovedajúci pestrý repertoár v rámci samostatných alebo spoločných vystúpení.

V našom empirickom výskume účinkovalo 130 respondentov. Boli to členovia 6 speváckych zborov zo 4 prostredí z Vojvodíny. Výsledky tohto výskumu nám poslúžili na analýzu ich činnosti v kontexte teoretickej koncepcie interkulturality.

V ankete účinkoval: Komorný zbor Zvony zo Selenče, Mestský zbor Neven z Báča, Zbor SEAVC Ozvena zo Selenče, Komorný zbor Musica viva z Báčskeho Petrovca, Zmiešaný zbor SKC P.J.Šafárik z Nového Sadu a Zbor RKC Ave Maria zo Selenče.



Obr. 1: Komorný zbor Zvony zo Selenče



Obr. 2: Mestský zbor Neven z Bácsa



Obr. 3: Zbor SEAVC Ozvena zo Selenče



Obr. 4: Komorný zbor Musica viva z Báčskeho Petrovca



Obr. 5: Zmiešaný zbor SKC P.J.Šafárik z Nového Sadu



Obr. 6: Zbor RKC Ave Maria zo Selenče

Zloženie týchto zborov sme analyzovali podľa pohlavia, rodinného stavu, veku a toho koľko majú detí. Všimli sme, si že najpočetnejšia skupina spevákov v analyzovaných zboroch sú speváci vo veku od 56 do 65 rokov života.

Analyzovali sme národnosť spevákov, stupeň školenia vo všetkých zboroch a zvlášť v každom osobite, ako aj to v ktorom zbore spievajú príslušníci ktorej národnosti.

Anonymnou anketou, ktorú jednotlivci vyplňali dobrovoľne, sme sa dozvedeli že v zbore Zvony máme najmladších a v Speváckom zbore SKC P.J.Šafárik najstarších členov. Najväčšie percento spevákov patrí do kategórii nezamestnaných. Povolania členov zborov ktoré účinkovali vo výskume sú veľmi pestré. Najväčšie percento tvoria

domáce. Prišli sme aj k výsledkom zamestnanosti členov každého zboru zvlášť. Tieto výsledky sa ukázali veľmi pestré, keďže v každom zbore sa prišlo k najvyšším výsledkom v rozličných kategóriách.

Ďalšie údaje z ankety nám hovoria o bydlisku spevákov, koľko je prisťahovaných alebo domácich v zborech ako i rok začlenenia sa do zboru v ktorom spievajú.

Prišli sme aj k údajom či speváci pred tým spievali v niektorom zo zborov, a zistili sme i dôvody, pre ktoré sa začlenili do práce zboru v ktorom pôsobia. Všetko to sme analyzovali aj z hľadiska ktorého sú pohlavia ako i ktoré dôvody v ktorom zbore sú v prevahe. 100 percentne zastúpený dôvod, k vôli ktorému sa členovia speváckeho zboru z Nového Sadu zapojili do činnosti v zbore je hudba a kamarátenie sa.

Na základe pionierskych krokov Komorného zboru Zvony, mravčou koncertnou činnosťou po mnohých prostrediach Vojvodiny sa zbor z kultúrnej anonymity stal vzorom v zakladaní nových speváckych ansámblov vo Vojvodine. O tom svedčia nie len vyslovené tvrdenia v mnohých prostrediach, ale aj citácie mnohých článkov z oblasti kultúry, ktoré boli napísané z pera rôznych autorov v slovenskej dolnozemskej tlači.

Uvedenie skladby St. St. Mokranjca, Tebe pojem, prespievanú do slovenčiny, do repertoáru Komorného zboru Zvony predstavuje jeden z príkladov z praxe interkultúrnosti tohto ansámbla. Týmto sme skvelú skladbu srbského skladateľa Mokranjca dostali na malé dvierka do slovenských dolnozemskej kostolov, nie z dôvodu aby sme medzi Slovákami presadzovali pravoslávny záujem, ale aby sme tento hudobný skôst aspoň z čiastky priblížili k poslucháčovi, ktorý na dedine čaká aspoň záblesk hudobnej kultúry v priamom kontakte, v prostredí v ktorom žije. Po jej 6 ročnom predvádzaní v slovenskom jazyku, dozrela situácia aby sme ju začali spievať aj v staroslovenskej reči. Publikum neuveriteľne rýchlo a pekne prijalo toto predvedenie. Spievali sme ju premiérovu na rovnakom mieste ako 6 rokov pred tým; na pôde evanjelického chrámu v Selenči v interpretácii Zmiešaných zborov Zvony a Neven ktorý v rámci toho istého vianočného vystúpenia zaspieval väčšinu slovenských vianočných piesní.



Obr. 7: Združené spevácke zbory Zvony zo Selenče a Neven z Báča

V rámci svojej ekumenickej činnosti KZ Zvony koncertne spolupracovali s 38 zbormi, vokálnymi ansámbľami zo Srbska a so 7. orchestrami z Vojvodiny. Z týchto ansámbľov v prevahe sú Svetské zbory zo Srbska.

Koncertná spolupráca s 21 zborom zo zahraničia ako i jedným orchestrom priniesla mnohé príklady multikulturálnej spolupráce. Samozrejme, najväčší počet zborov ktoré tesne spolupracovali so zborom Zvony boli zo Srbska, až 65 percent, no tá spolupráca sa aktívne diala aj so zbormi zo Slovenska, Republiky Srbskej, Maďarska, Česka a Švajčiarska.

Interkultúralnosť činnosti sa prejavila aj v spolupráci zboru Zvony s ôsmymi rozličnými cirkvami v Srbsku, tromi rozličnými cirkvami na Slovensku, dvomi cirkvami v Chorvátsku, jednou cirkvou v Republike Srbskej, v Slovinsku, Maďarsku a v Česku.

Ekumenickú činnosť potvrdila nie len prax, ale aj citácie z tlače, kde sa v rôznych článkoch veľmi konkrétne znázorňuje ekumenické zameranie a orientácia nie len zloženia zboru, ale aj jeho aktivita a výsledky na teréne.

Potlesk, po každej zaspievanej skladbe, bol novým tvarom interakcie zboru s publikom v kostole. Aj o tejto pionierskej činnosti zboru Zvony svedčia citácie z tlače, ako i tie ktoré hovoria o veľkom, až nevídanom záujme verejnosti o koncerty v prostredíach, odkiaľ prichádzali pozvánky. Z tých prostredí v ktorých zbor koncertoval, počuli sa vrele odporúčania zboru, skrze duchovného a kultúrneho obrodenia prostredia v ktorom spievali.

O výsledkoch čulej koncertnej medzinárodnej činnosti svedčia i nadviazané kultúrne a ostatné kontakty medzi dvomi priateľskými štátmi. Mnohé rodiny z radu Zvonov ďakujú činnosti zboru, majú do konca nadviazané až rodinné vzťahy na Slovensku. O tom hovoria nie len citácie z tlače, kde sa podrobne opisujú udalosti v teréne. Do konca máme uzavreté i jedno medzinárodné manželstvo, a to na základe tejto vzájomnej spolupráce.

Opierajúc sa o východiská zo začiatku tejto práce, kde sme hovorili o vzraste dobrovoľníctva ako aj humanitárnej činnosti v deväťdesiatych rokoch dvadsiateho storočia v celej Európe, pri výskume sme nachádzali dokumentovanie takýchto aktivít aj u členov KZ Zvony zo Selenče. Aj táto humánna stránka činnosti zboru priviedla k interkultúralnosti nie len KZ Zvony, ale aj ostatných ansámbľov, zborov a orchestrov, ktoré tesne s ním spolupracovali.

Príkladom dobrej praxe z oblasti interkultúralnosti je každopádne osemnásťročná spolupráca Komorného zboru Zvony s Mestským zborom Neven z Báča. Základ takéhoto tvrdenia predstavuje od roku 1998, uskutočnených 146 spoločných vystúpení. Vypesťovali si spoločný repertoár, na ktorom boli aj skladby slovenských autorov, ako i ľudové piesne mnohých národov, medzi ktorými je v najväčšej miere slovenských ľudových piesní. Právom tento zbor spolu s Komorným zborom Zvony môžeme počítať za promotérov a realizátorov multikultúralnosti ktorá slovenskú zborovú kultúru pozdvihla na úroveň interkultúralnosti. Svedčia o tom i domáce ako i medzinárodné



ocenenia na rôznych festivaloch ako i skladby selenčského skladateľ Mr. Jána Nosála, ktorý písal svoje zborové skladby práve pre toto združené vokálne teleso. Jedna zo skladieb tohto autora venovaných Združeným zborom Zvony a Neven je aj chrámová acapella skladba Ave Maria.

Spoločná bohoslužobná aktivita zborov zo Selenče a z Báča predstavuje anticipáciu želania zástancov ekumenizmu za hlbším vzájomným poznaním, porozumením a pomáhaním si, ako aj za organizovaním spoločných akcií a výmen duchovných skúseností. Takáto prax je známa v ekumenických činnostiach rôznorodých cirkví (viac Janjić, 2006). Počas svojho pôsobenia KZ Zvony vystupoval v kostoloch ôsmich rozličných konfesií v Srbsku, troch konfesií na Slovensku a dvoch v Chorvátsku. V štátoch Republika srbská, Slovinsko, Maďarsko a Česko vystupoval v SPC, EAVC, SEAVC a RKC. Počet a rôznorodosť spoločných ekumenických akcií medzi cirkevnej spolupráce sú tesne späté so vzťahmi SPC a RKC z obdobia zo začiatku 21. storočia, v ktorom sa výrazne zlepšil medzi náboženský dialóg a spoločné aktivity (Ilić, 2004).

Od začiatkov prisťahovania sa Slovákov na územie dnešnej Vojvodiny pieseň a neskoršie zborová pieseň zohrala veľmi dôležitú úlohu pri definovaní národnej identity Slovákov v rámci multikultúrneho dialógu príslušníkov rozličných národných skupín. Po čase sa formovala hudobná národná identita slovenskej národnostnej menšiny, ktorá s jasne definovanými rámcami aktívne účinkovala pri formovaní kultúrno-hudobného obrazu celej Vojvodiny, ale aj širšieho priestoru, celého Srbska.

Náš výskum bol zameraný na skúmanie činnosti slovenskej zborovej kultúry a jej vplyvu na šírenie interkulturality vo Vojvodine počas 260 rokov spoločného života, s väčším dôrazom na obdobie konca 20. a začiatku 21. storočia, a to cez prizmu činnosti Komorného zboru Zvony zo Selenče v Srbsku. Výsledky nášho výskumu potvrdzujú, že zborová činnosť je veľmi dôležitá a vplyvný segment mozaiky kultúrneho obrazu regiónu.

Na základe všetkého uvedeného uzavierame, že slovenská zborová kultúra podnecovala a podnecuje rozvoj interkulturalnosti, a to v jej najzákladnejšom význame – vo vzájomnom otváraní kultúr a vo vytváraní jednej novej kultúrnej syntézy.

## Pramene a literatúra

Atali, Ž. (2007). *Buka*. Beograd: XX vek.

Араницки, Симеон (1912). *Православна српска парохија у Старој Пазови крајем године 1911*. Ср. Карловци.

Bart, F. (1997). Etničke grupe i njihove granice. U – Filip Putinja, Žoslin Stref-Fenar, *Teorije o etnicitetu*, Beograd: XX vek.

Banáry, B. (2002). K dejinám prvých speváckych zborov v 19. storočí na Slovensku. *Cantus choralis Slovaca 2002*, Zborník materiálov z V. medzinárodného sympózia o zborovom speve v Banskej Bystrici – Slovensko, Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

- Bowler, S., Donovan, T., Hanneman, R. (2003). Art for Democracy's Sake? Group Membership and Political Engagement in Europe. *The Journal of Politics*, Vol. 65, No. 4:1111–1129.
- Buzalka, J. (2008). Multiculturalism and National Cultures in Eastern Europe. *Sociologia*, Bratislava: Volume 40, č. 6, str. 500 – 509.
- Bučencová, K. (2000). Prišli sme šíriť porozumenie a lásku medzi ľuďmi... *Ko-paničiar expres*, Myjava, č. 29. str. 4.
- Domenak, Ž. (1991). *Evropa: kulturni izazov*. Beograd: XX vek.
- Dženkins, R. (2001). *Etnicitet u novom ključiu*. Beograd: XX vek.
- Hadživuković, S. (2005). *Evropa u XIX veku*. Novi Sad: Prometej.
- Хлеба, Е. (1968). Југословенски студентина Лицејуу Кежмарку двадесетихгодина XIX века. *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, XVI, 1: 18-30.
- Hleba, E. (1984). *Kežmarské lýceum. Dokumenty k histórii školy v 1. pol. 19. stor-očia*. Poprad.
- Hornáčková, R. (2000). Zvony zazvonili v chráme, nad ním a v našich srdciach. *Nový pokrok*, č. XXVII, str. 7.
- I. K. (2000). Intenzita potlesku stúpala. *Evanjelický posol spod Tatier*. Týždenník evanjelikov a. v. na Slovensku, č. 90/29, str. 4.
- Ilić, A. (2005). Odnos religije i društva u današnjoj Srbiji. *Religija i tolerancija* (Novi Sad), č. 3, str. 47 – 78.
- Janjić, M. (2008). Perspektive ekumenizma u Vojvodini. *Religija i tolerancija*, Vol. VI, br. 10, str. 121 – 128.
- Кмећ, Ј. (1992). *Словачко-српска сарадња у матичном духу крајем прошлог и почетком овог века*. Нови Сад: Војвођанска академија наука и уметности.
- Коковић, Драган (2005). *Пукотине културе*. Нови Сад: Прометеј.
- KONFERENCIA muzikológov a hudobných odborníkov (2012). *Slovenská hudba vo Vojvodine 2012: zborník prác 8. konferencie muzikológov a hudobných odborníkov*. Novi Sad, ÚKVS, Báčsky Petrovec: Kultúra.
- Krstonošić, T. (1956). Vplyv Slovenska na vznik prvých družstevných organizácií u vojvodinských Slovákov, *Nový život*, č. 2.
- Kuzmanović, N. (2004). *Susretanje kultura*. Báčska Palanka, str. 151 – 152.
- Lazar, Ž., Koković, D. (2005). Etnička distanca u Vojvodini. *Sociološki pregled*, XXXIX (3)

- Lazar, Ž. (ed.) (2007). *Vojvodina Amidst Multiculturalism and Regionalization*. Novi Sad: Faculty of Philosophy – Department of Sociology, Mediterran Publishing.
- Majnhof, Triandafilidu, (2008). *Transkulturna Evropa*. Beograd: CLIO.
- Mázor, M. (2010). Keď pieseň nepozná hranice. *Zvolenské noviny*. XIX. (CVI.) 38. str. 7.
- Mesić, M. (2006). *Multikulturalizam*. Zagreb: Školska knjiga, str. 67.
- Milić, Lj. (2008). Muzički uspeh Selenčana – Na koncertu povodom otkrivanja spomen-table piscu Janu Čajaku starijem u Slovačkoj Kamerni hor Zvoni iz Selenče doživeo ovacije. *Elektrovojvodina*, č. 425, str. 23.
- Milutinović, N. (1933). Slováci a Srbi vo Vojvodine. *Náš život*, č. 3 – 4, Petrovec – Nový Sad.
- M., S. (2005). Zvona prijateljstva iz Selenče. *Blic*, č. 3168.
- Пръят, Б. (2006). *Увод у културну политику*. Нови Сад: Stylos.
- Putinja, F.; Stref-Fenar, Ž. (1997). *Teorije o etnicitetu*. Beograd: XX vek.
- Redakcija (2000). Духовни концерт у евангелицкеј цркви. *Хроніка парохиј. Новосадски дзвони*. РокIII, Число 1-3. str. 22.
- Sirácky, J. (1968). Spolupráca Slovákov a Srbov v južnej Báčke v šesťdesiatych rokoch 19. storočia. *Nový život*, č. 3.
- Sirácky, J. (1971). *Sťahovanie slovákov na Dolnú zem v 18. a 19. storočí*. Matica slovenská.
- Smit, A. D. (1998). *Nacionalni identitet*. Beograd: XX vek.
- Стефановић, С. (1841). Дру Павлу Јосифу Шафарику. *Бачка вила I* (Нови Сад).
- Stref-Fenar, (1997).
- Súdi, J. (2002). Slovenské spevácke zbory vo Vojvodine. *Cantus choralis Slovaca*. Zborník materiálov z V. medzinárodného sympózia o zborovom speve v Banskej Bystrici – Slovensko, Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, str. 152 – 160.
- Súdi, J. (2005). *Možnosti využitia slovenskej ľudovej piesne v školskej a mimoškolskej práci vo Vojvodine*. Odbranjena magisterska teza na Univerzitetu Mateja Bela, Banská Bystrica, Pedagogická fakulta, Katedra hudobnej výchovy.
- Súdi, J. (2008). Slovenské učebnice hudobnej kultúry v Srbsku a ich význam pre Slovákov žijúcich na Dolnej zemi. *Dni hudobnej výchovy 2007*. Banská Bystrica: UMB v Banskej Bystrici – Pedagogická fakulta – Katedra hudobnej výchovy, str. 105 – 118.
- Súdi, J. (2011). Spájanie speváckych zborov a spoločné vystúpenia. *Slovenská hudba vo Vojvodine 2011*. Novi Sad: NRSNM v Srbsku, str. 87 – 95.

Súdi, J. (2012). Mr. Ján Nosál, hudobný skladateľ a kantor rímskokatolíckej cirkvi v Selenči. *Slovenská hudba vo Vojvodine 2012*. Nový Sad: NRSNM v Srbsku, str. 127 – 129.

Tandlichová, E. (2014). Interkulturna komunikacija u interdisciplinarnom kontekstu. *Acta culturologica*. Bratislava: Univerzitet Komenskog, Filozofski fakultet, Katedra kulturologije, sveska 22, str. 118.

T., S. R., B. (2003). Uspešno gostovanje združenih Kamernih horova iz Bača i Selenče u Slovačkoj – Neven i Zvona još uvek odzvanjaju Slovačkom. *Magazin*, č. 2. str. 20, 21.

Turley, A. C. (2001). Max Weber and the Sociology of Music. *Sociological Forum*, Vol. 16, No. 4: 633–653.

Вебер, М. (1976). Односи у етничким заједницама. У – *Привреда и друштво I*, Београд: Просвета.

Vereš, A. (1930). *Slovenská evanjelická kresťanská cirkev a. v. v kráľovstve juhoslovanskej v slove a v obrázkoch*. Petrovec.

Voicu, B. – Voicu, M. (2009). Volunteers and volunteering in Central and Eastern Europe. *Sociológia* Vol. 41, č. 6, str. 539 – 563.

Zgúth, L. (1933). Slováci v živote Juhoslovánov v minulosti. *Národný kalendár*, Petrovec.

Znaniecki, Florian (1952). *Modern Nationalities*. Urbana: The University of Illinois.

Žigmanov, T. (2004). O ekumenskoj povelji ovde i sada. *Religija i tolerancija*, Nový Sad: č. 1, str. 33 – 34.

Živojinović, D. (1985). *Uspon Evrope*. Novi Sad: Matica srpska.

Живановић, Ђ. (1963). Шафарик у Новом Саду „изгнанство”, П. Ј. Шафарик (1759-1861). *Зборник чланака поводом стогодишњице смрти*, Нови Сад.

**doc. Mgr. Markéta Andričíková, PhD.**

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Slovensko  
*marketa.andricikova@upjs.sk*

**Mgr. Gabriela Onušková**

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Slovensko  
*gabriela.onuskova@upjs.sk*

## **METAMORFÓZY ROZPRÁVAČA V ROMÁNE ITALIA CALVINA STROMOVÝ BARÓN**

### **METAMORPHOSES OF THE NARRATOR IN THE NOVEL THE BARON IN THE TREES BY ITALO CALVINO**

The article focuses on analysis and interpretation of the novel *The Baron in the Trees* by Italo Calvino, which is a part of the trilogy (other novels are *The Cloven Viscount* and *The Non-existent Knight*). Focusing on the narrative aspects and strategies we consider novel as post-modern text. Through the unconventional fictional story of a young baron Cosimo – living in the trees – Calvino also reflected the historic topic – the period of 18th century Enlightenment processes and 19th century revolutions in Europe, and partially also the rise and power of the French emperor Napoleon Bonaparte. We also recognize the philosophical, cultural and ethical allusions in the novel, as a criticism of the (past and contemporary) society. Considering these aspects of (meta)narrative structure we are able to recognize the boundaries between real and fictional events in the plot of the novel, narrated through prism of protagonist's younger brother Biagio. Biagio transforms as a narrator several times, his metamorphoses – considering both the narrative perspective and the focalisation – contribute to the very specific way of narration. These metamorphoses are obvious also in the language and style of the narration, framed by a retrospective with many analepses and prolepses, shifting the narration from omniscience to hesitation about the events and characters. These variable indications of the narration lead us to consider a novel as postmodern artwork with many intertextual allusions, parodical and metafictional approaches.

*Keywords:* postmodernism, historic novel, narrator, fiction, fictional character

Calvinov román *Stromový barón* tvorí spolu s *Rozdvojeným vikomtom* a *Neviditeľným rytierom* voľnú fantasticko-historickú trilógiu s príznačným názvom *Naši predkovia* a významným spôsobom reprezentuje postmoderné naratívne postupy vo svetovej tvorbe druhej polovice 20. storočia.

Italo Calvino<sup>49</sup> sa narodil na Kube, odkiaľ pochádzal jeho otec, matka bola zo Sardínie a krátko po Italovom narodení sa presťahovali do talianskeho San Rema, prímorského mesta v regióne Ligúria, s bohatou stredovekou architektúrou a krásnymi

---

<sup>49</sup> Všetky životopisné údaje čerpáme a voľne parafrázujeme z monografie Calvinovho interpretátora a dvorného prekladateľa do angličtiny – Bena Weissa: *Understanding Italo Calvino*. 1993. Uvádzame ich tu najmä preto, že mnohé z nich nepriamo súvisia s Calvinovými románmi a románovými postavami, vrátane *Stromového baróna*.

prírodnými scenériami. Po ukončení strednej školy a po vstupe Talianska do vojny v roku 1940 sa v rámci povinnej vojenskej služby musel Italo zúčastniť s Mussoliniho vojskami okupácie francúzskej Riviéry. V roku 1941 sa zapísal na univerzitu v Turíne, kde učil jeho otec, a začal študovať poľnohospodárstvo, aby urobil radosť svojim rodičom, no krátko po prvých skúškach toto štúdium vzdal. Keď v roku 1943 Nemci okupovali Ligúriu, Italo sa spolu so svojim bratom Flaviom pridal k talianskym partizánom a bojoval s nimi proti Nacistom takmer dva roky až do r. 1945. Na sklonku vojny sa stal členom Komunistickej strany Talianska a prispieval do časopisu *Il Politecnico*, ktorého hlavným zámerom bolo kultúrne pozdvihnúť fašizmom zdecimované Taliansko. Po násilnom vstupe sovietskych vojsk do Maďarska v roku 1956 Calvino rezignoval na ideály komunistickej strany Talianska, pretože cítil rozpor medzi tým, čo komunizmus hlásal a akým spôsobom obmedzoval slobodu jednotlivcov i celých národov. Zo strany vystúpil a začal sa naplno venovať písaniu – umeleckej próze, esejí, odborných textov – aj redakčnej činnosti. Jeho prvé literárne diela ho spolu so staršími literárnymi kolegami Ceasarem Pavese a Eliom Vittorinim priradili k hnutiu talianskych neorealizmov. Na jeho tvorbu v neskoršom období malo značný vplyv dielo argentínskeho prozaika J. Louisa Borgesa, ale aj lingvistické práce Ferdinanda de Saussurea, kritické diela Rolanda Barthesa, dielo Vladimira Proppa, semiotické a štrukturalistické práce, ale aj novšie naratologické teórie či dokonca komiks. V roku 1964 sa presťahoval do Paríža, kde sa oženil a po roku sa im s manželkou Esther Singerovou narodila dcéra Abigail. V Paríži sa cítil veľmi dobre, po krátkom čase sa tu spojil s Raymondom Queneauom, francúzskym básnikom, románopiscom a matematikom a s historikom matematiky a experimentátorom Françoisom LeLionnaisom, kde spolu skúmali možnosti písania aj s využitím matematických postupov. Po roku 1980 sa Calvino s rodinou vrátil späť do Talianska a usadil sa v Ríme, kde prispieval do denníka *La Repubblica*. V tomto období mu vyšla aj zásadná zbierka esejí o literatúre. V poslednom románe *Palomar* (1983) Calvinov hlavný hrdina pozoruje a opisuje rozličné prírodné zákony a vo vnútornom dialógu sa zamýšľa nad tajomnou podobnosťou človeka a kozmu, prírodného diania a ľudskej komunikácie. Zomrel v roku 1985.

Ako uvádza denník *The Paris Review* (Issue 124 Fall 1992 online), krátko po Calvinovej smrti sa americký spisovateľ John Updike na margo tvorby Itala Calvina vyjadril, že to bol geniálny spisovateľ, ktorý priviedol rozprávanie na nezvyčajné miesta, a zároveň ho prinavrátil k jeho fantastickým a starodávnym zdrojom.

Po tom, ako Calvinovi vyšla v Taliansku trilógia *Naši predkovia*, jeho talent výstižne komentovali aj jeho spisovateľskí predchodcovia a kolegovia, Ceasare Pavese a Elio Vittorini – ako na to upozorňuje Beno Weiss v monografii *Understanding Italo Calvino* (1993) –, keď o ňom povedali, že je „veverička pera, ktorá vyliezla na

stromy“<sup>50</sup> a že jeho práce sa nesú v duchu „realistického rozprávania s rozprávkovým podtónom“ či v duchu „rozprávky s realistickým podtónom.“<sup>51</sup>

V diele Rozdvojený vikomt (ktoré predchádzalo Stromovému barónovi) sme svedkami rozpoltenosti nielen samotnej osoby vikomta, ale aj celej spoločnosti a príslušných udalostí. Na pozadí príbehu sa odohráva rakúsko-turecká vojna, hugenotí bojujú s katolíkmi, a z filozofického hľadiska rozprávač uvažuje nad dobrom a zlom. Vážnosť problémov rieši napokon láska a svadba, ako v romanci, keď sa dobro so zlom prepojí a nastáva rovnováha a pokoj.

Román Neviditeľný rytier (ktorý nasledoval po Stromovom barónovi) neskrýva len rytiera samotného, ale aj rozprávača. Opäť je na pozadí náboženský konflikt medzi saracénmi a katolíkmi. Calvino (podobne ako aj v Stromovom barónovi) pracuje s mnohými jazykmi a príbeh vyústi až do absurdnosti, keď je tlmočník prítomný ešte aj na bitevnom poli, aby mohol prekladať nadávky bojujúcich rytierov.

