

InterKult 2024



ZBORNIK | 20



Pedagoški
zavod
Vojvodine



ÖZVEKÉSI EGYETEM
MAGYAR TANÍTÉLKÉPZŐ KARRAL SZABADKA
УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
УЧИТЕЛСКИ ФАКУЛТЕТ НА НАСТАВНОМ ЈЕЗИКУ У СУБОТИЦИ

InterKult 2024

TEMATSKI ZBORNİK

Izabrani radovi sa Desete međunarodne
naučne konferencije

Interkulturalnost u obrazovanju InterKult 2024
održane 28.09.2024. godine u Novom Sadu

NOVI SAD, 2025

Izdavač

Pedagoški zavod Vojvodine

Za izdavača

Janoš Puškaš

Urednica

Danijela Radović

Recenzenti

Minerva Trajlović Kondan

Hargita Horvat Futo

Zuzana Čížikova

Štampa

DOO ZA NOVINSKO-IZDAVAČKU DELATNOST
MAGYAR SZÓ LAPKIDÓ KFT

Novi Sad

ISBN-978-86-80707-97-6

Naučni odbor

- prof. Paed Dr. Jana Kesselová, Csc., Faculty of Arts, University of Prešov, Slovak Republic
- Mgr. Martina Kubealaková, PhD., Faculty of Arts, Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovak Republic
- Dr. Beatrix Oszkó, Hungarian Research Centre for Linguistics, Budapest, Hungary
- prof. dr Oksana Timko Đitko, University of Zagreb, Croatia
- prof. dr Kaname Okano, University of Foreign Studies, Kobe, Japan
- doc. dr Elvira Kovács, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
- prof. dr Szabolcs Halasi, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
- dr. Mária Patócskai, Eötvös József College of Baja, Hungary
- MA Timea Tóth Juhász, Odsek za hungarologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
- prof. dr Marina Puia Badescu, Odsek za rumunistiku, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
- prof. dr Mihajlo Fejsa, Odsek za rusinistiku, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
- Dr. Mező Ferenc, Eszterházy Károly Catholic University, the Faculty of Pedagogy, Eger, Hungary
- Dr. Mező Katalin, University of Debrecen, Faculty of Education for Children and Special Educational Needs, Debrecen, Hungary
- prof. dr emeritus Octavia Nedelcu, Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Bucharest, Romania
- prof. dr Sorin Vintila, University of Regensburg, Deutschland

Organizacioni odbor

- János Puskás, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija
- Dr Silvia Ilić, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija
- Dr Danijela Radović, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija
- Csongor Kasza, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija
- Žužana Mezei, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija

- Aranka Horváth, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija
- Slobodan Bordoški, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija
- Georgeta Uca, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija
- Msc. Ágota Varga-Faragó, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, Srbija
- prof. dr Jasna Uhlarik, Odsek za slovakistiku, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
- doc. dr Ana Rimar Simunović, Odsek za rusinistiku, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
- prof. dr Marina Puia Badescu, Odsek za rumunistiku, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
- MA Timea Tóth Juhász, Odsek za hungarologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
- prof. dr Rita Horák, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
- prof. dr Beáta Grabovac, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

SADRŽAJ

Danijela Radović: PREDGOVOR	11
Andrić Edit: UNIKÁLIS ELEMeket TARTALMAZÓ FRAZEOLÓGIAI EGYSÉGEK MEGFELELTETHETŐSÉGÉNEK KÉRDÉSE (plenarno predavanje)	15
Beata Grabovac, Lenke Major, Rita Horak: POZITIVNO ODRŽIVO MENTALNO ZDRAVLJE U VOJVODINI (plenarno predavanje).....	33
Martina Ivanová: MUŽI, KTORÍ LICHOTIA ŽENÁM. SLOVNÍK V KULTÚRE, KULTÚRA V SLOVNÍKU (plenarno predavanje).....	47
Ispánovics Csapó Julianna: KULTÚRÁK TALÁLKOZÁSA PAPP DÁNIEL NOVELLÁIBAN, REGÉNYÉBEN	67
Ференц НЕМЕТ: КАРОЉ АЧ (1823–1894), ЗАЧЕТНИК РУМУНСКО- МАЂАРСКЕ ПРЕВОДНЕ КЊИЖЕВНОСТИ	87
Kovács Elvira, Papp Zoltán: HATÁROK NÉLKÜLI MATEMATIKA: MULTIKULTURÁLIS KÖRNYEZETBEN REJLŐ LEHETŐSÉGEK	103
Katalin Hegedűs: ASPEKTI KOLONIZACIJE U VREME CARICE MARIJE TEREZIJE I DANAS.....	121
Ана Римар Симунович: ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСЦ У ПРИПОВЕДКОХ КСЕНИЋ ВАРГОВЕЋ	139
Александра Дејановић: ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСЦ У ДРАМСКИМ ДОДАТКУ ЧАСОПИСА ШВЕТЛОСЦ (1953–2023).....	153

Romaņa Iovanovici: LIMBA ROMÂNĂ ÎN EDUCAȚIE CA ELEMENT AL PĂSTRĂRII IDENTITĂȚII, CULTURII ȘI TRADIȚIEI ROMÂNILOR ÎN VOIVODINA MULTICULTURALĂ	169
Brinduša Žujka, Marinel Negru: ÎNSEMNE INTERCULTURALE ÎN LITERATURA ROMÂNĂ ȘI ROMĂ DIN SERBIA.....	181
Mărioara Sfera: ION MILOȘ ȘI TRADUCERILE LUI ÎN LIMBA SUEDEZĂ.....	197
Alina Zora STANCOVICI, Claudia Livia PAU, Mihaela MARTIN: INTERCULTURAL TEACHING – HISTORICAL AND THEORETICAL PERSPECTIVES	205
Nicoleta Adriana Odină: COLLABORATION, INTERCULTURALITY AND HISTORY AT THE ROMANIAN-SERBIAN BORDER - Efficiency of border police cooperation in combating risk factors at the Romanian-Serbian border	219
Delia-Anamaria RĂCHIȘAN: THE STATUS OF THE FLYING IN ROMANIAN LITERATURE	235
Anna Makišová: SLOVENČINA V KONTAKTE SO SRBČINOI.....	253
Martina Ivanová, Stanislava Spáčilová: SEDÍM NA WEBE A JE MI DOBRE. KULTÚRNE ASPEKTY VO VÝUČBE A UČENÍ SA SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA NA WEBOVEJ PLATFORME SLOVENČINA V POHODE	269
Mariya Jadroňová: INTERKULTÚRNOŠŤ V JAZYKU RUSKÝCH A SLOVENSKÝCH HÁDANIEK	289

Daniela Marčoková, Jasna Uhláriková, Anna Margaréta Lačoková: VZDELÁVANIE SLOVENSKEJ VOJVODINSKEJ DOLNOZEMSKÉJ INTELIGENCIE Z KYSÁČA V 19. STOROČÍ	299
Milica Andevski, Tamara Dragojević, Jovana Turudić: INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE IZ DISKURSA ODRŽIVOG RAZVOJA.....	323
Dušanka Zvekić-Dušanović: INTERKULTURALNOST U DELU I NA DELU: SEMPER IDEM – ĐORĐE LEBOVIĆ I VIKTORIJA RADIČ	347
Karmelka Barić, Joanna Kic-Drgas: POREĐENJE KULINARSKIH GERMANIZAMA U POLJSKOM I SRPSKOM JEZIKU	359
Aleksandra Gojkov Rajić, Marijana Paprić: UČENJE STRANOG JEZIKA – KARIKA KOJA POVEZUJE KULTURE	387
Jelica Ilić Minić: ŽENSKI LIKOVI NA ILUSTRACIJAMA U PRVIM BUKVARIMA SRPSKOHRVATSKOG GOVORNOG PODRUČJA ŠTAMPANIM NAKON DRUGOG SVETSKOG RATA U JUGOSLAVIJI (1945-1947)	409
Kristina Jorgić Stepanović, Slavko Stepanović: KULTURA SEĆANJA NA ROMSKE ŽRTVE KRAGUJEVAČKOG OKTOBRA 1941. GODINE	425

PREDGOVOR

Na putu od sveprisutne, šarenolike i za neke neosnovano zastrašujuće multikulturalnosti do prihvaćene, realne i svrsishodne interkulturalnosti, Pedagoški zavod Vojvodine ne odustaje od promovisanja i istraživanja autentičnih različitosti i poštovanja i negovanja njihovih međusobno isprepletanih veza u različitim aspektima življenja, a naročito u obrazovanju. Deseta međunarodna naučna konferencija Interkulturalnost u obrazovanju InterKult 2024 koja je održana 28. septembra 2024. godine je potvrda posvećenosti i istrajnosti, a učešće šezdeset i šestoro stručnjaka i stručnjakinja iz različitih polja interesovanja i istraživanja pokazuje i dokazuje kako potrebu tako i spremnost naučne zajednice da prepozna i bliže objasni fenomen interkulturalnosti. Na desetoj jubilarnoj konferenciji radni jezici su bili svi jezici koji su u zvaničnoj upotrebi na teritoriji Autonominne Pokrajine Vojvodine kao i engleski, što takođe, na praktičnom primeru, pokazuje interkulturalnost višejezičnošću koja se da razumeti i komunicirati, ali i poštovanjem i praktikovanjem prava govornika na korišćenje maternjeg jezika.

Zbornik izabranih radova sa Desete međunarodne konferencije InterKult 2024 sadrži dvadeset i pet radova organizovanih u šest celina uključujući radove koji su plenarno predstavljeni, kao i radove koji su pisani na mađarskom, rusinskom, rumunskom, engleskom, slovačkom i srpskom jeziku.

Autori i autorke izabranih radova u Zborniku, na šest jezika, bave se istraživanjem interkulturalnosti u obrazovanju i prevodilaštvu, ali i međudržavnoj saradnji na graničnim prelazima i migracijama i kolonizacijama kroz istorijsku prizmu i sadašnji momenat. Takođe, u radovima se opisuju jezici u kontaktu, procesi učenja stranih jezika i kultura, a upoređivanjem određenih leksikona u različitim jezicima predstavljaju se interkulturalna prožimanja na jezičkom nivou. U jednom broju radova autori i autorke izučavaju interkulturalnost u dodiru sa mentalnim zdravljem, uticajima na manjinske zajednice i rodnom ravnopravnošću, ali i

moogućnostima primene matematike u interkulturalnom okruženju. Najveći broj autora i autorki u radovima obrađuju interkulturalnost u književnosti i medijima, dok su u Zbornik uvršćeni i pojedinačni radovi koji se bave pitanjima interkulturalnosti i održivog razvoja ili kulturom sećanja na romske žrtve u Drugom svetskom ratu.

Pedagoški zavod Vojvodine, zajedno sa organizacionim i programskim odborom, i uređivačkim timom, kao i Filozofskim fakultetom Univerziteta u Novom Sadu i Učiteljskim fakultetom na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici, zahvaljuje svim autorima i autorkama ne samo na priloženim radovima, već i na entuzijizmu i predanosti u izučavanju interkulturalnosti što obezbeđuje znanja kako za razumevanje tako i za prihvatanje i usavršavanje primene fenomena u praksi. Zahvalnost dugujemo recenzentima i recenzentkinjama na konstruktivnim kritikama i sugestijama, koje su učinile radove kvalitetnijim i jasnijim.

Danijela Radović

U Novom Sadu,
avgust 2025. godine

UNIKÁLIS ELEMEEKET TARTALMAZÓ FRAZEOLÓGIAI EGYSÉGEK MEGFELELTETHETŐSÉGÉNEK KÉRDÉSE¹

Andrić Edit

Bölcsészettudományi Kar, Újvidéki Egyetem, Szerbia
andrice@ff.uns.ac.rs

Előadásomban a Forgács Tamás által értelmezett unikalizáción átesett kifejezéseket magába foglaló idiómák vizsgálatával foglalkozom a magyarban, illetve az ilyen komponenseket tartalmazó szólások szerb nyelvre történő fordíthatóságának problémáival. Azzal, hogy egyáltalán mi tekinthető unikális lexémának, mi hat ki az unikalizálódás folyamatára, szerkezetileg milyen jellegűek az említett kifejezések, milyen fajtái vannak és mennyire menthetőek át a célnyelvbe. A kérdéssel való behatóbb foglalkozást a készülő magyar–szerb frazeológiai szótár kidolgozása során felmerült nehézségek motiválták. Nyilvánvalóan az alaki tükrözéssel bekerült, illetve az internacionalizmusokban vagy europeizmusokban előforduló unikális komponenseket tartalmazó frazémák megfeleltetése automatikusan történik, azonban a kultúrspecifikus, valamint az alogizmusos, vagy szójátékszerű ad hoc kapcsolatok lefordításakor már komoly veszteséggel kell számolnunk.

Kulcsszavak: frazeológiai egységek, unikális lexémák, magyar nyelv, szerb nyelv

On the translability of phraseological units containing unique components

This paper focuses on Hungarian idioms which contain components which have undergone the process Tamás Forgács terms uniqueization and discuss the problems of translating Hungarian idioms containing such components into Serbian. More specifically, I address the questions of what may be considered a unique lexeme, what affects the process of uniqueization, what the structural makeup of these expressions is, what types of such expressions can be encountered and to what extent they can be translated into the target language. The in-depth study presented in this work was motivated by the difficulties encountered in the process of compiling the forthcoming Hungarian-Serbian phraseological dictionary. Phraseological units which represent calques,

¹ A tanulmány Vajdaság Autonóm Tartomány Felsőoktatási és Tudományos-kutatás-ügyi Titkárságának 142-451-2587/2021-01. számú projektuma keretében készült.

as well as those containing unique components occurring in internationalisms or Europeanisms are naturally readily translated. However, the translation of culture specific combinations of units, those containing alogism or pun-like ad hoc combinations may present a serious challenge and often result in loss of meaning in the course of translation.

Keywords: contrastive phraseology, idioms containing unique components, translability

Nyelvtanuláskor és fordításkor, sőt még az igényes bilingvális beszélők nyelvhasználatában is a legtöbb hiba forrása a frazeológiában keresendő. A frazeologizmusok egy nyelv legnehezebben elsajátítható részét képezik, mivel nem szó szerinti jelentést hordoznak, hanem átvitt vagy kontextuális, gyakran már nem áttetsző jelentésen alapuló egységekről van szó. Ezért állította O. Nagy Gábor, hogy „Minden szólás »boszorkányos« egy kicsit. Az a boszorkányság bennük, hogy mást értünk rajtuk, mint amit a szavaik külön-külön önmagukban véve jelentenek” (O. Nagy Gábor 1979, 443).

Az anyanyelv frazémái a többi szóhoz, kifejezéshez hasonlóan a nyelvi szocializálódás során mentális lexikonunk részévé válnak, beszédünk, szóbeli megnyilatkozásaink szerves alkotóelemeiként jutunk a birtokukba. Csak akkor merül fel bennünk a kérdés, hogy hogyan keletkezhetek, amikor számunkra újnak minősülő szólással találkozunk, vagy szokatlan, archaikus szavakat tartalmaznak, s főként, ha le kell őket fordítani más nyelvre.

A különböző nyelvek frazeológiájának összehasonlítása során a köztük fennálló ekvivalencia-szintek három nagyobb csoportba sorolhatóak. Az első típust a teljes mértékben ekvivalens frazeológiai egységek képezik, ami a szólások formai és szemantikai, valamint stílusbeli megegyezését feltételezi. A másik végletet a nulla ekvivalenciájú szólások alkotják. Ebbe a csoportba többnyire a kultúrspecifikus szerkezetek, a magyar személy- vagy földrajzi neveket tartalmazó idiómák, vagy a magyar történelemmel, a magyar anyagi és szellemi kultúrával kapcsolatos, nemzeti hagyományokkal rendelkező frazeológiai egységek tartoznak.

A két véglet között foglalnak helyet azok az esetek, amelyek szerkezetüket tekintve csak részben egybevághóak, vagy teljesen

eltérnek, de a jelentésük megegyezik, illetve a poliszemantikus magyar idiómák legalább egyik jelentése egybeesik.

1. Az unikális elemek fogalma és osztályozása

Az unikálé kifejezés poliszemantikus. Az idegen szavak szótára csak a melléknévi alakját tartja számon: ‘egyedi, egyetlen’ jelentésben. A tipológiai nyelvészetben azonban vagy az univerzálé el-lentéteként jelentkezik, ahol az egyes nyelvekben meglévő sajátos jelenségeket nevezi meg, vagy használata csak a kötött, ún. blok-kolt morféimákra korlátozódik, amikor egyes morféimák csak egy bizonyos másik morféimával együtt fordulnak elő. Forgács Tamás azt állítja, hogy vannak olyan unikális morféimák, amelyek egy-ben kötött morféimák is [...], vannak viszont olyanok is, amelyek bizonyos fokig szabad morféimának tekinthetők, azaz bekerülhet(-né)nek lexémaként a szótárba (pl. a *duga*, *kapó*, *cigányút*) [...] de önállóságuk gyakran csak látszólagos, hiszen például a *cigányút* lexéma disztribúciója is meglehetősen kötött: szokásosan csak a *-ra* szuffixummal és a *megy* igével fordulhat elő, sőt az egész szó-kapcsolatnak mint frazeológiai egységnek is meglehetősen szűk a disztribúciója, hiszen a szemantikai valenciája is erősen rögzített: alanyi vonzatként csak valamilyen étel(darab), *falat* állhat a kifeje-zés mellett (Forgács 2021, 263).

Forgács tehát ebbe a kategóriába azokat a jelenségeket sorolja, amikor egy autonóm lexikális egység szintaktikai felhasználható-sága annyira leszűkül, hogy extrém esetekben már csak egy bizo-nyos másik lexikális egységgel együtt fordul elő, azaz unikalizá-lódik: önállóan már nem képez lexikális egységet, csupán ebben a bizonyos szintaktikai konstrukcióban állhat (uo.)

Ő egyrészt a nemzetközi szakirodalomban keres megerősítést állításaira (főleg Dobrovolszkira [1988] hivatkozik), olykor vi-szont kritikailag viszonyul az ott olvasható érvelésekhez, az uni-kális elemeket tartalmazó frazeológiai egységek osztályozásához, mert a magyar nyelv unikális lexémáit tartalmazó frazeológiai egy-ségeket sajátos kritériumok alapján sorolja csoportokba, alcsoportokba, aszerint, hogy ezek a lexémák minek alapján unikalizáló-dtak.

I. Az első csoportot a motiváltságukat elveszített, archaikussá vált unikálék képezik. Ezt a kategóriát továbbbontja, éspedig:

1. A lexikai eredetű archaizmusokra, amelyeken belül megkülönbözteti
 - az archaikus szavakat (elavulásuknak nyelvi okai vannak) – ezek egy még meglévő fogalmat neveznek meg, de az unikális elemet egy másik, újabb keletkezésű kifejezés szorította ki (zokon vesz helyett rossz néven vesz stb.); továbbá
 - a historizmusokat – amelyek már egy nem használatos, elavult fogalmat jelölnek (kengyelfutó, ebrúd); valamint
 - a szak- vagy tájnyelvi kifejezéseket, amelyek csak szűk körben voltak ismeretesek (vargabetű).
2. A grammatikai vagy fonetikai archaizmusokra (pl. *telibe talál*, *se té*, *se tova* stb.)