Príkladom brilantného rozprávačského majstrovstva Itala Calvina, jeho schopnosti prepájať historicky možné udalosti s fantastickými (ireálnymi až iracionálnymi situáciami) je aj fantasticko-historický príbeh Stromového baróna Cosima (Leiacca) di Rondó. Román Stromový barón pripomína nepriamo mnohé historické udalosti a osobnosti európskych dejín 18. storočia. Dotýka sa napríklad konca Veľkej francúzskej revolúcie, ktorá podnietila mnohé národy k zmenám, resp. k ďalším revolúciám; z historických udalostí tiež originálne reflektuje nástup vlády Napoleona a jeho (ne)slávne vojny. Calvino spomína aj osobu Márie Terézie a vojnu o rakúske dedičstvo, Karola III a jeho vyhostenie španielskych jezuitov. V príbehu sa tiež uvádzajú dobové štátne útvary, ako napríklad Ligúrska republika či Janovská republika. Avšak azda najdôležitejší historicko-kultúrny podklad románu Stromový barón vytvárajú osvietenenské myšlienky a ideály európskych filozofov a kultúrnych osobností 18. storočia – najmä Voltaira a Diderota – s ktorými hlavná postava románu rozvíja v listovej korešpondencii živý dialóg. Samotný Cosimo je ideálnym predstaviteľom osvietenca 18. storočia, schopným rozvíjať sa v mnohých oblastiach života, učiť sa prírodným a ľudským zákonom, zakladať komunity a združenia, písať traktáty na rozmanité témy, vydávať knihy.

Práve tento historický materiál, tento tzv. mimoliterárny podklad (ako túto časť naratívnej štruktúry pomenúva S. Rakús 1995) pomohol modelovať Calvinovi hlavnú postavu diela, ktorej konanie a uvažovanie je odrazom dobových spoločenských udalostí a zmien, a tiež reakciou na ne.

Ústredná postava príbehu, barón Cosimo Leiacco di Rondó, sa vo svojich 12-ich rokoch vzbúri voči diktátu svojej rodiny, jej tradíciám a (prekonaným) rodovým zvyklostiam. Aby svoj odmietavý postoj náležite demonštroval, rozhodne sa vyliezť na strom a vyhlási, že až do konca svojho života bude žiť v korunách stromov a už

<sup>50</sup> „Squirrel of the pen“ „who climbed up the trees“ – takto označil Itala Calvina Pavese (in Weiss 1993, 39)

<sup>51</sup> Toto o Calvinovi tvrdil Vittorini (in Weiss 1993, 39)

nikdy sa nevráti na zem. Kľúčová situácia, incipit, ktorý roztvára celý príbeh a určuje sled udalostí v sujete, je prezentovaná cez prizmu priameho rozprávača – mladšieho brata hlavnej postavy (Biagia):

„Stalo sa to pätnásteho júna 1767 – toho dňa sedel s nami môj brat Cosimo Leiacco di Rondó posledný raz. Pamätám sa na to, akoby to bolo dnes. Zišli sme sa v jedálni našej vily v Tienozze, kde sa za oknami črtala hustá koruna veľkého cezminovitého duba v parku.“ (Calvino 2002, 7).

Okrem hlavnej postavy Cosima, na ktorého je zamerané celé rozprávanie, sa čitateľ hneď v úvode zoznamuje aj s rozprávačom – Cosimovým bratom, ktorý si na udalosti v príbehu pamätá, čo značí, že príbeh je reminiscenciou rozprávača, pričom tento rozprávač otvorene hovorí aj o vyústení hlavného príbehu a udalostí naviazaných na hlavnú postavu. Okrem informácií o postave, rozprávačovi a hlavnej zápletke príbehu má čitateľ k dispozícii aj časopriestorové signály – konkrétny čas – 15. jún 1767 – a pomerne konkrétne miesto, ktoré naznačuje vysoký spoločenský status rodiny: jedáleň vo vile, za oknami ktorej rastú veľké cezminovité duby v parku. (Tienozza, tal. Ombrosa, je vymyslený názov a indikuje priestor v tóni, dom obkolesený stromami).

V súlade s témou príspevku sa dôkladnejšie zameriame práve na rozprávača a jeho reprezentáciu v analyzovanom románe. Spôsob, akým sa dozvedáme o postave, o priestore a o samotnom deji, poukazuje vo veľkej miere na priameho rozprávača (ako ho pomenúva napr. N. Krausová 1999), ktorý sprostredkúva udalosti v príbehu jednak tým, že na ne poukazuje (teda naplňa schému showing), ale aj tým, že o nich rozpráva (teda naplňa aj schému telling, porov. napr. Kubiček 2013). Zároveň však táto „rozdvojenosť“ povahy rozprávača v naratívnej štruktúre románu *Stromový barón* je jedným z mnohých signálov jeho ambivalentného, nespoľahlivého rozprávania. Podľa „stupňa viditeľnosti rozprávača“ (porov. Dvorský 2017) v príbehu by sme Biagiovo rozprávanie mohli označiť aj ako „ja-situáciu rozprávania“ (Dvorský 2017, 49-50; podľa Stanzel 1976)), ktorá „predurčuje lokalizáciu rozprávača vo svete románových postáv“, pričom „dianie v románe prežil rozprávač sám alebo spolu s inými postavami, prípadne sa o ňom dozvedel bezprostredne od pôvodných aktérov diania.“

Biagio ako rozprávač sprevádza čitateľa od Cosimovej prvej dôležitej životnej udalosti až po jeho smrť. Do najmenších detailov opisuje Cosimov život, komentuje a objasňuje jeho činy a existenciu v korunách stromov. Cez prizmu Biagiovoho rozprávania spoznávame aj vedľajšie postavy, ako aj historické udalosti, tvoriace kultúrny a spoločenský rámec celého príbehu. Aj keď je príbeh rámcovaný spomienkou dospelého Biagia na svojho brata Cosima, čím sa naznačuje jeho analeptický (retrospektívny) charakter, samotné udalosti v sujete sú radené chronologicky: najskôr sú Cosimo a jeho brat Biagio deťmi, neskôr sa z nich stávajú mládenci, potom dospelí muži, až napokon Cosimo umiera a v príbehu ostáva iba jeho mladší



brat, aby o ňom referoval čitateľovi a komentoval udalosti a okolnosti Cosimovho života.

Okrem tohto rozprávačského uhla pohľadu, ktorý sa v Stromovom barónovi javí ako dominantný, sa však v rozprávaní vyskytujú viaceré signály, ktoré výraznejšie naplňajú aj podstatu vševediaceho rozprávača (ako ho formuluje napr. Krausová 1999), a na základe viacerých informácií o autorovi Italovi Calvinovi by sme mohli dedukovať, že ide aj o „hlas“ samotného autora. Azda najviac viditeľný je tento vševediaci náratore vtedy, keď opisuje osamelého Cosima v korunách stromov a tiež, keď opisuje stromy samotné. Tu by sme mohli povedať, že sa k nám prihovára niekto, kto je o stromoch oveľa viac poučený, ako akýkoľvek rozprávač. Z monografie Bena Weissa o Calvinovi sa dočítame aj to, že jeho otec bol agronóm (ako jednému z prvých sa mu podarilo pestovať avokádo a grapefruit), matka bola biologička a Calvino samotný najskôr začal študovať na poľnohospodárskej fakulte. Weiss upozorňuje aj na to, že leitmotív Stromového baróna je podmienený reálnymi zážitkami samotného Itala a jeho mladšieho brata Flavia, ktorí v detstve zvykli liezť po stromoch v okolí ich rodinnej vily (Villa Meridiana) v talianskom San Reme (1993, 2).

Nasledujúca ukážka je jedným z príkladov takéhoto poučeného rozprávania o stromoch:

„Cosimo si čupí pod baldachýnom lístia a vidí, ako cez žilky prebleskuje slnko a zelené figy sa pomaličky nalievajú, vŕahuje do seba vôňu miazgy, ktorá vyráža okolo stopky. **Figovník si ťa privlastní, raz-dva nasiakneš jeho lepkavou šťavou a bzukotom čmeliakov** (podč. M. A. a G. O.), a Cosimovi sa po chvíli zdá, že sa sám premenil na figovník a rozladene sa poberie preč,“ (Calvino 2002, 87). Podčiarknutá pasáž v ukážke z románu poukazuje aj na ďalší aspekt rozprávania, a tým je akýsi komentár náratore, ktorý je adresovaný čitateľovi. V Stromovom barónovi je veľa takýchto komentárov, ktoré jednak reflektujú príbeh a zároveň aj poukazujú na „interpretačnú a hodnotiacu angažovanosť, zovšeobecňovanie..“, čím naplňajú aj parametre tzv. „naratívneho komentára.“ (porov. Koten 2020, 192).

Ak budeme na Calvinovho rozprávača nazerat' cez aspekt fokalizácie (porov. Dvorský 2017, Genette 2007), môžeme si všimnúť, že román naplňa parametre postmodernej prózy aj vďaka využitiu viacerých reprezentácií rozprávača v príbehu, jeho vzťahu k príbehu i postavám. V texte nachádzame množstvo signálov, ktoré naznačujú tzv. olympskú pozíciu rozprávača a teda nulovú fokalizáciu (to sú často miesta v príbehu, kde rozprávač sleduje pohyb hlavnej postavy) Cosima v korunách stromov, jeho úkryty, rozličné technické vynálezy a pod. Najvýraznejšie je táto olympská pozícia zjavná pri vypätej ľubostnej situácii Cosima a Violy, kde okrem priamych replík máme ako čitatelia možnosť nahliadnúť do vnútorných myšlienok hlavných aktérov:

...Keby aspoň niečo povedal, hocičo, a vyšiel jej tak v ústrety, keby jej povedal: – Povedz mi, čo mám urobiť, a urobím to... – znova by zažil to šťastie, šťastie spolu

s ňou bez jedinej chmáry. Len on vyhlásil: – Láska nejestvuje, ak sa neusilujeme zo všetkých síl byť sami sebou.

Viola sa zachvela na znak nesúhlasu, možno aj únavy. Pritom ho ešte vždy chápala, aj ho pochopila, ba na jazyk sa jej tisli slová: „Si taký, akého ťa chcem mať...“, a rýchlo by vyliezla hore za ním... Ale zahryzla si do jazyka. Povedala: – Buď si teda sám sebou bezo mňa.

„Ale v tom prípade byť sám sebou nemá zmysel...“, chcel namietnuť Cosimo. Povedal však: – Ak dávaš prednosť tým dvom hnusníkom... (Calvino 2002, 219).

Na iných miestach v texte sa pozícia Calvinovho rozprávača približuje viac k internej fokalizácii, kde „sa orientuje poznaním a prežívaním zobrazenej postavy tak, že sa v čase a priestore pohybuje neobmedzene“, ale pritom povie len toľko, koľko vie postava (Dvorský 2017, 68). Biagiova obmedzenosť poznania Cosimovho príbehu sa v texte manifestuje pravidelne. Za všetky príklady vyberáme nasledujúcu ukážku: „Príbeh, ktorý vám teraz rozpoviem, mám od Cosima, a ten ho vyrozprával veľa ráz, ale vždy inak: ja sa budem pridržiavať verzie, ktorá je najbohatšia na podrobnosti a najlogickejšia.“ (Calvino 2002, 138) Okrem internej fokalizácie, ktorá poukazuje na blízkosť rozprávača k hlavnej postave, a teda nemožnosť poznať príbeh z olympského nadhľadu, sme tu zároveň aj svedkami akejsi jeho korekcie zo strany rozprávača, čím text nadobúda metafiktívny charakter.<sup>52</sup>

Z hľadiska diegézy, resp. „diegetického statusu rozprávača“, teda, „miery jeho účasti na príbehu, ktorý zobrazuje“, ako ho na podklade naratologických teórií Gérarda Genetta formuluje Dvorský (tamže, 53), môžeme o Calvinovom románe identifikovať homodiegetického rozprávača, ktorý je v narácii pozorovateľom, svedkom a niekedy aj priamym účastníkom.

Na základe miery odhaľovania informácií o rozprávačovi Kubíček (2013) vymedzuje zasa rozprávača skrytého alebo odhaleného. V románe Stromový barón nachádzame odkrytého narátora – sám sa v úvode príbehu predstaví a pravidelne sa čitateľovi v príbehu pripomína, prípadne udalosti komentuje (ako sme spomínali vyššie).

Tento špecifický status rozprávača zdôrazňuje vo svojej analýze aj Calvinov prekladateľ a interpretátor Beno Weiss. Opierajúc sa o názory Constance Markeyovej (1983) hovorí o Calvinovi, že so svojimi čitateľmi hrá huncútsku hru, pri ktorej zabúdame na to, že je to práve Biagio, koho môžeme označiť za typického muža 18. storočia, uvažujúceho v intenciách osvietenstva... pretože Biagio nielenže pomenúva Cosimove úspechy v rôznych oblastiach poznania, ale zároveň komentuje minulé aj súčasné udalosti (teda udalosti 18. a 19. storočia). Weiss dokonca tvrdí, že

---

<sup>52</sup>Takéto metafiktívne vstupy sa v Stromovom barónovi objavujú pravidelne a poukazujú na jeho postmoderný charakter. K postmodernej semiotike textu sa ešte vyjadríme.

v konečnom dôsledku dospejeme k poznaniu, že Biagio nie je iba rozprávačom Cosimovho života, ale je Cosimovým intelektuálnym alter-egom, ktorý rozumie bratovi a chápe jeho spôsob života, ale aj tak sa doňho aktívne nezapája. (Weiss 1993, 54).

Všetky uvedené aspekty rozprávača, jeho vzťahu k príbehu, k rozprávaniu, či k hlavnej postave môžeme na základe viacerých indícií vyhodnotiť ako postmoderné. Pri tomto hodnotení vychádzame aj z monografie Marie-Laure Ryanovej *Narativ jako virtuální realita* (2015), v ktorom autorka formuluje dve základné vlastnosti naratívu – imerzivnosť a interaktivitu, kde, zjednodušene povedané, imerzivnosť je podmienkou textu ako sveta a interaktivita je podmienkou textu ako hry. Calvinov román z tohto hľadiska napĺňa obidve podmienky textu. Pri imerzii vnímame text ako svet, vďaka jeho indikátorom (rozprávačovi, postavám, časopriestore) ho intuitívne porovnávame s referenčným svetom (o ktorom sa môžeme dozvedieť aj z iných ako literárnych zdrojov). Príbeh Stromového baróna je zasadený do Európy 18. a 19. storočia, nachádzame tu množstvo kultúrne, geograficky či historicky overiteľných reálií (napr. zemetrasenie v Lisabone, prenasledovanie jezuitov španielskym kráľom Karolom III, vynález leidenskej fľaše, filozofické myšlienky Voltaira, encyklopedické publikácie Diderota, Napoleonove vojenské stratégie a pod.) a postavy sa v príbehu pohybujú v tomto priestore, ich životné príbehy sú preto v mnohých ohľadoch verifikovateľné s mimoliterárnou skutočnosťou.

Pri interaktivite vnímame text ako hru, pričom v tomto prípade spolu s rozprávačom príbeh preverujeme, hodnotíme, popierame alebo potvrdzujeme jeho pravdivosť (vo vzťahu k referenčnej realite, ale aj fikčnej realite). Aj vďaka presunu hlavnej postavy do korún stromov a jeho vyhláseniu: „Všetko, čo je hore, je moje súkromné územie (...) Moje územie je v korunách stromov.“ (Calvino 2002, 25), tušíme potenciál textu ako hry a takto k nemu aj pristupujeme. Okrem tohto neustáleho oscilovania príbehu medzi referenčne možným a fantastickým sa na modelovaní textu ako hry podieľa aj Calvinovo originálne a veľmi vtipné pomenovanie postáv. Postavám dáva rôzne cudzojazyčné a vtipné mená (je tu abbé Valifleur, Cosimov strýko – pán rytier a pravotár Eneas Silvio Fotella, španielsky jezuita Don Sulpicio, ale aj zbojník Gianni Vres Barina či deva Checchina; Cosimo má jazvečíka, ktorého pomenoval podľa rímskeho gladiátora Optimus Maximus).

Opierajúc sa o ďalšie relevantné teoretické východiská postmoderného umenia a v rámci neho aj postmodernej literatúry (Welsch, Doležel, Bauman), môžeme o postave Cosima uvažovať ako o postave tzv. tuláka. Podľa Baumana (2002) tulák predstavuje typ literárnej postavy, ktorá uniká kontrole, neuznáva normy platné v oblasti, v ktorej sa nachádza. Bez problémov sa presúva na iné miesta, akonáhle sa mu prestávajú páčiť pravidlá okolia. Postava tuláka ani netuší, kam ho môže zaviesť jeho “nekonečné” putovanie, ale to ho netrápi. Preňho je podstatné putovanie, je to cieľ a zmysel jeho života. Jeho charakter sa kreuje a “dospieva” v pohybe – v zmenách času a priestoru. Neobsedí dlho na jednom mieste, lebo potrebuje

spoznávať nové veci, vyhľadáva nové zážitky. Práve nenaplnená túžba po nových a nových zážitkoch ho udržiava v pohybe. Žiadna z jeho zastávok ho neprinúti zmeniť jeho doterajší životný štýl. Tulák vie pred čím ušiel, ale má len nejasnú predstavu o tom, čo ho čaká a za čím sa ženie (Bauman 2002).

Cosimo i napriek svojmu extravagantnému spôsobu života nezabúda na svoje postavenie, svoje korene a hrdo pred svojim otcom vyhlási: „Šľachtic zostáva šľachticom, pán otec, či je na zemi, alebo na strome, ak sa patrične správa.” (Calvino 2002, 73). Putuje korunami stromov, spoznáva kraje a mravy neurodzených ľudí. Vyzná sa takmer v každej hospodárskej problematike, naučí sa novú reč, aby mohol fungovať ako posol medzi skupinami ľudí, ktorí sa medzi sebou nevedia dohovoriť.

Prostredie na stromoch si časom upravuje a prispôsobuje svojim potrebám, ako keby býval v dome na zemi. Má visutú studňu z horského potoka, z ulovených zvierat si zhotovil odev na zimu, zo zabitej mačky si ušil čiapku. Na strome, resp. v korunách stromov sa umýval, pral, lovil, jedol, študoval, miloval sa so ženami. V kmene stromu vystlal sliepke hniezdo, aby mal vajíčka, a koza, ktorá liezla na olivu, mu poskytla každé ráno čerstvé mlieko. Dokonca aj telesnú potrebu vykonával z jelše, ktorej konáre sa skláňali tesne nad zemou. Ako sa dozvedáme od Cosimovho brata Biagia, dokonca nezanedbáva ani učenie latinčiny: „Brat (Cosimo) sedel obkročmo na brestovej haluzi a hompál'al nohami, pod ním v tráve na taburetke sedel pán abbé a svorne opakovali hexametre.” (Calvino 2002, 78).

Cosimo sa síce izoluje od okolitého sveta priestorom, v ktorom sa pohybuje, ale mentálne neprestáva udržiavať kontakt s ľuďmi na zemi. Ba dalo by sa povedať, že v tejto pozícii sa o ľudí zaujíma oveľa viac, ako tomu bolo predtým. Z hľadiska Doleželovej (2003) koncepcie „sveta s jednou osobou“ a „sveta s viacerými osobami”, sa Cosimo nachádza kdesi na pomedzí týchto dvoch svetov. Na jednej strane žije vo svojom vlastnom svete, kde si dokáže všetky potrebné veci zariadiť sám, no na druhej strane vie, že ak by mu čosi chýbalo, stále sa môže obrátiť na ľudí na zemi. Opúšťa spoločnosť, ale len fyzicky, mentálne s nimi ostáva prepojený. Zároveň sa odosobňuje od myslenia „pozemšťanov“ a prostredníctvom filozofických myšlienok komentuje aktuálnu spoločenskú a politickú situáciu a jej podmienky. Postmoderné fikčné texty často obsahujú názory na problémy a situáciu aktuálneho sveta (Doležel 2008).

Väčšiu časť literárneho diela Itala Calvina môžeme priradiť k postmodernej tvorbe. Calvino pretvára na prvý pohľad jednoduchú a prirodzenú realitu na miestami až šokujúcu alternatívu spôsobu života. Napríklad historické osoby stavia do nereálneho prestrojenia a prisudzuje im činy, ktoré síce nevieme overiť, ale pôsobia ako nepravdepodobné. K takejto situácii dochádza, keď sa Cosimo stretáva s Napoleonom a zo stromu s ním vedie rozhovor, ktorý pripomína dialóg medzi Alexandrom Veľkým a Diogenom.

„Môžem pre vás niečo urobiť, mon Empereur, pán cisár?“ „Hej, hej“ pritakal Napoleon, „kúštik sa posuňte, prosím vás, aby na mňa nesvietilo slnko, hej, tak, a nehybte

sa...“. Potom stíchol, akoby mu náhle niečo zišlo na um, a obrátil sa na miestokráľa Eugena: „Tout cela merappellequelquechose... Quelquechosequej'aidéjávue... To všetko mi niečo pripomína...Niečo, čo som už zažil...“Cosimo mu prišiel na pomoc: „To ste neboli vy, Veličenstvo, ale Alexander Veľký.“ „Jaj, pravdaže!“, odvetil Napoleon, „keď sa Alexander stretol s Diogenom...“ (Calvino 2002, 258-259).

Aj na tejto ukážke môžeme vidieť, ako Calvino originálne narába s historickou látkou. V intenciách Doleželovej Heterocosmiky môžeme povedať, že Calvino neustále rozširuje fikčný priestor o nové a nové „spolumožnosti“, preto nachádzame kanonické a historické fikčné postavy v šokujúcich alternatívnych spojeniach, životoch či prestrojeniach (Doležel 2003).

Postmoderné rozširovanie fikčných spolumožností pozorujeme aj v situácii, keď sa Cosimo stretáva a istú dobu aj spolunažíva s občanmi zo Španielska, ktorých prinútila zlá politická situácia žiť na stromoch. Ako vyhnanci nesmeli vkročiť na územie, preto sa usídlili v korunách stromov v „Dolných Olivanoch“. Calvino tu upozorňuje na existenčnú krízu, kolaps vtedajších historických autorít a morálnych hodnôt, implicitne kritizuje náboženské rozpory či vojny vedené z náboženských dôvodov (Waughová 2007).

Po obsahovej stránke postmodernizmus nachádzame aj v parodizovaní autorít, ironizácii či prezentovaní extravagantného spôsobu života (Žilka 2011). Cosimo s bratom sa vysmieľajú otcovmu pokryteckému lipnutiu na tituloch, bavia sa na vyššie postavených osobách nielen v rodine, ale aj mimo nej. Extravagantný nie je len Cosimov život na strome, ale výstredné sú aj kulinárske a iné (výčiny jeho sestry Battisty, či zvláštne nadanie pre hydraulické výpočty a včelárstvo Cosimovho nevlastného strýka – pána rytiera a pravotára Eneasa Silvia di Fotellu, ktorý sa napokon aj tak spriahne s arabskými pirátmi. Takisto extravagantný je aj status tienozkkého zbojníka – Gianniho Vresa Barinu. V zhode so zbojníckou tematikou v európskej literatúre 18. storočia (alebo možno skôr v ľudovej slovesnosti) jeho chýr zd'aleka predchádza jeho skutočnú „nebezpečnú“ povahu. Ľudia o ňom rozprávajú rozličné farbisté historiky, ale nikto v podstate nevie s určitosťou potvrdiť jeho reálnu existenciu či krutú povahu. A ako sa ukáže po stretnutí s Cosimom, Gianniho najväčšou vášňou je čítanie kníh. Jeho najobľúbenejšími autormi sú anglickí románopisci – Samuel Richardson a Henry Fielding. Z hľadiska modelovania Cosimovho charakteru a jeho vzťahu ku knihám a čítaniu je paradoxné, že ho k tejto celoživotnej záľube priviedol zbojník: „Styk so zbojníkom teda v Cosimovi prebudil nesmiernu vášň pre knihy a štúdium, ktorá ho držala po celý život.“ (Calvino 2002, 123).

Okrem spomínaných aspektov postmoderných textov v nich môžeme často pozorovať aj zvláštne zoskupenia viacerých cudzích jazykov (Foucault 1996). Italo Calvino buduje jazyk textu na viacerých úrovniach. Jednak môžeme pozorovať isté modifikácie v rozprávaní vo vzťahu k pribúdajúcim rokom narátora. Aj keď je rozprávanie vedené a rámcované retrospektívou, spomienkou dospelého narátora na

vlastné detstvo a detstvo staršieho brata, na ich postupné dospievanie, dospelý život, starobu i bratovu smrť, v rozprávaní sa s pribúdajúcim vekom protagonistov objavujú aj komplikovanejšie témy a zložitejšie filozofické úvahy či komentáre, čomu zodpovedá aj náležitý spôsob vyjadrovania. S jazykom sa Calvino hrá aj pri používaní cudzej reči či rozličných regionálnych nárečí (v tomto ohľade je jazykovo zdatný aj spomínaný zbojník). V diele sa popri taliančine stretávame so španielčinou, nemčinou, latinčinou, ruštinou, francúzštinou, angličtinou. Aj z tohto hľadiska naplňa Calvino Stromový barón tézu o postmodernom praktizovaní jazykového pluralizmu (Welsch 1994, 24).

Calvino v príbehu prehodnocuje zaužívané konvencie, presúva sa aj k iracionalizmu, fantastike – dokonca by sme v intenciách prelínajúcej sa realnosti, čudesnosti a fantastickosti v rozprávaní (Anderson Imbert 2001) mohli hovoriť o znakoch magického realizmu. Beno Weiss tiež upozorňuje na Calvinovu hru s naratívnu perspektívou a modalitou rozprávania. Podľa Weissa (1993,54) Calvino vytvára delikátne ironické kontrasty, ktoré sú hlavným zdrojom satiry v texte. Za všetky odcitujeme ukážku z úvodu rozprávania, kde sa Cosimo dohaduje so svojím otcom barónom di Rondó, o tom, či sa dá viesť plnohodnotný život v korunách stromov. Otec sa usiluje prinútiť Cosima, aby sa vrátil späť na zem a argumentuje:

– A čo ich štúdium? A ich kresťanská zbožnosť? – spytoval sa otec. – Hádám len nechcú vyrastať ako divoch v Amerike?

Cosimo mlčal. Nad takými otázkami sa ešte nezamýšľal, ani sa nechcel zamýšľať. Potom zvolal: – Myslia si, že sa ku mne nedostanú dobré naučenia len preto, lebo som pár metrov nad zemou?

Aj to bola dôvtipná odpoveď, ale už akosi znižovala význam jeho činu, čiže bola znakom slabosti.