II. A következő nagyobb csoportba az idegen lexikai elemeket tartalmazó frazeológiai egységeket sorolja (*móresre tanít*, *ad acta tesz vmit*).

III. A harmadik csoporton belül az unikalizálódást az egyedi, egyszeri szituáció váltotta ki. Ezen belül is megkülönbözteti az alkalmi szófajváltással létrehozott egységeket, a képzett szavakat és az alkalmi összetételeket.

Bennünket ezúttal az említett lexikai elemeket tartalmazó, gyakran szemantikailag nem transzparens keletkezésű frazémák megfeleltetése érdekelt, tekintettel arra, hogy az ilyen jellegű idiómák képezték – a kultúrspecifikus kifejezéseket tartalmazó frazeológiai egységek mellett – a legnagyobb gondot a kétnyelvű frazemaszótár készítése közben.

2. Az unikális komponensek megfeleltethetősége

Forgács azt is kimutatta, hogy O. Nagy szótárában majdnem háromszázra tehető az unikális komponenseket tartalmazó frazémák száma, míg az ő gyűjtésében ez a szám 90, azzal a megjegyzéssel, hogy az előbbi kb. háromszor annyi frazémát tartalmaz az utóbbinál. Mindkettő értelmező frazématárnak minősül. A mi kétnyelvű, Magyar–szerb frazemaszótárunkban közel 31 ezer frazéma fordul elő (beleszámítva a variánsokat és az összetevők

ismétlődését), közel hét és fél ezer vezérszóval, amelyek közül 182 minősül unikális lexémának. Az azonban, hogy mit tekintünk unikális elemnek, némileg szubjektív is lehet. Ez világosan látható ha összehasonlítjuk Forgács és Bárdosi gyűjteményét.

I.1.1 Egyrészt tehát az archaikus szavak szemantikájából adódó nehézségeket kell megemlíteni. Az anyanyelvi beszélő számára ugyanis nem fontos a *duga*, a *kapó* a *birok* stb. lexéma jelentése, hisz az őket tartalmazó frazeológiai egységeket és a frazémák egységes jelentését a nyelvtanulás során spontánul sajátítja el, anélkül, hogy az egyes szavak történeti jelentését magáévé tette volna. Ezeknek az idiómáknak a szerb ekvivalensét szintén az egységes szemantika alapján igyekeztünk megtalálni, nem pedig azok komponensének értelmezése szerint. Nem fontos számunkra hogy a *kapó* unikális komponenst a labda elkapása motiválta, hanem hogy a szólás az 'éppen a kellő időben v. alkalommal' jelentés megfelelőjét találjuk meg, illetve az sem fontos, hogy a *duga* etimológiáját tekintve a szerbhorvátból került át 'hordódonga' jelentésben, hanem valaminek a megghiúsulását kifejező ekvivalensét kutassuk fel.²

<i>kapóra jön (vkinek) vmi</i>	doći kao naručen; kao kec na deset ³
<i>dugába dől</i>	pasti u vodu; izjaloviti se ⁴

Ilyenek még az alábbi szólások is:

<i>birokra száll vkivel</i>	doći do šaka; pohrvati se/potući se sa nekim ⁵
<i>gajra tesz vmit</i>	upropastiti/uprskati nešto ⁶
<i>górcső alá vesz vmit/(vkit)</i>	staviti koga/šta pod lupu/mikroskop ⁷
<i>bagóhiten⁸ él vkivel</i>	živeti u nevenčanom/divljem braku

² A továbbiakban a lábjegyzetekben a szerb megfelelők szó szerinti fordítását közlöm.

³ Mint akit/amit megrendeltek volna; mint tizesre az ász.

⁴ Vízbe esik; meddővé válik, megghiúsul.

⁵ Marokra/marokig jutnak; birkózni/verekedni kezdenek.

⁶ Tönkretesz vmit.

⁷ Nagyító/mikroszkóp alá helyez vkit/vmit.

⁸ A *bagó* szót valamikor 'bagoly' jelentésben használták, becsmérlő értelemben.

Az értéktelen dolgokra vonatkozó frazeológiai egységekben többféle unikális elemet is találunk, mint például a *fa* előtagú *fabatka* összetétel, amely utótagjának, a *-batka* elemnek a morfológiai státusa ma is vitatott, továbbá a *fitying* egykori pénzegység értelemben használt kifejezés, illetve a *frászkarika*, amely babonán alapuló gyógyítási eszköznek számított, utalva egyben annak haszontalan voltára.

<i>egy fabatkát/hajítófát/ frászkarikát sem ér/jelent</i>	ne vredi ni pišljiva boba/ni po lule duvana ⁹
<i>egy lyukas fityinget sem ér</i>	ne vredeti ni prebijene pare; ne vredi ni po groša ¹⁰

Amint látjuk, az említett jelentésre a szerbben is több ekvivalenst hozhatunk fel, de más komponensek fordulnak elő bennük. Az 'értéktelen bab' és a 'fél pipányi dohány' mellett a *fityinget* tartalmazó forrásnyelvi idiómához a legközelebb olyan frazéma áll, ahol az a célnyelvben szintén aprópénzzel (a *para* és a *groš* 'garas') hozható párhuzamba.

Említsük meg itt még az egykor önállóan használatos, ujjal való pattinást jelölő *fitty* hangfestő szót, amely ma már csak szólásban fordul elő a 'fölényesen, lekezelően viselkedik vkivel, beszél vkiről/vmiről, nem törődik vkivel/vmivel' jeletésben:

<i>fittyet hány (vminek/vmire)</i>	ignorisati nešto; baš nekoga briga za nešto; fučkati na nešto; ne obazirati se na nešto; boli nekoga dupe za nešto ¹¹
------------------------------------	--

A *fűt* igével kapcsolatba hozható *fűlik* is unikális elem a *nem fűlik a foga vmihez* szólásunkban:

<i>nem fűlik a foga vmihez</i>	nemati meraka na nešto; mrsko mu je nešto; raditi nešto kao od bede ¹²
--------------------------------	--

⁹ Nem ér egy közönséges babot/fél pipára való dohányt sem.
¹⁰ Nem ér egy elvert/megvert parát; nem ér fél garast sem.
¹¹ Ügyet sem vet vmire; nem törődik vmivel; fűtül vmire; figyelemre sem méltat vmit; fáj a valaga vmiért.
¹² Nincs kedve vmihez; nem szívesen tesz vmit; immel-ámmal csinál vmit.

Látható, hogy az unikális elemek disztribúciója a magyarban korlátozott, az ige pontosan meghatározott vonzatot követel meg, illetve a névszói elem mindig egy-két igével párosítható csak, tehát teljesen kötött lexikai szerkezetekről van szó, mondhatjuk, hogy az archaikus komponens szabad szókapcsolatokban elő sem fordul. Nem úgy a szerbben, ott ugyanis nem találtunk unikálékát az ekvivalensekben (kivételt képez a *groš*), viszont az idiómák teljes egészében fedik a magyar példák szemantikáját.

Van olyan példa is, amely nagyon hasonló lexikai összetételű a két nyelvben, csakhogy a szerbben hiányzik az unikális elem:

<i>szegény az eklézsia, maga harangoz a pap</i>	u siromašnom selu pop je i crkvenjak ¹³
---	--

1.2. A historizmusok kategóriájában valamivel kevesebb példára akadunk, ezek megfeleltetésekor teljesen el kellett vonatkoztatni a frazémák lexikai szerkezetétől, csupán az egységes jelentésre koncentráltunk:

<i>rohan, mint a kengyelfutó</i>	juriti kao hrt/zec; juriti kao da ga vile nose ¹⁴
<i>ebrúdon vet ki vkit</i>	izbaciti nekoga naglavačke ¹⁵

Hadd említsük meg még a *sóhivatal* elavult szavunkat is. A só termelése a középkorban királyi kiváltságnak számított, és fizetési eszközként is használták. Később azonban a sóhivatalok jogköre mindinkább leszűkült és végül a bürokratikus hivatalok jelképévé vált, ahova fölösleges volt menni, mert ott semmit sem lehetett intézni.

¹³ Szegény faluban a pap egyben a harangozó is.

¹⁴ Rohan mint az agár/nyúl; mintha a tündérek vinnék.

¹⁵ Fejest dobni ki vkit.

Így maradtak ránk az alábbi szólások is:

<i>elmehet a sóhivatalba (vmivel)</i>	može kome pljunuti pod prozor; može da se slika (s nečim) ¹⁶
<i>eredj a sóhivatalba!</i>	nađi sebi drugu budalu ¹⁷

A *herkópáter* sem fordul elő már, csak a tagadás nyomatékosítására használatos szólásokban.

<i>a herkópáter sem</i>	ni da je Bog otac ¹⁸
<i>a herkópáternek sem</i>	ni pod razno; ni za živu glavu ¹⁹

1.3. A szakszókincs kategóriájába tartozó archaizmust, a *feketeleves* kifejezést (amely eredetileg mártást jelentett) tartalmazó frazéma, sok vitát okozott az etimológusaink körében, éppúgy mint a *vargabetű* unikális elem is (ld. Bárdosi 2019, 164., 556).

<i>hátravan még a feketeleves; még csak most jön a feketeleves</i>	to je smilje i kovilje (naspram onog što nekog čeka); najgore tek predstoji/ sledi ²⁰
<i>vargabetűt ír le</i>	íci zaobilaznim putem; íci okolo naokolo ²¹

Ezekre is sikerült megoldást találni a célnyelvben, amikor belehelyezkedtünk abba a szituációba, amelyben használatosak és felkutattuk, hogy a szerbek olyankor mit szoktak mondani.

Forgács ebbe az alcsoportba sorolja a *kegyelemdőfés* kifejezést is, amely a párviadalok szakszókincs ét képezte.

¹⁶ Az ablaka alá köphet vkinek; lefényképezheti magát vmivel.

¹⁷ Keress magadnak másik bolondot!

¹⁸ Még hogyha az Atya Isten, akkor sem!

¹⁹ Semmi esetre sem; fejvesztés terhe alatt sem.

²⁰ Ez mind szalmavirág és árvalányhaj (ahhoz képest ami még vár vkire); még csak most jön a neheze.

²¹ Kerülőúton megy; körbe-körbe megy.

A szerbben csaknem azonos lexikai szerkezetű idiómával feleltethettük meg, de variánsként expresszív kifejezést tartalmazó egyéb frazémát is melléje iktattunk:

<i>megadja a kegyelemdőfést</i>	zadati poslednji/milosrdni/smrtonosni udarac; dotući/dokusuriti nekoga ²²
---------------------------------	--

1.4. Nemcsak archaikus kifejezéseket, de olykor a szlengre jellemző lexémákat is unikális komponenseknek tekinthetünk, azok is nagyrészt csak idiómákban fordulnak elő. Ilyen például a csípős megjegyzés értelemben használt *stokedli*, a *gólyahessentő* tárgyas alárendelő összetétel, vagy az *agyhúgykő* kissé durva tréfás kifejezés az alábbi frazémákban:

<i>benyom egy stokedlit</i>	otrovna primedba/opaska ²³
<i>gólyahessentő szer</i>	kontracepcija ²⁴
<i>agyhúgykővet kap vkitől/vmitől</i>	iskočiti iz kože; pasti u oganj/vatru; pući od besa ²⁵

Ha ezekhez hozzávesszük a Forgács által ide sorolható *kőbölcső* és a *röhögőgörcs* unikálékát tartalmazó idiómákat is, elmondhatjuk, hogy ezekre a szerb nyelvben szinte minden esetben találtunk megfelelő szólást, amelyekben azonban nem fordul elő egyedi szóalkotás, sőt még stiláris értékük is többnyire semleges, nem a szlengben használatosak csupán.

<i>kőbölcsőben ringatták</i>	biti udaren mokrom čarapom; biti malo onako ²⁶
<i>röhögőgörcsöt kap (vmitől)</i>	zaceniti se od smeha

II. Az idegen szó formájában unikalizálódott lexémát tartalmazó frazeológiai egység tárgyalásakor nem a kölcsönzött frazémákra, a vándorszólásokra vagy más néven internacionalizmusokra kell gondolni, amelyeket teljes egészében tükröztetünk és amelyek az

²² Megadja vkinek az utolsó/kegyelem/halálos ütet; elpusztít/tönkretesz vkit.

²³ Mérgező megjegyzés/észrevétel.

²⁴ Fogamzásgátló szer.

²⁵ Kiugrik a bőrből; tűzbe esik; kipukkad a haragtól.

²⁶ Vizes harisnyával ütötték/verték; egy kicsit úgy van.

európai kultúrtér részét képezik, hanem azokra, amelyekben csak egyetlen idegen komponens található, a frazémák többi eleme magyar eredetű lexéma. Ezeknél kétféleképpen jártunk el.

Amennyiben a szerbben is létezik hasonló tükröztetett elemű idióma, azzal feleltettük meg:

<i>ad acta tesz (vmit)</i>	staviti nešto ad akta
<i>az alfája és ómegája</i>	alfa i omega
<i>előjön a farbával</i>	izaći sa farbom na sredu; staviti karte na sto ²⁷
<i>jó cúgja van</i>	imati dobar cug
<i>egy jottányit sem</i>	ni jote; ni za jotu; ni makac
<i>fájrontot csinál</i>	napraviti fajront/razlaz
<i>nagy macher</i>	biti maher (u nečemu)
<i>nem nagy kunszt</i>	nije neki kunst; nije neka velika mudrost; za to ti ne treba posebna nauka; nije ništa posebno; nije bog zna šta ²⁸
<i>skarba tesz vkit</i>	škartirati/odbaciti nekoga
<i>spurija van</i>	imati špurijus/predosećaj; slutiti nešto ²⁹

Amennyiben nincs azonos unikális lexikális elemmel alkotott szólás a szerbben, más komponenst tartalmazó idióma után néztünk:

<i>nagy ázsiója van vkinek/vminek</i>	1. biti na ceni 2. imati prođu ³⁰
<i>beadja a deftert</i>	skresati kome šta u lice ³¹
<i>hallgat/nem szól a fáma vmiről</i>	o tome se ćuti, ne zna ništa; nema podataka o nečemu ³²
<i>tabula rasát csinál</i>	okrenuti novi list; krenuti iz početka ³³

²⁷ Kijön közére a farbával; leteszi a kártyát az asztalra.

²⁸ Nem valami kunszt; nem valami nagy tudomány; ehhez nem kell külön tudomány; semmi különös; nem valami isten tudja mi.

²⁹ Spurija/előérzete van; sejt valamit.

³⁰ 1. Nagy a tekintélye; magas ára van 2. Jó keletje van.

³¹ Az arcába vág vkinek vmit.

³² Erről hallgatnak, semmit sem tudni; nincs adat vmiről.

³³ Új lapot fordít/kezd; előről kezd vmit.

Amint látjuk, sokszor szófajcseréről beszélhetünk a szerbben, vagy az igenem változik meg, de néha az egész szerkezet más, s különösen érvényes ez a többjelentésű frazémákra. A megoldások szintén közkeletű szólások, de helyyel-közzel szóláshasonlatok is előfordulnak:

<i>üvöltő dervis</i>	vikati kao da ga živog deru/kao da ga kolju; derati se kao jarac ³⁴
<i>viszi a damilt</i>	raditi kao pod konac/kao sat ³⁵

III. A harmadik csoportot a legszámosabb példát szolgáltató ad hoc, egyedi képzésmóddal alkotott, szituatív keletkezésű unikális elemeket is tartalmazó frazeológiai egységek képezik. Ezek sem fordulnak elő szabad szókapcsolatokban, csak a frazémákban.

3.1. Unikálisnak tekinthető képzett szavunk aránylag kevés van. Nézzünk meg mégis néhányat: a *fogadatlan* fosztóképzős melléknév a már szintén az unikalizáció útjára térő *prókátor* főnevet köti le. A *fontolóra* határozóragos főnév – amely a *fontol* igéből jött létre – pedig kizárólag a *vesz* igével fordul elő, a *foganat* viszont csak létigével.

<i>fogadatlan prókátor</i>	drveni advokat; trpati/mešati se u sve; biti u svakoj čorbi mirođija; biti u svakoj šerpi poklopac ³⁶
<i>fontolóra vesz vmit</i>	dobro promisli/razmotriti nešto (pre konačne odluke) ³⁷
<i>nincs foganatja vminek</i>	nema efekta/svrhe/nikakvog rezultata ³⁸

3.2. Unikális szóösszetételünk annál több van. Tekintettel arra, hogy a magyarban ez a leggyakoribb és legproduktívabb szóalkotási mód, egy külön tanulmányt lehetne szentelni neki, itt csak röviden felsoroljuk fajtaikat. Az egyedi összetételeket sokféleképpen lehet osztályozni: szerkezetük szerint, az összetevők értéke, illetve

³⁴ Üvölt, mintha (elevenen) nyúznák/mintha ölnék; ordít, mint a kecskebak.

³⁵ Mintha cérna szerint dolgozna; dolgozik mint az óra.

³⁶ Faügyvéd; mindenbe beleavatkozik; minden levesben kapor; minden lábas fedője.

³⁷ Jól átgondol/meggondol vmit (mielőtt döntene).

³⁸ Nincs semmilyen eredménye, haszna.

önállósága szerint, az előtag és utótag közötti szintaktikai viszony alapján stb. Az ikerítéssel létrejött unikális elemek jellemzője, hogy közülük csak az egyik tag értelmes, önálló lexéma, a másik viszont nem, de van olyan is, ahol egyik tag sem jelenik meg önállóan:

<i>gagyibugyi lábakon áll</i>	biti/stajati na glinenim/staklenim/ klimavim/slabim nogama ³⁹
<i>nem sokat lacafacázik</i>	ne oklevati; zna šta mu je činiti; smesta preduzeti akciju; biti kao zapeta puška ⁴⁰

A leggyakoribb unikális összetételek azonban két önálló lexéma összekapcsolásával jönnek létre. Vannak közöttük olyanok, amelyek közel állnak az ikerszavakhoz, ezért álikerszóknak is nevezik őket. Ilyenek például a személyjeles *ága-boga* és *csínja-bínja* főnevek:

<i>ismeri/tudja vminek minden ága-bogát/ csínját-bínját</i>	znati/poznavati nešto u sitna crevca; biti upučen u sve pojedinosti/detalje ⁴¹
---	--

Legtöbbjük azonban laza szerkezetű mellérendelő összetétel, amelyeknek mindkét összetevője toldalékolható (lehet az személyejeles, melléknévképzős, határozóragos szóalak):

<i>kénye-kedve szerint</i>	kako mu drago; prema nahođenju ⁴²
<i>papás-mamást játszanak</i>	igrati se mame i tate; voditi ljubav
<i>szőrén-szálán eltűnik/ elvész/odalesz</i>	nestati bez traga i glasa ⁴³

A *szegről-végről* határozószóragos összetételünk több szólásban is jelen van különböző jelentésben, de itt a *szeg* nem a *szög* illabiális változatát jelöli, hanem annak egy homonimáját, a

³⁹ Agyag-/üveg-/ingatag/gyenge lábakon áll.

⁴⁰ Nem habozik; tudja mitévő legyen; azonnal cselekszik; mint a csőre töltött fegyver.

⁴¹ Vminek az apró beleit is ismeri; minden részletbe be van avatva.

⁴² Ahogy tetszik.