Otec to postrehol a priostril: – Vzburá sa nemeria na metre, – vyhlásil. – Niekedy sa vydáme na krátku cestu, a nevrátíme sa.

Teraz mohol brat počastovať otca ďalšou vznešenou maximou, z ktorých mu ani jedna neschádzala na um, ale vtedy sme ich vedeli veľa naspamäť. Prešla ho však už chuť noblesne konverzovať, nuž vyplazil jazyk a zakričal: – Ale ja sa zo stromov vysíkam d'alej! – Bola to dosť nezmyselná veta, ale rázne ukončila rozhovor.... barón di Rondó pritiahol opraty a zavinul sa lepšie do kepeňa, akoby sa chystal odísť. Ale ešte sa obrátil, vystrčil z kepeňa ruku a ukázal na nebo, ktoré sa náhle zachmúrilo, a zvolal: – Pozor, synak, hore nad nami je Ten, kto nás všetkých presíka! – a pobodol koňa.

Spustil sa dážď, ktorý už na poliach dlho čakali, a padal vo veľkých kvapkách. (Calvino 2002, 74-75).

Citovaná ukážka poukazuje na viacero vyššie spomenutých aspektov textu. Na jednej strane môžeme danú situáciu vnímať ako vážnu: zúfalý otec sa usiluje

všemožným spôsobom presvedčiť syna, aby prišiel k rozumu, zliezol zo stromu a vrátil sa k bežnému životu na zemi. Synove argumenty, že poloha nad zemou mu nemôže zabrániť v dobrej výchove a vzdelaní, sú tiež relevantné a možno ich dokonca vnímať ako hlboké etické posolstvo. Rozhovor sa teda spočiatku nesie vo vážnom tóne, neskôr prechádza do vyprázdnených fráz – najmä, keď otec hovorí o tom, ako sa niekedy vydáme na krátku cestu a nevrátíme sa. Táto vyprázdnenosť otcovej odpovede Cosima popudí. Na tomto mieste vidíme, ako sa Calvino hrá s postavou a rozprávačom, keď hovorí, že Cosimo mohol „počastovať otca d’alšou vznešenou maximou“, ale zareagoval skôr typicky detsky. Táto Cosimova reakcia je zároveň humorná a rovnako humorná je aj otcova reakcia o Bohu, „ktorý nás všetkých presíka“. Nasledujúci dážď zdôrazňuje okrem humorne modelovanej situácie v rozprávaní aj jeho fantastický, magický aspekt.

Miešanie vysokého a nízkeho, prízemného a vznešeného, vážneho a humorného, reálneho a fantastického, historicky verifikovateľného a fiktívneho patrí k špecifickým znakom Calvinovho Stromového baróna a zároveň aj k špecifickým poetologickým aspektom postmodernej literatúry. Dielo ponúka pestrú variету interpretovaných možností, svojmu čitateľovi roztvára stále nové spôsoby, ako sa cez text dozvedieť o svete, ktorý modeluje.

## Bibliography

- Anderson, Imbert, E. 2001. *Magický realizmus v hispanoamerickej fikcii*. In *Revue svetovej literatúry*, 2001.
- Bauman, Zygmunt. 2002. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: SLON.
- Doležel, Lubomír. 2003. *Heterocosmica (Fikce a možné světy)*. Praha: Karolinum.
- Doležel, Lubomír. 2008. *Fikce a historie v období postmodernity*. Praha: Akademie.
- Dvorský, Juraj. 2017. *Od naratívnej gramatiky k interdisciplinárnej naratívu*. Ružomberok: Verbum.
- Foucault, Michel. 1996. *Myšlení vnějšku*. Praha: Herrmann&synové.
- Krausová, Nora. 1999. *Poetika v časoch za a proti*. Bratislava: Literárne informačné centrum.
- Koten, Jiří. 2020. *Poetika narativního komentáře. Rétorický vypravěč v české literatuře*. Praha: Host/Ústav pro českou literaturu AV ČR.
- Kubiček, Tomáš, a Hrabal, Jiří, a Bílek Petr A. 2013. *Naratologie, strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin.
- Genette, Gérard. 2007. *Fikce a vyprávění*. Praha. Filosofický ústav AV ČR.
- Ryanová, Marie-Laure. 2015. *Narativ jako virtuální realita. Imerze a interaktivita v literatuře a elektronických médiích*. Praha: Academia.

Waughová, Patricia. 2007. *Ženská fikce: Návrat k postmoderne* In *Ženská literární tradice a hledání identit: antologie angloamerické feministické literární teorie*. Eds. Oates-Indruchová, Libora. Praha: Sociologické nakladatelství.

Weaver, William. 1992. *ItaloCalvino, The Art of Fiction NO 130*. In *The Paris Review*

Welsch, Wolfgang. 1994. *Naše postmoderní moderna*. Praha: Zvon.

Weiss, Beno. 1993. *Understanding Italo Calvino*. University of South Carolina.

Žilka, Tibor. 1994. *Modernizmus a postmodernizmus vo svetovej literatúre*. Bratislava: Metodické centrum.

Žilka, Tibor. 2011. *Text a posttext: Cestami poetiky a estetiky k postmoderne*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.



**Mgr. Kristína Szudová**

Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku,  
krisztinaszuda@gmail.com

## **PROCES KVÔLI PANSLAVIZMU – PRÍKLAD EVANJELIC- KÉHO FARÁRA A UČITEĽA V SLOVENSKOM KOMLÓŠI (1905 – 1908)**

The article deals with the accusation of Pan-Slavism against the Evangelical pastor, Ľudovít Jaroslav Hrdlička and teacher Julius Styk in Tótkomlós in Békés county. Hrdlička from Nadlak, from a Slovak settlement, worked in the neighboring Tótkomlós as an Evangelical pastor between 1904 and 1920. Here in the first years he was accused of Pan-Slavism, because as a conscious Slovak, he wanted to write presbyterial notebook in Slovak (between 1905 - 1906). He read the announcements in Slovak, or he also led the assembly bilingually. But once Hungarian was chosen as the state language (1907), this activity appears in the political press as an anti-state agitation, moreover, together with his associates, they are indicted by the church authorities and their disciplinary investigation is captured in the Hungarian press for continuation. The first part of the article presents Hrdlička's opinion on previous events through his memories, but also how he survived his entire process. The following section lists the arguments for the manifestation of Pan-Slavism from church authorities. In this part, articles published in the Hungarian regional press, in the Evangelical press, in regional press will be analyzed. At the end of the article, we compare this information in a comparative way with the articles of the *Cirkevné listy* to get an accurate overview of the whole process. The aim of the paper is to show the fabricated process of two Lowland Slovaks, and in addition to identify those activities that may have raised suspicions in the eyes of the Hungarian state authorities.

*Key words:* Ľudovít Jaroslav Hrdlička, Julius Styk, Pan-Slavism, national identity, Lowland Slovaks

### 1. Úvod

Predkladaná štúdia sa snaží na príklade dvoch slovenských životov predstaviť pôsobenie zákonných opatrení maďarizácie v prvej polovici 20. storočia. Prostredníctvom nich si tiež vytvárame predstavu o strete dvoch kultúr a dvoch jazykov v meste a v školstve. Ba ich proces zapadá aj do série súdnych sporov na Slovákov v okolitých osadách a v hlavných slovenských centrách. Za Rakúsko-Uhorska bolo aj pre dolnozemskej Slovákov takmer typické, že ich politickí vodcovia pochádzali z vrstvy slovenskej inteligencie – z radov predovšetkým evanjelických kňazov, advokátov, učiteľov – pretože len oni mali dostatočnú informovanosť na zastupovanie záujmov miestnej slovenskej komunity. Len čo sa však maďarčinu zvolili za štátny jazyk, v politickej tlači objavili prejavy slovenských národnostných cítení (šírenie slovenského národného myslenia, organizovanie slovenských divadelných predstavení, predplatenie slovenských periodík, ba aj výučba v slovenskom jazyku na elementárnych školách) ako protištátne agitácie. Okrem toho hlavní aktéri spolu so svojimi spoločníkmi sú cirkevnou vrchnosťou obžalovaní a ich disciplinárne vyšetrovanie je zachytené v maďarskej tlači na pokračovanie.

Kým Apponyiho zákony po roku 1907 venovali väčšiu pozornosť školám a správaniu učiteľov, na návrh zvolenského seniorálneho inšpektora a sudcu pri administratívnom súde v Pešti, Karola Csipkaya Baňský dištriktuálny konvent v Pešti vyniesol uzavretie o regulovaní správania evanjelických úradníkov v októbri 1906.

Julius Botto vo svojom článku uverejnenom v *Slovenských pohľadoch* v roku 1907 o tom písal nasledovne: „*Dištrikt očakáva od každého svojho úradníka a od každého úda cirkvi, že bude konať svoje vlastenecké povinnosti s nezvratnou vernosťou k jednotnej maďarskej národnej štátnej idei.*“ Preto vyzývali seniorálnych predstavenstvá, „*aby také zjavy, ktoré majú ráz kanonického, v 324. §. synodálneho zákona opísaného priestupku, oznámili biskupovi, cieľom riadneho cirkevno-súdneho zakročenia*“, tiež očakávali aj pri voľbe farárov a učiteľov, „*aby sa kandidacionálne právo vykonávalo s ohľadom na vlasteneckú spoľahlivosť kandidátov*“ (Botto 1907, 427).

Predkladaná štúdia sa venuje obvinením evanjelického farára Ľudovíta Jaroslava Hrdličku a učiteľa Juliusa Styka v Slovenskom Komlóši, ktorých vyšetrovanie bolo pod senzačnými nadpismi zverejnené v krajinskej tlači na pokračovanie. Neplánuje rozoberať všetky aspekty panslavizmu, len prináša nové argumenty pre prenasledovanie spravodlivých Slovákov na začiatku 20. storočia v multikultúrnom prostredí.

### 1.1. Spomienky Ľudovíta Jaroslava Hrdličku

Nadlacký rodák Hrdlička bol vyvolený na komlőšsku ev. stanicu po prešporských študentských rokoch a farárskom účinkovaní v Nitrianskej a Turčianskej stolice v roku 1904. Tieto okolnosti by ho viedli k rozšíreniu slovenského povedomia medzi jeho prívržencami, ak však prezradíme, že jeho svokrom bol Karol Viest, mimoriadny profesor revúckeho slovenského gymnázia, už môžeme vyhlásiť, že na to bol aj predestinovaný (Szudová 2020, 109-110). Bol uvedomelým Slovákom, členom Muzeálnej slovenskej spoločnosti, členské prídavky platil už v roku 1899, ale jeho meno nájdeme aj v zozname členov na roky 1908 – 1909. Okrem iných bol predplatiteľom Národných novín, podporoval Pešťbudínsky slovenský spolok a neskôr aj Roľnícky spolok v Slovenskom Komlóši. Vzhľadom na to, že jeho kolegom na novej stanici bude Pavel Gajdác, dobrý priateľ Kolomana Mikszátha, autor maďarských národných básní, za ktoré bol neskôr ocenený cenou od Kisfaludy Társaság a proti ktorému cirkev viedla práve vyšetrovanie, nepochybujeme, prečo bol práve Hrdlička vyhlásený za vodcu panslavov v mestečku.

Hrdlička vo svojom memoári spomína okolnosti za akých bol zvolený za farára v Slovenskom Komlóši, keď sa prihlásil do súbehu cirkevného zboru a bol povolaný kandidovať ale „*biskup, iste pod nátlakom našich spoločných neprajníkov, vraj pre vlasteneckú nespoľahlivosť, vylúčil ma z kandidácie.*“ Ale pomocou Komlőšanov a spravodlivosti dištriktuálneho dozorca, zástupcu ministra osvety Michala Zsilinszského mohol ďakovať, že pôvodná kandidácia neskôr bola potvrdená, čo

Hrdlička opísal ako „*udalost' všenárodná: víťazstvo Slovače a aj celocirkevná: memento pre pohlavárov*“ (Hrdlička 1945, 8). Dozvedáme sa od neho, že keď 20. augusta tiahol s rodinou do Slovenského Komlóša z Nadlaku, medzi sprievodom bol už aj Julius Styk, ktorý mal značný vplyv na to, že práve Hrdličku vyvovali za druhého farára.

Michal Zeman, komlóšsky ev. farár vo funkcii 1931 – 1953 napísal históriu evanjelickej cirkvi v Slovenskom Komlóši medzi rokmi 1896 – 1950 (*A Tótkomlósi ág. hitv. ev. egyház története 1896 – 1950-i*), z čoho sa dozvedáme, že síce ev. stanica komlóšska bola vysoko prestížna, práve v tomto období sa tu prejavovali isté materiálne problémy, problémy s vedením cirkvi, život zhromaždenia bol katastrofálny, kde ľudia prinášali svoje osobné problémy. A ak by vnútorný rozklad cirkvi nestačil, pomohli zvonka pomocou otázok národnostnej príslušnosti. Tiež cirkevní úradníci zanedbali finančné veci cirkvi, v čase kandidácie na post nového farára práve prebiehalo vyšetrovanie proti druhému farárovi, preto sa zoskupenie okolo Roľníckeho spolku, spolku slovenských gazdov mohlo zosilniť, ktorí začali hľadať slovenského národnostne orientovaného farára, ktorý by im najviac porozumel (Zeman 1951, 6).

Preto sa mohlo stať, že aj otázka voľby Hrdličku stála v centre pozornosti novinárov slovenskej aj maďarskej tlače (Szudová 2020, 149 – 162), a o komlóšských pomeroch sa dozvedáme aj z dopisov časopisu *Dolnozemský Slovák*. 15. mája píšu o tom, že sa pomery v cirkvi pomaly urovnávajú, veď „*farára sme si vyvolili; taká voľba na veky rozprúdi každodennú tišinu a privedie národ do pohybu*“ (*Dolnozemský Slovák* 15. júla 1904, 92). 15. augusta referovali o správe uverejnenej v maďarských novinách *Magyar Szó*, kde dopisovateľ so pseudonymom „Omega“, okrem iného napísal, že si Komlóšania zvolili „*takého kňaza, o ktorom sa hovorí, že tam, kde posiaľ účinkoval, odený súc do pancieru, ktorý pravovernému lutheranismu istú ochranu zabezpečuje, neohrozene bojoval za národné (!) práva Slovákov.*“ Na citovanú časť dopisovateľ *Dolnozemského Slováka* reagoval nasledovne: „*...Nuž my sme si takého zvolili, ktorý sa nám páčil a o ktorom sme presvedčení, že bude v kresťanskom duchu pôsobiť. Ak sa zastával práva reči materinskej, to mu len ku pochvale slúži, lebo tým len to dokázal, že sa nesháňa za láskou nesvedomitých, necirkevných panákov, ale že mu leží blaho cirkve a ľudu na srdci*“ (*Dolnozemský Slovák* 15. augusta 1904, 103-104).

O tom, aká atmosféra ho čakala v Slovenskom Komlóši, písal Hrdlička nasledovne: „*Bolo mi jasné, že je tu medzi ľuďom a jeho inteligenciou rozkol takmer nepreklenuteľný, a to vinou inteligencie, odcudzivšej sa svojmu ľudu rečou i smýšľaním, slúžiacou molochu maďarizujúcej a násilnickej, panovačej oligarchie*“ (Hrdlička 1945, 8). Tento rozkol sa snažil premôcť zavedeným úradných a rodinných stykov, so svojou manželkou začali navštevovať ľud, v mestečku sa oživoval spoločenský život, začala sa aktivizácia slovenských cirkevných veriacich, ba neskôršie organizovali aj prednáškové večierky a ochotnícke divadlá (Hrdlička 1907, 7-8). Niet divu, veď Hrdlička ako mladý farár v Turanoch úzko spolupracoval

s Andrejom Halašom (Szudová 2020, 136, 144), tiež v tomto období v susednom Nadlaku účinkovala Ľudmila Markovičová-Boorová a Jozef Gregor-Tajovský, ktorí pomáhali aj tamojšiemu ochotníckemu divadelnému spolku. Vieme, že obyvatelia susedných obcí navzájom navštevovali predstavenia (Kulík 1982-40), preto sa mohlo stať, že oživenie slovenského národnostného myslenia na Slovenskom Komlóši mohlo spadať s vyvolením nového mladého farára v osobe Hrdličku, za čo bol neskôr aj obviňovaný z panslavizmu.

Podľa vyššie uvedených zistení o urovaní pomerov na Komlóši a prihladnuc aj na fakt, že väčšina cirkevníkov mala materinskú reč slovenskú,<sup>53</sup> mal pravdu aj Hrdlička, keď vyzdvihol, že keď prevzal správcovstvo v cirkvi v roku 1905, aj kvôli požiadavke ľudí zaviedol slovenčinu ako administratívny jazyk zápisníc, ale paralelne s maďarským jazykom (Szudová 2018, 126 – 128). Ako on písal „*ja som to prirodzene za celkom správnu a samozrejmu požiadavku považoval, ale tušiac, že pre eliminovanie nedotknuteľnej maďarčiny môžeme byť napadnutí, nástojil a previedol som, aby sa zápisnice v oboch rečiach písaly*“ (Hrdlička 1945, 9-10). Počas disciplinárke, ktoré viedli proti Hrdličkovi a Stykovi figuroval ako jeden bod ich žaloby práve toto.

Tiež ďalší Komlóšan, *Đuro Kulík* píše o tom, že na Komlóši nastal v cirkvi pokoj a mier po voľbe farára, čo nie je div, lebo „*celá cirkev skoro bez výnimky horlila za neho, za jeho zvolenie, takže po uskutočnení túžby cirkevníkov cele srozumiteľným je, že títo s uspokojením hľadajú do budúcnosti, keď v skutkoch svojho novozvoleného pána farára presvedčiť sa majú o tom, že ich horlivosť odmenená bola mužom šľachetného srdca a dobrých skutkov*“ (Dolnozemský Slováčok 15. septembra 1904, 114).

## 1.2. Julius Styk

15. septembra Svetožár Francisci, vodca Roľníckeho spolku na Komlóši na stránkach *Dolnozemskeho Slováka* podal správu o tom, že nový farár docestoval dňa 20. augusta na sviatok kráľa sv. Štefana v sprievode ľudí z Nadlaku, kde bol na návšteve u svojho otca. Pre nás je zaujímavý údaj, že medzi sprievodom už bol učiteľ Julius Styk (Dolnozemský Slováčok 15. septembra 1904, 113). Zatiaľ o ňom vieme málo. Bol učiteľom na Pitvaroši pri druhom slávnom slovenským farárom Pavla Koreňa za 25 rokov, kde začal svoje pobúrené správanie (Békésmegyei Közlöny 2. septembra 1906, 3-4). V roku 1901 sa dostal na Komlós ako ev. učiteľ, kde ho už miestny farár Koloman Čermák upozornil, aby prestal s vonkajším prejavom slovenského národného cítenia. Bol predplatiteľom slovenských novín, finančne podporoval Muzeálnu slovenskú spoločnosť, bol členom už spomínaného Roľníckeho spolku (Békésmegyei Közlöny 19. júla 1906, 2). Podľa maďarských

<sup>53</sup> Podľa oficiálneho sčítania ľudu z roku 1900 z celkového počtu obyvateľstva mestečka (10235) počet obyvateľov komlóšskej ev. cirkvi predstavovalo 9415 ľudí, prevažne Slovákov.

regionálnych novín zisťujeme, že podľa názoru školského dozorcú mu nesmú odhlasovať vekový doplnok, pretože je z maďarského národného hľadiska nespoľahlivý (Békésmegyei Közlöny 15. marca 1905). Pokračujú ďalej, že prostredníctvom neho sa dostali na Komlós slovenské tlačoviny, panslávske hnutie vzniklo v meste v rovnakom čase ako on sem prišiel. Dokončia tým, že ostatní učitelia nehovoria po slovensky, preto mu zverili len prvákov, lebo ich chyby či slovenská výslovnosť sa vo vyšších ročníkoch dá opraviť lepšie a rýchlejšie, ako by nakazil myseľ starších žiakov slovanskými myšlienkami.

Je zaujímavé, že o ňom, ako učiteľovi zmiešanej ľudovej školy, čo napísal vo správe Ján Freitag, okružný farár Békešskej stolice ako školský inšpektor v roku 1905. Referát o výsledkoch výročných skúšok 20. júna 1905 hovorí o tom, že prváci a druháci „*náležite čítali po tótsky a po maďarsky.*” Aby uviedol aj niečo na kritiku, napísal, že „*z prebratých látok odpovedali nesmelo, potichu*”, tiež „*ich spev nie je dostatočne harmonický*” (Freitag 1905, 318). Freitag zdokumentoval školské skúšky aj o rok neskôr. 20. júna 1906 na skúškach žiakov Styka v jeho neprítomnosti ako zástupca dozorcú robil zápisky Pavol Gajdács, ktorý zaznamenal, že „*dobry výsledok skúšky Juliusa Styka nadmerne zmenšili nesmelé a tiché odpovede malých detí*”. Však Freitag na konci svojej správy konštatoval, že „*pokiaľ ide o výsledok výučby, vzhľadom na ťažkosti dvojjazyčnosti si na ňu musím zvyčajne spomenúť s pochvalou. Každý člen učiteľského zboru sa snažil naplniť svoje krásne a vznešené povolanie, pozdvihnúť učivo na úroveň dnešnej doby, rozvíjať náboženské čítanie v srdciach zverených do jeho starostlivosti a pestovať v nich vlastenecký duch*” (Freitag 1906, 329).

Z toho môžeme vidieť, že napriek tomu, že viedol korešpondencie so Slováckmi z Turčianskej stolice, dokonca sa snažil presvedčiť Martina Braxatorisa aby prijal kandidatúru na post farára v roku 1904 (Szudová 2020, 151 – 155), svoje povolanie sa snažil poctivo vykonať a vyučovať po maďarsky aj vtedy, keď šlo o slovenských deťoch. Teda všetky klebety treba brať s rezervou ako aj panslavistické obviňovania Hrdlička a Styka. Nemôžeme sa však vyhnúť podozreniu, že možno práve toto disciplinárne konanie ho viedlo k tomu, že rok po rozsudku z roku 1909 odišiel do dôchodku a presťahoval sa do Békešskej Čaby.

### 1.3. Prehľad procesu a konečný rozsudok

Hrdlička vlastne už v prvých rokoch svojho účinkovania bol obžalovaný z panslavizmu, lebo ako uvedomelý Slováck, písal presbyteriálne zápisnice aj po slovensky (od 3. marca 1905), ohlášky čítal pre slovenských roľníkov po slovensky, zhromaždenie viedol dvojjazyčne, rodinné meno aj v maďarských textoch písal s mäkkceňom (Hrdlička 1945, 9-10). Neskôr boli obidvaja obžalovaní ako panslávy, na jar 1905 dostali spis obžaloby od žalobcu békešského seniorátu Júliusa Haviara, kvôli čomu Hrdlička odcestoval aj do Békešskej Čaby aby ukázal spis Ľudovítovi Žigmundovi Szeberényimu a dostal cenné rady ohľadom výberu svojho obrancu

(Szeberényi hagyaték 151/3, 3. zv, 61). 16. augusta 1906 sa začal ich disciplinárny proces na Komlóši, ale pre neprítomnosť mnohých svedkov rokovanie odročili na 30. augusta do Orosházy (Protestáns Egyházi és Iskolai Lapok 19. augusta 1906, 541). Konečné rozhodnutie vyniesol békešský seniorálny súd po dvoch dňoch vypočúvania svedkov 2. septembra: obidvoch odsúdili na stratu úradu a na úhradu trov konania, ale neskôr rozsudok zmiernili na peňažnú pokutu. Podľa toho Hrdlička mal uhradiť 200, Styk 100 korún a boli odsúdení na zaplatenie trov vo výške 804 korún, ale proti rozhodnutiu sa obžalobca, aj obidvaja odsúdení odvolali, kým opäť nebudú vypočutí svedkovia (Vas 29. novembra 1906). 11. apríla 1907 na Deákovom námestí v Budapešti zase zasadalo banské dištriktuálne konzistórium s 10 svedkami na vypočutie. Konečný rozsudok vyniesol súd, ktorý začal účinkovať 23. septembra v Slovenskom Komlóši (Békés 28. apríla 1907, 5), kde Hrdličku a Styka odsúdili na peňažné pokuty. Obidvaja podali apeláty. Ich proces sa dokončil 14. mája 1908 na zhromaždení generálneho konzistória ev. cirkvi, kde vyniesli rozsudok tretieho stupňa, na základe ktorého boli uznaní za vinných pre porušovania cirkevnej ústavy. Avšak po zásahu Michala Zsilinszkého rozsudok prehodnotili namiesto strate úradov „iba“ na najvyššie peňažné pokuty (Hrdlička 1000, Styk 500 korún). Na náhradu trov konania (1500 K) boli zaviazaní tak, že  $\frac{3}{4}$  časť mal uhradiť Hrdlička a  $\frac{1}{4}$  Styk do 15 dní do pokladnice békešskej ev. diecézy a dotedy, kým svoje dlhy neuhradia, nemôžu obsadiť cirkevnú hodnosť. Však *Slovenský denník* v roku 1933 bol presvedčený o tom, že v pozadí boli aj ďalšie faktory, napr. že neuspokojený bol „úradný tábor“ s voľbou farára z roku 1904, a preto „zahájil proti nenávidenému Hrdličkovi zúrivý pohon, takže hneď po roku pôsobenia v Komlóši bol zavedený proti nemu chýrny trojročný pánslavský proces“ (Slovenský denník 1933, 3).

Asi nie je prekvapujúce, že nájdeme v Stykovom odvolaní z 18. júla 1908 adresovanom Szeberényimu výrok, že on seba pokladá za vlastenca a nemyslí si, žeby si zaslúžili taký veľký úder (Szeberényi hagyaték 151/3, 1 – 4). Hlavný prokurátor vo svojom spise sa však odvolal na to, že hoci nenašli priame dôkazy na panslavistické aktivity, ale keďže obidvaja sú v mestskom predstavenstve a ako farár a učiteľ by mali byť dobrým príkladom pre ostatných, s ich prípadom by chceli ukázať ako potrestajú previnilcov. Keď sa pozrieme na vokátor farára alebo učiteľa, tieto sumy určite boli veľmi bolestné pre živiteľov rodín, ktorí sa museli starať o viac detí.

## 2. Argumenty prejavy panslavizmu

Ako uvidíme neskôr, maďarská krajinská tlač neposkytuje nám presné vysvetlenie a formulácie činov zrady, pomocou ktorých by mohli dokázať šírenie panslavizmu. Podľa Hrdličku „Seniorálne predsedníctvo [...] použilo naše nevinné a opatrné uzavretie za bázu k pravote, ktorú proti mne a uč. Jul. Stykovi potajne už od prvu pripravovali.“ K hlavnému prehršaniu sa proti maďarčine „poprikladali celú kopu i rôznych iných obvinení“ (Hrdlička 1945, 10). Napr. že doma a vo verejnosti po slovensky rozprávajú, usporiadajú slovenské schôdzky, kupujú a propagujú slovenské zápalky, ale aj to, že Hrdlička bol svoj volebný hlas oddať na slovenského národnostného kandidáta (Szudová 2020, 169). Ďalšie argumenty boli podľa

Cirkevných listov (CL), že „*Hrdlička dáva vo svojej rodine prednosť slovenčine pred maďarčinou*“ a že jeho deti nevedia po maďarsky. Tiež ho obvinili, že cirkevnú zápisnicu dal viesť po slovensky a len pozdejšie po maďarsky, čo CL skomentuje: „*aký to prečin v slovenskej cirkvi!*“. Nakoniec prednášal o Békešskej stolici kde poznamenal, že predtým Sarvaš, Čaba a ešte aj Orosháza boli slovenské. CL konštatuje na konci, že maďarské noviny tvrdia o ňom „*že je opravdovým apoštolom slovenčenia v rodine, v cirkvi, obci a škole*“.

Na učiteľa Styka žalovali to, že „*odkedy je na Slovenskom Komlóši, slovenský duch sa veľmi rozmôhol; že Styk chodí po domoch občanov, slovensky smýšľajúcich; že rozširuje české a slovenské knihy a časopisy; že je prepíaty Slovák; že ľud jeho pôsobením prebudil sa k slovenskému povedomiu*“ (Cirkevné listy september 1906, 272).

Proces žaloby na Hrdličku bol aj opísaný seniorom ev. cirkvi Ludovítom Žigmundom Szeberényim aj vo dvoch brožúrach, ktoré sa neskôr dostali aj do zahraničia. Boli to *Gondolatok és elmékedések a Csipkay-féle javaslat felett (Myšlienky a úvahy o Čipkovom návrhu)*. Pre nás je zaujímavé, že jeho rukopis odniesol práve Hrdlička do Budapešti dištriktuálnemu dozorcovi Michalovi Zsilinszkému, ktorý dopracoval dodatky (Szeberényi 151/3, 62). Brožúra neskôr bola uverejnená aj v *Cirkevných listoch* v roku 1907 na pokračovanie. Podľa Szeberényiho pre maďarských čitateľov „*dostačí spomenúť panslavizmus a už je každý nervóсны, hotový odhlasovať všetko na odstránenie tohto nebezpečenstva*.“ Položil otázku: „*keby sme sa opýtali, že čo je to vlastne ten panslavizmus, dostali by sme najabsurdnejšie odpovede*.“ Prinesie pre nás aj príklad: „*Chudobná sarvašská ženička z tane želala si, aby sa jej deti v materinskej reči, slovensky, učily náboženstvo v obecnej škole a túto svoju žiadosť i vyslovila. A hľa, to je dostatočná príčina, aby vidiecke, zo sensácie žijúce noviny krik podrobily pod takýmto zvučným názvom: „Šíri sa na Sarvaši panslavizmus*.“ (Cirkevné listy január 1907, 50).

Druhá brožúra Szeberényiho mala názov: *Modern boszorkány-pörök (Moderné procesy proti čarodejnícom)*, v ktorej vlastne odsúdil politické procesy v evanjelickej cirkvi proti slovenským kňazom a učiteľom, a v ktorej je zachytený aj proces proti Hrdličkovi a Stykovi (Kmeť 2013, 41 – 43).

Denník *Pesti Napló* uverejnil články od 20. júla r. 1906 s takými nadpismi, ako „*Proti panslávnymi kňazmi*“, „*Panslávnne hniezdenie*“, „*Komlóšsky panslavizmus*“. Z tých získame informácie, že hlavným hniezdom panslavizmu je v dnešnej Békešskej župe, v Slovenskom Komlóši, kde agitujú „*Tóti*“, a ako denník koncipuje dokonca „*šíria terorizmus aj v spoločenskom živote*“. O disciplinárnom konaní začatom 27. septembra 1907 v Slovenskom Komlóši podľa denníka „*vo veci dvoch kňazov*“ zistíme iba meno obžalobcu.

*Magyar Nemzet* v časti Novinky uverejnil článok s názvom „*Panslávy na Dolnej zemi*“ 2. septembra 1906. Píšu o tom, že békešský seniorálny súd vyniesol definitívne rozhodnutie v Orosháze, po dvoch dňoch vypočutia svedkov. *Népszava* 24.

septembra 1907 uverejnil článok so senzačným názvom, že „*Cirkev chráni vlast*“, kde zmieni o tom, že biskup Gustav Scholtz a dištriktuálny dozorca Michal Žilinsky prišli na Komlôš aby vyšetrili túto vec, a preto zvýšili počet žandárov v obce.

*Budapesti Hirlap* 1. septembra 1906 už konkrétne uviedol mená svedkov, ktorých vypočuli, ale aj to, že v čom videli panslavistické účinkovanie Hrdličku a Styka. Denník *Pesti Hirlap* už konkrétne napíše celú procedúru 14. júna 1908, že „*chýrneho panslávného agitátora*“ t. j. Hrdličku odsúdili. Súd v treťom stupni rozhodol 14. mája, kde boli obžalovaní uznaní za vinných pre porušovanie cirkevnej ústavy. Na náhradu trov konania boli obžalovaní zaviazaní tak, že  $\frac{3}{4}$  časť mal nahradiť Hrdlička, a  $\frac{1}{4}$  Styk za 15 dní do pokladnici békešskej ev. diecézy, a dovedy, kým svoje dlhy neúhradí, nemôžu obsadiť cirkevnú pozíciu. Článok končia tým, že Hrdlička sa mienil obrátiť na kráľa o udelenie milosti.

Regionálne časopisy a týždenníky békešskej župy ako spoločenský a národnohospodársky týždenník *Békés*, alebo *Békésmegyei Közlöny* už nám poskytnú viac informácií. *Békés*, ktorý vychádzal v Gyule už konkrétne vyslovil, že celé vyšetrenie začali preto, lebo chceli zastaviť účinkovania Hrdličku a Styka, aby umožnili šírenie maďarčiny v skoro čisto slovenskej obce. 21 júna 1908 konštatujú, že rozsudkom najvyššej cirkevnej súdnej stoličnici skončil komlôšsky panslavistický spor. Celé konanie uverejnili na pokračovanie pod stálym názvom „*Vec Hrdlička-Styk*“.

*Békésmegyei Közlöny*, politická tlač vychádzala dvakrát týždenne v Békešskej Čabe od 29. júla 1906 skoro každý týždeň uverejnila články o tom, ako títo panslávy účinkujú proti šírenie maďarčiny v obce, v cirkvi. Názvy boli nasledovné: „*Panslavizmus v Slovenskom Komlôši*“, „*Disciplinárne konanie Hrdlička-Styk*“, „*Tótkomlôšsky spor*“, „*Odsúdení panslávy na stratu úradu*“, „*Pojednávanie za dva dni a dva noci*“, „*Pán Hrdlička a jeho ľud hrozí*“, „*Slovenský Tótkomlôš*“, „*Národnostné úsilia v Békešskej župe*“. Vyzdvihujú vlastizradu, ale neskôr aj oni uznali, že majú veľmi málo dôkazov na usvedčenie, že niekto so svojím príbuzným hovorí po slovensky – ale na to dost, že ho nazývali panslávom. Ako vidíme, maďarské úradné noviny ich označovali za panslávy, ba Slovenský Komlôš neskôr aj za „*Svätoplukovo hniezdo*“ (*Békésmegyei közlöny* 6. apríla 1913, 2).

*Felvidéki Híradó*, politický týždenník v Turčianskom Sv. Martine o Hrdličkovi písali s posmechom, keď pod názvom „*Dotiaľ sa chodí s krčahom...*“ uverejnili článok o tom, že Hrdličku ako „*známeho národnostného agitátora, ktorý bol známy pre svoje vystúpenia aj v Turáne*“ a miestneho učiteľa zbavili funkcie a musia zaplatiť trovy vyšetrovacieho procesu (*Felvidéki Híradó* 8. septembra 1906, 5). Podľa prešporských novín *Nyugatmagyarországi Híradó* Hrdlička a Styk začali „*panslávnú agitáciu v Békešskej stoličnici*“, pre ktorú boli pozbavení funkcií (*Nyugatmagyarországi Híradó* 2. septembra 1906, 4).

Maďarská evanjelická tlač *Evangélikus Óralló* vyjadrila len smútok a pobúrenie, že do počuli o zničení kedysi prosperujúcej cirkvi na Dolnej zemi, ktorá je ale teraz



scénou všestranného vnútorného boja. V pokračovaní priznáva, že čo sa stalo „nemôžete komentovať na diaľku bez dôkladného vyšetrovania.“ Okrem toho, že obec má dvoch suspendovaných farárov a jedného odlúčeného učiteľa dozvedieme sa, že jedného z kňazov odsúdili na stratu úradu kvôli vlastizradného panslavistického účinkovania, a že noviny „túto problematiku podrobne opísali, ale očividne vynechali podstatu, pretože podľa tých svedeckých výpovedí, ktoré boli oznámené novinami je ťažké povedať stratu úradu.“ Pokračujú, že nechcú kritizovať sudcovský rozsudok, len vyjadrujú „poľutovanie nad skutočnosťou, že békešský seniorálny súd sám s poskytnutím podrobných informácií vzbudil pozornosť verejnosti, a priviedol do popredia, ako by v našej cirkvi by sa dotýkal náš krk chrasťtina národnostných problémov“, a vyslovia, že oni nevidia výhody takýchto publikácií. Na koniec vyslovia túžbu: „dúfame, že nový biskup bude sa starať o tohto zhýralého stáda, ktoré by malo byť hodného osudu, a ak by nešiel iným spôsobom, so svojou návštevou urobí tam poriadok; vytýka, ktorého považuje za vinného, a povýši ten, ktorý je nespravodlivo obvinený“ (Evangélikus Órálló November 1907, 328).

### 3. Slovenské a anglické práce a články o procese

Hrdlička a Styk však mali ďalších obrancov prevažne z radov Slovákov. Napr. Jur Janoška, farár v Liptovskom Sv. Mikuláši, ktorý často vystupoval proti maďarizácii na konventoch evanjelickej cirkvi a v cirkevných časopisoch, obraňoval ho aj na stránkach *Cirkevných listov*, ktoré vyšli v Liptovskom Sv. Mikuláši, keď v súvislosti s ev. cirkevným disciplinárnym konaním o ňom písal, že:

„My veríme, že vyššie cirkevné fóra súdobné zrušia neslýchaný výrok békešského seniorálneho súdu. Ved' jestli pre tie udané veci Hrdlička a Styk majú byť odsúdení, vtedy odsúdení by museli byť všetci verní, statoční a svedomití slovenskí farári a učítelia. Nuž a tak ďaleko nedošlo to vari ešte ani v našej hrozne zúboženej cirkvi, aby šliapaním ešte i vlastných zákonov cirkevné súdy stíhaly a odsudzovaly mužov, ktorí sa nijakého priestupku nedopustili, vyjmúc, že sú Slovákmí, ako ich Pán Boh stvoril, a že majú lásku k tomu slovenskému ľudu, medzi ktorým účinkujú“ (Cirkevné listy september 1906, 270 – 273).

Podľa neho čo priniesli maďarské noviny nemôžu vyčítať „ničoho nezákonného, trestuhodného, prečo by niekto mohol byť odsúdený“, ba pokračuje, že „No a keby bolo sa dokázalo na obžalovaných na pr. nejaké „búrenie proti maďarčine“, s akým vreskom boly by to rozhlasovaly!!“

Janoška, ktorý bol aj blízkym kamarátom Ľudovíta Žigmunda Szeberényiho tiež, síce bez toho, aby menoval Hrdličku, rázne oponoval proti utláčaniu slovenských národnostných farárov a učiteľov aj na stránkach *Evangélikus Órálló* v novembri 1907 (458 – 462).

### 3.1. Ľudovít Žigmund Szeberényi o panslavizme

Ako bolo spomenuté, Cirkevné listy uverejnil úryvok z brožúry Szeberényiho, kde on o tom, či existuje panslavizmus v evanjelickej cirkvi napísal nasledovne: „*U nás celý ten „p.“ nič nenie iné, ako taká prázdna povedačka, s ktorou prospešne dá sa narábať v boji proti jednotlivcom i sborom. Navolajme na človeka najjideálnejšie smýšľajúceho, najšľachetnejšie cíťaceho, že je pansláv, a máme najúčinnější prostriedok na jeho zničenie.*“ Podľa neho panslávom môže byť aj ten, ktorý nevychvaľuje maďarskú národnú ideu, nezatají svoj pôvod, ale aj tí môžu dostať „*tento titul, ktorí ani slovensky nevedia, ale sú údami takej cirkve, v ktorej sa slovo B. slovenským veriacim po slovensky hlása,*“ (Cirkevné listy január 1907, 50). Po rozbere etymológie slova panslavizmus konštatuje, že „*panslavismu v uhorskokrajinskej evanj. a. v. cirkvi niet, ale áno môže byť rečová otázka, môžu byť i rečové trenice v cirkvi, lebo náš cirkevný organismus počítuje medzi svojimi údami trojrečové národy*“. Ale podľa neho úloha cirkvi je nie potlačiť a politickú misiu označovať, „*ale na to pozorovať, aby sa každý národ dobre mal v jeho sriadení, aby nárokom náboženským každého národa sa vyhovel*“ (Cirkevné listy január 1907, 51)

### 3.2. Matej Metod Bella v uhorskom sneme a v Amerike

Kandidát na post komlóšskej ev. farárskej stanice, súveký poslanec uhorského parlamentu, dokonca konškolák Hrdličku Matej Metod Bella o ich veci interpeloval v uhorskom sneme 11. januára 1906 (Képviseelőházi napló 1906, 209), a jeho reč prevzal aj newyorský časopis *Slovák v Amerike*. Podľa toho „*...druhou hlavnou vinou jeho bolo, že Hrdlička nemaďarčil, lebo že sa so svojou ženou a s deťmi slovensky shovára. Aj to vychytili naňho, že vraj zakázal slúžke, aby si na pošte maďarsky pýtala poštové známky, kdežto — poznamenávam — slúžka len slovensky vie. Tretia vina jeho bola, že si Hrdlička meno slovenským pravopisom píše a nie maďarským*“ (Slovák v Amerike 5. februára 1907, 4).

### 3.3. Pavol Mudroň v Národných novinách

Tento proces nenechal bez komentára ani jeden vodca Slovákov, Pavol Mudroň, ktorý bol na návšteve u svojej sestry v Slovenskom Komlóši 2. septembra 1906 a svoje vlastné skúsenosti napísal 11. septembra na stránkach Národných novín. Po rozoberaní počtu obyvateľstva porozprával o tom, aká veľká bola komlóšska cirkev, kde protokoly viedli si maďarské „*ačpráve je cirkev slovenská*“. Začína príbeh s presvedčením, že cirkevníci neboli spokojní s vedením cirkvi, preto konvent nariadil preskúmanie cirkevných účtov, pri čom vysvitlo, že cirkev má asi 58 tisíc korún dlhu, preto zaviedlo disciplinárne konanie proti farárovi Gajdácsovi ale aj proti seniorovi Veresovi, ktorí o vedel o všetkom. „*Takto už dvaja patentovaní vlastenci boli napadnutí pred cirkevnými vrchnosťami od evanjelikov komlóšskych, avšak nie*

z národnostných ohľadov, ale z ohľadov čisto materiálnych, pokladnice cirkevnej sa týkajúcich.“ Položil otázku, „Čože je najľahším spôsobom ratovať vlastencov? Panslavismus.“ Podľa neho preto sa mohlo stať, že zrazu Hrdličku a Styka obvinili s tým, že „nebezpečne rozširujú panslavismus a socialismus“ a že preto treba „Gajdácsa udržať, ako jediného muža, ktorý tento panslavismus a socialismus na Komlősi zničiť môže; ináč je celý Komlőš pre vlasť našu ztratený“. Ale k tomu treba Hrdličku a Styka „ako mužov vlasť do nebezpečenstva uvádzajúcich“ pozbaviť a zničiť. Keď sa zaviedlo vyšetrovanie, podľa Mudroňa nebolo veľkej starosti o svedkov na panslavismus, „keďže už tá okolnosť je dostatočná panslavismus dokazovať, že pán farár Hrdlička radšej hovorí svojim materinským slovenským jazykom, ako maďarsky, a že u neho, v domácnosti, ako u slovenského farára, je rečou domácnosti reč slovenská!!!“ (Národné noviny 11. septembra 1906, 1). Vymenuje aj niektoré epizódy vyšetrovania, napr. keď pri vyspytovaní svedkov na predkladané maďarské otázky mnohí Komlőšania len slovensky odpovedali, lebo sa obávali, že by sa nevyjadрили dobre v maďarskej reči. Druhá vec bola, že keď sa vyspytovali niektorých svedkov, či je to pravda, že žiadali aby sa cirkevné zápisnice z konventov slovensky viedli, a keď odpovedali kladne a odvolávali na krajinského zákona, ktorý to dovoľuje, spýtali sa ich, odkiaľ vedia o tom. Keď odpovedali, že čítali v novinách, sudcovia „poznamenali, hľa, už vidno, že je poburovaný!“ Mudroň si položí otázku: „Teda kto zákony zná, ten je už pobúrený. 14 § národnostného zákona voľakomu dať na známosť je už búrením? Je to nie s bláznením hraničiaca zlomyseľnosť?“ Od neho dostávame zaujímavú informáciu, že Komlőšania sú presvedčení o bezúhonnosti pána farára a učiteľa, o čom svedčí aj okolnosť, „že bez akéhokolvek nahovárania sami komlőšski evanjelici po vynesení súdu sbierajú podpisy za nich, a majú už vyše dvoch tisíc podpisov na prosbu pred biskupa, ktorú zanesie mu osobitná deputácia“ (Národné noviny 11. septembra 1906, 1-2).

### 3.4. Július Botto v Slovenských pohľadoch

Po Mudroňovi zoznámime sa s názorom ďalšieho slovenského advokáta, ktorý bol aj historikom, publicistom, ba výpomocným profesorom na prvom slovenskom gymnáziu v Revúci v tom istom čase keď tam vyučoval aj Hrdličkov svokor, Karol Viest (Szudová 2020, 116). Botto vo svojom diele uverejnenom v Slovenských Pohľadoch ako *Malá revolúcia – Rozprava dejepisná* v roku 1910 o útrapoch Slovákov, o vylúčených žiakov zachytil aj príklad slovenskej cirkvi kovačickej, Černovú tragédiu, ako aj tlačové procesy slovenských novín či suspendovanie kňazov a učiteľov. Samozrejme nevynechal ani „drakónsky výrok“ nad slovenským ev. farárom a učiteľom Stykom. Podľa Botta „úradná cirkev luteránska v Uhorsku stíhala krute a drakonsky farárov a učiteľov i tam, kde svetské súdy ani nevidely potreby ingerencie,“ akým bol Ján Čaplovič v Kovačici či Hrdlička a Styk na Slovenskom Komlősi (Botto 1907, 437 – 439). Aj on vymenuje tie činy, za ktoré boli obvinení, že u učiteľa Styka „videli celú skriňu slovenských kníh; v Slovenskom Komlősi čítajú slovenské novinky len od tých čias, čo on tam býva.“ Konštatuje, že boli prenasledovaní pre charakternosť

a rodolásku. Pokračuje ďalej, že „*Veru súdny čitateľ sa už potom s ustrnutím môže spýtať, akú oprávnenosť bytia (raison d'être) má mravná spoločnosť – cirkev – ktorá svojich vyznavačov pre rodolásku, teda charakternosť, stíha a trápi ťažkými pokutami.*“ To znamená, že potom cirkev nie je mravným telesom, „*ale spoločnosťou bohorúbačov, do ktorej čestný človek nemal by prislúchať*“ (Botto 1907, 438). Ako pedagóg vysloví myšlienku, že Apponyiho školské zákony znamenali pre slovenských a rumunských národne zmýšľajúcich učiteľov fatálne dôsledky. „*Konfessie daly si sboriť bašty, za ktorými by boly mohly žiť svojským autonomným životom, ztratily nad učiteľmi disciplinárnu moc, prenesúc ju na štát, ktorý vykonával ju skrze škôldozorcov nemilosrdne, brutálne. Nad úbohými učiteľmi visel Damoklov meč disciplinárky, odstránenia z úradu a pozbavenia chleba.*“ Preto ani niet divu, že „*keď potom slabší duchom upadli, silnejší však stali sa obozretnými*“ (Botto 1907, 440).

### 3.5. Robert William Seton-Watson

Britský historik a publicista známy aj ako Scotus Viator zaoberal sa ku koncu svojho života dejinami slovanských národov. V máji a júni roku 1907 navštívil viac slovenských miest, a v rámci jeho študijnej cesty sa zoznámil s mnohými poprednými predstaviteľmi slovenského kultúrneho, spoločenského a politického života, medzi ktorými boli aj švagor alebo aj kamarát zo študentských čias Hrdličku. Výsledky svojho bádania a osobné skúsenosti zhrnul do obsiahlej štúdie *Racial problems in Hungary* (vyšiel v slovenskom preklade ako *Národnostná otázka v Uhorsku* v Bratislave v roku 1994) v roku 1908 – teda v roku po Černovej tragédii, ktorá aj vďaka nemu vyvolala celoeurópske reakcie. V jeho diele v tabuľke pod názvom „*C. Politické procesy so Slovákami (1897 – 1908)*“ vymenoval každého Slováka, voči ktorému boli vedené vyšetrovania. Vymenoval ich podľa roku, rozsudku (či bol to väzenie alebo len peňažná pokuta), dozvieme sa miesto súdneho dvoru kde ich odsúdili, ale aj trestný čin, za ktorého boli stíhaní. Samozrejme nájdeme aj mená Hrdličku a Styka, ktorí boli odsúdení na vyplatenie 200 a 100 korún v roku 1907. Podľa Viatora ich odsúdil evanjelický seniorát a za trestný čin udáva, že boli odsúdení „*za neskrývané a provokatívne slovenské cítenie, napr. za rýdzo slovenskú domácnosť a výchovu detí v podobnom duchu, zbavili ich aj zamestnania, avšak vyšší súd rozsudok zmenil*“ (Viator 1994, 420).

### 4. Záver

O Hrdličkovi *Slovenský denník* udáva, že „*...vytrval na Komlôši 15 rokov a [...] vytváral tu divy. Komlôš sa stal najzriadenejšou a národne najuvedomelejšou slovenskou obcou na Dolnej zemi jak na kultúrnom, tak i na hospodárskom poli*“ (Slovenský denník 1933, 3). Hrdličkovu úlohu prebúdzania slovenského národného povedomia na Komlôši charakterizoval Ján Sirácky v diele Ondreja Kulíka nasledovne: „*...nesklamal nádeje Komlôšanov a jeho účinkovanie medzi nimi možno hodnotiť pozitívne; aj jeho pričinením sa Slovenský Komlôš a jeho ľud postupne zaradili medzi dolnozemske slovenské osady s vysoko vyvinutým národným*

*povedomím i živou národnokultúrnou činnosťou, prejavujúcou sa aj pozoruhodným rozvojom slovenského divadelného ochotníctva“* (Sirácky 1982, 27 – 29). Obdobie rokov 1905 – 1911 označil za „*plodné roky národnokultúrneho života komlôšskych Slovákov*“, avšak v maďarských novinách toto obdobie môžeme sledovať ako roky, kedy sa tu šíril panslavizmus, a keďže tieto roky spadali pod účinkovanie farára Hrdličku, ktorý ani netajil, že pochádzal zo slovenskej rodiny a zastával práva svojho slovenského ľudu, mohli tieto „nevlastenecké“ udalosti pripísať práve jemu. Ako ukážku si treba prečítať okrem senzácii pripomínajúcich nadpisov článkov o Komlôši v novinách *Békés, Békésmegyei Közlöny*, alebo aj peštianskych, akými boli napr. *Pesti Hírlap, Pesti Napló*. V maďarských novinách ho napádali a obžalovali, že sa tam panslavizmus šíri, kde on so Stykom a s nadlackým farárom Boorom „*vydržiavajú nočné schôdzky a tam kujú nebezpečné plány,*“ t. j. na Komlôši. Na toto obvinenie zareagoval aj sám Hrdlička, poslal do novín osvedčenie že je to výmysel, a okrem iného pokračoval ďalej, že „*pokladá sa za lepšieho vlastenca, ako tí prazdnoduchí a planí, ktorí upodozrievaním statočných ľudí vzbudzujú nesvár medzi národnosťami vlasti, ačkoľvek on je Slovák a tým i bude.*“ Celé jeho osvedčenie však šéfredaktor ani neuverejnil.

Je zaujímavé, že napr. v Archíve Evanjelického zboru a. v. v Slovenskom Komlôši ani Michal Zeman pri písaní dejín evanjelickej cirkevnej obce medzi rokmi 1900 – 1950 nenašiel originálne dokumenty alebo kópie, ktoré by zachytili ich proces. Napr. nie sú odložené žiadne rozsudky o odsúdení úradníkov, zo zápisníc ani nedozvedieme presný dôvod, prečo boli odsúdení. Naopak, v zápisniciach sú presne zachytené a spomenuté všelijaké hádky. Napriek tomu je dôležité vedieť, prečo boli tieto rozsudky vynesené, lebo proces Hrdličku a Styka môžeme zaradiť do radov tých procesov, ktoré viedli proti iným významným národnostným poslancom, farárom, advokátom a učiteľom v tomto období. Na tieto udalosti resp. rozsudky nadobudneme celistvý prehľad komparovaním údajov, ktoré môžeme čerpať z článkov z cirkevných, politických, maďarských aj slovenských novín a časopisov, tiež z archívnych dokumentoch uložených v maďarských a slovenských archívoch. A ako zaujímavosť, netreba zabudnúť ani na to, že tieto procesy aktivizovali nielen maďarských novinárov, ale aj novín amerických Slovákov, ba pomocou Roberta Setona-Watsona sa o nich mohli dozvedieť aj ľudia žijúcich v anglosaských štátoch.

## Bibliografia

27. 4. o. 97622/908 *Nagyméltóságú Magyar Királyi Vallás és Közoktatásügyi Miniszteriumhoz Budapesten. Alázatos kérvénye Sztik Gyula felekezeti tanító, tótkomlói lakosnak. Az ellene lefolytatott fegyelmi ügy felülvizsgálása iránt. ./ melléklet. OSZK. Szeberényi hagyaték. k. 151/3. šk. 27. 1 – 4. Békés. 28. apríla 1907. roč. XXXIX. č. 17. 5.*

*Békésmegyei közlöny.* 6. apríla 1913. roč. XL. č. 27. 2.