⁴³ Nyomtalanul és hangtalanul eltűnik.

korai letelepedés nyomait őrző 'falurész' értelemben használatos *szeg* lexémát, akárcsak a *vég* is.

<i>szegről-végről elbeszél / elmond vmit</i>	ispričati sve potanko ⁴⁴
<i>szegről-végről való rokon; szegről-végről rokonok</i>	rođak u sedmom/devetom kolenu; čorbine čorbe čorba; devete pečke žarilo ⁴⁵

Forgács a hanyatt-homlok határozószó értékű összetételt is ebbe a kategóriába sorolja.

<i>hanyatt-homlok fut/rohan/ menekül</i>	pobeći glavom bez obzira; zapaliti/kidnuti ⁴⁶
--	--

A szerves összetételek másik csoportját képezik az alárendelt tagokból álló összetett szavak. Az ilyen összetételek tagjainak egymáshoz való szintaktikai viszonya többféle lehet. Kevés alanyos összetett szót találtunk az unikális elemek között, ezek szófaja is leginkább melléknév:

<i>farkasordító hideg</i>	hladno kao u štenari ⁴⁷
---------------------------	------------------------------------

Annál több a tárgyas összetétel, amelyek szintén lehetnek melléknevek, de szófajcsere következtében főnevek is:

<i>gatyarohasztó meleg van</i>	pasja vrućina; žega ⁴⁸
<i>fejbólintó János</i>	samo klimati glavom; bezrezervno sve podržavati; ulizica, poltron, podrepaš ⁴⁹
<i>fejtágítóra küld vkit</i>	poslati koga na seminar/stručno usavršavanje ⁵⁰
<i>háztűznézőbe megy</i>	ići u izvidnicu ⁵¹

⁴⁴ Mindent vékonyan/aprólékusan elmond.

⁴⁵ Hetedik/kilencedik tédről rokonok; a leves levesének levese; a kilencedik kályha pizskafája.

⁴⁶ Fejjel, tapintat nélkül megszökik; meglóg.

⁴⁷ Hideg van, mint a kutyaházban.

⁴⁸ Kutyameleg; hőség.

⁴⁹ Csak bólogat; fenntartás nélkül mindent támogat; seggnyaló.

⁵⁰ Továbbképzésre küld vkit.

⁵¹ Elmegy körülnézni/nyomozni.

De vannak szép számban jelöletlen jelzős összetételek, éspedig minőség-, birtokos és mennyiségjelzősek egyaránt:

<i>a leghalványabb segédfogalma sincs vmiről</i>	nemati blage veze; nemati pojma o nečemu; nemati tri čuke ⁵²
<i>krocodilkönnyeket ejt</i>	liti/roniti krokodilske suze
<i>struccpolitikát folytat</i>	politika zavlačenja glave u pesak; politika noja; politika izbegavanja suočavanja sa problemima/ činjenicama ⁵³
<i>sündisznóállásba helyezkedik/ vonul</i>	pustiti bodlje/kandže; zauzeti odbrambeni stav ⁵⁴

Amint az utóbbi példákból kitűnik, gyakran élünk az állatokra jellemző vélt tulajdonságokkal kapcsolatos példalózásokkal. S ez nemcsak a magyar szemléletre vonatkozik, mert a természet megfigyelésén alapuló, babonás magyarázatokkal kapcsolatban más nyelvekben is kialakultak hasonló idiómák. Csakhogy, legalábbis a szerbben, analitikus nyelvről lévén szó, ezekben az állatnevek nem unikalizálódtak. Ezért a hasonló komponenseket tartalmazó szólásokon kívül más, szemantikailag oda illő megoldásokat is feltűntettünk a frazematárunkban.

Említsük meg a népies eredetű *rézangyal* főnevet, amely enyhe káromkodás, szitkozódás, bosszankodás, csodálkozás kifejezésére szolgál, ezt is a szerbben az azonos szituációban használatos, kissé tréfás hangulatú megoldásokkal feleltettük meg:

<i>azt a fűzfán fűtyülő(, jégen kopogó) rézangyalát</i>	sto mu gromova!; sto mu futoških kupusa! ⁵⁵
---	---

⁵² Enyhe köze sincs vmihez; nincs fogalma vmiről; nincs három tudása se. A *čuka* szleng kifejezés a tudás ereklýje.

⁵³ A homokba dugott fej politikája; a strucc politikája; a gondokkal való szembesülés elkerülésének politikája.

⁵⁴ Tűskét/karmot ereszt; védekező állásba helyezkedik.

⁵⁵ Száz mennyikövet neki; száz futaki káposztáját.

A *farkasszem* összetételünk lehet minőség-, de birtokosjelzős is.

<i>farkasszemet néz vkivel</i>	gledati se neprijateljskim očima ⁵⁶
--------------------------------	--

De hadd hozzunk fel egy példát a mennyiségjelzős összetételre is, amelyben a *kétkulacsos* melléknév található.

<i>kétkulacsos politika;</i> <i>kétkulacsos politikát folytat</i>	preletačka politika; upražnjavati preletačku politiku ⁵⁷
--	--

Forgács a tulajdonneveket nem tekinti unikális elemnek, bár megjegyzi, hogy van aki (főleg Dobrovolszkira hivatkozva) ezeket is ide sorolja. Viszont szerintünk az összetételek részét képező személyneveket itt is számba vehetjük. Ilyenek például a *hűbelebalázs* és a szlengben használatos *palimadár* lexémák:

<i>hűbelebalázs módjára</i>	i na vrat i na gnjat; navrat-nanos; s neba pa u rebra; grlom u jagode ⁵⁸
<i>palimadárnak néz vkit</i>	smatrati koga naivnim; smatrati koga za budalu

A gondot tetézheti az, ha a frazémának két külön jelentése van, még akkor is, ha a lexikai szerkezet szinte azonos. Ilyen például a *hadilábon áll vkivel/vmivel* szólásunk, amelynek teljes formai és szemantikai ekvivalense a *biti/stajati/živeti s kim na ratnoj nozi*. Azonban, ennek a frazémának a magyarban még egy jelentése van a 'nem szereti (tantárgyat, szakmát), igen gyenge vmiben vagy nem ért hozzá'. Ebben az értelemben a fenti szerb megfelelőt nem használhatjuk, ezért egy másik megoldáshoz kellett folyamodnunk:

<i>hadilábon áll vkivel/</i> <i>vmivel</i>	1. biti/stajati/živeti s kim na ratnoj nozi 2. biti za nekoga nešto špansko selo; ne razumeti se u nešto ⁵⁹
---	---

⁵⁶ Ellenséges szemmel nézik egymást.

⁵⁷ Átrepülő/átpártoló politika; átpártoló politikát folytat.

⁵⁸ Nyakra, sípcsontra; nyakra, orra; az égből a bordába; torokkal az eperbe.

⁵⁹ 1. Hadilábon áll/él vkivel 2. Vki számára spanyol falu vmi; nem ért vmihez.

Vagy például az *sárkánytej* alogizmusos főnevet tartalmazó szólásunk, amely egyrészt veszekedős, kegyetlen, gonosz, másrészt pedig nagyon bátor személyt jelöl. A ténylegesen meglevő szemantikai ekvivalens mellett néha parafrázissal is éltünk, mert a háttérkép annyira áttetsző, hogy ezt a motiváltságot érzékeltetni szerettük volna.

<i>sárkánytejet szopott</i>	1. siktati kao zmija; biti džangrizav/zao 2. dojila koga zmajica; biti lavljeg srca; lavica jedno okoti ali vredno ⁶⁰
-----------------------------	--

Néha valamely meglevő összetétel analógiájára – rendszerint az előtag cseréjével – keletkezik egy másik, mint például a *hasmenés* és a *szájmenés* esetében:

<i>szájmenése van vkinek</i>	1. samo sere; sрати reči; imati logoreju 2. otelo se kome nešto iz/s usta; pobegla/izletela kome reč iz usta ⁶¹
------------------------------	--

Olykor többféle folyamat is lejátszódott a frazeologizálódás során, így például a *nembánom* szervetlen összetétel keletkezésekor szófajcsere is történt, ugyanis az összetétel szófaja főnév. Ugyanez az eset a *nemulass* összetételénél is:

<i>nembánomból van a bánom</i>	za časak radosti hiljadu dana žalosti; dala baba paru da se uhvati u kolo, a posle dve da se pusti; dala baba dinar da uđe u kolo, a dva da iz njega izade ⁶²
<i>lesz majd nemulass!; jön a nemulass!</i>	biće igranke/belaja ⁶³

⁶⁰ 1. Sziszeg mint a kígyó; zsörtölődős/gonosz 2. A sárkány szoptatott vkit; oroszlánszívű vki; a nőstény oroszlán egyet ellik, de érdemeset.

⁶¹ 1. Csak szarik; szavakat szarik; szómenése van 2. Valami el-/kiszabadult a szájából; megszökött/kirepült a szó a szájából.

⁶² Egy örömteli pillanat miatt ezer nap bánat; egy parát/dinárt adott az öregasszony, hogy a kólóba belépjen, majd kettőt, hogy kilépjen belőle.

⁶³ Lesz táncmultság/baj.

A mulatással rokon fogalom a szerbben a 'táncmulatság' jelentésű *igranka*, viszont a frazéma szemantikáját jobban tükrözi a *belaj* 'baj, szerencsétlenség, haddelhadd' jelentésű török jövevényszó.

Olykor játékos módon, unikális elemeket is tartalmazó szójátékszerű frazémák is keletkeznek, amelyeket szinte lehetetlen szólással megfeleltetni:

<i>hogy ityeg a fityeg?</i>	kako ide? ⁶⁴
-----------------------------	-------------------------

Kivételt talán a kiszámoló gyermekversek képeznek, mert ilyenek majdnem minden nyelvben előfordulnak, ezért azokkal kell behelyettesíteni őket:

<i>egyedem-begyedem tengertánc...</i>	eci-peci pec, ti si mali zec...; en, den, dini, sava raka tini... (dečije brojalice)
---	---

3. Összegzés

Számos unikális elem etimológiája – épp egyedi előfordulásuk miatt – szinte kideríthetetlen, állítja Forgács (Forgács 2003, 28.)

Az, hogy a példáink szerb megfelelői között alig találunk olyant, amelyben szintén unikális komponens szerepel, még nem jelenti azt, hogy a szerb frazeológiában ilyen lexikai elemek nem fordulnak elő. Ehhez a szerb frazémakorpusz átkutatására lenne szükség, illetve a szerb frazeológiai egységeket kellene forrásnyelvi kiindulópontnak tekinteni.

⁶⁴ Hogy megy?

Irodalom

- Bárdosi, Vilmos. 2019. *Szólások, közmondások eredete. Frazeológiai etimológiai szótár.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Forgács, Tamás. 2003. “Unikális komponensek frazeológiai egységekben.” In *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei III.: Magyar és finnugor jelentéstörténet,* edited by Büky László & Forgács Tamás. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszék.
- O. Nagy, Gábor. 1979. *Mi fán terem?* Budapest: Gondolat Kiadó.

POZITIVNO ODRŽIVO MENTALNO ZDRAVLJE U VOJVODINI¹

Beata Grabovac

Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici,
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
beata.grabovac@magister.uns.ac.rs

Lenke Major

Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici,
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
major.lenke@magister.uns.ac.rs

Rita Horak

Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici,
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
rita.horak@magister.uns.ac.rs

Rad se bavi pozitivnim mentalnim zdravljem, nivoom empatije i emocionalne inteligencije mađarskih studenata iz Srbije. Cilj istraživanja je da se provjeri da li dolazi do promene u pokazateljima pozitivnog mentalnog zdravlja, empatije i emocionalne inteligencije u grupi individua koje su učestvovala u teorijskim predavanjima i praktičnim aktivnostima povezanim sa mentalnim zdravljem, empatijom i emocionalnom inteligencijom tokom jesenjeg semestra 2024. godine. U istraživanju su učestvovala dvadeset i dve odrasle osobe, koje trenutno pohađaju fakultet na mađarskom jeziku u Vojvodini. Od upitnika smo koristili mađarske verzije Baron-Koenovog Kvocijenta empatije (Baron-Cohen, EQ), Dejvisov Indeks interpersonalne reaktivnosti (Davis, IRI), Skalu emocionalne inteligencije Vonga i Loa (Wong and Law, WLEIS) i Test mentalnog zdravlja (Vargha et al., MET). Rezultati pokazuju da se u pojedinim pokazateljima empatije i emocionalne inteligencije vidi napredak nakon naših intervencija i edukacija. Pri drugom merenju u odnosu na prvo kod istih ispitanika došlo je do povećanja rezultata na sumiranom skorcu empatije, u preuzimanju perspektive i u fantaziji, a rezultati povezani sa emocionalnom inteligencijom odražavaju značajne razlike u proceni i ekspresiji emocija kod sebe.

¹ Rad je nastao u okviru projekta Autonomne Pokrajine Vojvodine, pod brojem 001118584 2024 09418 004 000 000 001. Projekat Centrifugalna sila emocionalne inteligencije je podržan od strane Pokrajinskog sekretarijata za visoko obrazovanje i naučnoistraživačku delatnost u 2024-oj godini.

Ključne reči: pozitivno mentalno zdravlje, empatija, emocionalna inteligencija, studenti, mađarska manjina

Positive sustainable mental health in Vojvodina

The paper deals with positive mental health, empathy and emotional intelligence in Hungarian students from Serbia. The aim of the research is to check whether there will be changes in the indicators of positive mental health, empathy and emotional intelligence in a group of individuals who participated in theoretical lectures and practical activities related to mental health, empathy and emotional intelligence in the autumn semester of the year 2024. The research sample consisted of twenty two adults, who are currently attending the Hungarian Language Teacher Training Faculty in Vojvodina. The measures we used were the following: the Baron-Cohen Empathy Quotient (Baron-Cohen, EQ), the Davis Interpersonal Reactivity Index (Davis, IRI), the Wong & Law Emotional Intelligence Scale (Wong and Law, WLEIS) and the Mental Health Test (Vargha et al., MET), all in Hungarian language. The results show that certain indicators of empathy and emotional intelligence show progress after our interventions and education. Compared to the first, in the second measurement the same subjects showed an increase in the results on the total score of empathy and also in perspective taking, fantasy and the results related to emotional intelligence reflect significant differences in the appraisal and expression of emotions in the self.

Keywords: positive mental health, empathy, emotional intelligence, students, Hungarian minority

1. Uvod

U Evropskom kontekstu nivo subjektivnog blagostanja u Srbiji je među niskima (Jovanović 2016). Od 147 zemalja Srbija je na 86. mestu po indeksu srećne planete²; znači u negativnoj polovini ocenjenjenih ako poredimo razne zemlje. Po ovim rezultatima nivo zadovoljstva životom u Srbiji je 6.2 (od mogućih 10) za 2021. godinu, a indeks sreće 35, i isti je i opao gotovo za poen od 2019. do 2021. Sve ovo ukazuje na to da su u državi prisutni negativni trendovi što se mentalnog zdravlja tiče. Kako Jovanović (2016, 17) navodi blagostanje je jedno od „ključnih indikatora kako razvijenosti određenog društva i efikasnosti državne vlasti, tako

² Videti na: <https://happyplanetindex.org/hpi/> (materijalu pristupljeno 20.02.2025.).

i kvaliteta života i mentalnog zdravlja pojedinaca “. Isto tako je i jedno od „ključnih pokazatelja progressa određenog društva “ (Jovanović 2016, 17).

U našem radu želimo da proverimo kako i da li teorijski i praktično usmerena edukacija o afektivnom svetu može da menja pozitivno mentalno zdravlje, empatiju i emocionalnu inteligenciju.

2. Pojam mentalnog zdravlja

Na mentalno zdravlje se dugo godina gledalo iz ugla odsustva mentalnih poteškoća, poremećaja, bolesti i nepostojanja simptoma. Ipak su istraživači vremenom shvatili da je takav pristup samo delimično ispravan. Stanojević (2012, 329) navodi Jahodino (1958, 15) mišljenje da „odsustvo bolesti možda čini neophodan, ali ne i dovoljan kriterijum mentalnog zdravlja“.

U poslednjih pola veka u psihologiji su se počeli naglašavati pozitivni potencijali, kapaciteti i resursi individue. Tako se došlo i do proširenja koncepta i ideje da se mentalno zdravlje može posmatrati na kontinuumu od negativnog ka pozitivnom kraju: od narušenog mentalnog zdravlja ka bavljenju na pozitivan način sa subjektivnim, psihološkim i socijalnim blagostanjem. U psihologiji kao nauci mentalno zdravlje se može meriti odsustvom bolesti (depresije, anksioznosti, itd.) ili pozitivnom bitisanju i razvoju usmerenim momentima (npr. pozitivnim emocionalnim stanjima, preko osećanja zadovoljstva životom, življenjem smislenog života, slobodnim funkcionisanjem).

Opšteprihvaćena definicija mentalnog zdravlja do današnjeg dana ne postoji. Radi ilustracije kompleksnosti problema prikazaćemo jedan model i jednu definiciju mentalnog zdravlja iz kojih se vidi koliko različitih aspekata njegovo određenje može da uključuje.

Jahoda (1958) je predložila model pozitivnog mentalnog zdravlja sa šest komponenti: 1. stav prema sebi – prihvatanje sebe, 2. sposobnost za lični rast, razvoj i samoaktualizaciju – motivišuće snage unutar pojedinca, 3. integracija ličnosti – koherentnost i unutrašnja ravnoteža, 4. autonomija – slobodan izbor, 5. opažanje realnosti – uključuje i objektivnu percepciju sebe i okruženja, a i

empatiju, 6. upravljanje okolinom – uspeh u smislu dostignuća i adaptacija kao adekvatno funkcionisanje.

Galderizi (Galderisi) je takođe pokušao da da sveobuhvatnu definiciju mentalnog zdravlja, ističući pozitivne aspekte funkcionisanja, koje uključuju i komponente emocionalne inteligencije i empatije: „Mentalno zdravlje je stanje unutrašnje ravnoteže, koje omogućava pojedincu da koristi svoje sposobnosti u skladu sa univerzalnim društvenim vrednostima. Osnovne kognitivne i socijalne sposobnosti; sposobnost prepoznavanja, izražavanja i upravljanja sopstvenim emocijama, kao i sposobnost empatije ka drugima, fleksibilnost i sposobnost prevladavanja poteškoća i funkcionisanje u socijalnim ulogama; i harmonična usklađenost tela i uma predstavljaju komponente mentalnog zdravlja, koje do različitog nivoa doprinose stanju unutrašnje ravnoteže.“³ (Galderisi et al. 2015, 231-232).

Oba gore navedena pogleda prevazilaze domen jedinke i naglašavaju i odnos prema okruženju, npr. uključuju empatično ophođenje prema drugima i uspešno funkcionisanje u širem društvenom kontekstu i okruženju.

Stanojević navodi da „mentalno zdravlje podrazumeva zadovoljstvo životom, prisustvo pozitivnog i odsustvo negativnog afekta, psihološko i socijalno blagostanje“ (Stanojević 2012, 335). Ova definicija sadrži u sebi sve vrste blagostanja, koje ćemo prikazati u sledećem delu.

Pored blagostanja bavićemo se ukratko i sa pojmovima emocionalne inteligencije i empatije, koje su usko povezane sa mentalnim zdravljem.