*Békésmegyei Közlöny.* 19. júla 1906. roč. 33 č. 61. 2.

Botto, Julius. 1910. *Malá revolúcia – Rozprava dejepisná*. Slovenské Pohľady. zošit 7. 422 – 440.

*Cirkevné listy*. September 1906. roč. XX. č. 9. s. 270 – 272

*Dolnozemský Slovák (DS)*. 15. júla 1904. roč. II. č. 10. 92.

*DS*. 15. augusta 1904. roč. II. č. 11. 103 – 104.

*DS*. 15. septembra 1904. roč. II. č. 12. 112 – 114.

*Evangélikus Órálló*. 1907. 458 – 462.

*Felvidéki Híradó*. 8. septembra 1906. roč. XXC. č. 37. 5.

Freitag János. 20. júna 1905. *Körlelkézési jelentésből*. č. 12. 313. In: *Tótkomlós hivatalos levelek 1875 – 1916*.

Freitag János. 20. júna 1906. *Esp. ill. dékán. hivataltól*. č. 27. 328. In: *Tótkomlós hivatalos levelek 1875 – 1916*.

Hrdlička, Ľudovít Jaroslav. 1945. *Spoved' a účtovanie exulanta*. Bratislava: Vydané nákladom autorových priateľov-Komlőšanov.

Hrdlička, Ľudovít Jaroslav. 2020. *Spoved' a účtovanie exulanta*. Ed. Kristína Estera Szudová. Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.

Hrdlicska, Lajos. 1907. *Jelentés a Tótkomlősi ág. h. ev. egyházzól az 1905. és 1906. évekre*. Békéscsaba: Nyom. A „Corvina” – könyvnyomdában.

Képviseelőházi napló. 1906. zv. V. 86. országos ülés.

Kmeť, Miroslav. 2013. *Historiografia dolnozemských Slovákov v prvej polovici 20. storočia*. Kraków : Spolok Slovákov v Poľsku.

Kulík, Ondrej. 1982. *Slovenské ochotnícke divadlo v Tótkomlősi (1907 – 1947)*. Martin: Matica slovenská.

*Národné noviny*. 11. septembra 1906. roč. XXXVII. č. 107. 1-2.

*Nyugatmagyarországi híradó*. 2. septembra 1906. roč. XIX. č. 199. 4.

*Protestáns Egyházi és Iskolai Lapok*. 19. augusta 1906. roč. 49. č. 34. 541.

*Slovák v Amerike. (Slovak American)*. 5. 2. 1907. New York, N. Y., Scranton, Pa., Wallington, N.J. roč. XVIII. č. 2. 4.

*Slovenský denník*. 14. 5. 1933. roč. XVI. č. 112. s. 3

*Szeberényi Lajos Zsigmond önéletírása II. Emlékiratom folytatása*. Kézirattár OSZK Budapest, f. Szeberényi hagyaték. k. 151/3. 3. zv.

Szudová, Kristína Estera. 2020. *Čo sa zo Spovede vynechalo. Neznámy svet Ľudovíta Jaroslava Hrdličku*. In: Hrdlička, Ľudovít Jaroslav. 2020. *Spoved' a účtovanie*

*exulanta*. Ed. Kristína Estera Szudová. Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, 85 – 188.

Szudová, Kristína Estera. 2018. Dôležité udalosti v živote komlóšskych Slovákov v 20. storočí – Výňatok zo zápisníc. In: *Úloha cirkvi v živote dolnozemských Slovákov*. Zborník prác z rovnomennej medzinárodnej konferencie, ktorá sa konala v Nadlaku 16. – 17. marca 2018. Ed. Ivan Miroslav Ambruš – Pavel Hlásnik – Bianca Unc. Nadlak: Vydavateľstvo Ivan Krasko, 126 – 128.

*Vas Nándor levele Szeberényi Lajos Zsigmondhoz*. 29. novembra 1906. Budapest. OSZK, Szeberényi hagyaték, k. 151/3. šk. 5. č. j. 2.

Viator, Scotus. 1994. *Národnostná otázka v Uhorsku*. Bratislava: Stála konferencia slovenskej inteligencie Slovakia Plus

Zeman Mihály. 1951. *História evanjelickej cirkvi v Slovenskom Komlóši medzi rokmi 1896-1950 (A Tótkomlósi ág. hitv. ev. egyház története 1896-1950-i)*

**Др Зденка Валент Белић**  
 Матица српска, члан сарадник

## **ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТ И МУЛТИЕТНИЧКО ДРУШТВО У СЛОВАЧКОЈ ВОЈВОЂАНСКОЈ ПОСТМОДЕРНОЈ ПРОЗИ**

## **INTERCULTURALITY AND MULTIETHNIC SOCIETY IN SLOVAK VOJVODINA POSTMODERN PROSE**

### **Резиме**

Словачка војвођанска постмодерна проза са краја 20. века, као и са почетка 21. века, махом приказује интеркултурну ситуацију, мултиетничко друштво и културну интерференцију, односно урбану или руралну средину и друштвену стварност у којој је настајала. У приповеткама Томаша Человског, Зорослава Спевака, Вићазослава Хроњеца, Мирослава Шипицког, Мартина Пребуђиле и других прозних писаца проналазимо не само српске ликове, већ и Мађаре, Русине или пак припаднике других националних заједница наспрам којих се како јунаци дела, тако и сам аутор конфронтирају или пак поистовећују са неким елементима њихове културе. Циљ рада *Интеркултуралност и мултиетничко друштво у словачкој војвођанској постмодерној прози*, заснованог на имаголошком приступу, тумачењима и интерпретацијама дела, али и културолошкој анализи, јесте да сагледа типове јунака, однос самих аутора према друштву у које је прича смештена и да укаже на неке заједничке елементе слике страног у приповеткама, као и да покуша да их растумачи у којој мери те слике представљају одраз друштвеног имагинарног присутног у заједници војвођанских Словака.

*Кључне речи:* имагологија, словачка војвођанска проза, слика страног, друштвено имагинарно

### **Resume**

Slovak postmodern prose from Vojvodina, from the end of the 20th century, as well as from the beginning of the 21st century, mostly depicts an intercultural situation, multiethnic society and cultural interference, that is, the urban environment and the social reality in which it originated. In the tales of Tomáš Čelovský, Zoroslav Spevák, Viťazoslav Hronec, Miroslav Šipický, Martin Prebudila and other prose writers, we find not only Serbian characters, but also Hungarians, Ruthenians or members of other national communities against whom both the heroes of the work and the author himself confront or identifies with some elements of their culture. The aim of the paper *Interculturality and Multiethnic Society in Slovak Vojvodina Postmodern Prose*, based on imagological approach, edification and interpretations of the work, but also cultural analysis, is to look at the types of heroes, that is, author's attitude towards the society in which the story is set, and point out some common elements of the image of the foreigner in short stories and to try to interpret them to the extent that they represent a reflection of the social imaginary present in the community of Slovaks from Vojvodina.

*Key words:* imagology, Slovak Vojvodina prose, foreign image, socially imaginary



Када говоримо о интеркултуралности, заправо причамо о културним кодовима који нису исто што и генетски са којима се човек као јединка рађа, већ су научени, стечени и усвојени – како у примарној породици, тако и у широј заједници. У књижевности се културни код првенствено испољава у виду дискурса који сведочи о ауторовом полазишту – успостављеном систему вредности, али и на формалном и садржинском плану књижевног дела.

Сваки културни простор има своју семиосферу која се манифестације кроз бројне конкретизације људског духа, као што су: уметност, наука, религија, политика итд. Када је реч о Балкану (у који по друштвено-политичкој припадности смештамо и Војводину, мада ту географски не припада), у кратком временском периоду кроз промене политичког уређења и званичне идеологије, дошло је до битних измена у семиосфери и до промена друштвено успостављених митема, а то се између осталог манифестује и у књижевности насталој на овом простору, како већинског народа, тако и у мањинским књижевним и културним контекстима.

Поред семиосфере, која је важећа на територији једне земље, свака мањинска заједница има своју специфичну семиосферу и оне се налазе у узајамној корелацији, али се такође семиосфера мањинске заједнице налази у корелацији са ужом националном семиосфером већинског народа, као и са семиосферама других мањинских заједница. Проучавати интеркултуралност у књижевности, значи сагледавати узајамни однос и дијалогски потенцијал засебних семиосфера.

Ово тумачење темељимо на динамичком поимању културе које пориче хомогеност и фиксацију. Мицхаел Хофман у огледу *Интеркултуралност, страност, различитост* наводи да: „култура једне нације није хомогена; код појединих су чланова видљиве различите културне оријентације, биле оне диференциране по идеолошким, социјалним, пословним или другим критеријима“ (Hofmann, 2013 :12), и даље: „концепт 'интеркултуралности', употребљен у интеркултурној знаности о књижевности, наглашава чињеницу да културни идентитет не коегзистира у ригидноме стању једнакости сам са собом, што би прије свега, представљало културни идентитет једне заједнице и понајвише једнога појединца, тј. само провизорни и привремени резултат једнога недовршеног процеса“ (Hofmann, 2013 : 12). Интеркултуралност према томе не схватамо као интеракцију међу културама у смислу размене. Интеркултурално је по нама ново подручје – нови простор, односно посебна семиосфера која се формирала у сусрету најмање две различите културе. Управо овакво тумачење интеркултуралног сусрета налазимо у приповеди истакнутог представника словачке војвођанске постмодерне прозе Зорослава Спевака: „\*\*\* Две наизглед независне, чак дивергентне судбине су се на тренутак дотакле а затим заувек разишле. На тој микроскопски ситној деоници њиховог додира и узајамног преплитања и прожимања формирало се јединствено семантичко поље, које се након година инкубације, наизглед изненадно и стихијски,

образовало у форму приповетке и постало његова једина стварност, у којој нераскидиво испреpletане обитавају фантазмогорични ликови пропалог песника Аце Бошњака и нереализованог научника Др Спевака. Без или ван ове чињенице, данас би оба лика била тек пуке авети“ (Sprevač, 2009 : 168).

Међутим, прецизно учити када је нешто уистину интеркултурално а када су просто употребљени појавни елементи мултикултуралности, сложени је задатак. Једноставније је пратити појаву типичних обележја вишенационалности и мултикултуралности и кроз њихово присуство покушати растумачити тип, односно модел интеркултуралног односа, њихову функцију у делу, узајамни однос корелираних култура и значења која тиме настају.

Књижевност је погодна грађа за семиолошка и имаголошка проучавања, с обзиром да поседује наглашене афинитете према проблемима интеркултуралног сусрета. Књижевни текст често одликује мултиперспективност, амбивалентност и многозначност – чиме оправдава комплексност и полицентричност света, управо због тога што „Књижевност не идентифицира; она отвара могућност размишљања“ (Hofmann, 2013 : 16). Проучавање овог аспекта књижевности је веома важно, зато што „књижевност учинковито судјелује у процесу писања канона симболичких облика изражавања једне културе тиме што тај процес истовремено одражава у његовим увјетима конструкције и држи отвореним за обнове“ (Hofmann, 2013 :16).

У имаголошком, као и семиолошком, тумачењу књижевног текста од темељне је важности разумети појам страног које није објективно својство, већ релациона категорија. Страно је оно што један субјект не доживљава као своје, већ као туђе, са чиме се било конфронтира или према њему заузима неки другачији тип односа, а национална, културна или језичка припадност – може бити један од сегмената те страности, али никако није једини. У зависности од односа алтеритета и идентитета, односно од степена и начина поимања страног, разликујемо моделе интеркултуралности.

#### Четири Шафтерова модела интеркултуралности

Интеркултуралност као сусрет двеју или више култура темељи се на различитим модусима односа према страном. У препознавању типа интеркултуралности у овим приповеткама послужиће нам теорија модуса искуства страног Ортфајда Шафтера (Ortfieda Schäfftera) како је наводи у есеју *Модуси искуства страног (Modi des Fremderlebens)*<sup>54</sup>.

По овом аутору у првом моделу страност се доживљава као „одвојена изворност“ а властито је део веће универзалне целине. „Нешто без чега властитост не би могла постојати, но од чега се тијekom развијања мора

54 Према: Hormann, Michael: *Interkulturalnost, stranost, različitost* (s njemačkog preveo Krešimir Bobaš) In: *Jat : časopis studenata kroatistike*, Vol. 1 No. 1, 2013. Dostupno na: <https://hrcaak.srce.hr/113175>

дистанцирати“ (Hofmann, 2013 : 22). Као пример могли бисмо да наведемо однос словенског народа као јединственог и појединих словенских нација, које су се из њега развиле. На пример ко Мирослава Демака у приповеци *Полонија експрес* поимање страног осцилира од безмало поистовећивања до конфронтације, али када један од ликова жели да подцрта сродност посегне за овим моделом као аргументом.<sup>55</sup>

У другом моделу страност је доживљавана кроз супротстављање, као негација властитости и својеврстан пандан. „Тако што се интегритет властитог мора очувати, страном се чини изопћеним, као нешто што ’у бити’ не припада властитоме, као ’бесмислица’, застрашујуће не-обично, не-властито“ (Hofmann, 2013 : 23). У овом моделу се успоставља јасна граница између свог и страног. Као пример наводимо сцену из Хроњецове приповетке *Човек који је ходао по води (Muž kráčajúci po vode)*. Јунак се током обиласка гробља суретне са њему страним обичајем, на гробу који је дошао да обиђе затекне упаљену, али не и пушену цигарету и према овој појави се огради.<sup>56</sup>

У трећем Шафтеровом моделу искуство се тумачи као допуњавање сопственог. У њему је присутна велика отвореност према страном и непознатом. „Властито се више не перципира као статична величина, већ се на њега гледа као на нешто што се развија; и за овај је развој одлучујућа рецепција страног“ (Hofmann, 2013 : 23). Према овом моделу страном служи како би се обогатило сопствено, оно је инструмент спознаје света. Типичан пример проналазимо и код словачке постмодерне међу прозаистима и то код Мирослава Демака. У већини његових приповедака човек је део света а спознаја, отвореност, кретање и комуникација су начин надопуњавања сопства. У приповеци *Полонија експрес (Polonia expres)* заједно у купеу путују Бугарин, Пољак и два Србина – Милорад и Јово и већ по уласку у воз се врло брзо све разлике међу њима бришу.<sup>57</sup> Код Демака су ликови отворени према свету и људима, радознали и добронамерни, стога једино поимање страности је конфонтација са затвореним и некомуникативним особама<sup>58</sup>. Композицију воза духовито названом Полонија експрес као алузија на митски Оријент експрес, који је симбол интернационалног повезивања и прелажење границе егзотичног можемо доживљавати као метафору интеркултурног простора – неутралне територије на којој важе засебна правила настала у корелацији конкретних путника – представника својих култура.

<sup>55</sup> „Пијмо, браћо – нудио је Бугарин још једном – ми смо Словени!“ (Демак, 2012 : 87).

<sup>56</sup> „На белом мермеру лежала је нека књига, окренута надоле насловном страницом а поред ње пепео од целе догореле, али не и пушене цигарете. (...) Извесно је да ово није био Милан, пошто тако доношење дарова није словачки обичај; онај ко му је запалио цигарету, сигурно није Словак“ (Hronec, 2009 : 69).

<sup>57</sup> „Остали путници у купеу су убрзо нашли заједнички језик“ (Demak, 2012 : 86).

<sup>58</sup> „Јесам – потврдио је студент и истог часа су сви били задовољни, али не због тога је потврдио, него зато што је коначно проговорио. Више није био толико стран, јер странци су увек они који ћуте. Могао је бити Хотентот, али ако је само једном проговорио, имао је нешто заједничко са осталима, а то људи јако цене“ (Демак, 2012 : 87).

Према четвртом моделу страност се тумачи као комплементарност. У овом случају страно се никада не интегрише са сопственим, само се настоји да се оно разуме. „Притом се никако не ради о одбијању разумијевања, већ о признавању граничнога искуства у смислу значајнога увида у конкретну границу властитих могућности искуства“ (Hofmann, 2013 : 26). У овом четвртом моделу нема чврсте фиксације свог и туђег: „Поредак живи од перманентнога ’осцилирања’ између позиција властитости и страности које се међусобно призивају у узајамноме контакту“ (Hofmann, 2013 : 26). Као пример би можда могла да послужи приповетка Златка Бенке *Змијска кошуљица (Hadia košel'ka)*.

Генерација постмодерних писаца,<sup>59</sup> чији је посматрани опус настао осамдесетих и деведесетих година 20. века улази у књижевност након генерације модерниста.<sup>60</sup> Према увидима критичара Адама Светљика у ову групу писаца уврштамо: Томаша Человског, Зорослава Спевака, Мишу Смишека, Златка Бенку, Мирослава Шипицког, а делимично Вићазослава Хроњца, Вјеру Бенкову и Мирослава Демака који првим делом свог књижевног израза припадају претходном периоду – модерне. Прозни писац Мартин Пребуђила по мишљењу Адама Светљика, приређивача антологије словачке постмодерне приповетке, стоји помало постранце када је реч о типичним елементима постмодерне поетике.<sup>61</sup> Међутим, реч је о писцу који генерацијски у потпуности припада сагледаваном времену, а с обзиром на значајно место елемената интеркултуралности у његовим романима и важно присуство овог писца у словачкој војвођанској књижевности, у овом раду Пребуђилу сматрамо припадником ове групе.

Сем формалних структурних обележја, као што су интертекстуалност, аутореклексивност, фрагментарност, мултиплицирање стварности, ироничност итд., поетичка истородност ове групе испољава и кроз интеркултурне елементе. У време настанка ових текстова раних деведесетих година долази до интензивне разградње кључних југословенских идеологема, као што су: атеизам, култ радничке класе, култ братства и јединства итд. У оквиру нашег настојања тумачења интеркултуралних елемената требало би да се позабавимо чињеницом губитка кључних елемената југословенске семиосфере, коју чине, на пример: петокрака, Тито, срп и чекић, комунистичка идеологија, идеја братство и јединство, аутономни војвођански идентитет итд., али и губитак војвођанске варијанте словачке семиосфере. Као елементе интеркултуралности посматраћемо у овим прозним текстовима друштвени контекст у који је фабула смештена, односно територијалну припадност, употребу других језика као алата

<sup>59</sup> Ово је можда последња генерација, која се формирала у словачком војвођанском контексту јер је већ са кризом деведесетих наступила постепена квантитативно-квалитативна редукција која се у дугом трајању протеже до данас.

<sup>60</sup> Генерацију модерниста чине прозни писци: Јан Лабат, Вјера Бенкова, делимично Михал Ђуга, делимично Вићазослав Хроњец и Јурај Тушјак.

<sup>61</sup> То је један од разлога неуврштања Мартина Пребуђиле у *Антологију словачке постмодерне приповетке (Antológia slovenskej postmodernej poviedky, Báčsky Petrovec, SVC, 2009)*.

за илустровање додиром различитих култура али и језик као инструмент самопоимања и доказ хибридног идентитета и носиоца културне информације, затим употребу верских и обичајних обележја, присуство ликова и познатих личности друге националности као представнике страних култура, начин њихове комуникације, хијерархију ликова у социјалном смислу итд., те ћемо покушати да разумемо који модел интеркултуралности је по Шефлеровој класификацији у овим књижевним текстовима најчешће присутан.

## Југословенска семиосфера и њен губитак

Од краја осамдесетих до почетка новог миленијума на овом простору долази до значајних промена и разградње једног а формирања другог друштвеног окружења. У појединим приповеткама словачких војвођанских постмодерних прозних писаца југословенска семиосфера приказана је још увек као целовита, у другим пак се већ осећа њена фрагментација.

У већини анализираних текстова помињу се градови и топоними који одређују простор бивше Југославије, на пример: Нови Сад, Београд, Земун, Загреб, Дубровник, Сарајево, Вуковар, Осијек... као и бројни симболи југословенске семиосфере, као што су фудбалски клуб Црвена звезда, новине Експрес политика, Политика итд. Југославија је приказана као целовит и сопствени простор (нема обележја страног), збир различитих језика и региона уз афирмативно поимање хетерогености.<sup>62</sup>

Код Томаша Человског у приповеци *Страствене авантуре и тајанствени нестанак једне медведице* (*Strastiplné dobrodružství a záhadné zmiznutie jednej medvedice*) аутор најпре освести припадност широј југословенској семиосфери учешћем представника из Хрватске и Словеније на традиционалном аеромитингу на Ченеју код Новог Сада, да би одмах затим сугестивном ауторском стратегијом замишљања могућег, писац наговестио постојање значајних културолошких разлика, односно нехомогености југословенске семиосфере навођењем читаоца да освести како би о овој вести (да јесу, а нису!) извештавали у Загребу или Сарајеву<sup>63</sup>. Аутор нагласи разлике у призраци кроз коју би вест о одбеглом медведу била саопштена. У питању је такозвана метаслика (односно слика другог у коју је инкорпорирана наша претпоставка како други види нас). Человски претпоставља да би загребачка Арена другачије извештавала о случају, те да вест не би била приказана као само кроз навођење сувих чињеница, већ да би се вероватно кроз случај одбегле медведице у

<sup>62</sup> На пример, код Виђазослава Хроњца у причи *Човек који је ходао по води*: „Нови наслов за приштинско издање је заиста погођенији: јако ме занима како ће то звучати на српском“ (Hronec, 2009 : 70).

<sup>63</sup> „Покушајмо да замислимо како би о овом догађају писала, на пример, загребачка Арена или сарајевски Свијет“ (Čelovský, 2009 : 197).

медијима у другим југословенским републикама тумачиле овдашње социјалне, друштвене и културне прилике.<sup>64</sup>

Код Зорослава Спевака, налазимо пародично поигравање и превредновање југословенске семиосфере употребом мита највећег сина народа и народности – Јосипа Броза Тита. У приповеци *Судбоносни сусрет пропалог песника ...* алкохолисани песник Бошњак декламује (на српском језику без превода) *Честитку Јосипу Брозу Титу*<sup>65</sup> и у тим духовитим римованим стиховима, који на први поглед могу звучати као ехо југоносталгизма, заправо примећујемо подругливи наговештај промене у баштињену југословенске семиосфере, пошто је у њима Тито доведен у везу само са једним народом – српским. Једино читалац који је упућен у осетљиве друштвене прилике те епохе и простора разуме алузију на дистанцирање осталих конститутивних народа наспрам ове митеме.

Губитак целовитости југословенске семиосфере је код неких аутора југоносталгичан, а на пример код Вјере Бенкове у причи *Икарово перје (Ikarovo perje)* ова констатација садржи чак одређену дозу патетике.<sup>66</sup>

Можда најевидентније о трагичним размерама губитка југословенске семиосфере пише Мартин Пребуђила у два романа *Резервиста без резервне коже* (2003) и *Ма дај, насмеши се* (2007)<sup>67</sup>.

Прозе Мартина Пребуђиле смештене су у деведесете, ратне и кризне, године и то у српску средину. Доминира у њима критичан однос према друштву, међутим друштво у ком се обрео његов јунак не доживљава као страно, не конфронтира се са њим. Реч је о слици врло блиској аутослици. Ако се руководимо Шефлеровом класификацијом модела интеркултуралности. Можда бисмо могли да сматрамо да је модел који смо пронашли код Пребуђиле – први, зато што сопствена (мањинска) семиосфера јесте део једне веће целине – не истоветне, али не ни супротстављене мањинској. Међутим, чини се ипак да је у

<sup>64</sup> „Дозволимо себи да претпоставимо на основу вишегодишњег посматрања профила ових гласила да би новинари приметили и у Дневником тексту узгред поменути ситуацију: да мечка није била сама. Овај моменат у великој мери одузима догађају застрашујући тон и осветљава поред лоповлука и неку врсту пријатељства. Обични разбојници постају Бони и Клајд, који пречесто уживају наше симпатије“ (Čelovský, 2009 : 198). „Новинар(-ка) једне Арене би свесно и трезвено одлучила за другачију хијерархију тема: она би, рецимо, приметила и то зашто поменута Каталин Кираљ сама проводи ноћи на салашу и у вези са тим социјалну проблематику, даље би се помучила око питања зашто су Цигани на милост и немилост оставили своје средство рада и следеће недеље док се тема још није охладила, написала би репортажу о драстичној наивној дресури медведа, који умеју да се веру на дрвеће и да плешу“ (Čelovský, 2009 : 198).

<sup>65</sup> „Што си прошло па није ни чудо, / – пребродило си све животне школе. / Чврсто срце и челична војла, / – и ово ће једном да преболе. / После зла мора доћи боље, / - али народ за те носи ту. / Убеђен сам да још једном, / – са Србима –проћеш сви земаљску куглу. / Устај Тито с љубљенога кревета / много тебе у животу чека!“ (Spevák, 2009 : 164).

<sup>66</sup> „Тако смо раскомадали ову нашу Југославију, да је од ње остала само изрешетана и исцепкана крвава крпа...!“, помислила је Зузана бесна и жалосна, када је ископала успомене на недавне године младости и тадашње обиласке илочких планина“ (Benková, 2009 : 37).

<sup>67</sup> Изворно написан на српском језику а касније преведен и објављен на словачком у преводу Ладислава Чањија *No, tak usmej sa* (2012).

питању сасвим нови модел – пети, зато што се страно налази унутар сопственог и његово неприхватање изазива анксиозност и губитак егзистенцијалне целовитости.

Ликови код Мартина Пребуђиле су млади и трагају за својим местом у друштву које одликује деструктивност и распад вредности.<sup>68</sup> Примарна тема у романима Мартина Пребуђиле су послератне и транзиционе трауме и проблеми појединца у учмалом друштву које није довршило своје реформе и транзицију и ово дуготрајно прелазно стање изазива грчење о хаосу. Пребуђилини јунаци нису емигранти (за разлику на пример од јунака у драмама Владиславе Фекете) већ остају у земљи у којој су се родили и заједно са том средином доживљавају и сопствено посрнуће, како ментално, физичко, тако и морално. Његови ликови су обележени очајем због нарушених међуљудских односа у неповољним животним односима. Реч је о појединцима који се из све снаге боре за ослобођење из тесно омеђених оквира и негативних жигова које извиру из њих самих. Аутор је делимично отворио тему нефункционалности и распада традиционалних структура друштва, тему распада породице и идентитета човека који се не поистовећује са средином у којој живи.