³ Prevod autora sa engleskog. Originalna definicija na engleskom glasi: “Mental health is a dynamic state of internal equilibrium which enables individuals to use their abilities in harmony with universal values of society. Basic cognitive and social skills; ability to recognize, express and modulate one’s own emotions, as well as empathize with others; flexibility and ability to cope with adverse life events and function in social roles; and harmonious relationship between body and mind represent important components of mental health which contribute, to varying degrees, to the state of internal equilibrium (Galderisi et al., 2015, 231-232.)

Varga i saradnici idu korak dalje i uključuju još specifičnije komponente u definiciju, te po njima mentalno zdravlje podrazumeva biološko, psihološko, društveno i spiritualno blagostanje, sposobnost za doživljavanje i održavanje pozitivnih mentalnih stanja, mehanizme uspešnog prevladavanja, rezilijencu i samoregulaciju (Varga et al. 2020).

3. Blagostanje

Pozitivna psihologija se bavi pozitivnim funkcionisanjem čoveka, dok su ljudska snaga i izvrsnost joj u fokusu (Nagy and Oláh, 2013). Razvojem pozitivne psihologije pojavila su se naučna ispitivanja sreće (laički rečeno) ili subjektivnog blagostanja (termin koji se koristi u naučnim krugovima, Jovanović 2016), koja su uzela maha osamdesetih godina dvadesetog veka (Nagy and Oláh, 2013). Blagostanje je jedan od indikatora mentalnog zdravlja ili dobrog funkcionisanja (Stanojević 2012). Do sada je više autora dalo doprinos ovoj oblasti preko različitih koncepata blagostanja. Tako možemo govoriti o subjektivnom, psihološkom i socijalnom blagostanju.

Dva glavna aspekta subjektivnog blagostanja su kognitivna i afektivna komponenta, tj. zadovoljstvo životom i nivoi pozitivnog i negativnog afekta, emocija i raspoloženja (Diener 1984, Jovanović 2016). Dinerov (Diener) model je hijerarhijski i u njemu je subjektivno blagostanje opšta evaluacija sopstvenog života, pritom kognitivna potkomponenta se odnosi na globalne životne procene (npr. zadovoljstvo životom, svrha, ispunjenost) i zadovoljstvo domenima života (npr. poslovni odnosi, bračni odnosi, zdravlje), a afektivna potkomponenta na pozitivne emocije (npr. radost, ponos, ushićenje) i na negativne emocije (npr. tuga, stid, bes) (Rakić-Bajić 2016).

Model psihološkog blagostanja formulisala je Kerol Rif 1989. godine, navodeći da su komponente psihološkog blagostanja sadržane u šest dimenzija: Samoprihvatanje – pozitivan odnos prema sebi, ali i svest o sopstvenim ograničenjima; Svrha života – osećaj svrhe i smisla u životu, osećanje usmerenosti u životu; Lični rast – ostvarivanje svojih potencijala, kontinuirano učenje i

razvoj ličnih sposobnosti; Ovladavanje okruženjem – osoba nalazi za sebe i kreira optimalno okruženje; Autonomija – osećanje individualnosti i lične slobode, samoodređenje, nezavisnost i unutrašnja regulacija ponašanja i Pozitivni odnosi sa drugima – sposobnost voljenja, topli odnosi sa drugima (Carol Ryff 1989a; Rakić-Bajić 2016, Stanojević 2012). „Život u skladu sa istinskim selfom“ postulat je ovog shvatanja (Rakić-Bajić 2016, 25). Rif smatra da „psihološko blagostanje karakteriše izraženo samoprihvatanje, kontinuirana potreba za personalnim razvojem i rastom, usklađeni odnosi sa važnim drugima, visoko osećanje smisla života, razvijena sposobnost manipulisanja neposrednom okolinom i autonomno funkcionisanje“ (Rakić-Bajić 2016, 27 po Ryff 1989a, Ryff 1989b, Ryff and Singer 2008).

Socijalno blagostanje je Kizov pojam i sadrži pet komponenti: socijalnu integraciju – procenu svog odnosa prema društvu i zajednici, socijalno prihvatanje – poverenje u druge ljude i vera u ljudsku dobrotu, doprinos društvu – procenu lične društvene vrednosti, socijalnu aktualizaciju – veru u evoluciju društva i socijalnu koherentnost – percepciju nivoa kvaliteta organizacije i funkcionisanja društva (Stanojević 2012).

4. Emocionalna inteligencija

Majer i Salovej (Mayer and Salovey 1997) emocionalnu inteligenciju određuju kao sposobnost uočavanja, kognitivne obrade i korišćenja emocionalnih informacija vezanih za sebe i druge.

Emocionalna inteligencija po Majeru i Saloveju ima tri glavne komponente: procenu i izražavanje, regulaciju i korišćenje emocija (Neubauer and Freudenthaler 2005), dok su Vong i Lo oslanjajući se na teoriju Saloveja i Majera (Mayer and Salovey 1997) sastavili svoju skalu za merenje emocionalne inteligencije, koja ima četiri subdomena: 1. procena i ekspresija svojih emocija; 2. procena i prepoznavanje emocija kod drugih; 3. regulacija sopstvenih emocija, i 4. korišćenje emocija za poboljšanje postignuća (Wong and Law 2002).

5. Empatija

Sajmon Baron-Koen (Simon Baron-Cohen) smatra da empatija ima kognitivnu, a i emocionalnu, afektivnu komponentu. Ovo prvo odnosi se na razumevanje afekata drugih i preuzimanje njihovih tački gledišta i omogućava predviđanje ponašanja ili mentalnih stanja drugih, a drugo na emocionalni odgovor koji je prikladan situaciji koju doživljava osoba sa kojom empatišemo (Baron-Cohen 2006).

Mora se napomenuti da Baron-Koen izdvaja i pojam saosećanja, koji je mali delić afektivne komponente, ali uplivava i u sferu gde se afektivna i kognitivna komponenta preklapaju, pa tako omogućava doživljaj afektivnog stanja druge osobe, ali uključuje u sebe i želju da joj se pomogne (Baron-Cohen 2006).

Po Dejvisu empatija takođe, ima i kognitivni i afektivni deo (Davis 1983). Po njemu u kognitivnu komponentu spada zauzimanje tuđeg stanovišta i fantazija, dok u afektivnu empatijska spadaju brižnost i lična nelagodnost i autorova skala Interpersonalne reaktivnosti meri ove aspekte.

6. Opis radionica pozitivnog mentalnog zdravlja

Na radionicama pozitivnog mentalnog zdravlja na Učiteljskom fakultetu studenti su se upoznali sa raznim tumačenjima pojmova iz okrilja pozitivne psihologije i najnovijim rezultatima naučnih istraživanja iz oblasti mentalnog zdravlja, empatije i emocionalne inteligencije. Imali su priliku da na sebi isprobaju postojeće dobre prakse i zadatke u svrhu razvijanja i negovanja pozitivnog mentalnog zdravlja, empatije i emocionalne inteligencije. Teorijsko-praktične interaktivne radionice su bile protkane i onlajn sadržajima. Cilj projekta je bio da pored širenja znanja i veština proverimo da li dolazi do merljivih efekata nakon naših radionica: da li se u pozitivnom smeru menja pozitivno mentalno zdravlje, nivo emocionalne inteligencije i empatije naših studenata, a isto tako i da vidimo kakav je trenutni nivo pozitivnog mentalnog zdravlja, emocionalne inteligencije i empatije u jednoj većoj grupi studenata iz mađarske manjinske grupe.

Emocionalna inteligencija i empatija su vrlo bitne komponente mentalnog zdravlja. Prožimaju intra- i interpersonalnu sferu, utiču na uspešnost u svakodnevnom funkcionisanju i produktivnost na poslu. Svojevrsan su alat u borbi protiv negativnih mentalnih izazova. U okviru projekta ostvarili smo longitudinalno istraživanje: merenje nivoa empatije i emocionalne inteligencije studenata (učesnika) na Učiteljskom fakultetu na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici na početku i nakon naših radionica koje su bile usmerene na podizanje nivoa znanja o mentalnom zdravlju, emocijama, prepoznavanju istih, kao i regulaciju i korišćenje osećanja i afektivnih stanja.

7. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je bio da se proveri da li dolazi do promene u pokazateljima pozitivnog mentalnog zdravlja, empatije i emocionalne inteligencije u grupi studenata koji su učestvovali u teorijskim predavanjima i praktičnim aktivnostima povezanim sa mentalnim zdravljem, empatijom i emocionalnom inteligencijom tokom jesenjeg semestra 2024. godine.

7.1. Hipoteze istraživanja

Hipoteza 1 se odnosi na pretpostavku da će studenti u drugom merenju u poređenju sa prvim imati viši nivo pozitivnog mentalnog zdravlja na svim supskalama.

Hipoteza 2 se odnosi na pretpostavku da će studenti u drugom merenju u poređenju sa prvim imati viši nivo emocionalne inteligencije na svim supskalama.

Hipoteza 3 se odnosi na pretpostavku da će studenti u drugom merenju u poređenju sa prvim imati viši nivo empatije, konkretno biće vičniji preuzimanju perspektive drugih, fantaziji, empatičkoj brizi, kao i korišćenju kognitivne empatije, afektivne empatije i socijalnih veština.

7.2. Uzorak

U grupi koja je bila uključena u longitudinalno istraživanje imali smo dvadeset i dva studenta. To su osobe koje su učestvovalе

u svim aktivnostima nakon prvog merenja, prisustvovali su teorijskim predavanjima, a i praktičnim aktivnostima. Studenti su Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici, pripadnici mađarske manjine iz Srbije, ženskog pola, starosti od 18 do 40 godina. Dvanaest osoba su sa sela i devet iz gradova Srbije, dok jedna osoba nije naznačila gde živi. Desetoro pohađa smer diplomirani učitelj, a dvanaestoro diplomirani vaspitač.

7.3. Metodologija istraživanja

U istraživanju su korišćeni sledeći instrumenti:

1. Test mentalnog zdravlja Varge i saradnika (Vargha et al. 2020), koji se sastoji od sedamnaest ajtema. Ima pet supskala, od kojih se blagostanje meri sa tri ajtema, *savoring* sa tri ajtema, stvaralačka i izvršilačka efikasnost sa pet ajtema, samoregulacija sa tri ajtema, rezilijenca sa tri ajtema. Blagostanje odražava emocionalno, psihološko, socijalno i spiritualno blagostanje (Vargha et al. 2020 po Oláh and Kapitány-Fövény 2012); za *savoring* ne postoji prevod sa engleskog na srpski, a ta reč označava svojevrsnu sposobnost za korišćenje pozitivnih mentalnih stanja - njihovo stvaranje, doživljavanje, održavanje i intenziviranje (Vargha et al. 2020 po Bryant and Veroff 2007; Szondy et al. 2014); stvaralačka i izvršilačka efikasnost se odnosi na kompetenciju menjanja jedne otežavajuće situacije ili postizanje svojih ciljeva, promena u skladu sa ličnim potrebama (Vargha et al. 2020 po Oláh 2005); samoregulacija je uspešna kontrola kognitivnih i emotivnih procesa i istrajnost u cilju usmerenim radnjama (Vargha et al. 2020 po Oláh 2005); a rezilijentnost je povezana sa delotvornom adaptacijom na stresne situacije i brzim i efikasnim oporavkom nakon nepravilika (Vargha et al. 2020 po Campbell-Sills and Stein 2007; Connor and Davidson 2003; Southwick and Charney 2018).

2. Vongova i Loova skala emocionalne inteligencije (WLEIS; Wong and Law 2002, Szabó et al. 2011) ima 14 ajtema i putem samoprocene osoba ocenjuje koliko se slaže sa pojedinim stavkama. Njene supskale su sledeće: procena emocija kod sebe merena sa tri ajtema, procena emocija kod drugih, merena sa tri ajtema,

regulacija emocija merena sa četiri ajtema i korišćenje emocija, mereno sa četiri ajtema.

3. Kvocijent empatije (EQ; Baron-Cohen 2006) ima šezdeset ajtema od kojih četrdeset meri empatiju, a dvadeset je filer ajtema, koji ne mere konstrukt. Za skorovanje smo koristili podelu na supskale Lorensa i saradnika (Lawrence et al. 2004), tako da imamo meru kognitivne empatije merenu sa jedanaest ajtema, emocionalne reaktivnosti sa istim brojem ajtema i socijalnih veština sa šest.

4. Dejvisov Indeks interpersonalne reaktivnosti (IRI; Davis 1983) ima dvadeset i osam ajtema, od kojih sedam meri preuzimanje perspektive, sedam fantaziju, sedam empatičku brigu i sedam lični distres.

7.4. Rezultati istraživanja

Na nivou pozitivnog mentalnog zdravlja pokazalo se da se rezultati studenata iz prvog i drugog merenja (znači nakon naših edukativnih programa i praktičnih zadataka i vežbi) statistički značajno ne razlikuju. Na nivou empatije merene sa upitnikom Kvocijent empatije rezultati prvog i drugog merenja se takođe ne razlikuju, ni u kognitivnoj empatiji, ni u emocionalnoj reaktivnosti, a ni u socijalnim veštinama. Međutim, kada se gleda sumirani skor, postoji značajna razlika, $Z = -2.647$, $p = .008$, a medijana prvog merenja je 41.5, a drugog 47. Na Dejvisovoj skali Interpersonalne reaktivnosti postoje značajne razlike između prvog i drugog merenja u preuzimanju perspektive i u fantaziji. Kod preuzimanja perspektive $Z = -2.777$, $p = .005$, medijana prvog merenja je 2.2150, a drugog 2.640, a kod fantazije $Z = -2.226$, $p = .026$, a medijana prvog merenja je 2.7100, a drugog 2.8600. Rezultati povezani sa emocionalnom inteligencijom pokazali su značajne razlike u prepoznavanju emocija kod sebe, $Z = -1.974$, $p = .048$, a medijana prvog merenja 3.1650, a drugog 3.3300.

U ovom radu bavili smo se sa pozitivnim mentalnim zdravljem, empatijom i emocionalnom inteligencijom mađarskih studenata iz Srbije. Na značajnost pozitivnog mentalnog zdravlja, emocionalne

inteligencije i empatije za svakodnevno funkcionisanje, dobrobit individue i društva ukazuje veliki broj istraživanja (npr. Baron-Cohen 2006; Jovanović 2016; Wong and Law 2002; Vargha et al. 2020). Naš cilj je bio da se proverí da li dolazi do pozitivnog pomaka u pokazateljima pozitivnog mentalnog zdravlja, empatije i emocionalne inteligencije u grupi individua koje su učestvovala u seriji radionica, teorijskih predavanja i praktičnih aktivnosti povezanih sa mentalnim zdravljem, empatijom i emocionalnom inteligencijom na Učiteljskom fakultetu na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici. Rezultati su ukazali na to da je kod naših studenata pohađanje tih vannastavnih aktivnosti koje produbljuju svest o pojmu mentalnog zdravlja, značaju i potkomponentama empatije i emocionalne inteligencije dovelo do pozitivnog pomaka u pokazateljima nivoa empatije i emocionalne inteligencije.

Konkretno, naši rezultati otkrivaju da se kod studenata koji su učestvovali u ovim aktivnostima povećao nivo preuzimanja perspektive i fantazije, kao i da se poboljšala uspešnost u prepoznavanju emocija kod sebe. Na taj način se može izvući zaključak da proširivanje znanja o pozitivnom funkcionisanju u smislu edukacije o aspektima emocionalne inteligencije, empatije i pozitivnog mentalnog zdravlja dovodi do intenzivnije refleksije o istim procesima i dublje analize sopstvenih, a i tuđih internih procesa povezanih sa afektivnim, a i kognitivnim sferama pojedinaca.

Literatura

- Baron-Cohen, Simon. 2006. *Elemi különbség: férfiak, nők és szélsőséges férfiak*. Translated by Rozália Eszter Ivády. Osiris Kiadó.
- Bryant, Fred B., and Joseph Veroff. 2007. *Savoring: A new model of positive experience*. Psychology Press.
- Campbell-Sills, Laura, and Murray B. Stein. 2007. "Psychometric analysis and refinement of the Connor–Davidson resilience scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience." *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of the International Society for Traumatic Stress Studies* 20 (6): 1019-1028.

- Connor, Kathryn M., and Jonathan RT Davidson. 2003. "Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC)." *Depression and anxiety* 18 (2): 76-82.
- Davis, Mark H. 1983. "Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach." *Journal of personality and social psychology* 44 (1): 113-126.
- Diener, Ed. 1984. "Subjective well-being." *Psychological bulletin* 95 (3): 542-575.
- Galderisi, Silvana, Andreas Heinz, Marianne Kastrup, Julian Beezhold, and Norman Sartorius. 2015. "Toward a new definition of mental health." *World psychiatry* 14 (2): 231-233.
- Google. 2025. "The Happy Planet Index. 2021 Results". Effective February 20. <https://happyplanetindex.org/hpi/>.
- Jahoda, Marie. 1958. *Current concepts of positive mental health*. Basic Books.
- Jovanović, Veljko. 2016. *Psihologija subjektivnog blagostanja*. Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Keyes, Corey Lee M. 1998. "Social well-being." *Social Psychology Quarterly* 61 (2): 121-140.
- Lawrence, Emma J., Philip Shaw, Dawn Baker, Simon Baron-Cohen, and Anthony S. David. 2004. "Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient." *Psychological medicine* 34 (5): 911-920.
- Mayer, John D., and Peter Salovey. 1997. "What is emotional intelligence?" In *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, edited by P. Salovey and D. Sluyter. Basic Books.
- Nagy, Henriett, and Attila Oláh. 2013. "A pozitív pszichológia." In *Affektív pszichológia: az emberi késztetések és érzelmek világa*, edited by É. Bányai and K. Varga. Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Neubauer, Aljoscha C., and Harald H. Freudenthaler. 2005. "Models of emotional intelligence." In *Emotional intelligence: An international handbook*, edited by R. Schulze and R. D. Roberts. Hogrefe & Huber Publishers.

- Oláh, Attila. 2005. *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó.
- Oláh, Attila, and Máté Kapitány-Fövény. 2012. "A pozitív pszichológia tíz éve." *Magyar Pszichológiai Szemle* 67 (1): 19-45.
- Rakić-Bajić, Gorana. 2016. "Psihološko blagostanje: provera realnostikonstrukta u okviru multidimenzionog modela Carol Ryff." PhD diss., University of Novi Sad.
- Ryff, Carol D. 1989a. "Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being." *Journal of personality and social psychology* 57 (6): 1069-1081.
- Ryff, Carol D. 1989b. "In the eye of the beholder: views of psychological well-being among middle-aged and older adults." *Psychology and aging* 4 (2): 195-210.
- Ryff, Carol D., and Burton H. Singer. 2008. "Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being." *Journal of happiness studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being* 9 (1): 13-39.
- Southwick, Steven M., and Dennis S. Charney. 2018. *Resilience: The science of mastering life's greatest challenges*. Cambridge University Press.
- Stanojević, Dragana. 2012. "Savremeni modeli pozitivnog mentalnog zdravlja." *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini* 42 (2): 327-340.
- Szabó, Attila, Kun Bernadette, Urbán Róbert, and Zsolt Demetrovics. 2011. "Kezdeti eredmények a Wong és Law érzelmi intelligencia skála (WLEIS-HU) hazai alkalmazásával." *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 12 (1): 1-15.
- Szondy, Máté, Tamás Martos, Anett Szabó-Bartha, and Mária Püskösty. 2014. "A Rövidített Pozitív Élmények Feldolgozási Módjai Skála magyar változatának reliabilitás- és validitásvizsgálata." *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 15 (3): 305-316.
- Vargha, András, Virág Zábó, Regina Török, and Attila Oláh. 2020. "A jóllét és a mentális egészség mérése: a Mentális Egészség Teszt." *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 21 (3): 281-322.

Wong, Chi-Sum, and Kenneth S. Law. 2002. "The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study." *The Leadership Quarterly* 13 (3): 243-274.

MUŽI, KTORÍ LICHOTIA ŽENÁM. SLOVNÍK V KULTÚRE, KULTÚRA V SLOVNÍKU¹

Martina Ivanová

Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied,
v. v. i., Slovensko
martina.ivanova@unipo.sk

Cieľom prednášky je analyzovať výkladové parafrázy a dokladové reprezentácie vybraných lexém v jestvujúcich lexikografických dielach slovenčiny (konkrétne vo výkladových slovníkoch *Slovník slovenského jazyka*, 1959 – 1968, *Krátky slovník slovenského jazyka*, 2003, 2023, a *Slovník súčasného slovenského jazyka*, 2006, 2011, 2015, 2021) a poukázať na rozdiely vo výklade ich významu v jednotlivých lexikografických zdrojoch a na úlohu kultúrnych vzorcov pri vytváraní konceptualizácií, ktoré sa premietajú do slovníkových spracovaní. Podľa Eca (2009) je jazykový znak kultúrnou jednotkou. Aby ho hovoriaci správne používal, opiera sa o komunikačnú skúsenosť s touto jednotkou v rámci kultúry (Wittgenstein 1960; Feilke 1996, 1998; Everett 2012). Podľa kultúrnej lingvistiky (napr. Palmer 1996; Sharifian 2011) jazykové javy, akými sú lexikálne jednotky, pragmatické prostriedky a morfosyntaktické prvky, kódujú a komunikujú kultúrne podmienené konceptualizácie. Tieto konceptualizácie zahŕňajú kultúrne znalosti, ktoré vznikajú na základe interakcií medzi členmi kultúrnej skupiny v čase a priestore (Sharifian 2011: 21). Možno konštatovať, že prepojenie medzi jazykom, kultúrou a poznaním možno manifestovať na spôsobe lexikografického spracovania jednotiek v (časovo) odlišných výkladových slovníkoch konkrétneho národného jazyka. Týmto otázkam sa venuje tzv. kritická diskurzívna lexikografická analýza (Chen 2019), v rámci ktorej sa poukazuje na fakt, že slovník nefunguje len ako mnemotechnický nástroj, externalizácia kultúrnej pamäti, ale aj formačný prostriedok, konštruujúci prvok kultúrnych identít (Fishman 1995). V úvodnej časti prednášky sa pokúsime predstaviť základné teoretické a materiállové východiská spracovania exemplifikačných zón v slovníku vo vzťahu k sémantizácii a následne budeme vymedzenú problematiku interpretovať na príklade vybraných jednotiek. V druhej časti sa pokúsime opísať a porovnať frekvencované kontexty vybraných hesiel v dokladových zónach analyzovaných slovníkov a charakterizovať rozdielnosť v spracovaní exemplifikačných profilov príslušných jednotiek. Poukážeme pritom na výhody identifikácie kolokačných

¹ Tento príspevok je výsledkom riešenia grantového projektu VEGA č. 2/0027/25 *Slovník súčasného slovenského jazyka – 8. etapa (koncipovanie a redigovanie slovníkových hesiel a s tým spojený lexikologicko-gramatický a korpusový výskum)*.

profilov jednotiek korpusovou analýzou (porov. Jarošová 2018). Tá je základným krokom pri určovaní významu slova a umožňuje dosiahnutie vyššej miery analytickej jemnosti, ktorá až do príchodu veľkých korpusov nebola možná. Pokúsime sa pritom odpovedať na otázku, do akej miery lexikografické spracovanie významu a jeho dokladová reprezentácia v konkrétnych slovníkoch vykazujú tendenciu k tzv. deskriptívnej preskriptívnosti (Balteiro 2011).

Kľúčové slová: lexikografia, kultúrna lingvistika, sémantizácia, exemplifikácia, výkladový slovník.

Men who flatter women. Dictionary in culture, culture in dictionary

The paper discusses the issues related to providing examples in monolingual dictionary. The analysis is focused on existing monolingual dictionaries of Slovak and it follows the tenets of critical discursive lexicographic analysis in which the dictionary is understood as a specific case of discursive practice, through which cultural patterns are fixed, internalised, i.e. certain models, standards, frameworks referring to accepted values and norms of behaviour in a given society and culture, thus providing the user with an orientation plan of the existing socio-cultural world. The paper points out some of the currently relevant problems connected to exemplification of culturally specific units in the explanatory dictionary, namely how certain cultural scripts existing in the given society are reflected in the dictionary examples of such expressions. The paper proposes a discourse approach to examples evidenced in the given dictionaries and demonstrates a simplified case study of exemplification related to verbs denoting compliments in Slovak.

Keywords: lexicography, dictionary, culture, exemplification, critical discursive lexicographic analysis, language picture of the world.

1. Úvod

Cieľom príspevku je analyzovať výkladové parafrázy a dokladové reprezentácie vybraných lexém v jestvujúcich lexikografických dielach slovenčiny (konkrétne vo výkladových slovníkoch *Slovník slovenského jazyka* 1959 – 1968, ďalej SSJ; *Krátky slovník slovenského jazyka* 2003, 2023, ďalej KSSJ; a *Slovník súčasného slovenského jazyka* 2006, 2011, 2015, 2021, ďalej SSSJ; vybrané problémy lexikografickej praxe budeme ilustrovať aj na materiáli *Slovníka cudzích slov* 2005, ďalej SCS, a *Synonymického slovníka slovenčiny* 2004, ďalej SSS) a poukázať na povahu exemplifikácie v jednotlivých lexikografických zdrojoch a

na úlohu kultúrnych vzorcov pri vytváraní konceptualizácií, ktoré sa premietajú do slovníkových spracovaní.

Podľa U. Eca (2009) je jazykový znak kultúrnou jednotkou. Aby ho hovoriaci správne používal, opiera sa o komunikačnú skúsenosť s touto jednotkou v rámci kultúry (porov. Wittgenstein 1960; Feilke 1996, 1998; Everett 2012). Podľa kultúrnej lingvistiky (napr. Palmer 1996; Sharifian 2011) jazykové javy, akými sú lexikálne jednotky, pragmatické prostriedky a morfosyntaktické prvky, kódujú a komunikujú kultúrne podmienené konceptualizácie. Tieto konceptualizácie zahŕňajú kultúrne znalosti, ktoré vznikajú na základe interakcií medzi členmi kultúrnej skupiny v čase a priestore (Sharifian 2011, 21). Možno konštatovať, že prepojenie medzi jazykom, kultúrou a poznaním možno manifestovať na spôsobe lexikografického spracovania jednotiek v (časovo) odlišných výkladových slovníkoch konkrétného národného jazyka. Týmto otázkam sa venuje tzv. kritická diskurzívna lexikografická analýza (Chen 2019), v rámci ktorej sa poukazuje na fakt, že slovník nefunguje len ako mnemotechnický nástroj, mechanická externalizácia kultúrnej pamäti, ale aj ako formačný prostriedok, ako mechanizmus konštruujúci kultúrne identity (Fishman 1995). V prvej časti štúdie sa pokúsime predstaviť základné teoretické a materiálové východiská spracovania exemplifikačných zón v slovníku a v druhej časti budeme vymedzenú problematiku interpretovať na príklade vybraných jednotiek. V druhej časti sa pokúsime opísať a porovnať frekventované kontexty vybraných hesiel v dokladových zónach analyzovaných slovníkov a charakterizovať rozdielnosť v spracovaní exemplifikačných profilov príslušných jednotiek. Pokúsime sa pritom odpovedať na otázku, do akej miery lexikografické spracovanie významu a jeho dokladová reprezentácia v konkrétnych slovníkoch reflektujú jestvujúce kultúrne skripty, jazykovo kódované spôsoby správania sa človeka v interakcii s ostatnými komunikantmi v určitých komunikačných situáciách regulované jestvujúcimi kultúrnymi normami.

2. Exemplifikačné stratégie vo výkladovom slovníku

V príspevku budeme analyzovať spomínané tri výkladové slovníky slovenčiny a porovnáme sémantizačné a exemplifikačné prístupy, ktoré sú v týchto lexikografických dielach uplatňované. V teoretických prácach sa zdôrazňuje, že exemplifikácia plní v slovníku niekoľko funkcií: dokladá existenciu slova a významu; ilustrujú typické kolokácie a gramatické konštrukcie daného slova; kontextualizuje opisovaný výraz, aby manifestovala štýlové aspekty a pragmatické dôsledky typické pre jeho použitie (porov. Atkins 1995, Landau 2001). Exemplifikácia má zároveň veľmi úzky vzťah k výkladu významu, jej funkcia nie je len pasívne ilustratívna, ale aktívna, modelová (porov. Filipec 1995, 40). Exemplifikácia spresňuje vysvetlenie významov cieľového slova, je podporným faktorom sémantizácie, možno ju chápať ako istý spôsob „dovýkladu” významu.

Rôzne výkladové slovníky pracujú s rôznymi exemplifikačnými stratégiami, ktoré sa týkajú

1. typológie exemplifikácie,
2. štruktúry exemplifikácie,
3. rozsahu exemplifikácie,
4. zdrojov exemplifikácie,
5. obsahu exemplifikácie.

3.1. Typológia exemplifikácie vo výkladovom slovníku

Pod typológiou exemplifikácie rozumieme povahu dokladov z hľadiska ich syntaktického statusu. Z tohto hľadiska môžeme rozlišovať 1. nevetné doklady a 2. vetné doklady. Nevetné doklady majú podobu typických spojení so stavbou syntagmy v závislosti od slovnodruhovej charakteristiky heslového slova. Vetné doklady majú syntaktickú štruktúru vety a ich použitie je motivované zámerom predstaviť menej obvyklé alebo špecifické použitie slova v širšom kontexte. Citátové doklady vo forme vety môžu byť uvedené anonymne, bez mena autora, resp. autorské, teda s

uvedením autorského zdroja (konkrétneho autora alebo zdroja), porov. výstavbu exemplifikačnej zóny pri adjektíve *náruživý*.

náruživý 1. veľmi oddaný niečomu, zaujatý niečím; svedčiaci o tom; syn. vášnivý: *n. poľovník, rybár; n. fajčiar, čitateľ, cestovateľ; n. hráč golfu; n. zberateľ známok; na túto tému sa vedú čoraz náruživejšie debaty; Moje mladé srdce prahlo náruživou túžbou vykonať veľké a hrdinské skutky.* [J. Lenčo] (SSSJ 2015)

3.2. Štruktúra exemplifikácie vo výkladovom slovníku

Pod štruktúrou exemplifikácie rozumieme poradie uvádzaných typov dokladov. Vo výkladových slovníkoch sa uplatňuje zásada, že nevetné typy dokladov predchádzajú vetné typy dokladov a vetné doklady bez uvedenia autorského zdroja predchádzajú autorské citátové doklady.

Slovenské výkladové slovníky sa líšia exemplifikačnými stratégiami, ktoré v exemplifikačných zónach hesiel uplatňujú. Štruktúra exemplifikačnej zóny v SSJ obsahuje okrem typických spojení aj vysoký počet tzv. autorských dokladov (citáty s menom autora) z umeleckých textov. Výber autorských citátov sa v tomto slovníku opiera prednostne o tzv. kritérium dobrého autora². V KSSJ sú najpoužívanším typom dokladov tzv. minimálne nevetné kontexty a nepracuje sa tu s autorskými citátmi. Ako kritériá výberu dokladov sa uvádzajú typickosť, reprezentatívnosť, všeobecná známosť, nie náhodnosť, živosť (doklady reprezentujúce úzus). Pre SSSJ je zasa charakteristická kvantifikácia a diverzifikácia zdrojov (súčasťou korpusových databáz, ktoré predstavujú

² Dobrý autor je teoretický koncept Václava Ertla, ktorý bol prvýkrát zverejnený v novinách Národní listy v roku 1927 a ktorý označoval kritérium na posudzovanie (ne)správnosti, (ne)spisovnosti určitého jazykového prostriedku. V kritických reakciách na uplatnený lexikografický prístup sa často zdôrazňovalo, že kritérium dobrého autora sa precenilo na úkor kritéria dobrého jazykového povedomia tým, že sa dobrými autormi dokladujú aj chybné slová (porov. Balážová et al. 2023, 195).

materiálové východisko pri spracovaní jednotiek v slovníku, sú aj webové texty). Štruktúra exemplifikačnej zóny reflektuje poradie: 1. frekventované a typické spojenia, 2. vetné doklady bez uvedenia autora, 3. autorské citáty alebo citáty z periodík.

Okrem spomínaných typov dokladov sa na poslednom mieste exemplifikačnej zóny prípadne uvádzajú aj prenesené použitia slov, ktoré dokladujú nejednoznačnú hranicu medzi samostatným významom a lexikálnosémantickým variovaním lexie, porov.

najáda 1. (v gréckej a rímskej mytológii) vodná víla žijúca pri prameňoch vodných tokov, strážkyňa potokov, riek, jazier, nymfa: *vodné najády; ak prameň vyschol, zahynula aj n.; fontánu zdobia nahé telá najád; pren. Rieka bola ako veľký bazén, pôvabné pražské nymfy či najády dráždili zrak i zmysly.* [J. Smrek] pôvabné kúpajúce sa ženy a dievčatá (SSSJ 2015)

Jednou z výhod korpusových dát využívaných ako materiálové východiská moderného výkladového slovníka je, že umožňujú presnejšie kvantifikovať zastúpenie jednotiek a významov v úze a tým stanoviť hranicu medzi lexikálnosémantickým variovaním lexie, ktoré nevedie k vymedzovaniu samostatného významu, a samostatným významom, ktorý sa v slovníku spracúva ako osobitá lexia, porov. napr. spracovanie preneseného významu výrazu *otáznik* v KSSSJ a korpusovom založenom SSSJ.

otáznik interpunkčné znamienko označujúce priamu otázku (napr. *prídeš?*); pren. *film s o-mi* problematický (KSSJ 2003)

otáznik 1. interpunkčné znamienko na konci opytovacej vety al. na konci výrazu použitého vo vetnej platnosti (napr. *Ako sa máš?; Naozaj?; Už dnes?*), ale aj ako prostriedok citového dôrazu, expresívnosti v (písomnej) komunikácii (napr. *To čo má byť?!): na konci opytovacej vety sa píše o.; pri četovaní používa samé výkričníky a otázniky; skoro za každým slovom dáva o.; pren. Ale starého otca z Turčeka nepoznám. – Ako to? – opýtal sa Vinco a v hlase mal otáznik ako svet.* [H. Zelinová]

2. niečo neznáme, o čom sa (zatiaľ) nič nevie, neistá situácia, stav, ktorého vývoj sa nedá odhadnúť: *o. je aj nad štartom pretekárky; okolo nešťastia, úmrtia je stále veľa otáznikov; Pretože Fedor nie je len prítomnosť, ale aj otáznik do budúcnosti – ako tu raz zostane bezo mňa* [E. Farkašová]

3. niečo zložité, čo treba riešiť, problém, otázka: *o. nad úrovňou hry; veľké otázky dôchodkovej reformy; automobilka musí riešiť ďalší technický o.* (SSSJ 2021)

3.3. Rozsah exemplifikácie vo výkladovom slovníku

Rozsah exemplifikácie úzko súvisí s frekvenčnou distribúciou spracúvaného hesla (resp. lexie v rámci polysémického hesla), ako aj s kolokačnou potenciou príslušnej jednotky. Extenzívnejšie dokladové zóny evidujeme pri vysoko frekventovaných jednotkách s vysokou kolokačnou potenciou, naopak, menej extenzívne exemplifikačné zóny nachádzame pri málo frekventovaných jednotkách s obmedzenou kolokačnou potenciou, resp. tendujúce k monokolokabilite, t. j. k javu, keď sa určitá jednotka ako celok vyskytuje len v obmedzenom počte spojení, prípadne len v jednom spojení (Jarošová 2018a), porov.

blanokrídly majúci blanité krídla: *b. hmyz; blanokrídla muška* (SSSJ 2006)

Obmedzenú kolokabilitu, resp. monokolokabilitu sa v SSSJ naznačuje poznámkou „obyč. v spojení“, resp. „iba v spojení“, porov.

očitý obyč. v spojeniach *očitý svedok* človek, ktorý niečo sám, osobne videl al. pozoroval a môže to dosvedčiť (na súde); *očité svedectvo* vychádzajúce z takéhoto pozorovania: *o. svedok zločinu, vraždy, dopravnej nehody; sila očitého svedectva vojnového reportéra* (SSSJ 2021)

Pandorin iba vo fraz. spojeniach *Pandorina skrinka* akýkoľvek zdroj veľkých a neočakávaných problémov; *otvoriť Pandorinu skrinku* (SSSJ 2021)

Rozsah exemplifikačných zón úzko súvisí aj s lexikografickou koncepciou uplatňovanom v konkrétnom type slovníka. Ak z tohto hľadiska porovnáme analyzované slovenské výkladové slovníky, možno konštatovať, že počet uvádzaných dokladov je determinovaný jednak typom slovníka (teda faktom, či ide o slovník malého, stredného alebo veľkého rozsahu), ale aj povahou materiálových východísk slovníka. Korpusové databázy ako *conditio sine qua non* súčasnej modernej lexikografie neponúkajú len obrovské množstvo jazykového materiálu, ale disponujú aj nástrojmi, ako tieto dáta efektívne systematizovať (ide najmä o nástroj *SketchEngine*, ktorý umožňuje automatickú identifikáciu kolokačných profilov jednotiek³, resp. nástroj *Good Dictionary Examples* v rámci *SketchEngine*, selektujúci na základe vybraných kritérií adekvátne vetné doklady).

Adekvátny rozsah exemplifikačných zón však v lexikografickej teórii naďalej ostáva predmetom diskusie. Na jednej strane je zrejmé, že kolokácie a vetné doklady zvyšujú hodnotu slovníka tým, že poskytujú používateľom slovníka predstavu o typickom kontexte fungovania jednotky. Na druhej strane možno uvažovať o tom, koľko dokladov ilustrujúcich rôzne typy syntaktických a kolokačných vzorov heslového slova môže byť pre používateľa prínosné alebo naopak máťuce (porov. napr. Ptasznik 2023).

3.4. Zdroje exemplifikácie vo výkladovom slovníku

Pokiaľ ide o zdroje exemplifikácie, výrazným faktorom determinujúcim charakter exemplifikácie je budovanie korpusových databáz, ktoré sú v súčasnosti základným materiálovým východiskom lexikografických prác. Slovníky vychádzajúce v „predkorpusovej ére“ mali výrazne limitované materiálové východiská, čo značne

³ Konkordancie sa chápu ako „doklady použitia v kontexte“ (<https://www.sketchengine.eu>, prístup: 30. 1. 2025).

sťažovalo lexikografickú prácu. Na porovnanie, v čase odovzdania 1. zväzku SSJ do tlače obsahovala slovníková kartotéka 3,5 milióna kartotečných lístkov, zatiaľ čo korpusová databáza *Omnia Slovaca Maior IV*, ktorá je materiálovým východiskom SSSJ, obsahuje 6 596 573 997 tokenov v rámci 15 155 685 dokumentov (textov), čo je značná kvantitatívna disproporcia.