Ликови у прозама Мартина Пребуђиле осећају снажан отпор наспрам сопственог идентитета. То су јунаци ослабљени губитком егзистенцијалне сигурности, али овај избор – живети на маргини друштва – представља њихову личну одлуку (или можда позу). То су јунаци са социјалним дисконтинуитетом и вредносном некомпатибилношћу. Ослабљени су животом који нема чврсте основе на којима би могло да се гради, животом који би стално желео да се гради изнова, али упркос томе никада не почиње. Све судбине приказане у овим прозама су на неки начин оштећене, ниједна од њих није целовита и хармонична што представља домино ефекат територијалног, културног и друштвеног распада. Носталгију за целовитошћу проналазимо у настојањима ових јунака да сакупе фрагменте себе и слепе оно што је од ових индивидуалних судбина остало у земљи лоших социјалних и друштвено-политичких прилика, те да се спасу из стања изопштености и растрзаности.

Оба Пребуђилина романа проблематизују етичност, која је доведена у везу са егзистенцијалним питањима. Аутор посредством ових јунака полази од хуманог витализму, који се налази у односу сталне тензије са балканским танатосом. Балканско (у овом случају поимано као сопствено а не као страно) је у овим прозама црно и мрачно, деструктивно и опасно и увек је смештено унутар ликова. Губитак целовитости југословенске семиосфере овде се рефлектује као деструкција свих животних сфера.

<sup>68</sup> Оваква слика друштва се може тумачити и као трансфер аутослике из српске књижевности, филма и позоришта под утицајем друштвено-политичких догађаја деведесетих година у периоду ратова на тлу бивше Југославије а која је настала као рефлексја негативних стереотипа формираних у широј европској семиосфери о српској конфликтној и борбеној природи, о вулгарности, суровости, агресивности итд.

## Губитак словачке војвођанске семиосфере

У приповеткама новијег датума, код аутора који припадају овој групи долази до померања схватања словачког идентитета, односно снажније конфронтације словачке војвођанске семиосфере са словачком целонародном кроз тематизацију немогућности реемиграције и повратка у матичну земљу. Словачко, које није војвођанско, се у њима доживљава као страном. Илустроваћемо примером из прозе Мише Смишека, ког критика сврстава у постмодерне ауторе, међутим његова поетика се у последње време удаљила од овог књижевног правца, и сада добија нове карактеристике. У приповеци *На осунчаном месту (Na úslni)* пишући у првом лицу, Смишек је тематизовао трауме због изопштења са војвођанског села, покушај интеграције у Словачку и катарзичну спознају сопствене војвођанске изворне руралне припадности праћене одлуком да се врати тамо одакле је дошао и где припада. Главни лик и наратор превреднује анахрони идеал војвођанског Словака о одржавању словачке припадности неговањем језика и књижевности и суочавајући се са равнодушношћу Словака из матичне земље према овој чињеници исказаног у реченици: „А има ли од тога неких пара?“

У причи доминира метафорична слика обрушеног разгранатог стабла са корењем које је остало да штрчи у ваздуху, а које представљају метафору неизбежне пропасти овог културног идентитета. „Једног послеподнева се у удаљеном, најнижем углу баште на њеној западној страни обрушила стара топола, бела топола и иструтели крајеви њеног дугачког корења су аветињски загризли течни сумрак. Дубоко у ноћ сам затим с прозора посматрао како је по киши са њих откапљавала густа смеша глине и земље. Давно је то било. Тако је и моје корење остало тамо негде ишчупано на киши, кажем, ако би се временом спирала са њега и последња грудва земље – моје земље. Остало корење која сам касније у животу покушавао да пустим на разним другим местима, где смо желели да се преселимо, није више имало таквог значаја, као оно у углу баште“ (Smišek, 2018 : 19).

## Друштвени контекст

Један од знакова припадности интеркултурном простору је одређивање друштвеног контекста. Најчешће је реч о директном именовану које се по правилу догоди већ на почетку текста и има функцију увођења и ситуирања приче.

Овакво одређивање проналазимо на пример налазимо код Томаша Человског у причи *Страствене авантуре и тајанствени нестанак једне медведице*, где се одређивање друштвеног контекста врши кроз именоване извора информације (новосадске новине *Дневник*), а затим се мапирају границе семиосфере набрајањем удаљених медија који припада ширем дистрибутном пољу и



културној сфери – Илустрована политика, загребачка Арена и сарајевски Свијет – и тиме су мапиране границе семиосфере и домета свести.

Слично смештање у друштвени контекст кроз елементе културе проналазимо код Јарослава Супека у причи *Бекство из раја* које је у исти мах сигнификантно и пародично<sup>69</sup>.

## Територијалност

Територијалност је једна од основних социокултурних категорија. Простор у књижевном делу спада у најважније категорије које дубљим смислом обезбеђују књижевно дело, односно које утврђују код за читање и разумевање приче. Простор у који је фабула смештена је такође веома важан за изучавање у интеркултурним студијама књижевности. Вјера Бенкова своју причу *Икарово перје* сместила на обронке Фрушке горе, која је један од маркантних обележја војвођанског простора. Већ на самом почетку приповетке, која је уједно уводна у значајну *Антологију словачке војвођанске постмодерне приповетке* Адама Светљика, налази се важна територијална одредница и простор дешавања већине прича која иза ње следе. Међутим, из овог одломка<sup>70</sup> видимо да је територијално одређење уједно и питање идентификације, као наговештаја заплета, те јасно предочавање граница свог и страног, као и носталгичног односа према више пута поменутом југословенском времену и простору. Помињање граничних градова и временско одређивање ове појаве као релативне новине, одређује културни, друштвени и политички простор главне јунакиње. Она се „нашла“ игром случаја с ове стране границе. Снажна послератна слика порушених мостова, којом прича започиње, уједно је метафора подела (несрећне) фрагментација југословенске семиосфере.

Простор у Хроњецовој прози има функцију споне између „стварног“ и „фиктивног“<sup>71</sup>, односно разних нивоа стварности у тексту и делова мозаички грађене приче. Простор бисмо могли да тумачимо као једног од јунака сижеа који често има снажније значење од саме фабуле и служи као веза за фрагменте мозаика који аутор гради на разним плановима – у сну и на јави, у актуелном времену приче и његовој фикцији, у прошлости и садашњости.

<sup>69</sup> „Не може нам нико ништа, јачи смо од судбине, / могу само да нас мрзе, они што нас не воле“ (Suprek, 2009 : 143).

<sup>70</sup> „Пошла је у Владиноу викендицу на Поповицу. Колима би се тамо стигло очас посла, али од бомбардовања деведесет девете пут није водио као некад преко новосадског Моста слободе, затим даље кроз Каменицу; они некрсти су га срушили у бомбардовању и мост се, јадан, преломио у струку клекнувши у воду. Неколико људи је у тренутку када су мост погодили погинуло, док су многи пешаци и путници упали у хладну воду Дунава. Сада би путници, ако су хтели да оду у своје винограде и викендице са бачке на сремску страну, морали да иду скелом или заобилазницом преко петроварадинског понтонског моста, а онда да даље старим каменичким путем (који је био некомфоран) путују чак до Беочина и атара Корущка, где су и наши људи имали винограде, баште и викендице. Некад је пут водио и даље према Илоку а затим ка Вуковару и Осијеку. Данас је за то потребна погранична дозвола или пасош...“ (Benkova, 2009 : 37).

<sup>71</sup> Наравно да је и једно и друго фикција, али код Хроњца фикција има свој план другостепене фикције.

Семиосфера Хроњецових прича је примарно словачка војвођанска о чему сведоче културни елементи попут назива часописа (*Нови живот, Хлас људу*), називи села са словачким живљем (Пивнице, Лалић, Петровац) и сл., имена и презимена јунака која су типична за овдашње становништво. Упркос томе што је реч о наводно урбаној средини, обележја тог простора су рурална.<sup>72</sup>

Његови јунаци припадају југословенској семиосфери већ самим присуством у том простору. Хронец најчешће територијалност одређује врло прецизно кроз именовање микротопонима (називи улица или чак још ближе угао две улице, кафана Бисер, Карађорђево парк, делови града: Детелинара, Телеп, Подбара, улица Светозара Марковића, установа и институција: Академија, Матица српска) и они служе као оријентир у времену и простору који у ауторској стратегији имају важну улогу. Приче Вићазослава Хроњца најчешће су смештене у Нови Сад, по правилу у рубне делове – на Детелинару Телеп или понекад у центар града – у пасаже око Змај Јовине улице.<sup>73</sup> Приповетка *Чисти уторак* (*Čisty utorok*) је препуна конкретних у стварности постојећих микротопонима. Главни део приче је смештен у пасаж између улице Илије Огњановића и Змај Јовине, односно и нешто шире уз навођење препознатљивих тачака новосадског ужег језгра – продавницу МК фешн, биоскоп Арена, Интерсервис, Телеком, ресторан Слобода итд. чиме одређивање места уз помоћ микролокалитета уједно врши функцију одређивања времена у ком се радња одиграва с обзиром на учесталу променљивост ове инфраструктуре. Оваква ауторска стратегија код упућеног читаоца изазива снажну визуализацију нарације.

Код Томаша Человског је радња приче *Страствене авантуре и тајанствени нестанак једне медведице* смештена у новосадску општину Славија (која никада у Новом Саду није постојала) која чак има своју инфраструктуру – сопствену полицијску станицу. Следећи микротопоним који се у овој причи помиње јесте крај звани Врбак, у причи смештен на руб Новог Сада (који такође није постојао). Код Человског је та игра, односно комбинација, конкретног стварног географског одређена а прецизирања кроз измишљене микротопониме и у потпуности припадају сфери фикције једна од релативизујућих стваралачких стратегија постмодерне прозе. Поигравање реалног и фикције, неухватљивост те несталне и врло танке границе јесте једна од особина постмодерне, поготово што одређени микротопоними попут ченејског спортског аеродрома, насеља Клиса, Ченеј и сл. реално постоје, те ни читалац није сигуран да ли је управо стао на простор документарног или фиктивног – та разиграност између ове две

<sup>72</sup> „Телеп је тада био малтене село поред Новог Сада и било је мало вероватно да неко у Горановој улици има телефон.“ (Нгопес, 2009: 63) у питању су куће, ређе зграде, травњаци и окућнице а становништво је обележено као Словаци (Јаворњикова кућа).

<sup>73</sup> На пример, јунак је куповао писаћу машину у папирници у Змај Јовиној улици (*Тринаест стихова ; Trinást veršov*), на Телепу, односно креће се кроз Тицанову и Горанову улицу (*Човек који је ходао по води ; Muž kráčajúci po vode*).

сфере изазива утисак релативитета свести, чињеница и уопште границе људског знања.

Код Зорослава Спевака у већ поменутој причи *Судобоносни сусрет...* територијалност нема такву функцију. Приповетка је смештена у реално постојећи простор и сведочи о одређеној културној хибридикацији препитањем словачких и српских топонима. Александар Бошњак је смештен у Неуропсихијатријску установу у Вршцу а Др Спевак се „бори за живот“ на Одсеку за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду. Њихов сусрет се одиграва у Бачком Петровцу. Особеност микро простора код Спевака је хибридна – кафана смештена у словачку средину која је део већег српског простора зове се Београд а шире је позната као Звезда.

Код Мирослава Шипицког територијално одређење у приповеци *Ержикино вазнесење* има функцију илустровања вишенационалне и вишејезичне средине. Село Мужља (Muzslya) подцртава чињеницу мађарске националне припадности баке и њене породице. Територијална припадност се доводи у везу са националним, односно културним идентитетом. Ову тезу поткрепљује пример „изрода“ породица – син Ерно (Ерно) из мађарске отишао у Београд и отуђио се од породице и престао да комуницира са мајком и сестром.

### Јунаци друге националности

Сви писци ове групе илуструју вишенационално друштво присуством јунака других националности. На пример, код Хроњца су то: Јани-бáчи, Јузти-нéну – иако нису ближе одређени, по именима и правопису види се да је реч о особама мађарске националности, затим бројни јунаци Срби: Јаворка Нешковић, Милица, Миле, Миленко, Жика, (*Човек који је ходао по води ; Muž kráčajúci po vode*), Милан, Милош (*Ноћ на трећем снапу ; Noc na tretom poschodí*), понекад их аутор именује по презимену: Божовићка, Марићи. Код Јарослава Супка је то Дундјерац – школски друг из основне школе из Лалића. Код Зорослава Спевака главни лик има састанак са стиптизерком Анчком из Марибора. Код Томаша Человског у приповеци *Никуда и назад или о прози Када дувају пролећни ветрови (Nikam a späť alebo o próze Ked' vejú jarné vichre)* која говори о тренутку настанка драме *Катанац шкрипи* Владимира Хурбана Владимирова српске личности (односно имена) имају функцију контекстуализације приче и осветљивању већег, односно већинског, друштвеног контекста и српске културне семиосфере.<sup>74</sup> Помињали смо већ у тексту корелације између већинских и мањинских семиосфера – ово је пример тога. Затим и даље код Томаша Человског у причи *Страствене авантуре...* начелник ОУП Славија Живан Комленов, аутор чланка Ј. Марковић, начелник станице милиције Дурад

<sup>74</sup> „На премијеру комада ће обавезно позвати и Станоја Душановића, свог најбољег друга међу новосадским глумцима. Биће то мала награда за част коју му је Станоје показао за време гостовања Народног позоришта из Новог Сада, када се глумиће лик неког доцента етике обукао и маскирао у Хурбана“ (Čelovský, 2009 : 190).

Грбић (да ли је намеравано да буде Ђурађ или је намерно поигравање именима – то сада не умемо да растумачимо) или грађанин Милан Лакић – по свему судећи реч је о Србима, али већ власник салаша на рубу Новог Сада је Андраш Киш (András Kiss) – Мађар и његова мајка Катаин Кираљи (Katalin Kuryály), док се по комшилуку јављају имена: Марија Коханец – Словакиња, породица Беквалац, новинар Р. Балаћ – Срби, а међу ловцима су: Јан Хорват – Словак, као и пољопривредник Драго Џакула (име наводи на босанско порекло). Код Мирослава Демака Саво Делић (*Живот нећеш проживети пре него што се тролејбус заустави*), Милорад и Јово (*Полонија експрес*) и бројни други примери.

Када су та страна имена уједно славне личности које припадају неком другом језику и културу, уједно су и симболи те нације и уз себе носе и додатне конотације. На пример, код Вићазослава Хроћеца у причи *Ноћ на трећем спрату* је то Милева Марић Ајнштајн као славна Новосађанка и чувани новосадски зет Алберт Ајнштајн који фигурирају у причи као одређена локална легенда овог простора. Крећући се кроз старо градско језгро јунак оживљава успомену на њих и поиграва се са током времена (што је код овог аутора једна од главних наративних стратегија) очекујући да на улицама угледа разбарушену главу сватски познатог научника.<sup>75</sup> Уједно аутор исприча епизоде из њихове породичне приче кроз алузију на метаслику страног која илуструје стално присутну тежњу појединих народа ка културној изолацији и дистанцирању.<sup>76</sup> Јарослав Супек у је причи *Цвеће од строг папира* употребио име Вука Стефановића Караџића као власника куће и парцеле чиме је створио ефекат апсурда (пошто Вук припада потпуно другом времену), простору и контексту.<sup>77</sup>

Зорослав Спевак у причи *Судбоносни сусрет...* помиње Милована Данојлића као доказ и потврду вредности судбоносног сусрета припадника две различите културне семиосфере – словачке и српске.<sup>78</sup> Код Мирослава Демака се такође помиње велики број познатих личности попут Паганинија (*Артманске*

<sup>75</sup> „Зато сам по ново почео да уверавам оног другог да ћу овога пута (наравно само ако код антикваријата скренем лево) у Улици Светозара Марковића срести уваженог Алберта Ајнштајна са синовима из поподневне шетње код Марића. Али и пре него што се мој стални саговорник уопште огласио, ја сам се умешао међу шетаче који су се врзали по овој познатој трговачкој новосадској улици, у сталном мотрењу, када ће се коначно рашчупана физичарева глава појавити између осталих, мање-више очешљаних, негде између Академије и Матице“ (Нгопес, 2009 : 78-79).

<sup>76</sup> „(За сада му је то уписано само у генима, али његова мајка, као и свака ваљана Јеврејка, ума да чита знакове Великог Доласка), али одједном долази до преокрета и њен љубљени синчић се вери са неком Српкињом из дивље Паноније... Млади изрод у писму из 26. јула пише Милеви да та његова ваљана Јеврејка од тога прави...“ (тражи те редове у новинама) „... трагедију: „Мама се бацила на кревет, загнурила лице у јастуке и јецала као дете...“ (Нгопес, 2009 : 78).

<sup>77</sup> „Комшије, па ни Караџић Вук, ком је припадала парцела и кућа, нису приметили ништа сумњиво“ (Супек, 2009 : 132).

<sup>78</sup> „Наиме, недуго након сусрета за судбину Аце Бошњака испољио је одједном интересовање познати српски писац Милован Данојлић, а пошто је он Аца, испунио одређене услове (који се тичу година живота, egzистенцијалних околности, „дела“), Данојлић га је у лето 1985. године позвао на своју колонију пропалих песника коју је управо основао у Горњој Козици“ (Spevák, 2009 : 168).

варијације), историјских личности (Јан Собјески, Кара Мустафа, Мехмес ИВ, Сулејман ; *Једна смрт у Београду*) међутим то је условљено историјском тематиком и историјским контекстом у који је прича смештена.

### Употреба језика ради илустрације мултукултурног друштва

Језик спада у основни алат књижевности којим се обрађује уметнички садржај. Стога и употреба других језика у њему увек сем исказане информативне вредности, носи и другу поруку, а то је сама страност језика. Када трагамо за примером употребе страног језика, требало би да се запитамо зашто га је у одређеном тренутку аутор употребио, коју поруку нам тиме преноси и која је функција овог језичког маневра.

Хроџец у причи *Човек који је ходао по води* помиње мађарски као потпуно неразумљиви језик шифрованог тајног писма и ту мађарски језик доприноси целокупној тајанствености и мистичности ситуације.<sup>79</sup>

Код Хроџеца су цитати (у контексту словачког текста) навођени изворно на српском језику, који тако постаје медијум за посредовање значајних информативних и естетских садржаја.<sup>80</sup> Јунаци мешају језике или их паралелно користе у међусобној комуникацији.<sup>81</sup>

Сличан пример употребе српског језика као обележја културне средине налазимо код Зорослава Спевака у приповеци *Судбоносни сусрет пропалог песника...* Дијалог се одвија на два језика: Др Спевак се обраћа саговорнику на словачком језику, док Аца Бошњак одвраћа на српском.<sup>82</sup>

### Језик као носилац културне информације

Међу ауторске стратегије употребе језика спада и коришћење дијалекта и других локалних и групних варијанти словачког војвођанског језика. „Специјални језик је носилац културне информације јер су у језику простора садржана културна ограничења, која предвиђају дозвољени и забрањени простор за све припаднике заједнице, то јест формирање класификационог семантичког поља, односно семантичког антипоља“ (Бечановић).

<sup>79</sup> „Неколико месеци је заиста инсистирао да то коначно дешифрујем, тако да сам морао да му до детаља објашњавам на какве сам тешкоће наилазило док сам дешифровао те његове бесмислене жврљотине – стално сам се изговарао да је текст сигурно написан на мађарском језику, те да ћу морати да пронађем некога ко ће ми помоћи да га одмах и преведем. Није то било сасвим нелогично, пошто – по речима госпође Марише – Мартин је заиста перфектно говорио мађарски, али текст је ипак био написан на његовом матерњем језику, а то сам схватио након две недеље дешифровања.“ (Hronec, 2009 : 60).

<sup>80</sup> „Пљачка у 'Геосонди'. Непознати лопови однели ноћу 34 милиона динара. У обрачуну – два мртва. Надомак пруге у Тицановој улици нађена су два мртва младића. Изгледа да је у питању улични обрачун“ (Hronec, 2009 : 75).

<sup>81</sup> „Када се Мартин вратио код Ибоје у трафику са новинама, она је већ беснила. Мада су обично разговарали на српском, распалила је на матерњем: (...) А Мартин јој је одвратио на мађарском“ (Hronec, 2009 : 71).

<sup>82</sup> У преводу на српски могуће задржати овај модел двојезичног дијалога с тим да се у фусноти за српског читаоца који не разуме словачки (за разлику од овдашњих словачких читалаца који сви разумеју српски) преведу словачке реплике. У оригиналу није стављан превод уз српске делове текста.

Словачки језик, којим се говори у Војводини, је деформисан снажним утицајем српског језика. Интерференцијом са већинским језиком настао је језички кôд који се не користи нигде другде семо као говорна варијанта на овом простору и самим тим је та варијанта словачког језика носилац културне информације, односно сигнал у семиосфери. Словачки војвођански постмодернисти се према чињеници језичке нећистоће често одређују ауторефлексивно. Писци о којима је у тексту реч а који су писали прозу крајем прошлог века су већ веома свесни своје културне „другости“ и са овом чињеницом су се у својим прозама поигравали. На пример, Зорослав Спевак, Томаш Человски или Јарослав Супек на иронично – пародијски начин. Последњи поменути у приповеци *Цвеће од старог papiera* (*Kvety zo starého papiera*) пише: „Има релативно пуно аутора, који умеју да напишу добру приповетку, али њихов дуг танки језик обележен је углавном нашим чувеним билингвизмом, у ком је реч о свему, о бити или не бити (био је обележен етикетом НЕ ФУНКЦИОНИШЕ) – и такви текстови морају да се редигују у ЧССР. Ниједна приповетка није могућа за просечног читаоца, пошто зна да писац претходне реченице није ни изговорио, па чак их није ни написао. Он пише само зато да слова/речи буду изложена погледу читаоца попут декорације. Нико не може све да ишчита – прочита, већ се дешава да група писаца чешће користи уметност као терапијски поступак језичког материјала и језичког смисла читаоца. Нико други, једино сам луди текст, клистирана фабула и субверзивна проза – не пуши, не јури женске, нити се ноћу вуцара“ (Supек, 2009 : 137).

У приповеци *Бекство из раја* (*Útek z raja*) фиктивна локална рурална средина налик сну и на граници фантастике, у којој се сусрећу живи и мртви, представљају метафору изворног културног контекста словачке војвођанске заједнице. У причи се функционално користи дијалекат, односно регионална војвођанска варијанта словачког језика (прецизније дијалекат из Лалића који је на крају приче појашњен речником) у ком доминирају дијактизми (mobíže, šecko, chyža, kerie, byciglja, barskeri, mamastara, friško...), србизми (restoran, i-midž, kapija, auzlog, strachoprd, ugovor, kurtony, oljakšiv, patike), калковане фраземе (ide mi na živce), жаргонски израз (pundulja), народни топоними (Парапут, Филипово), као и званични топоними (Селенча, Лалић). Причу можемо тумачити и као метафору микромањинског некодификованог језичког идентитета као простора слободе и потпуног живљења – у овом језику се аутор осећа као у својој кожи или у рају<sup>83</sup> а текст је естетски функционалан (за читаоца који је из те језичке средине). Та свест о припадности и могућности неспутаног боравка у изворном језику даје надреалну снагу јунаку приче и језик као матрица, кôд има митолошку и магичну снагу и спасава му живот.

<sup>83</sup> „Схватио сам. Сада знам, деда је одавно мртав а ово није рај, овде има и живих. Лепо гледам у њих, све их видим нормално, сопственим очима, ово овде је мој свет за којим сам дуго трагао. Ја сам овде господ“ (Supек, 2009 : 144).

Док пада са мердевина са велике висине, јунак приче освести где се налази<sup>84</sup> и у том тренутку се мердевине зауставе и престану да падају. Могућност да се налази управо тамо где припада, представља његов спас. У тренутку када главни јунак спозна да сања,<sup>85</sup> језик текста се одједном промени у књижевну варијанту словачког језика, и њима аутор приказује свесно стање, односно други културни контекст са којим би у свесном стању требало да се идентификује. Овакво тумачење потврђује напомена на крају приче која је и конципирана као додатак: „Рај је – бар за мене – онај свет у ком се све дешава по мојој вољи и једини такав свет (у овом садашњем мом животу) је сан. Само што се и у њему све дешава без моје свести. Мој уметнички експеримент последњих година је усмерен на то да у сну освестим да сањам“ (Supek, 2009 : 148).

Нешто другачија је функција мађарског као страног језика у приповеци *Ержикино вазнесење* Мирослава Шипицког где се користи у циљу скривања информације. На пример бака Ержебет говори на мађарском када жели да је не разумеју – било да жели да притаји радост или поругу.

### Верска и обичајна обележја

У циљу приказивања страног, односно интеркултуралног писци користе и елементе верских и обичајних обележја. У приповеци *Икарово перје* Вјере Бенкове поистовећује се конзервативно са католичким,<sup>86</sup> или на пример код Вићазослава Хроњца у приповеци *Човек који је ходао по води* функцију распознавања и дистинкције од других нација врши обичај. Јунак приче на надгробном споменику проналази упаљену цигарету и закључује да онај ко је долазио, није био Словак,<sup>87</sup> али је то свакако информација да се радња приче одвија у простору који обитавају разне нације. Упаљена цигарета на гробљу је уједно елемент мистерије.

### Социјална хијерархија јунака

Социјалну хијерархизацију ликова у приповеткама ових аутора по правилу не проналазимо. Најчешће су припадници других народа и народности приказани као сегмент друштвене средине без специфичних социјалних карактеристика. Само на једном месту налазимо овакву хијераризацију, код Јана Салчака у причи *Када ђаво дође по своје* (*Ked si čert pride po svoje*) у којој се Немцу приписује негативна карактеристика, односно приказан је као буржуј –

<sup>84</sup> „Ништа лоше не може да ми се догоди, ово је ипак мој сопствени свет“ (Supek, 2009 : 145).

<sup>85</sup> „Сада сам већ сасвим свестан где се налазим: све ово је мој сопствени свет који сам сањао“ (Supek, 2009 : 146).

<sup>86</sup> „Али ко би у том католичко-евангелистичком конзервативном селу могао уопште да разуме да се ради о храбром подвигу врло талентованог момка и да имају посла са сањарем и будућим пилотом!?“ (Benková, 2009 : 40).

<sup>87</sup> „На белом мермеру лежала је нека књига, окренута надоле насловном страницом а поред ње пепео од целе догореле, али не и пушене цигарете. (...) Извесно је да ово није био Милан, пошто тако доношење дарова није словачки обичај; онај ко му је запалио цигарету, сигурно није Словак“ (Hronec, 2009 : 69).

велепоседник или охоли газда а до краја приче, као убица и крвави осветник и насилник<sup>88</sup>, док је Словак Мишо – његов слуга и налази се у социјално подређеном положају.<sup>89</sup> Остали шегрти код Милера били су Срби: Тадија Лушицки, Стеван Петровић и Марко Ковачевић и налазили су се у сличном социјалном инфериорном положају, али то није ближе спецификовано.