Pri reflektovaní zdrojových východísk tvorby slovníka vrátane exemplifikácie je však potrebné zohľadňovať nielen kvantitatívne hľadisko (veľkosť materiálovej databázy slovníka), ale aj neustále sa vyvíjajúce koncepčné prístupy v rámci metalexikografie, v rámci ktorých sa slovník v súčasnosti začína v menšej miere chápať ako preskriptívna autorita s imperatívne intenčnou modalitou. Oproti preskriptívnemu prístupu (resp. popri ňom) sa v metalexikografii začína presadzovať deskriptívny prístup k lexikografickému spracovaniu jednotiek, ktorý sa spája s hodnotovými rámcami ako „odporúčajúci” alebo „poskytujúci tadu” a ktorý je zo svojej podstaty pluralitný. Odráža to napríklad citát hovorecu *Oxford Learner's Dictionaries*, podľa ktorého je úlohou slovníka „skôr reflektovať (ako sa jazyk používa) ako diktovať (ako by sa jazyk mal používať)” (porov. Flood 2020). V teoretických prácach sa niekedy okrem deskriptívneho a preskriptívneho prístupu vymedzuje aj tzv. proskriptívny prístup, pri ktorom sa spôsob, akým sa lexikograf zaoberá výsledkami empirickej analýzy, líši od deskriptívneho prístupu. Úloha lexikografa sa nekončí po tom, čo informoval používateľa o používaní jazyka (deskripcia), ale jeho cieľom je používateľa informovať, ktorý variant by si mal vybrať, ak existuje viac ako jedna možnosť (proskripcia, nie preskripcia). Tento lexikografický spôsob prezentácie možno nazvať aj selektívnym opisom. Proskripcia tak nezahŕňa do slovníkových položiek všetky prvky z empirického základu, ale zaujíma k nim hodnotiaci postoj (porov. Bergenholz 2003, 77).

V tejto súvislosti sa akcentuje fakt, že reprezentatívnosť nerastie lineárne výhradne so zväčšovaním rozsahu (porov. výrok „Veľké je pekné“ je v oblasti korpusov pravdepodobne len ilúziou”, Svartvik 1992, 10). Pri štruktúrovaní korpusových databáz slúžiacich ako východisko lexikografickej práce sa preto skôr odporúča sledovať

pravdepodobnostnú distribúciu spracúvaných javov a prvkov (zohľadňujúcu produkciu a recepciu).

3.5. Obsah exemplifikácie vo výkladovom slovníku

V teoretických prácach sa zdôrazňuje, že lexikografia bez vyjadrovania postojov a sociálnej angažovanosti je ilúziou a v takej podobe je nemožná. Platí, že stopy politických a kultúrno-politických postojov sa neodrážajú iba vo významových parafrázach, ale sú tiež podmienené externými a internými aspektmi výberového procesu (porov. Bergholtz 2001, 500). R. H. Gouws (2020, 40) slovník charakterizuje ako agensa operujúceho v oblasti sociálneho vplyvu. V tejto súvislosti P. Bourdieu (2014) pripomína, že lingvisti v prípade jazyka a jeho opisu začleňujú do svojej teórie skonštruovaný predmet, pri ktorom niekedy zabúdajú na sociálne zákony jeho konštrukcie. Odvolávanie sa výhradne na frekvenčnú distribúciu jednotky opomína skutočnosť, že štruktúra jazykového poľa predstavuje systém špecifických jazykových silových vzťahov, založených na nerovnomernej distribúcii jazykového kapitálu, pričom vnútri tohto poľa existuje podriadené pole obmedzenej produkcie (vzťahuje sa to najmä na písaný jazyk). Autor v tejto súvislosti hovorí o „ilúzii jazykového komunizmu“ (porov. Bourdieu 2014).

Úlohu slovníka ako sociálneho agensa možno demonštrovať na lexikografickej „kauze“, ktorá v slovenskom priestore rezonovala v čase pripomienkovania európskeho zákona o minimálnych mzdách. Konferencia biskupov Slovenska v tejto súvislosti vystúpila so snahou obmedziť v legislatíve používanie termínov *rod* a *rodová rovnosť*, odvolávajúc sa na „kodifikovanú podobu“ výrazu *rod*, porov. *Na strane 1 v druhom odseku Návrhu účasti delegácie Slovenskej republiky na 42. zasadnutí Konferencie Organizácie Spojených národov pre výživu a poľnohospodárstvo (14. – 18. jún 2021) navrhujeme vykonať terminologickú korekciu pojmu „rodová rovnosť“ na pojem „rovnosť medzi mužmi a ženami“*. Podľa KBS je používanie spomínaných spojení terminologickou chybou, ktorá vychádza jednak z chyby prekladateľských oddelení orgánov

EÚ pri preklade pojmu *gender* a jednak z rodovej ideológie. Pri argumentácii sa KBS opierala o výklad významu jednotky *rod* v KSSJ ako kodifikačnom slovníku (v spomínanom výkladovom slovníku nachádzame len význam „rad, spoločenstvo potomkov pochádzajúcich z jedných prarodičov, pokolenie”). Ako však vo svojej štúdii ukázala A. Jarošová (2018b), korpusové doklady prinášajú svedectvo o používaní tohto výrazu vo význame, ktoré v KSSJ nefiguruje (v aktuálnom čase išlo okolo 900 dokladov významu neevidovaného vo výkladovom slovníku). Výskum kolokačných paradigiem tiež priniesol zistenie, že v prípade adjektíva *rodový* možno v korpuse doložiť dominanciu kolokácií (90 %), ktoré nesúvisia s významami postulovanými v jestvujúcom lexikografickom opise v KSSJ (ako ukazujú početné korpusové doklady kolokácií, pozornosť používateľov je pri používaní tohto výrazu často upriamená na sociálne normy a kultúrne schémy podmieňujúce odlišné postavenie muža a ženy). Záver, že termíny *pohlavie* a *rod* nie sú plne zastupiteľné, autorka dokladá prostredníctvom sémantickej analýzy (ukazuje na významové dištinkcie spojení *rodové stereotypy* a prípadného ekvivalentu *mužské a ženské stereotypy*, resp. *pohlavné stereotypy*, poukazujúc na fakt, že zatiaľ čo *pohlavie* je biologický termín, výraz *stereotyp* reprezentuje sociologický termín), ako aj štylistickej analýzy (poukazujúc na neprírodnosť a štylizačnú neadekvátnosť potenciálnych náhradných ekvivalentov odmietaného spojenia, porov. *rodovo podmienené násilie – násilie podmienené pohlavím*, *rodovo podmienené násilie páchané na ženách – násilie podmienené pohlavím páchané na ženách*, *rodovo citlivá politika – politika berúca ohľad na pohlavie*).

Podľa kultúrnej lingvistiky (napr. Palmer 1996; Sharifian 2011) platí, že jazykové javy kódujú a komunikujú kultúrne podmienené konceptualizácie, pričom tieto konceptualizácie zahŕňajú kultúrne znalosti, ktoré vznikajú na základe interakcií medzi členmi kultúrnej skupiny v čase a priestore (Sharifian 2011, 21). Kultúrne podmienené konceptualizácie sa do slovníkového spracovania premietajú rozličným spôsobom. Najevidentnejšie možno prehodnocovanie kultúrnych znalostí pozorovať v tzv.

sémantizačnej zóne slovníka, teda pri delimitácii významov a v sémantizácii, opise významu. Porovnať môžeme napríklad význam slovenskej jednotky *muž* a anglického ekvivalentu *man* v slovenských výkladových slovníkoch a v anglickom slovníku *Cambridge Dictionary*. Všetky tri slovenské výkladové slovníky pracujú s parafrázou „dospelý človek mužského pohlavia”. Oproti tomu v *Cambridge Dictionary* nachádzame jednak primárny význam „an adult male human being” [dospelá mužská osoba], jednak sekundárny význam „an adult who lives and identifies as male though they may have been said to have a different sex at birth” [dospelá osoba, ktorá žije a identifikuje sa ako muž napriek tomu, že pri pôrode jej bolo stanovené iné pohlavie], ktorý možno chápať ako reflex aktuálnej kultúrnej podmienenej konceptualizácie jestvujúcej v anglosaskom jazykovom spoločenstve.

Rozdiely v kultúrnej konceptualizácii možno sledovať aj na časovej osi – porovnaním výkladových parafráz vo časovo odlišných výkladových slovníkoch v tom istom jazykovo-kultúrnom spoločenstve. Ako príklad možno uviesť výklad významu výrazu *striptíz* v slovenských výkladových slovníkoch, porov.

striptíz

exkluzívna (nočná) zábava, pri ktorej sa tanečnica vyzlieka donaha (SSS)

výstredný zábavný program, pri kt. sa obyč. žena postupne vyzlieka; vyzliekanie sa (pri takomto programe) (KSSJ 2003)

postupné vyzliekanie sa ako súčasť zábavného programu v nočných podnikoch a pod. (SCS 2004)

Výkladové parafrázy pri analyzovanej jednotke ukazujú, že v starších výkladových slovníkoch (SSS a KSSJ) sa súčasťou sémantizácie stáva komponent „žena”, v prípade SSJ ako obligatórna séma (porov. „tanečnica”), v KSSJ ako typický príznak (porov. „obyč. žena”), zatiaľ čo v novšom slovníku (SCS) sa podobný typ sémantického komponentu v parafráze neuplatňuje.

V lexikografickej teórii sa často zdôrazňuje ako základné kritérium na výber dokladov do exemplifikačnej zóny obsahová adekvátnosť. Pod obsahovou adekvátnosťou sa myslí najmä fakt, že ide o doklady, ktoré nie sú metajazykové, nadmieru encyklopedické, explikatívne alebo naopak obsahovo vágne. V rámci kritickej lexikografickej diskurzívnej analýzy sa však zdôrazňuje, že výber dokladov je v konkrétnom kultúrnom kontexte výsledkom (viac či menej explicitných) negociačných mechanizmov a môže byť vystavený zmenám (porov. Chen 2019, 12). Ako príklad možno uviesť zmenu exemplifikačnej stratégie pri viacerých jednotkách v *Oxford Learner's Dictionaries* (porov. Flood 2020), v rámci ktorej došlo k prehodnoteniu exemplifikačných zón tak, aby neobsahovali doklady reprezentujúce sexistické použitie jazyka a forsírujúce rodové stereotypy, porov.

anatomy

pôvodný doklad: *He left dusty handprints on his lady customers' anatomies.* [Na partiách tela svojich zákazníčok zanechal zaprášené odtlačky rúk.], *She was unable to reach for the bag in case she revealed more of her anatomy than she already had.* [Nemohla sa natiahnúť po taške, aby neodhalila ešte viac z častí svojho tela.]

aktuálny doklad: *People should never be reduced to their anatomies.* [Ľudia by sa nemali nikdy redukovat' na partie svojho tela.]

psyche

pôvodný doklad: *I will never really fathom the female psyche.* [Nikdy nepochopím ženskú psychiku.]

aktuálny doklad: *The mind, the psyche, the soul, the spirit – call it what you will – also has to be returned to some sort of equilibrium.* [Aj myseľ, psychika, duša, duch – nazvite to, ako chcete – sa musí vrátiť do určitej rovnováhy.]

Termín kultúrne skripty sa vzťahuje na techniku vyjadrovania kultúrnych noriem, hodnôt a praktík v termínoch, ktoré prístupné tak pre osoby v rámci príslušnej kultúry, ako aj mimo nej (Goddard

a Wierzbicka 2004). Pojem kultúrny skript/scenár sa etabloval v polovici 90. rokov 20. storočia na základe výskumu situovaného na rozhraní medzi sémantikou a medzikultúrnou pragmatikou. Cieľom techniky kultúrnych skriptov je pochopiť rečové praktiky z pohľadu samotných hovoriacich, opísať, aké hodnoty a normy sa prostredníctvom jazyka artikulujú. V exemplifikačných zónach sú zachytené nielen typické spôsoby realizácie rečových aktov a konverzačných rutín, ale sprostredkované doklady prinášajú aj informácie o typických sémantických rolách účastníkov daných rečových aktov. Napríklad pokiaľ ide o rečový akt „komplimentu“, výklad a dokladovanie významu ilokučných slovies spätých s vyjadrovaním komplimentov (napr. *lichotiť*, *dvoriť*, *kurizovať*) poukazuje na existenciu kultúrneho skriptu, v ktorom sa aktívna úloha spája s mužským a pasívna so ženským pohlavím. Ten sa odráža buď v priamo v sémantickej parafráze (napr. pri verbe *dvoriť*), alebo je sprostredkovaný v exemplifikačnej zóne výberom dokladov (napr. pri verbe *lichotiť*).

dvoriť usilovať sa získať náklonnosť, priazeň dievčaťa al. ženy: *dlho, nesmelo, vytrvalo dvoril spolužiačke; prijať niečie dvorenie; Potrpela si na gavalierstvo, nezáväzné dvorenie*. [I. Izakovič]; *Iste sa bude zajtra zaliečať svojmu predstavenému s oveľa väčšou vehemenciou, než sa kedy dvoril akejkolvek žene*. [H. Dvořáková]; *Vrany sedia blízko seba vysoko na konári a samec dvorí samici*. [NP 1987] (SSSJ 2006)

lichotiť 1. vychvaľovaním, lichôtkami al. iným prehnane milým správaním usilovať sa získať niečiu priazeň, náklonnosť; syn. líškať sa, zaliečať sa: *I. šéfovi s maximálnou servilnosťou; rád lichotí mladým ženám; Vysielal obdivné pohľady a lichotil jej aj v slovných náznakoch*. [L. Hagara]; *Môžeme vám povedať bez lichotení, že si zaslúžite lepší honorár*. [Ľ. Zúbek] (SSSJ 2011)

Spomínané tendencie možno pozorovať aj na ďalšej rovine štruktúry slovníka, ktorou je tzv. mezoštruktúra, odkazovanie na iné heslá vnútri plnohodnotných hesiel, napr. uvádzaním synonym. Vo

výskumoch sa často poukazuje na kvantitatívnu nadreprezentáciu pejoratív a výrazov s expresívnym príznakom pri jednotke *žena* oproti jednotke *muž*, porov. Giovanardi (2019). Spomínanú tendenciu potvrdzuje aj analýza synonymie v SSS, porov.

žena 1. dospelá osoba ženského pohlavia: *bola to pekná, urastená žena* • hovor. **dievča:** *dievčatá z nášho pracoviska* • **pani** (vydatá žena al. dospelá žena vôbec): *oslovili ma neznáme panie* • **dáma** (žena pôsobiaca eleganciou; žena z vyšších spoločenských vrstiev): *uvoľniť miesto staršej dáme* • **lady** [vysl. *lejdy*] (žena z vyšších spoločenských vrstiev podľa titulu anglickej šľachtickej) • expr. **stvora** (ženská bytosť): *list poslali po jednej stvore* • pejor. **rebeka** (prefikaná, výbojná žena) • pejor.: **bosorka** • **fúria** • **xantipa** • **megeera** (zlá, neznášavivá, hašterivá žena) • expr. **baba:** *stretol som jednu známú babu* • expr. **mladica** (svižná mladá žena) • expr. **žieňa** • **starena** (stará žena) • kniž. **roba** (obyč. zdravá, robustnejšia žena) • **matróna** (dôstojná staršia žena al. pejor. žena statnej postavy) • pejor. **ťapa** (pasívna, obyč. aj nepôvabná žena) • **vamp** (zvodná, démonická žena) • zastar. al. pejor. **ženská** • pejor. **ženština** • hrub. **piksľa**

chlap 1. dospelá osoba mužského pohlavia • **muž:** *pekný chlap, muž* • **pán:** *program pre pánov* • expr. **chlapík:** *urastený chlapík* • expr. **chlapina** (silný, urastený chlap): *vysoký chlapina* • expr. **chlapák** • hovor. **chlapec:** *naši chlapci vyhrali* • **človek:** *bol to starší človek* • zastaráv. **mužský**

Výrazná kvantitatívna disproporcia pri uvádzaní synonymie nekopíruje situáciu v lexikálnej zásobe, resp. ju reflektuje len čiastočne. V slovenčine je možné nájsť aj ďalšie pejoratívne ekvivalenty lexémy *muž*, napr. *starigán*, *strigón*, ktoré by bolo možné v rámci synonymického radu zaznamenať. Okrem kvantitatívnej disproporcie možno pri analyzovaných synonymických radoch pozorovať aj ďalšie rozdiely. V synonymickom rade s dominantou *chlap* pozorujeme výhradne lexémy s neutrálnym príznakom, resp. expresíva s pozitívnym príznakom. Ako jeden z členov

synonymického rasu sa tu uvádza aj jednotka *človek*, čo však v synonymickom rade s dominantou *žena* neevidujeme.

4. Závery

Cieľom príspevku bolo poukázať na existujúce exemplifikačné stratégie uplatňované vo výkladových slovníkoch slovenského jazyka a na spôsob, akým je v týchto lexikografických prácach koncipovaná exemplifikačná zóna z hľadiska typológie, štruktúry, rozsahu, zdrojov a obsahu. Analýza obsahu ukazuje, že exemplifikačné zóny monolingválnych slovníkov na jednej strane reflektujú typické kontexty heslového výrazu, zároveň sa v nich odrážajú aktuálne kultúrne scenáre ako reflexia kultúrne podmienených konceptualizácií javov príslušného jazykového spoločenstva. Slovníkové doklady nie sú iba odrazom, vyabstrahovaným prepisom zdrojových použití, ale naopak, slovníky vytvárajú významy, prepisujú a prezentujú objekty novým spôsobom. V tejto súvislosti možno odkázať aj na konštatovanie v práci J. A. Fishmana (1995), podľa ktorého možno slovníky chápať jednak ako kultúrne konštruované, jednak ako kultúrne konštruujúce artefakty.

Literatúra

- Atkins, Beryl. T. S. 1995. "The Role of the Example in a Frame Semantics Dictionary." In *Essays in Semantics and Pragmatics: In Honour of Charles J. Fillmore*, edited by M. Shibatani and S. A. Thompson, 25–42. Amsterdam: John Benjamins.
- Balážová, Ľubica, Bronislava Chocholová, Nicol Janočková, Natália Kolenčíková, and Lucia Miháliková. 2023. "Slovníky a lexikografické otázky v časopise Slovenská reč." *Slovenská reč* 87 (3): 186–219.
- Balteiro, Isabel. 2011. "Prescriptivism and Descriptivism in the Treatment of Anglicisms in a Series of Bilingual Spanish-English Dictionaries." *International Journal of Lexicography* 24 (3): 277–305.

- Bergenholtz, Henning. 2001. "Proskription, oder: So kann man dem Wörterbuchbenutzer bei Textproduktionsschwierigkeiten am ehesten helfen." In *Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik. Herbert Ernst Wiegand zum 65. Geburtstag gewidmet*, edited by A. Lehr, M. Kammerer, K. P. Konerding, A. Storrer, C. Thimm, and W. Wolski, 499–520. Berlin and New York: De Gruyter.
- Bergenholtz, Henning. 2003. "User-Oriented Understanding of Descriptive, Proscriptive and Prescriptive Lexicography." *Lexikos* 13: 65–80.
- Bourdieu, Pierre. 2014. *Co se chce říct mluvením. Ekonomie jazykové směny*. Praha: Karolinum.
- Chen, Wenli. 2019. "Towards a Discourse Approach to Critical Lexicography." *International Journal of Lexicography* 32 (3): 362–388.
- Eco, Umberto. 2009. *Teórie sémiotiky*. Praha: Argo.
- Everett, Daniel. 2012. *Language, the Cultural Tool*. London: Profile Books.
- Feilke, Helmuth. 1996. *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Filipec, Josef. 1995. "Funkce odborného a běžného lexika v odborných textech." In *Termina 94: konference o odborném stylu a terminologii: sborník příspěvků: Liberec 21.–23. června 1994*, edited by M. Žemlička, 37–46. Liberec and Praha: Pedagogická fakulta Technické university v Liberci, Ústav pro jazyk český.
- Fishman, Joshua A. 1995. "Dictionaries as Culturally Constructed and as Culture-Constructing Artifacts: The Reciprocity View as Seen from Yiddish Sources." In *Cultures, Ideologies, and the Dictionary: Studies in Honor of Ladislav Zgusta*, edited by B. Kachru and H. Kahane, 29–34. Tübingen: Niemeyer.
- Flood, Alison. 2020. "No More 'Nagging Wives': How Oxford Dictionaries Is Cleaning Up Sexist Language." *The Guardian*, March 6, 2020.
- Giovanardi, Marco B. 2019. "Have You Ever Googled 'Woman'?" *Medium*, June 27, 2019.

- Goddard, Cliff, and Anna Wierzbicka. 2004. "Cultural Scripts: What Are They and What Are They Good For?" *Intercultural Pragmatics* 1 (2): 153–166.
- Gouws, Rufus H. 2020. "Metalexicography, Dictionaries and Culture." *Lexicographica* 6: 3–9.
- Jarošová, Andrea. 2018a. "Pohľad na pomenovanie cez prizmu teoretických rámcov a slovníkového hesla." *Jazykovedný časopis* 69 (3): 277–301.
- Jarošová, Andrea. 2018b. "Výrazy pohlavie a rod." *Kultúra slova* 52 (6): 331–337.
- Landau, Sidney I. 2001. *Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, Gary B. 1996. *Toward a Theory of Cultural Linguistics*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Ptasznik, Beata. 2023. "More Examples May Benefit Dictionary Users." *International Journal of Lexicography* 36 (1): 29–55.
- Sharifian, Farzad. 2011. *Cultural Conceptualisations and Language: Theoretical Framework and Applications*. Amsterdam: John Benjamins.
- Svartvik, Jan. 1992. *Directions in Corpus Linguistics: Proceedings of Nobel Symposium 82 Stockholm, 4–8 August 1991*. Berlin and New York: De Gruyter Mouton.
- Wittgenstein, Ludwig. 1960. *Tractatus logico-philosophicus* (= *Schriften 1*). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Pramene

- Buzássyová, K. a Jarošová, A. (Hl. red.) 2006. *Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Cambridge Dictionary*. Dostupné na: <https://dictionary.cambridge.org/>.
- Jarošová, A. a Buzássyová, K. (Ved. red.) 2011. *Slovník súčasného slovenského jazyka. H – L*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

- Jarošová, A. (Hl. red.) 2015. *Slovník súčasného slovenského jazyka. M – N*. Bratislava: Veda.
- Jarošová, A. (Hl. red.) 2021. *Slovník súčasného slovenského jazyka. O – Pn*. Bratislava: Veda.
- Kačala, J. – Pisárčiková, M. – Považaj, M. 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka. 4. dopl. a upr. vyd.* Bratislava: Veda.
- Kačala, J. – Pisárčiková, M. – Považaj, M. 2020. *Krátky slovník slovenského jazyka. 5. dopl. a upr. vyd.* Martin: Matica slovenská.
- Omnia Slovaca Maior IV*. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV.
- Peciar, Š. (Red.) 1959. *Slovník slovenského jazyka. I. A – K*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.
- Peciar, Š. (Red.) 1960. *Slovník slovenského jazyka. II. L – O*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.
- Peciar, Š. (Red.) 1963. *Slovník slovenského jazyka. III. P – R*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.
- Peciar, Š. (Red.) 1964. *Slovník slovenského jazyka. IV. S – U*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.
- Peciar, Š. (Red.) 1965. *Slovník slovenského jazyka. V. V – Ž*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.
- Peciar, Š. (Red.) 1968. *Slovník slovenského jazyka VI. Doplnky – dodatky*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.
- Petráčeková, V. – Kraus, J. (Ved. red.) 2005. *Slovník cudzích slov (akademický). 2., doplnené a prepracované vyd.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá.
- Pisárčiková, M. (red.). 2004. *Synonymický slovník slovenčiny. 3. nezm. vyd.* Bratislava: Veda.

KULTÚRÁK TALÁLKOZÁSA PAPP DÁNIEL NOVELLÁIBAN, REGÉNYÉBEN

Ispánovics Csapó Julianna

Bölcsészettudományi Kar, Újvidéki Egyetem, Szerbia
csapo@eunet.rs

A magyar irodalomtörténet kevésbé ismert alkotója, a bácskai származású, nevelődésű, budapesti karriert befutó Papp Dániel (1865–1900). Életét, szövegeit egyaránt jellemzi a sokszínű etnikai, kulturális környezet. Papp köztes élet- és alkotói helyzetéből eredően a magyar és a szerb nemzeti identitás, nyelv, kultúra felől tekint a többkultúrájú és –nyelvű Bácskára/Vajdaságra. A vidéki kisváros és a nagyváros terei, lehetőségei által formált szövegvilág különféle eszközökkel (ismétlés, ellentét, túlzás, irónia stb.), igen hitelesen mutatja be a régió egyes etnikumainak (magyarok, svábok, bunyevácok, sokácok) konfliktusait, együttélését. A munka célja a Papp-próza elemzése az egyes kultúrák találkozása, érintkezése, szemszögéből.

Kulcsszavak: kultúrák találkozása, Bácska, Papp Dániel, novella, regény.

Meeting of Cultures in Dániel Papp's Short Stories and Novel

A lesser-known figure in the history of Hungarian literature is Dániel Papp (1865-1900), a writer of Bácska origin who built his career in Budapest. Both his life and his writings are characterized by a diverse ethnic and cultural environment. Due to his intermediary life and creative position, Papp views the multi-cultural and multi-lingual region of Bácska/Vojvodina through the lenses of Hungarian and Serbian national identity, language, and culture. The textual world shaped by the spaces and opportunities of both small provincial towns and the metropolis authentically depicts the conflicts and coexistence of various ethnic groups (Hungarians, Swabians, Bunjevci, Šokci) in the region through various literary devices (repetition, contrast, exaggeration, irony, etc.). The aim of this work is to analyze Papp's prose from the perspective of the encounters and interactions between different cultures.

Keywords: meeting of cultures, Bácska, Dániel Papp, short story, novel.

1. Kultúrák találkozása a biográfiában

1.1. A származás kérdése

Papp Dániel származását tekintve a római katolikus vallású *Korapifiszky* Anna törvénytelen gyermekeként („Ignoti patris”) látta meg a napvilágot Ómoravicán 1868. február 11-én. Anyja lánykori neve Ambrozovics Anna. (Magyar 1991).

Herceg János feltételezi, Papp Dániel talán szerb származású lehetett, ezt sugallta a monostorok életében, a pravoszláv egyházi rendtartásban és szokásokban tapasztalható jártassága (Herceg 1958). Több elbeszélése tanúskodik erről, a *Marcellusz* (1898) című novelláskönyvében pedig *Kalugyerek* cikluscím alatt közli monostori tárgyú írásait (Juhász 1995).

Az anyakönyv születési bejegyzése szerint (az ómoravicai római katolikus keresztelési anykv. 6/1868. folyószáma alatt¹) az anya vezetékneve *Korapifinszky*.

A szakirodalom a *Korapifiszky* családnév mellett (Magyar 1991, Bori 1998, Pénovátz 2012) *Koropatfinszky*ként is ismeri (Kiss 1968).

Papp Dániel 1900. augusztus 14-én, délután 3 órakor halálozott el Budapesten. Az író és hírlapíró halotti anyakönyvi kivonatában² az anya vezetékneve *Koropatfinszky*.

Az utóbbi családnév internetes keresőbe (Google) írva találatokat eredményez, a többi névváltozat nem. Rábukkanhatunk például a Farkas-család (Farkas Andor, USA) családfáján³, az ükszüők vonalán Herczenberger Sándor (Nagykikinda, 1825 – Zombor, 1907. ápr. 30.) híres színtő⁴ cigányprímásra⁵ és

¹ <https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:939J-FC7X-D?cc=1743180>) (2024. 09. 12.)

² <https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:S3HT-6L6C-G2Y?i=258&cc=1452460> (2024. 09. 12.)

³ <https://prezi.com/p/swo-h6x2xcnr/farkas-family-tree/> (2024. 8. 10.)

⁴ Országos Református Cigánymisszió 2016. *A magyarországi cigányság alcsoportjai*. Károli Gáspár Református Egyetem Egyház- és Társadalomkutató Intézet, febr. 15. <https://ciganymisszio.reformatus.hu/hirek/a-magyarorszag-i-cigany-sag-alcsoportjai/> (2024. 8. 14.)

⁵ Herczenberger bandája, akár a többi cigányzenekar, „a vármegye színeiben, zsinóros fehér nadrágban, molnár-kék dolmányban muzsikált” (Herceg

zeneigazgatóra (Frankl 1896), aki 1847. február 15-én feleségül vette Luketics Magdolnát (Zombor, 1830 – ?). Frigyükből több gyermek, Csemer Géza szerint nyolc (Csemer 1998), született. Fiuk Herczenberger István (Zombor, 1851 körül – Marosvásárhely, 1893. május 20. körül) zeneszerző, karmester, hegedűművész. 1878 és 1891 között a fővárosi Népszínház első hegedűse, később zenekarának igazgatója volt. 1891-ben Kolozsvárra szerződött, egy marosvásárhelyi vendégszerepléskor érte a hirtelen halál⁶. Leányuk Herczenberger Franciska (Zombor, 1852. márc. 7.) 1877. augusztus 4-én házasságot kötött Tamássy-Csépany Andrással (Gyöngyös, 1849. nov. 9.). A fiatalabb leány, Herczenberger Szidónia Antónia (Zombor, 1856. márc. 28.) Koratpatfinszky Ernő felesége lett. Házasságuk igen termékeny volt, 1877 és 1893 között hét leányuk (Terézia, Stefánia, Valéria, Adrienn, Ilona, Margit, Vilma) és egy fiuk (Sándor) született. A Koratpatfinszky-lányok közül hárman (Terézia, Valéria és Adrienn) a korabeli Zombor, Magyarország társadalmi életében is feltűntek. 1897. november 8-án Terka és Valéria kisasszonyok nyoszolyólányi minőségben részt vettek egy kalocsai esküvőn, „ugyanis Bálint József törvényszéki tisztviselő oltárhoz vezette ott Szitás Irina kisasszonyt zombori okleveles óvónőt” (Névtelen 1897, 5). Koratpatfinszky Valéria és Adrienn kisasszony nyolc évvel később részt vett a zombori József főherceg Szanatórium Egyesület jótékony célú karácsonyi bazárjának a lebonyolításában. Az egyesület százfős, úrileányokból alakult árusítóbizottsága Latinovits Pál főispánt kérte föl védnöknek, valamint a kiállítás megnyitására, amit ő díszmagyarba öltözve meg is tett. A kiállítás egyik háziasszonya Adrienne volt, árusa a díszműárunknál pedig Valéria (Névtelen 1905).

A zombori királyi magyar állami főgimnáziumnak 1872. márciusa és 1894. májusa között van egy Koratpatfinszky András nevű tanulója is (Jeszenszky 1896), aki hódásági lakos, és akit báró Vojnits István főispán ügyvédi írnokból vármegyei napidíjassá nevezett ki 1900-ban (Névtelen 1900).

1976/1977: 16) a zombori Vadászkiért vendéglő kerthelyiségében.

⁶ https://hu.wikipedia.org/wiki/Herzenberger_Istv%C3%A1n, (2024. 8. 8.)

Feltételezhetjük-e a fenti adatok alapján, hogy a névvariánsok (*Korapifiszky*, *Korapifinszky*, *Koropatfinszky*) a *Koratpatfinszky* családnév elírásai, pontatlan változatai?

1.2. A tanulókévek

Papp Dániel a négy elemi után Zentán fejezte be a gimnázium első két osztályát is. Gyámja/nevelőapja Papp Döme, zentai aljárásbíró volt, aki 1873–1875 között működött Zentán, később nagyszentmiklósi aljárásbíróvá nevezték ki. Papp Dániel az 1876–1877 és 1877/1878-as tanévben a Zentai Gimnázium első, majd második osztályos tanulója volt (Juhász 1995).

A zentai gimnázium anyakönyvében, ahol Papp Dániel az I. és II. osztályt végezte, már Papp Dániel a neve, az „Atyjának vagy gyámolnokának neve állapota és lakhelye” rovatban pedig ez áll: „Papp Döme aljárásbíró N. Sz. Miklós”. Erről a Papp Döméről még tudni kell, hogy 1873 és 1875 között Zentán volt aljárásbíró... (Juhász 1995, 386).

Papp Döme 1826-ban született Baján, a görögkeleti vallás szerint keresztelték. Anyja Popovics Zsófia szerb anyanyelvű, óhitű lehetett, akár apja, Papp András, a vagyonos kereskedő. A család Zentán élt, itt nőtt fel Döme. Temesvárott tanult jogásznak, innen állt be a temesvári diákokkal Kossuth seregébe. Hol fejezte be tanulmányait, mi történt vele az ötvenes, hatvanas években, nem tudni. A hatvanas évek közepén feleségül vette Koropatfinszky Annát (Kiss 1968).

Papp Döme nevelt fia 1878 őszén Zentáról Temesvárra távozott, a helyi kegyesrendi gimnáziumba iratkozott be (Kiss 1968). A fiatalember, az anyakönyv bejegyzése szerint, 1895-től viseli a Papp vezetéknévét a Pap helyett (Magyar 1991). Ezzel az apró mozzanattal eltörlődik a törvénytelen származás foltja, helyreáll a társadalmi státusz tisztessége. Teljesülni látszik a *Don Lorenzo sógorasszonya* (1895) című, itáliai hátterű novellában megfogalmazott életelv, miszerint „előfordulhat az az eset, amidőn az embert nem önmaga váltja meg, hanem mások” (Papp 1957, 172).

Papp Dániel „gimnáziumi tanulmányait Zentán kezdte, diákkorának városa azonban Zombor volt” (Bori 1998, 48).

1880-ban, tizenkét évesen iratkozhatott a zombori gimnázium V. osztályába. 1885-ben tizenhét évesen érettségizett.

A vidéki diák eleinte nem érezte jól magát az új környezetben, a megyeközpontban. A *paraszt* című novella diákhősének az identitásproblémái hasonlóak, neki is a társadalmi beilleszkedés nehézségeivel, a mássággal kell megküzdenie.

A gimnázium romos, lepusztult, ideiglenes épületében Papp Dániel egy zsúfolt, sokszínű, ám rideg tanulói közösségbe csöppent. Az osztályban „a szerb, német és zsidó diák csaknem egyforma arányszámban keveredett a magyarral, s ez a nyugodt, békés együttműködés helyett torzsalkodásra, ellenségeskedésre vezetett” (Laczkó 1944). Mindez csak a hetedik osztálytól lett másképp, amikor immár az önképzőkör szorgalmas tagjaként jobb körülmények közé került, a gimnáziumnak egy ideiglenesen egy magánházba helyezett tagozatára járt (Laczkó 1944) egy soknemzetiségű tanári kar keze alatt (Demetrovics Sándor, Malesevits Miklós, Zsivkovics Döme, akik közül kettő a magyar gimnáziumból Szerbiába költözött). Egyik tanára Malesevics Miklós, amellet, hogy írásra biztatta, Vuk Karadžić könyveit, Branko Radičević verseit olvastatta vele (Herceg 1958).

Egy sokszínű városban, egy több etnikumú iskolában nevelkedett a zombori diák.

1.3. A publicista és a szépíró

Papp Dániel, az elmagyarosodott, deklasszálódott délvidéki hivatalnokcsalád sarja (Váróczi 1982) a gimnáziumi tanulóiévek után hosszabb ideig külföldön nevelősködött. A Budapesti Tudományegyetemen jogi tanulmányokat végzett. Közben egy ideig görögkatolikus papnövendék volt.

1891-től Jeszenszky Danó, budapesti közjegyző irodájában dolgozott. Innen küldözgette írásait a *Pesti Napló*hoz egy hordárral, akinek megtiltotta, hogy elárulja munkahelyét és lakcímét. Molnár Ferenc írta nekrológiájában, hogy „a főszerkesztő egyszer úgy jutott a rejtélyes író nyomára, hogy mikor a hordár ismét kéziratot vitt a szerkesztőségbe és tiszteletdíjat vett fel Papp Dániel számára, kocsiba ült, és a hordár nyomába szegődött. Így talált rá a rejtélyes íróra a közjegyzői irodában” (Juhász 1995, 390).

Papp Dániel *A rátótiak* című regényének a megjelenése után Mikszáth Kálmán, az *Országos Hírlap*ban közölt cikkében meglepődve és elragadtatva kiáltott föl: „Ejnye, ki ez a Papp Dániel?” (Téglás 1961, 368).

1893-tól a *Pesti Napló*, a *Budapesti Hírlap*, az *Országos Hírlap*, az *Új Idők*, az *Új Magyar Szemle*, a *Magyar Génusz*, az *Esti Ujság*, a *Hét* stb. cikkírója. Jelentősnek tartják a *Dániel pap* aláírással megjelent antiklerikális leveleit, amelyek az egyházpolitikai törvények vitája idején születtek. Éleshangú, gyakorlott, európai tájékozottságú újságíró volt (Herceg 1958).

Novellista pályája alig hat év. Három kötete (*Marcellusz*, 1898; *Utolsó szerelem*, 1899; *Tündérlak Magyarhonban*, 1899) és egy kisregénye (*A rátótiak*, 1898) jelent meg életében (Szinyei [1891]).