### Светска културна баштина као елемент интеркултуралности

Као посебан вид интеркултуралности могли би бити елементи светске књижевности, кинематографије и културе уопште, које такође налазимо код више аутора. На пример, код Јарослава Супека мотиви америчке кинематографије (Чарли Чаплин) и културе (Волс О Рајс и др.), као и авангардне ликовне уметности (мејл арт), код Томаша Человског у *Страственим авантурама...* јавља се Брзи Гонзалес или Спеду Гонзалес – анимирани лик из серије карикатура Ворнер Броз, Луни Тјунс и Мери Мелодис, затим Бони енд Клајд, код Демака су то Битлси (*Од шведских кућица до Млинске долине*) итд. Ови елементи обично имају функцију упућивања на глобални културни контекст или пак врше функцију гротескног и комичног елемента. Или, на пример, код Златка Бенке у приповеци *Змијска кошуљица (Hadia košielka)* елементи културе старе Кине представљају егзотичан преседан у контексту словачке војвођанске књижевности. Овакви елементи сведоче о глобализацији и космополитизму аутора, односно о сталном упућивању на комплексност и јединство светске баштине.

Преплитање културе са хуморном функцијом је најочигледније и најдуховитије приказано у приповеци *Ержикино вазнесење (Nanebovzatie babky Eržiky)* у којој кроз хумор ситуације, карактера, персифлажу и гротеску приказује обичајно, верско и културолошко преплитање приказано у току свадбе и предстојеће сахране. Тета Агнеса и бака Ержебет су Мађарице, Виолетина породица је словачка – мајка Ида се удала код Хајанових (Само и Анча), али комуницирају на српском. Хуморни тон је појачан паралелом са цртаним филмом Том и Џери. Перипетије кроз које пролазе ликови подсећају на безглаву јурњаву уз ноту необавезности фикције и ова два цртана лика.

Интеркултурална ситуација, у којој словачка мањинска заједница живи, битно је обележила и поетику, успостављене теме и значења прозних текстова постмодерне групе аутора на крају 20. века на овом простору. Распад југословенске семиосфере, криза идентитета и конфузија идеологија – значајна су обележја тог стваралаштва.

<sup>88</sup> „Мржња према Милеру се рађала постепено, растући постепено све више након сваке грдње или шамару, чекајући сам праву прилику да се освети за све патње како би напрасно прснула и једног гесту“ (Salčák, 2009 : 205).

<sup>89</sup> „Био је најстарији син у породици са више деце у којој се више гладовало, него што се постављало на сто и у којој је и најјефтинија играчка личила на недостижни сан. Није имао ни пуних десет година када га је отац одвео у Милерову столарску радионицу како би изучио столарски занат, уопште не размишљајући о томе да би било боље да га је хранио сувом корицом кукурузног хлеба и сланом водом него да га предаје у руке једном од најпознатијих зеленаша у целој Војводини у то време“ (Salčák, 2009 : 204).



У овом раду, у покушају тумачења неких појава и интеркултуралних елемената у словачкој војвођанској постмодерној прози, настојали смо да читаоцу предочимо хетерогеност и сложене корелације семиосфера у мањинском књижевном контексту.

Евентуално би изучавање ових елемената код писаца који су уследили након ове генерације могла да нам посведоче да ли је тај процес разградње и трансформације носећих кодова културне семиосфере у овој фази био и окончан – или су се пак те теме протезале и након тога.

## ЛИТЕРАТУРА:

Hormann, Michael: *Interkulturalnost, stranost, različitost* (s njemačkog preveo Krešimir Bobaš) In: [Jat : časopis studenata kroatistike, Vol. 1 No. 1, 2013](#). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/113175>

Schäfter, Ortfried: *Modi des Fremderlebens*. In: *Das Fremde Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*, ur O.S. (Opladen, 1991)11-42. (Prema: Hormann, Michael: *Interkulturalnost, stranost, različitost* (s njemačkog preveo Krešimir Bobaš) In: [Jat : časopis studenata kroatistike, Vol. 1 No. 1, 2013](#). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/113175>)

Bečanović, Tatjana: *Interkulturalno izučavanje književnosti*. In: *Sarajevske sveske*, br. 32/33. Dostupno na: <https://pdfslide.tips/documents/interkulturalno-izucavanje-knjiz-tatjana-becanovic.html>

## ИЗВОРИ:

Benka, Zlatko: *Hadia košielka*. In: *Antológia slovenskej vojvodinskej postmodernej prózy / zostavil Adam Svetlík*. Báčsky Petrovec : SVC, 2009. str. 119-127.

Benková, Viera: *Ikarovo perie*. In: *Antológia slovenskej vojvodinskej postmodernej prózy / zostavil Adam Svetlík*. Báčsky Petrovec : SVC, 2009. str. 37-43.

Čelovský, Tomáš: *Nikam a späť alebo o próze Keď vejú jarné víchre*. In: *Antológia slovenskej vojvodinskej postmodernej prózy / zostavil Adam Svetlík*. Báčsky Petrovec : SVC, 2009. str. 187-192.

Демак, Мирослав: *Једна смрт у Београду*. Нови Сад : ГБНС, 2012.

Hronec, Víťazoslav: *Čistý utorok*. In: *Antológia slovenskej vojvodinskej postmodernej prózy / zostavil Adam Svetlík*. Báčsky Petrovec : SVC, 2009. str. 96-99.

Hronec, Víťazoslav: *Muž kráčajúci po vode*. In: *Antológia slovenskej vojvodinskej postmodernej prózy / zostavil Adam Svetlík*. Báčsky Petrovec : SVC, 2009. str. 54-75.

Hronec, Víťazoslav: *Noc na treťom poschodí*. In: *Antológia slovenskej vojvodinskej postmodernej prózy / zostavil Adam Svetlík*. Báčsky Petrovec : SVC, 2009. str. 76-93.

Hronec, Vít'azoslav: *Trinášt' veršov*. In: *Antológia slovenskej vojvodinskej postmodernej prózy* / zostavil Adam Svetlák. Báčsky Petrovec : SVC, 2009. str. 47-53.

Salčák, Ján: *Keď si čert príde po svoje*. In: *Antológia slovenskej vojvodinskej postmodernej prózy* / zostavil Adam Svetlák. Báčsky Petrovec : SVC, 2009. str. 203-212.

Smišek, Mišo: *Na úslní*. In: *Nový život*, 1-2, 2018, str. 15-19.

Spevák, Zoroslav: *Osudové stretnutie skrachovaného básnika Aleksandra Bošnjaka – Acu zo Silbaša a nerealizovaného vedca Dr. Speváka*. In: *Antológia slovenskej vojvodinskej postmodernej prózy* / zostavil Adam Svetlák. Báčsky Petrovec : SVC, 2009. str. 164-169.

Spevák, Zoroslav: *Prst v nose*. Nový Sad : Obzor, 1985.

Supek, Jaroslav: *Kvety zo starého papiera*. In: *Antológia slovenskej vojvodinskej postmodernej prózy* / zostavil Adam Svetlák. Báčsky Petrovec : SVC, 2009. str. 131-139.

Supek, Jaroslav: *Útek z raja*. In: *Antológia slovenskej vojvodinskej postmodernej prózy* / zostavil Adam Svetlák. Báčsky Petrovec : SVC, 2009. str. 140-150.

Svetlák, Adam: *Antológia slovenskej vojvodinskej postmodernej prózy*. Báčsky Petrovec, Slovenské vydavateľské centrum 2009.

Šipický, Miroslav: *Nanebovzatie babky Eržiky*. In: *Antológia slovenskej vojvodinskej postmodernej prózy* / zostavil Adam Svetlák. Báčsky Petrovec : SVC, 2009. str. 225-243.

**Владимир ПАПИЋ**

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Република Србија  
vladapapic98@gmail.com

## **КАНОН СРПСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ У РЕГИОНАЛНИМ НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА И УЦБЕНИЦИМА ЗА СРЕДЊЕ ШКОЛЕ**

The paper presents an analysis of the position of Serbian literature within regional curricula and textbooks in mother tongue and literature at the secondary school level. Using a comparative approach, we will study how to build awareness of the history of Serbian literature and its classical works in the joint subject programs of the peoples living in the Federation of Bosnia and Herzegovina and Montenegro. We will also compare the canon of Serbian literature adapted to students in the Republic of Srpska and the special curriculum of the A model for Serbs in Croatia, in relation to the program contents in the Republic of Serbia. In the second part of the paper, we will investigate whether and in what way Serbian authors appear in program contents from Croatian, Slovenian and Macedonian language and literature at the secondary level of education in their home countries, as well as the position of authors originating from those literatures in Serbian language and literature curriculum. The paper will also address the position of Serbian literature in the programs of minority national communities that live and study on the territory of the Republic of Serbia. We expect to show how the history of Serbian literature and its canon within the program where Serbian language and literature are not studied „independently”, are presented in a form that does not correspond to the actual concept of literary development, but selective conclusions are made that correspond to the cultural policy of newly formed former Yugoslav states. Also, we expect that the analysis of programs intended for the Serbs living outside Serbia will reveal a „broader” canon, important authors who are insufficiently known to students in Serbia.

*Key words:* textbooks, curriculum, Serbian literature, region.

### **1. Увод**

Према Миливоју Солару, канон представља „сваки попис дјела – текстова или правила који вриједи као прописани избор за неку сврху”, односно „одређени вриједносни избор књижевних дјела, која вриједи било као узор, било као одговарајући примјери за – анализу, тумачење, и утврђивање карактеристичних особина појединих књижевних врста, књижевних раздобља – епоха или типова књижевности” (Solar 2012, 375-6).

У овом истраживању ћемо се осврнути на конструкцију развоја и историје српске књижевности у средњошколским програмима, пре свега у Србији и државама насталим након распада СФРЈ. Спрам тога регионалне програме можемо да поделимо у пет категорија:

1. Српски као матерњи и службени језик (Србија, Република Српска)<sup>90</sup>
2. Српски као део вишенационалног језичког корпуса унутар истог предметног програма (Црна Гора, Федерација БиХ)
3. Српски као матерњи језик у државама у којима се њихов службени језик проучава као обавезни и главни предмет (Хрватска)
4. Српски као нематерњи језик за припаднике националних заједница у Србији
5. Спорадично присуство српске књижевности у програмима за матерњи језик и књижевност у бившим југословенским републикама (Хрватска, Македонија, Словенија)

## 2. Ситуација у Србији

У тренутно актуелном програму за Србију насталом према најскоријој реформи гимназије (програм за први разред објављен је 2018. године), српска књижевност се прати у два паралелна тока – ужег (обавезна дела од Св. Саве до Матије Бећковића) и ширег канона (текстови из изборног дела програма, махом савремених аутора). Приметно је да неки аутори, који су до сада у програмима били заступљени, у потпуности губе свој канонски статус (Антоније Исаковић), затим долазе у позицију изборних садржаја (Александар Тишма, Владан Десница, Михаило Лалић), или су извршене измене у одабиру њихових дела унутар досадашњег предметног програма (Бранислав Нушић, Стеван Сремац, Исидора Секулић, Момчило Настасијевић, Стеван Раичковић). С друге стране, неки до сада незаступљени аутори се уврштавају међу обавезна или изборна дела (Милован Витезовић, Александар Поповић, Добрило Ненадић, Радослав Петковић, Мирјана Новаковић, Милосав Тешић, Драгиша Васић, Иван В. Лалић, Бора Ћосић, Слободан Селенић, Горан Петровић, Давид Албахари, Бранимир Шћепановић, Владимир Тасић и Владимир Пишталo) или добијају више простора унутар њих (Милош Црњански). У списку обавезних аутора и дела не нарушава се устаљена књижевна периодизација, док се изборним садржајима књижевна историја „пресеца” да би се књижевне епохе довеле у дијалог.

---

<sup>90</sup> Предметни програми у Србији, Републици Српској и Хрватској (за Србе који наставу похађају према моделу А) засновани су на истој основи, првим самосталним програмима из Српског језика и књижевности насталим након распада СФРЈ, 1992. године, и њиховим новијим верзијама. У програму из 1992. назив предмета престаје да буде Српскохрватски језик и књижевност и постаје Српски, док су дела аутора који не припадају српском националном корпусу *брисана* (од Људевита Гаја, К. Миладинова и Шеное, до Назора, Шопова и Коцбека). Последњи „обрачун” са ауторима који не припадају српској књижевности догодио се у најновијем ревидирању предметног програма, где су једини преостали аутори са јужнословенских простора током све четири године образовања Тин Ујевић и Мирослав Крлежа.

| Област   | Обавезан део програма (2011)   | Обавезан део програма (2018-2020)  | Изборни део програма (2018-2020)   |
|--|--|--|--|
| Увод у проучавање књижевности                      | <i>Сунце се дјевојком жени, Бановић Страхиња, Хасанагиница, Дјевојка бржа од коња, Златна јабука и девет пауница, Лаза Лазаревић, Данило Киш, Иво Андрић, у одељку лектира: поезија Радовића, Антића, Симовића</i> | <i>Бановић Страхиња, Лаза Лазаревић, Добрило Ненадић, Борислав Пекић, Иво Андрић</i>   | Милован Витезовић, Светлана Велмар Јанковић, Горан Петровић, Данило Киш                                |
| Народна књижевност                                 | <i>Српска дјевојка, Кнежева вечера, Марко пије уз рамазан вино, Диоба Јакшића, Ропство Јанковић Стојана, Бој на Мишару</i>   | Народна лирска митолошка песма (по избору), <i>Комади од различитијех косовскијех пјесама, Марко Краљевић и брат му Андријаш, Диоба Јакшића/Опет Диоба Јакшића, Ропство Јанковић Стојана, Хасанагиница, српска народна бајка по избору</i> | Словенски митови и легенде, Љубомир Симовић  |
| Средњовековна књижевност                           | Свети Сава, Теодосије, Јефимија, Константин Филозоф, Деспот Стефан Лазаревић, усмено предање о Св. Сави  | Свети Сава, Теодосије, Јефимија, Константин Филозоф, Деспот Стефан Лазаревић   | Милан Ракић, Васко Попа, Јован Деретић, <i>Исповедна молитва из 14. века</i>                           |
| Барокне тенденције у српској књижевности           | Гаврил Стефановић Венцловић, Захарија Орфелин  | Гаврил Стефановић Венцловић, Захарија Орфелин  | Друга дела Венцловића и Орфелина, Арсеније Чарнојевић, Милосав Тешић, Радослав Петковић, Милорад Павић |
| Просветитељство и класицизам у српској књижевности | Доситеј Обрадовић, Јован Стерија Поповић   | Доситеј Обрадовић, Јован Стерија Поповић   |  |
| Романтизам у српској књижевности                   | Бранко Радичевић, Јован Јовановић Змај, Ђура Јакшић, Лаза  | Бранко Радичевић, Јован Јовановић Змај, Ђура Јакшић, Лаза  | Лаза Костић ( <i>Спомен на Руварца</i> ), Мирјана  |

|                                   |   |  |  |
|-----------------------------------|---|--|--|
|                                   | Костић, Вук<br>Стефановић Караџић,<br>Петар II Петровић<br>Његош  | Костић, Вук<br>Стефановић<br>Караџић*, Петар II<br>Петровић Његош  | Новаковић, Његош<br>( <i>Ноћ скупља вијека</i> )   |
| Реализам у српској<br>књижевности | Светозар Марковић,<br>Јаков Игњатовић,<br>Милован Глишић,<br>Стеван Сремац, Симо<br>Матавуљ, Лаза<br>Лазаревић, Радоје<br>Домановић,<br>Бранислав Нушић,<br>Војислав Илић, у<br>одељку лектира:<br>Андрић,<br>Михајловић, Милутин<br>Миланковић                       | Светозар Марковић,<br>Јаков Игњатовић,<br>Милован Глишић,<br>Стеван Сремац* <sup>91</sup> ,<br>Симо Матавуљ, Лаза<br>Лазаревић, Радоје<br>Домановић,<br>Бранислав Нушић*,<br>Иво Андрић (као<br>приповедач који<br>сублимира уметничке<br>тенденције реализма<br>и модернизма) | Драгослав<br>Михајловић  |
| Модерна у српској<br>књижевности  | Богдан Поповић,<br>Алекса Шантић, Јован<br>Дучић, Милан Ракић,<br>Владислав Петковић<br>Дис, Бора Станковић,<br>Јован Скерлић, Петар<br>Кочић   | Богдан Поповић,<br>Војислав Илић,<br>Алекса Шантић, Јован<br>Дучић, Милан Ракић,<br>Владислав Петковић<br>Дис, Бора Станковић,<br>Петар Кочић,<br>Исидора Секулић*   | Јован Скерлић, Јован<br>Дучић ( <i>Градови и<br/>химене</i> )  |
| Међуратна српска<br>књижевност    | Милош Црњански,<br>Иво Андрић,<br>Момчило<br>Настасијевић, Исак<br>Самоковлија, Вељко<br>Петровић, Растко<br>Петровић, Исидора<br>Секулић, Оскар<br>Давичо, у одељку<br>лектира: поезија Д.<br>Максимовић, Р.<br>Петровића, М.<br>Дединца, Р. Драинца,<br>С. Винавера | Станислав Винавер<br>(манифест), Милош<br>Црњански*, Душан<br>Васиљев, Растко<br>Петровић, Момчило<br>Настасијевић*<br>(приповедач), Иво<br>Андрић, међуратна<br>српска поезија у<br>избору (Драинац,<br>Дединац, Давичо,<br>Матић, Вучо,<br>Максимовић)                       | Драгиша Васић,<br>Милош Црњански<br>(путописи с Крфа),<br>Иван В. Лалић,<br>Момчило<br>Настасијевић<br>(поезија)                           |
| Савремена српска<br>књижевност    | Десанка Максимовић,<br>Васко Попа, Бранко<br>Миљковић, Бранко<br>Ћопић, Владан<br>Десница, Стеван<br>Раичковић, Миодраг<br>Павловић, Иво  | Васко Попа, Миодраг<br>Павловић, Бранко<br>Миљковић, Стеван<br>Раичковић*, Иван В.<br>Лалић, Десанка<br>Максимовић, Иво<br>Андрић, Добрица   | Бора Ћосић, Горан<br>Петровић, Владан<br>Десница, Михаило<br>Лалић, Александар<br>Тишма, Слободан<br>Селенић, Светлана<br>Велмар Јанковић, |

<sup>91</sup> Од аутора чија су имена означена звездицом изабрана су дела која нису била заступљена у претходним програмима, нпр. уместо *Зоне Замфирове* Стевана Сремца, тумачи се једна од његових приповедака – *Ибиш ага* или *Кир Герас*.

|  |  |   |
|--|--|---|
| Андрић, Меша<br>Селимовић, Михало<br>Лалић, Добрица<br>Ћосић, Александар<br>Тишма, Антоније<br>Исаковић, Данило<br>Киш, Душан<br>Ковачевић, Милорад<br>Павић, Борислав<br>Пекић, Матија<br>Бећковић, избор из<br>књ. критика и есеја | Ћосић, Меша<br>Селимовић, Бранко<br>Ћопић, Љубомир<br>Симовић, Александар<br>Поповић, Душан<br>Ковачевић, Данило<br>Киш, Борислав<br>Пекић, Милорад<br>Павић, Матија<br>Бећковић | Давид Албахари,<br>Драгослав<br>Михајловић,<br>Бранимир<br>Шћепановић,<br>Владимир Тасић,<br>Владимир Пиштало |
|--|--|---|

Табела 1. Канон српске књижевности у програмима пре и након последње реформе гимназије у Србији

Увиђамо да је велика пажња посвећена покушају модернизације програмских садржаја, чиме би се гимназијска настава књижевности учинила атрактивнијом и ближом савременим ученицима. Ипак, учињени су пропусти који су довели до дисконтинуитета у представљању канонских дела и развојног тока српске књижевности. Тако Стеван Сремац, као најзначајнији романописац српског реализма, није представљен ниједним својим романом (*Пон Ћира и пон Спир* се више не тумаче у основној школи, нити *Зона Замфирова* у гимназији). С друге стране, селекција дела која су уврштена у нове програме је такође могла да буде извршена на адекватнији начин: у првом разреду су *Доротеј* Добрила Ненадића и „Чудо у Јабнелу” Борислава Пекића смештени као обавезни садржаји у одељак који подразумева увод у проучавање књижевности (много пре тумачења *Библије* и средњовековне књижевности, које су неопходне за разумевање ових текстова), док су у наредним разредима дела са сличном функцијом коју програм предвиђа (*Судбина и коментари* Р. Петковића, поезија М. Тешића, приповетке М. Павића) изборни садржаји којима се ступа у дијалог са (старијом) књижевноисторијском епохом коју ученици упознају. Такође, проблем парцијалног креирања и публикавања наставних програма довео је и до тога да су неки садржаји пропуштени (нпр. савремена српска драма, која је уврштена тек са изменама и допунама новог програма) или се поклапају са основношколским градивом (у осмом разреду основне школе је *Мамац* Давида Албахарија део обавезне домаће лектире, док је у четвртном разреду гимназије додатни изборни садржај). Пажња која је посвећена барокним тенденцијама у српској књижевности, није правило већ изузетак новог програма, док је проучавање књижевности романтизма парцијализовано на тематске области, што се не догађа ни са једном другом књижевноисторијском епохом.

Могућност избора између уџбеника четири издавачке куће (Завод за уџбенике<sup>92</sup>, Едука, Клет, Нови Логос), наставницима даје слободу опредељивања ка

<sup>92</sup> Завод за уџбенике, за разлику од осталих наведених издавачких кућа, још увек није објавио читанке за све разреде гимназије, већ само за прва два, ауторског тима Босилке Милић и Катарине Вучић.

различитим методичким школама и методолошким приступима савременој настави српског језика и књижевности, као и одабиру предвиђених изборних садржаја (премда се тежи уврштавању свих обавезних и изборних књижевних дела унутар сваког од нових уџбеника).

### 3. Српски као матерњи језик у Републици Српској и Хрватској

Програми у Републици Српској<sup>93</sup> најсличнији су гимназијским програмима важећим у Србији од 2011. године и засновани су на књижевноисторијској периодизацији и делима савремених аутора који се тумаче у области лектире у сваком од разреда. Ипак, и у њима долази до превредновања канона и његовог проширивања/сужавања. У предметном програму за први разред тумачи се и Силуаново *Слово о Сави*, канон лирских народних песама је такође донекле проширен, док је у области Лектира предложено и читање дела Моме Капора. У другом разреду се још увек тумаче нека од дела која су у актуелном програму у Србији измештена из канона (*Житије ајдук Вељка Петровића*, *Ђачки растанак*, *Народни посланик*, *Зона Замфирова*, *Бакоња фра-Брне*, *Кроз васиону и векове*), док је у области Лектира понуђен избор између Пекићевог *Беснила* и *Ситничарнице Код срећне руке* Горана Петровића, која је уврштена у лектуру неколико година пре него што је своје место пронашла у ширем канону у Србији. У трећем разреду је проширен избор из приповедачког опуса Петра Кочића, тумаче се Андрићеве есеји о Гоји и „Рафина авлија” Исака Самоковлије којих више нема у програмима у Србији, док се дело Исидоре Секулић проучава кроз *Писма из Норвешке* уместо „Госпа Ноле” (која се до прошле школске године тумачила у Србији) и „Круга”(који се тумачи према актуелном програму). Такође ваља напоменути да је *Дневник о Чарнојевићу* Милоша Црњанског у лектуру уврштен пре него што се то догодило у Србији. У четвртном разреду се слична ситуација понавља са избором између романа *Киша и хартија* Владимира Тасића и *Опсада цркве Св. Спаса* Горана Петровића, док се у обавезним програмским садржајима налазе и поезија Рајка Петрова Нога и *Књига о Милутину* Данка Поповића, које своје место још увек нису нашле у програмима Републике Србије. Највећа разлика на коју наилазимо када поредимо програме Србије и Републике Српске јесте област „I и II свјетски рат, страдање Срба, Јевреја и Рома у тим ратовима, геноцид и превенција геноцида”, у коју су уврштени текстови неколицине аутора, од Светозара Ћоровића до Филипа Давида.

Карактеристика програма према моделу А за Србе у Хрватској јесте чињеница да за четири часа недељно у гимназији ученици похађају наставу српског језика и искључиво српске књижевности (светска се тумачи на часовима хрватског). Стога се у тим програмима појављује знатно већи простор за дела српских аутора и даје могућност за проширење канона (како аутора тако и њихових

<sup>93</sup> Линкови ка свим предметним програмима за гимназије које помињемо наведени су у библиографији на крају рада.



дела). У првом разреду је представљен богат избор из српске народне књижевности, а примери књижевних родова и врста су дати на знатно већем корпусу текстова српских аутора. У другом разреду тумаче се и Лукијан Мушички, Стеријина поезија, шири избор из лирике Бранка Радичевића, као и одломци из Костићевих и Јакшићевих драма. У трећем разреду ученици упознају и Матавуљеве *Београдске приче*, као и романе *Сеоска учитељица* Светолика Ранковића и *Беспуће* Вељка Милићевића, са којима ученици у Србији нису упознати ни на нивоу информације. У четвртном разреду се пажња посвећује и лирици НОБ-а, као и ширем допунском избору савремених прозаиста, поета и есејиста.

Уџбеници за Србе у Републици Српској и Хрватској до скоро нису били прилагођени савременој настави књижевности, нити су се подударали са наставним програмима важећим ван граница Србије. Завод за уџбенике Републике Српске почевши од 2018. године модернизује своје гимназијске уџбенике из књижевности (за језик те промене још увек нису актуелне). Ауторке читанки од II до IV разреда гимназије<sup>94</sup>, Жељка Пржуљ и Маријана Митрић, предају српску књижевност на Универзитету у Источном Сарајеву, док ауторским тим за I разред чине Данијел Дојчиновић и Валентина Милекић Ковачић са Универзитета у Бањалуци, чиме се раскршта са зависношћу од београдске методичке школе и ангажују млади аутори који најбоље познају подручје ком су уџбеници намењени. Иако у овим пионирским издањима можемо пронаћи извесне мањкавости, они представљају сасвим задовољавајућу темељ за развој уџбеника писаних у Републици Српској.

Ситуација са уџбеницима за Србе у Хрватској је нешто другачија. На основу уговора потписаног између СКД Просвјета из Загреба и ИК Нови Логос из Београда, настали су уџбеници из књижевности адаптирани за потребе Срба у Хрватској.<sup>95</sup> Ауторке, Милица Стојановић и Љиљана Бајац Николић, гимназијске професорке Српског језика у Вуковару, задржале су основни концепт Логосових издања, из којих је изостављена светска књижевност (осим *Библије* и прегледа књижевних епоха), промењен распоред градива (реализам се тумачи у III, а међуратна српска књижевност у IV разреду), док су садржаји потребни за наставу у Хрватској додатно увршетни у њих.

#### 4. Наставни програми у Федерацији БиХ и Црној Гори

<sup>94</sup> Реформа је започета управо читанком за завршни разред гимназије (Пржуљ-Митрић 2018), која је заменила до тада актуелне уџбенике Љиљане Николић и Босиљке Милић, сачињене пре више од три деценије. Упоредо је започета реформа уџбеника за четворогодишње стручне школе, која је засад извршена на уџбеницима за II (Вучић), као и III и IV разред (Пржуљ-Митрић).

<sup>95</sup> Ауторке граматика и радних свезака су исте, с тим да ти делови уџбеничких комплекта нису настајали на основу већ постојећих уџбеника у Србији (иако су, из непознатих разлога, сви уџбеници намењени Србима у Хрватској написани еквалентно наречјем). Сви гимназијски уџбеници су доступни за бесплатно коришћење на сајту издавача: <http://skd-prosvjeta.hr/obrazovanje-srpske-nacionalne-manjine-u-republici-hrvatskoj/>.

Другу категорију предметних програма, за ФБиХ и Црну Гору обележава комплексна национална и друштвено-политичка ситуација у земљи. Насупрот Србији, Републици Српској или Хрватској, које канон своје националне књижевности могу да изведу из корпуса заједничког српскохрватског језгра и делимично или у потпуности занемаре постојање свих других ex „југословенских” дела и писаца у њима, у комбинацији БХС и ЦСБХ језика и заједничких предметних програма то никако није могуће.

#### 4.1. Ситуација у ФБиХ

Ситуацију у ФБиХ усложњава устројство просветних власти које је са ентитета пренесено на кантоне, те сваки кантон креира своје предметне програме<sup>96</sup>. У току су реформе гимназијског образовања у Сарајевском и Зеничко-добојском кантону, али њихове финалне верзије још увек нисмо у могућности да видимо и проценимо. Стога ћемо анализирати једини постојећи комплет уџбеника од I до IV разреда гимназије настао првих година XXI века, чији је издавач Сарајево Publishing. Аутор читанки за I и II разред је Зденко Лешић, коаутори за III су Ведад Спахић и Мирсад Кунић, док је у четвртном разреду Спахић једини аутор. Српска књижевност би требало да заузима 1/3 сваке националне области уџбеника и да кроз њу буду приказани главни аутори и њихова дела (карактеристика оваквих програма би требало да буде и сусрет култура и праћење заједничких токова ових трију књижевности). Ипак, из перспективе нас који посматрамо српску књижевност као јединствену целину, чини се да у овим уџбеницима то ипак није најуспешније урађено. Српска књижевност до романтизма представљена је као сиромашан скуп спорадичних појава у виду епске песме Бановић Страхуња, Слова љубве Деспота Стефана Лазаревића и једне басне Доситеја Обрадовића. Приметно је да Зденко Лешић у уџбеницима чији је аутор акценат ставља на старије епохе хрватске књижевности, те даје опширнији преглед хуманизма, ренесансе, барока<sup>97</sup> и просветитељства (међу босанским фрањевцима). Стога се увиђа стереотип да Срби немају на шта да се ослоне у својој књижевној историји до 19. века. Ипак, у Лешићевој (2006) читанци за други разред, српски романтизам представљен је кроз дела највише аутора, чак 6 (Бранка Радичевића, Његоша – Луча микрокозма, Стерије – Родолџупци, као и поезије Јакшића, Змаја и Костића), док су хрватски и бошњачки романтизми приказани кроз свега неколико текстова. Главни аутор уџбеника за III и IV разред гимназије, професор Методике наставе књижевности на тузланском Филозофском факултету, кроз своје појављивање у јавности из

<sup>96</sup> Иако би требало да се на територији читавог ентитета учи заједнички тзв. БХС језик, у кантонима са већинским хрватским становништвом учи се Хрватски језик и књижевност, са адаптираним уџбеницима хрватских издавача (нпр. загребачка Школска књига поседује свој огранак Школска наклада у Мостару).

<sup>97</sup> Као и у програмима у Хрватској, књижевност Дубровачке републике се у уџбеницима Зденка Лешића изричито сматра хрватском, а не самосвојном појавом, нити заједничком културном и књижевном традицијом штокавских књижевности.

периода ратова деведесетих, показивао је отворен анимозитет према српском народу (види: Veličković 2016, 134-5). Стога је и разумљиво да се у његовом уџбенику за трећи разред (од реализма до међуратне књижевности) појављује свега неколико Срба: Матавуљ, Домановић, Станковић, Кочић, Дучић, Шантић, Црњански и Нушић, а о ауторима муслиманског верског корпуса који су се изјашњавали као Срби (нпр. Осман Ђикић) се говори негативно<sup>98</sup>. У четвртом разреду је представљена савремена књижевност народа „народа БиХ” и унутар те области се налазе аутори које можемо сврстати у сваку од БХС националних књижевности појединачно (за српску су то Давичо, Ћопић, Попа, Киш), они о чијој се књижевној и националној припадности расправља након распада СФРЈ (Андрић, Селимовић – у уџбенику представљен као искључиво бошњачки писац, Десница, Куленовић, Сијарић, Маринковић, Диздар, Ковач), као и аутори који су Срби, али се никада нису нашли у предметним програмима своје матице (Ристо Трифковић, Дара Секулић, Ненад Радановић). Можемо приметити и да за дела аутора који су осведочени канон савремене српске књижевности (Ћосић, Павић, Пекић) у овим уџбеницима нема места, док су књижевне обраде тема из најновије историје „народа БиХ” посвећене искључиво страдањима Бошњака. Промене које бисмо од курикулума могли очекивати од почетка не обећавају јер у реформи Кантона Сарајево уопште нису наведени аутори и њихова дела за обраду, док се у Зеничко-добојском кантону предлог реформе ослања на већ постојеће уџбенике настале пре скоро 20 година (уз сажимања канона и ретка и спорадична уврштавање дела савремених аутора, нпр. Лане Басташић).

#### 4.2 Ситуација у Црној Гори

У Црној Гори је ситуација слична федералној, уз наметање црногорског националног, језичког и књижевног корпуса над српским, бошњачким и хрватским. Највећи проблем који се у овом веку јављао у црногорској просвети јесте именовање предмета: од првобитног Српског, преко Матерњег и Црногорског, стигло се до Црногорског–српског, босанског, хрватског језика и књижевности. Ипак, бошњачких аутора у гимназијским програмима јесте мало (уврштени су само они са тла Црне Горе), хрватских још мање, док однос између српске и црногорске књижевности (у коју, према ауторима уџбеника, спадају сви писци који су рођени у границама данашње државе, без обзира на век у ком су живели или њихово национално опредељење) најчешће бива изједначен. Карактеристика програма у Црној Гори јесте одељак Канон у ком се налази списак свих дела чије се познавање проверава на матурском испиту. За школску 2020/21. канон је сужен и међу ауторима српске књижевности су се нашли Костић, Црњански, Киш, Андрић и Селимовић, док су Његош, Љубиша, Зоговић и Лалић дати као црногорски писци. Актуелна непомирљивост црногорског и

<sup>98</sup> „У своме времену Ђикић је прототип ангажираног интелектуалца. Српска национална идеја, коју је заступао до краја живота, парадигматски свједочи о дезоријентацији, несналажењима и заблудама, које ће обилежити један период у бошњачкој повијести” (Spahić-Kunić 2005, 122).

српског националног идентитета и политички покушај затирања српског националног корпуса у црногорском образовном систему<sup>99</sup> у последњих петнаест година довели су до прећутних подела унутар канона. У читанкама за гимназију насталим након програмских реформи 2011. године приметна је доминација облика у којима се користе два слова која српски, хрватски и босански језик не познају, али и ијекавско јотовање. Томе се прилагођавају и преводни текстови на основном и средњем нивоу образовања (нпр. Вуков превод *Новог завјета* чији је одломак насловљен са „Будите као ђеца” – чиме се отворено негирају Вукове идеје, али и каснији преводи приповедака „Шеширићи” Ивана Цанкара, односно „Ручак” Сомерсета Мома<sup>100</sup>) и оригинални текстови (Његош, народно песништво, нпр. „Села Хајра крај бунара”), у којима се тражи оправдање за основаност увођења нових гласова и правила у књижевни језик. У уџбеницима за средње стручне школе који се објављују од 2020. године (Kalezić Radonjić et al. 2020), ти гласови више нису у употреби, као ни јотовани облици. Такође је приметно и то да се за сваког аутора који потиче из Црне Горе у белешци наводи да је црногорски писац, док се за писце из Србије то често изоставља. У поређењу са уџбеницима уз Матерњег језика (Jelušić-Pavlović 2009), изостављени су неки од савремених српских писаца: Матија Бећковић, Добрица Ћосић<sup>101</sup>, Александар Тишма, Милорад Павић, Бранко Миљковић, Миодраг Павловић, док су многобројне књижевне појаве и аутори до 19. већ и у тим уџбеницима били изостављени (средњовековна<sup>102</sup> и барокна књижевност, Змај, Сремац, Глишић...). С друге стране, у актуелном уџбенику за 4. разред гимназије роман *Црвени петао лети према небу* проналази своје место које још увек није стекао у програмима у Србији, слично је и у 3. разреду са Ристом Ратковићем, док се Киш и Пекић у црногорским програмима за завршни разред гимназије тумаче и као есејисти.

<sup>99</sup> О овој проблематици најопширније пише Веселин Матовић у књизи *Ноћ дугих маказа*.

<sup>100</sup> „Опазио сам је за вријеме представе и на знак који ми је дала руком отишао сам, за вријеме паузе, и сео крај ње. [...] Сећате ли се кад сам вас оно први пут виђела? Да ли се сећам?” (према: Ковачевић-Вучковић Финђур 2011, 57). Овакве „адаптације” учестале су у уџбеницима насталим након 2011. године, када назив предмета постаје Црногорски језик и књижевност, те их можемо сматрати плагијатима оригиналних превода на српски језик. Како ове насилно наметнуте језичке акробације нису заживеле у држави где највећи проценат становништва говори српским језиком, нове читанке за стручне школе, настале после 2020, у потпуности одустају од обе тежње агресивне и научно неутемељене чиргићевске струје монтегристике (стране и никшићкој катедри за Црногорски језик и јужнословенске књижевности).

<sup>101</sup> *Корени* Добрице Ћосића, иако нису уврштени у нове гимназијске уџбенике, још увек су заступљени у програмима. Из непознатих разлога, овај Ћосићев роман и збирка *Тражим помиловање* Десанке Максимовић сврстани су програм за трећи разред гимназије, ком не припадају ни хронолошки ни поетички.

<sup>102</sup> Аутори гимназијских читанки за ЦСБХ језик, водећи се научно оповргнутим и непровереним тезама, о најзначајнијем српском средњовековном споменику, *Мирослављевом јеванђељу* кажу следеће: „Писала су га два писара, на два правописа, зетскоме и рашкоме. Главни писар писао је зетским правописом и звао се Варсамелон, а његов помоћник писар Григорије је писао рашким правописом. [...] Дио који је радио Варсамелон припада црногорској књижевности, док дио који је писао Григорије припада српској књижевности. Григорије је био екавац, а Варсамелон ијекавац” (Čogurić et al. 2011, 186-7).

## 5. Програми матерњих језика суседних јужнословенских народа и националних заједница у Србији

### 5.1. Српска књижевност у програмима из књижевности суседних јужнословенских народа

У програмима из матерњег језика других јужнословенских народа српска књижевност се скоро ни не помиње. Бугари у основној школи тумаче одломак о часу географије из Нушићеве *Аутобиографије*<sup>103</sup>, Словенци у изборном делу „Уџног наџрта за гимназије” нуде поезију Дучића и Шантића, као и Андрићев роман *На Дрини ћуприја*, док се у Северној Македонији у гимназијском програму за све четири године тумаче само Његошев *Горски вијенац* и Андрићева *Проклета авлија*<sup>104</sup>. Курикуларна реформа у Хрватској је у свом нацрту као део изборног програма предлагала Кишову *Гробницу за Бориса Давидовича*, која се у финалном документу ипак није нашла – док је *Проклета авлија* сврстана у канон хрватске књижевности<sup>105</sup>.

### 5.2. Српска књижевност у програмима из матерњих језика мањинских националних заједница у Србији

Зависно од предметног програма сваке националне заједнице, и однос према канону српске књижевности је различит.<sup>106</sup> Негде је присутан потпуни изостанак српске књижевности (албански, хрватски и бугарски језик) или њен дисконтинуитет (програми за мађарски, румунски и словачки језик), док се у програмима Бошњака и Русина примећује јаснија концепција развоја српске књижевности. Тамо где се припадници националних заједница са српском књижевношћу у преводу на свој језик скоро ни не срећу, програми за Српски као нематерњи језик не нуде историјски преглед српске књижевности, већ избор из појединачних текстова аутора 19. и 20. века, који су у складу са

<sup>103</sup> Карактеристика наставних програма из књижевности у Бугарској јесте усмереност ка националном литерарном канону, уз скоро па потпуни изостанак светске књижевности из школских програма. Преглед светске књижевности предвиђен је за VIII и IX разред и обухвата упознавање ученика са кључним делима и ауторима – најчешће једним по епохи, од антике до модернизма (закључно са романом *Госпођа Бовару* Г. Флобера и поезијом Бодлера и Верлена).

<sup>104</sup> У уџбеницима на македонском језику јавља се проблем одређења националне припадности аутора које ми сматрамо српским – у њима се Његош наводи као црногорски писац, а у одељку о раду Вука Караџића и српских романтичара, о њему нема помена (Андоновски et al. 2019). У случају Андрића, наводи се његова припадност српској, хрватској и босанскохерцеговачкој књижевности.

<sup>105</sup> У читанкама из хрватског језика приметна је потреба да се објасни Андрићева (више)национална припадност и оправда његова позиција у њима, док се, на пример, Десница сматра искључиво хрватским писцем. Види: Dujmović Markusi 2021, 278.

<sup>106</sup> Уџбеници за мањинске језике написани према новим програмима још увек не постоје, док већина националних заједница користи застареле читанке настале пре између петнаест и четрдесет година. Читанка из мађарског језика за други разред гимназије (Gerold-Bori 2013), одобрена је за употребу у настави 1988. године и у њу је још увек уврштен шири избор из дела српских аутора (Змај у дијалогу са Ј. Арањијем, Радичевић, Костић, Игњатовић), него што то нови програм предвиђа.

ученичким познавањем српског језика. Стога су избори дела српских писаца у програмима мањинских језика веома важни.

У првом разреду гимназије српска књижевност се интерпретира највише у програму за русински језик – ту се тумачи *Слово љубве* Деспота Стефана Лазаревића, Андрићева беседа „О причи и причању”, роман *Проклета авлија*, док је у изборном делу програма дата могућност интерпретације и његове приповедне прозе. Осим у изборном програму из словачког језика, где се тумаче одломци из *Хасанагинице* Љубомира Симовића, у програмима других националних заједница, српске књижевности уопште нема.

У другом разреду ситуација донекле бива измењена: у програмима из Босанског језика и књижевности прати се развој српске књижевности од Доситеја до романтичарских песника (Радичевић, Змај, Костић)<sup>107</sup>. Припадници мађарске заједнице на часовима свог матерњег језика могу да упореде оригинал и превод Змајеве и Костићеве поезије, док се у настави румунског језика тумаче Стеријине драме, Костићева *Santa Maria della Salute* и Нушићева *Ожалошћена породица*. Програм намењен Русинима и у овом случају садржи највише дела српских аутора – од Доситеја, преко Вуковог *Писма кнезу Милошу*, Његошевог *Горског вијенца* и поезије Радичевића, Змаја и Костића, све до Марковићевог програмског текста „Певање и мишљење”.

У трећем разреду се у склопу часова босанског језика тумаче приповетке Лазе Лазаревића, Радоја Домановића, Петра Кочића, роман *Нечиста крв* Боре Станковића, програмски текст Богдана Поповића, као и поезија Дучића, Ракића и Шантића. Из међуратне српске књижевности предвиђено је тумачење „Суматре” Милоша Црњанског, односно *Госпође министарке* и *Рамазанских вечери* Бранислава Нушића. У настави румунског језика тумаче се романи Боре Станковића и Милоша Црњанског, док се на часовима русинског пажња придаје поезији Војислава Илића, Јована Дучића, Алексе Шантића, Диса и Васиљева, прози Станковића, Црњанског и Андрића, као и Кочићевој драми *Јазавац пред судом*. У наставу словачког језика и књижевности, осим неких од поменутих дела, уврштене су и песме Васка Попе.

Већина програма наставе и учења за четврти разред гимназије на језицима националних заједница још увек није објављена у Просветном гласнику, стога наша сазнања о позицији савремене српске књижевности у њима није потпуна. Програмом из словачког језика предвиђен је Павићев есеј „Одлазак Борхеса”, из мађарског Кишова *Енциклопедија мртвих*, русинског Попина *Кора*, као и

<sup>107</sup> У Читанци за босански језик и књижевност за други разред гимназија и средњих стручних школа приметна је тежња ка „адаптацији” дела српске књижевности на босански језик. Водећи се тиме, Елијас Реброња је за потребе уџбеника на босански адаптирао поезију српских романтичара – у песми „Орао” Ђуре Јакшића промењене су само две речи: презрени свет је постао свијет, а после послјије (Šemšović et al. 2014, 249), чиме се очекивало да песма престаје да буде написана на српском, већ постаје преведена на босански језик. У уџбенику за трећи разред се од оваквих интенција одустало.

најпознатији романи Селимовића и Павића, односно Кишова *Гробница за Бориса Давидовича*. У програму намењеном румунској заједници, поред дела Топића, Попе и Десанке Максимовић, тумаче се и одломци из Андрићеве *Проклете авлије*.

## 6. Закључна разматрања

Канон српске књижевности је у регионалним програмима и уџбеницима представљен зависно од актуелних културно-политичких стремљења. Насупрот Србији и Републици Српској, у којима се програми заснивају на истим концепцијама, српска књижевност се у Црној Гори и Федерацији Босне и Херцеговине посматра само као један део заједничког културног наслеђа народа који живе на тим територијама, док се истовремено ускраћује право на сматрање извесних аутора српским (најчешће су у питању Његош, односно Селимовић). С друге стране, српске књижевности скоро да ни нема у програмима Словенаца и Македонаца, док се у програмима из Хрватског језика и књижевности за основну и средњу школу не појављује ни један једини писац који би могао да се подведе под категорију српски. Својеврсна одмазда аутора програма у последњих тридесет година, довела је и до тога да једини писци других јужнословенских књижевности који се тумаче током гимназијског образовања у Србији остају Тин Ујевић и Мирослав Крлежа, са по једним својим књижевним делом. Игнорантски однос према заједничком историјском развоју књижевности јужнословенских народа током претходна два века, од романтизма до постмодернизма, представља проблем у савременом тренутку у ком се тежи поновном заснивању тзв. *регионалне* књижевне сцене, која је неостварива без познавања заједничке књижевне историје. Такође, недостатак аутора српске књижевности у програмима матерњих језика мањинских националних заједница, односно игнорисања њиховог целокупног књижевног постојања у курикулумима из Српског језика и књижевности, последица је негативних интенција постјугословенских политика. Стога је неопходно културно (пре)познавање, обнављање заједничких културних и књижевних токова, као и међусобно уважавање да мултикултуралност не би представљала изолован живот једних поред других, већ суживот.

## Библиографија

Андоновски, Венко. Марковиќ, Марјан. Стојковски, Глигор. 2019. *Македонски јазик и литература: учебник за III година на реформираното гимназиско образование*. Скопје: Култура.

Veličković, Nenad. 2016. „Svinje, škola i književnost”, *Reč*, 86.32, Beograd: Fabrika knjiga.

Gerold, László. Bori, Imre. 2013. *Olvasókönyv: poétikai fogalmakkal a középiskolák II. osztálya számára*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Dujmović Markusi, Dragica. 2021. *Književni vremeplov 4: čitanka za četvrti razred gimnazije i četverogodišnjih strukovnih škola (140 sati godišnje)*. Zagreb: Profil Klett.

Jelušić, Božena. Pavlović, Miodrag. 2009. *Čitanka za četvrti razred opšte gimnazije*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kalezić Radonjić, Svetlana. Jovetić Koprivica, Svetlana. Čečović, Radoman. 2020. *Čitanka sa elementima teorije književnosti za prvi razred srednjih stručnih škola: I i II dio*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ковачевић, Љубомир. Вучковић Ћинћур, Радинка. 2011. *Читај храбро и говори слободно: читанка за осми разред основне школе*. Подгорица: Завод за удбенике и наставна средства.

Lešić, Zdenko. 2006. *Čitanka za drugi razred gimnazije*. Sarajevo: Sarajevo Publishing.

Матовић, Веселин. 2012. *Ноћ дугих маказа*. Никшић: Матица српска: Друштво чланова у Црној Гори – Актив професора српског језика и књижевности – Октоих.

Pike, Mark. 2002. „The Canon in the Classroom: Student Experiences of Texts from Other Times”. *Journal of Curriculum Studies*, 35(3): 355-370.

Пржуљ, Жељка. Митрић, Маријана. 2018. *Читанка за 4. разред гимназије*. Источно Ново Сарајево: Завод за удбенике и наставна средства.

Solar, Milivoj. 2012. *Teorija književnosti sa Rječnikom književnoga nazivlja*. Beograd: Službeni glasnik.

Spahić, Vedad. Kunić, Mirsad. 2005. *Čitanka za 3. razred gimnazije*. Sarajevo: Sarajevo Publishing.

Frith, Simon. 1992. „Literature Studies as Cultural Studies – Whose Literature? Whose Culture?”, *Critical Quarterly*, 34(1): 3-27.

Čogurić, Aleksandar. Vukotić, Milica. Delečić Milačić, Andrijana. 2011. *Čitanka za prvi razred gimnazije*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Šemsović, Sead. Rebronja, Melida. Dautović, Amir. Rebronja, Eljas. 2014. *Čitanka za bosanski jezik i književnost za drugi razred gimnazija i srednjih stručnih škola*. Beograd: Klett.

Наставни планови и програми за гимназије  
Србија

Програм из Српскохрватског језика и књижевности, 1990:  
<https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/viewdoc?uuid=32b6ceba-f20a-4581-abaa-617eca5deb1e>

Програм из Српског језика и књижевности, 1992: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/viewdoc?uuid=3b1f9435-6130-4186-a51e-1b0b19800063>



Програм из Српског језика и књижевности, 2011: <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/viewdoc?uuid=1d2a8ac3-90b7-4faf-99e8-4e64dbf7930f>

Програм из Српског језика и књижевности, 2018 (Први разред): <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/viewdoc?uuid=9d443fdb-264b-4641-bcb2-03b224a6e0cc>

Програм из Српског језика и књижевности, 2020 (неизмењен за сва четири разреда): <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/viewdoc?uuid=8c8c1460-66c2-4491-94bc-521df911fbd2>

Програм из Српског језика и књижевности, (измењен и допуњен за II, III и IV разред), 2020: <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/viewdoc?uuid=9537c034-92ff-43af-970c-8a04a0584a69>

Програми из матерњих језика и књижевности националних мањина (са изменама и допунама), 2020/21: <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SIGlasnikPortal/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2020/4/1/reg>  
Република Српска

Програм из Српског језика и књижевности (за II, III и IV разред), 1993: <https://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/NPP%20Gimnazija/2.NPP%20za%202.%203.%20i%204.%20razred/2.Nastavni%20program%202.%203.%20i%204.%20razred/1.Opsti,%20drustveno-jezicki%20i%20prirodno-matematicki%20smjer/1.Nastavni%20program%20za%202,3.%20i%204.%20razred.pdf>

Наставни планови и програми за гимназије свих смјерова (са допунама програма за Српски језик и књижевност у IV разреду), 2018: <https://www.rpz-rs.org/224/rpz-rs/NPP/za/gimnaziju#.UIQKRzcw-GQ>

Црна Гора

Програм из Црногорског језика и књижевности (назив предмета је накнадно промењен у Црногорски – српски, босански, хрватски језик и књижевност, док је његов садржај остао исти), 2011: [http://smsigkovacic.me/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/program\\_crnogorski\\_gimnazija\\_jotovana\\_2011\\_1.pdf](http://smsigkovacic.me/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/program_crnogorski_gimnazija_jotovana_2011_1.pdf)<sup>108</sup>

Федерација Босне и Херцеговине

План и програм гимназије општег смера у Кантону Сарајево, 2018: [https://mo.ks.gov.ba/sites/mo.ks.gov.ba/files/npp\\_gimnazije\\_-\\_opci\\_smjer.pdf](https://mo.ks.gov.ba/sites/mo.ks.gov.ba/files/npp_gimnazije_-_opci_smjer.pdf)

Предлог реформе курикулума из предмета Босански језик и књижевност/Хрватски језик и књижевност/Српски језик и књижевност у Кантону Сарајево: <http://kurikulum.ks.gov.ba/bs/elementi?jezik=bs&predmet>

---

<sup>108</sup>Претходно важећи програми из Српског, односно Матерњег језика и књижевности, доступни су у књизи Веселина Матовића.

=Bosanski%20jezik%20i%20knji%C5%BEevnost%2C%20Hrvat-  
ski%20jezik%20i%20knji%C5%BEevnost%2C%20Srp-  
ski%20jezik%20i%20knji%C5%BEevnost&element=pk1ж

Република Хрватска

Програм из Српског као матерњег језика, 2010: <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/dodatni/407803.pdf>

Програм из Српског као матерњег језика, 2019: [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_10\\_93\\_1828.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_10_93_1828.html)

Програм из Хрватског језика и књижевности, 1994: [http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni\\_plan/gimnazije/obvezni/hrvatski.pdf](http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/obvezni/hrvatski.pdf)

Програм из Хрватског језика и књижевности, 2019: [https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/HR-OSiGM\\_kurikulum.pdf](https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/HR-OSiGM_kurikulum.pdf)

Словенија

Učni načrt za gimnazije: Slovenščina,

2008: [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2017/programi/media/pdf/un\\_gimnazija/un\\_slovenscina\\_gimn.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2017/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf)

Северна Македонија

Наставни програми из Македонског језика и књижевности,

2001/2:<https://gimnazijaohrid.edu.mk/%D0%BF%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BB%D0%BA%D0%B8-%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0-%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%D0%B0/>

Бугарска

Литература, наставни програм из Књижевности за VI разред, 2017: <https://www.mon.bg/bg/1998>

Interkulturalnost u obrazovanju

Zbornik 16

Pedagoški zavod Vojvodine  
Novi Sad  
2022

Za izdavača: Janoš Puškaš, direktor Pedagoškog zavoda Vojvodine  
Grafička priprema: Kasza Csongor  
Štampa: SZR TFK – SIGNUM, Novi Sad