2. Kultúrák találkozása Papp Dániel szövegvilágában

A magyar irodalomtörténet „Bácska felfedezőjeként” tartja számon az ómoravikai születésű író. Balladai szerkesztésű (Györke 1992) novelláiban egyrészt tündérvilágot épít, a magyar irodalomtól nem idegen Tündérhon idillképzetét lebegtetí szövegvilága fölött, miközben az irónia és a szatíra eszközeivel görbetükröt tart (Bence 2015), hol humánus, megértő, hol naturalisztikus, tárgyilagos táj- és lélekrajzaival mutat rá a hiányból fakadó otthontalanság (Hózsá 2004a), a szenvedés alakzataira. A sokszínű bácskai táj domborulatainak, faunájának és flórájának a megrajzolása a vidék társadalmának, etnikai közösségeinek, az itt élő embertípusok lelkületének, jellemének, világlátásának a hiteles ’megmutatását’ támogatja, a normától való eltéréseket, az elesetteket, a különcöket ragadja meg éles szemmel. Regényében nincsenek nagy konfliktusok, helyette jellegzetes kisvárosi alakok beszélnek, cselekszenek és hányódnak „félsges szokásaikkal, kicsinyességeikkel” (Mikszáth 1953, 160). Talán ezért érzi Mikszáth Kálmán a maga művészetéhez, realizmus-felfogásához (az író azokból a mindennapi dolgokból merít, amit látott, nem abból, amit olvasott) közelállónak többek között Papp Dániel prózaszövegeit is, ezért kerülhetett be a fővárosi Franklin

Társulat Mikszáth Kálmán és Schöpflin Aladár által szerkesztett *Magyar Regényírók Képes Kiadása* sorozatába (Radnai 2018). „Telivér bácskai Scarron” (Névtelen 1899, 321) „derűs, de szigorú kritikával” (Féja 1944). Papp Dániel szövegeiben „tisztá, erős kontúrokkal megrajzolt képet kapunk” (Herceg 1999, 301). Ezt teszi a szerelem írójaként is, amikor úgy véli „...a művész ne a szerelmes embert keresse, hanem azt, aki nyomorult, vagy aki nevetséges. A humor és szomorúság akkor a legművészebb, ha szoknyasuhogást vagy férfisóhajást nem hallani benne” (Papp 1957, 18).

Kisregénye *A rátótiak* egyes vélemények szerint Zombor város regénye (Laczkó 1944). Nagybecskerekre, Szabadkára, Versecre vagy akár Újvidékre is gondolhatunk – végső soron a bánási, szerémségi, bácskai kisváros belterjes, zárt atmoszférájára (Hózsá 2004b), lakóira, társadalmi rétegeire és nemzetiségeire. *A rátótiakat* lapozva egy három etnikumú kisváros paródiáját olvashatjuk, nyitott regényszerkezettel, mert a befejezetlenség, a végig nem beszélhetőség, a nyilvánvaló ki nem mondása, közvetett láttatása képes csak derűvé, idillivé oldani a kisszerűséget, az elmaradottságot, ezért tűnhet úgy, hogy tulajdonképpen minden rendben. A magyarok, szerbek, bunyevácok lakta település polgárai nem mindennapiak. A polgármester, Purcz Endre megjelenése, fizikuma is tanúsítja, az itt lakók habitusa egy olyan „nemes keresztezés” eredménye, „mely egyes vegyes lakosságú déli vármegyékben már eddig is oly szép példányokat hozott létre” (Papp 1957, 36). A külsőhöz sajátos, regionális nyelvváltozat, beszédmód társul: „...a rátóti magyarok, szakasztottan úgy beszélnek magyarul, mintha született rácok volnának, a rácok ellenben a maguk anyanyelvét egészen magyarosan ejtik...” (Papp 1957, 31).

Papp Dániel novelláiban különféle életkorú (csecsemők, kisfiúk, kislányok, iskolás fiúk, gimnazisták, ifjak/fiatalemberek, eladó lányok), társadalmi státusú (polgárok, parasztok, munkások, iparosok, értelmiségiek gyermekei) és nemzetiségű (magyar, szerb, bunyevác, német, zsidó, olasz) gyerekek jelennek meg sokféle élethelyzetben (háttérelemek, statiszták a felnőttek világában).

Olykor eleven, találékony figurák, igazi huncut csínytevők, mint a kis Fogh Péter, aki már gyermekként is egy „kis selyma” (*Fogh, a lusta*) (Papp 1957, 398). Máskor a mindenkori gyermeki félelmeket jelenítik meg. A sötétben felrémlő csáthi homokember figuráját Papp Dániel: *Restauráció* című novellájában Macsvánszky Miksa, a híres betyár ijesztő alakja idézi meg. Többször is a beteg gyermek életéért kell remegni, legyen az iparos, munkás, paraszt vagy polgárember fia, lánya (*Az esküdt csizmája, Legenda a jellemről, Tilos a betegség, A házigazdám*). A gyermekhalál motívuma is megjelenik. Kosztolányi Dezső: *Fürdés (Tengerszem, 1936)* című novellájának az előképe Papp Dániel: *Királyevics Márkó* című története. A leánygyermek között gyakori az árva- és a mostohaleány (*Marcellusz kedvese, Lyubica szolgabírája*). A diákok világában legtöbbször kisiskolásokkal vagy gimnazistákkal találkozunk, többnyire egyházi oktatási intézményekben. A Papp-novellák nebulói kerek fejű, kis kerek kalapot viselő fiúgyermekek. „Vaskoponyák” (*Szállási Rómeó*) (Papp 1957, 180), mert gyakran paraszti származásúak, vagy kisiparosok csemetéi. A sváb iskolás gyerekek jól szabott, fekete diákruhában járnak, a szerb diákokat *A bizonyíték* című novellában „gyáci”-ként (Papp 1957, 218) is emlegeti a szerző. Csuzi Mihály, a falusi parasztgyerekből lett városi gimnazista osztálytársai sokfélék, például úrifíúk, mint „Milics, a nagytrafikos fia, aki György-tallért hordott az óraláncán (...), vagy a rác esperes fia, akinek már talán akkor is üresen állt egy parókia” (*A paraszt, 1897*) (Papp 1957, 298). A különféle etnikumokhoz tartozó diákok tanultságára, igyekezetére csak röviden, jelzésszerűen, mégis hatásosan utal a szöveg: „És köröskörül hiába csörögtek az úri gyerekek, hiába zümmögtek könyvük felett a szegény zsidó fiúk, a paraszt csak az ablakon át pillantott kifelé. Semmi közösséget se tartott a többiekkel, akik György-tallért hordtak, és színházba jártak” (Papp 1957, 300). Az egyes társadalmi osztályok, nemzetiségek együttélése így sokszor csupán a békés egymás mellett élésre korlátozódott.

A nemzeti öntudat, másság nyelvhasználati nyoma *A rátótiakban* a helyi sváb kocsmáros, Schmalz úr mátyásmadarának a képében fedezhető fel. A tollas állatka „madárnyelven” beszél, s

ez a nyelv természetesen, akár a gazdáé, német. „Pist du hunglik?” – rikácsolja a madár gyakorta (Papp 1957, 102). Papp novelláinak szöveg helyei (*Az esküdt csizmája*, 1897) többször a népi kultúra szokásvilágán keresztül jelenítik meg a nemzeti hovatartozást, mint például a hivatali elfoglaltsága során életét vesztett zombori esküdt, Popovics Döme temetésekor. A szépségéről elhíresült férfi zöld Kazinczyt hordott ugyan, a bogyáni monostor temetőjében azonban szárított bazsalikomcsokkorral szentelték be koporsóját a kalugyerek, sírját pedig „nagy csomókban őrzi a kakukkfű, az »öreganyám kedvence«, miként azt rácoknál szokták” (Papp 1957, 312).

A szerb pópák, kalugyerek, diákok (*Pantaleon, a megbékélt*, 1896; *A csúnya Euthym*, 1899), a bunyevác parasztok, kékruhás kisnemesek (*A zsárkováci tölgyek*, 1898; *Az utolsó stáció*, 1898) és a bánáti svábok (*Az öregeknél*, *Gottlieb Hermann*) formálta világban helyük volt a bunyevác Patarics Vince magyar verzióinak, a „magyar kurtanemes-ivadékok”-nak (Féja 1944, 57) (*Fogh, a lusta*, 1899), a Fogh Péter habitusában megjelenő „mozdíthatatlan, cselekvésképtelen parlagi nemes” típusának (Bence 2015, 50) is. A fenti figurák többnyire jól megfértek egymással.

A Lyubica szolgabírája (1896) című novella az identitásváltó kisebbséginek, az anyagi érdekből elmagyarosodó bunyevác parasztivadéknak, Badnyák Sándornak a történetét örökíti meg. A zsárkováci fiatalember magatartásától merőben eltér Papp Dániel: *Az aula kapuja* című újságcikkének (Papp 1897) a diákhőse. Söjtöry Platon családi háttere, sajátos leszármazása, nemzeti, vallási hovatartozása (esetleges írói életrajzi referenciákkal, Juhász 1995), többes identitása egy harmadik típust mutat föl, az ún. ’keverékrasszot’:

Csodálatos, de odalenn szokásos genealógiája volt a szép barna fiúnak: nem tudta, hogy tulajdonképpen micsoda is az anyanyelve. Ez a kétség mifelénk, a két nagy folyóvíz közt, sokszor előfordul és igen érdekes, hogy az etnográfusok és folkloristák még nem foglalkoztak azzal a *keverékrasszal*, mely származik, ha magyarok és rácok összeházasodnak. Söjtöry Platonnak az apja nemes magyar apától és rác anyától született, és külön családi megállapodás szerint ortodox keleti hitben nevelkedett, nyelvére nézve

pedig kiskorától fogva magyar és rác volt egyszerre... Mármost ennek az óhitű magyar-rác embernek megint az igaz katolikus feleségétől született egy fia, aki ugyancsak az édesanyja hitében nevelődött... Okos, gyönyörű hajlású homloka alatt két nyelv volt csaknem egyformán berejtezve, lehet, talán mégis valamivel tökéletesebben a magyar... Magyarának érezte magát talán és katolikusnak, de feltűnt nekünk, hogy sohasem verekedett a szerb gimnázium tanulóival.” Szüleinek halála után szerb nagyanyjának rokonainál élt, s „belenőtt aztán a rácokba”, és ha elhaladt az óhitű templom előtt, renegátnak érezte magát, aki „megszökött a Goszpodi pomiluj igazhitű egyházából (Papp 1897).

A rátótiakban, a déli kisváros promenádjának tarkaságában, a felnőttek világában egyaránt látni rác papot haragoskék selyemövvvel, varróleányokat, zöldhajtókás katonatiszteket, sokác parasztasszonyokat és -lányokat szárazfonatú, lapos frizurával, ragyogó üveggyöngyökkel. A novellák kisvárosi tereiben német polgárasszonyok (*Schmukkné*) sétáltak csipkés ruhájú, fényes hajjú leányaikkal (*A paraszt*). Az eldugott kis falvakban kék ruhás bunyevác kisnemesekkel, Simitsekkkel, Pataricsokkal, Kándicsokkal és Bukovicsokkal lehetett találkozni. Feleségeik és leányaik, akár a magyar parasztpolgár és neje, felemás viseletben jártak, még fejkendőben, de már kesztyűsen és napernyősen (*A zsárkováci tölgyek*, 1898). Rátóton lakott a két Popovics. Egyikük „csilim-pokrócokat gyártott, a másik pedig export-bocskorokat” (Papp 1957, 101). A tiszadobokai korzón Kern alezredes tisztjei, Hoffer, Koffer, Wicsek és ZécZ kapitányok, Koller, Boller, Schmoller főhadnagyk, valamint Csics, Rajdzsics és Karajdzsics hadnagyk álmodoztak (*Az ötödik tiszt*). A különféle etnikumú férfiemberek galériájába különböző társadalmi státusú, erőteljes habitusú szerb, horvát és német identitású vagy származású nőalakokat illesztett Papp Dániel. Az alacsony társadalmi rétegekből származó, képzetlen vidéki nők (Perszida, a szerb (MTA Bizottsága 2014) aratólány (*Nikánor fogsága*, 1898); Kilics Zórka, a szállási parasztlány (Szállási Rómeó, 1896)) a mindenkori férfivagyak kiszolgáltatottjai és áldozatai voltak, akár hasonló sorsú társaik, a kisvárosi pincérlányok és -nők kiöregedett társasága: Hermina kisasszony, a Sólyom vendéglő huszonkilenc éves sörhordó pincérnője (*A rátótiak*, 1898), Róza, a

nagyhomlokú pincérnő, kiégett fekete szemekkel (*Az utolsó stáció*, 1898), a harminc éves Mátics Lyubica (*Lyubica szolgabírája*, 1896) és Athem Henriett, a nagydarab boltoskisasszony (*Ütem és Athem*). Ellenpéldájuk Hegyváros Sarolta, a bácskészmiklósi állandó színház primadonnája, egy „becsületes kis színésznő”, aki a korabeli álerkölcnek megfelelően ’adta el magát’, evezett be a kispolgári házasság mindent szentesítő intézményébe (*Lindenstamm szerencséje*, 1895). Hegyváros kiöregedett változata a ’híres asszony’, Váryné, aki Krapf néni uzsonnáin, úri hölgyek és leányaik társaságában lepleződött le történetmondásával, amely olyan, „mint a veszélyes literatúra... franciás, naturalisztikus” (Váryné, 1896). A korszak női életmodelljei között jelent meg a szerb származásúnak gyanítható vénkisasszony, Purcz(ovics) Helén⁷, a vaskosaras ház lakója is (*A rátótiak*, 1898). Papp Dániel regényének tanult, svájci származású nőalakja Doktor Schaller Róza, aki az igazi bonyodalmakat házasságával okozta. Méltóságos asszony lett belőle, férje gróf Rátóthy Miklós, „a nagy Ratotirisznek, a primusz akvirensznek dédunokája” (Papp 1957, 35). A házaspár ugyan csak nyaranta jelent meg a kisvárosi társadalomban, ám így is ügyelniük kellett a formára, a grófné asszonynevére, annak írásmódjára. Gróf Rátóthy Miklósné (született) doktor Schaller Róza (*A rátótiak*, 1898) alakja nevéből eredően a feminizmus diszkrét paródiájaként is felfogható.

A ’fejlődés’, a vármegyei önkormányzat restaurációja idején, Papp Dániel tárcájában Bácskát és az itt lakó etnikai közösségeket is elérte. „Kispacsér és Német-Becse között megnyílt a keskenyvágányú világforgalom” (Papp 1957, 459), Délmagyarország része lett „a nagy és kritikus napnyugatnak” (Papp 1957, 459). Nem csak Budapest fejlődött. A telecskai jegyzőkhöz is eljutott a Martell-konyak. Az alsóborsodi végrehajtót paprikás törköly helyett Selters-vízzel kúrálta gégebántalmait. A gazdag (bács)bresztováci svábok tiszta szobáiban megjelentek a plüssbútorok. A vármegye gyűléstermében három nemzet fiai, „posztóba öltözött magyar, német, szerb parasztok” (Papp 1957,

⁷ A magyarosított névváltozat hasonló hangzású szerb változata lehetne: Jelena Purković.

461) hallgatták nagy egyetértésben főszolgabíróikat, többek közt Popovics Sebőt és Volarich Dánielt (*Restauráció*).

Egyes vélemények szerint Papp Dániel a Bácskában élő „élő népek egymás közötti viszonyát zavartalannak ábrázolja” (Németh 2016). Vajon tényleg zavartalan, 'tündéri' ez a viszony? Vagy talán inkább változékony, forgandó, mint a tündér szerencse? A millennium közelségében írt kisregény és Papp-novellák megválaszolják a kérdést. A különféle etnikai közösségek együttélése nem mentes a konfliktusok enyhébb vagy éppen súlyos formáitól sem.

A galambóci teológiai liceumban, akár Bácskában, „mindenféle nemzetbeli diákok nyüzsgtek, dalmátok, bosnyákok, bánágiak, horvátok, montenegróiak” (*A csúnya Euthym*) (Papp 1957, 416). Az előadások közötti szünetekben jegyzeteket árultak, dohányoztak vagy gúnyolták egymást nemzeti alapon. A dalmátokat tőkehalaknak csúfolták, a széleshátú, görnyedt kis bosnyák fiúkat a „Tolják a hegyet.” beszéléssel hergelték időről időre (Papp 1957, 416).

A rátóti szoborállító bizottságnak (a zombori szoborállításokat (Csapó 1997) kifigurázó) ülésén az emlékműállítás ügye a kisebbségi nyelvhasználat kérdést is fölvetette. A helyi intelligencia a rátóti kocsmá különtermében gyűlt össze Rajmund herceg majdani lovasszobrának megrendelését illetően. A legfontosabb kérdések, a méret és az anyag mellett, elbírná-e a városi költségvetés a márvány lovasszobrot, és milyen fölirat kerüljön majd a műemlékre. A „nagykikindai program” szerint többnyelvű felirat illeti Rátót integritásához is, vagyis kifejezésre kellett jutnia „a különböző nemzetiségek törvényes egyenjogúságának. Legyen a felírás szerb is, ne csak magyar” (Papp 1957, 105). A helyi lapszerkesztő Szent Istvánra hivatkozott miszerint:

megmondta szent királyunk, hogy törekeny az egynyelvű állam, és maga a hős is, akinek ércemléket óhajtunk emelni, három nyelven szokta volt a nevét írni, »Raj-mundo von Bourgogne«, így nevezi magát ő olaszul, németül és franciául. Kértem mármost, hogy szobrán is vajon miért ne férhetne meg a többnyelvű felírás, midőn ezzel egy egész nagy nemzetiség óhajtatását teljesítjük (Papp 1957, 105).

A narrátor ironikus megjegyzésétől eltekintve, a vita lezárása egy konfliktuskerülő magatartás. A hivatalos magyar nyelv és a kisebbségi feliratok helyett csak egy latin felirat kerül majd a szoborra, mert a nemzeti génusz, akár Budapesten, a férjet vadászó Lutz kisasszonyok esetében, mindig „a helyi viszonyokhoz alkalmazkodik” (*Lutzék története*) (Papp 1957, 328).

A bácskai etnikai csoportok között feszülő ellentétek olykor elmergesedtek, erőszakba, halálos összetűzésbe torkolltak. A *Szállási Rómeó* (1896) című novellában a Zombor környéki szállások lakóinak, a gradinai Bilicseknek és Kilicseknek a családi viszálykodásába kényszerítve esett szerelembe Bilics Iván és Kilics Zorka. Ebben a dramatikus történetben azonban nincs megtisztulás. Sem a bosszúszomjból fakadó bűn, sem a Szállási Júlia kisszerű öngyilkossága nem hozott békét, nem világosította meg a bunyevác és sokác elméket.

PappDánieltörténeteiben a zsidó novellahősök⁸ alkalmazkodási, megfelelési kényszerére is akad példa, amire a narrátor csak módjával reflektálhatott, mert, vont a tanulságot: „kis történetem címe az is lehetett volna: »A zsidó hűség.« De Magyarországon kikap az ember, ha már a cégérben filoszemitáskodik” (*Az esküdt csizmája*, 1897). Zsárkovácon sem kedvelték az izraelitákat (*A zsárkováci tölgyek*, 1898), s ez abból is látszott, hogy ott, „ahol mindent eltúloznak, ’nagyítanak’ a kékrűs bunyevác kisnemesek, csak a fűszerkereskedőt kicsinyítik. Azt úgy nevezik: »Zsidó«” (Papp 1957, 360). A zsidócsúfolás a *Gottlieb Hermán* (1897) című novellában („ha egy házaló zsidót lát, akkor a természet legegyszerűbb gyermeke is rögtön humorista” Papp 1957, 486) a főhős meghurcoltatásának első stációja. A zsidógyűlölet, melynek

⁸ Bácskában a XVIII. század első felében, 1717-ben a Pétervárad Sáncaiban (a későbbi Újvidéken) a határőrök mellé három zsidó család is telepedett (Pejin 2003). 1735-től zsidó kereskedők érkeztek Bajára, Újvidékre, de elvértve Szivácson és Bácspetrócson is lehetett találkozni velük. A bácskai telepítési hullámmal az ő számuk is hamar megnőtt. Az 1840. évi törvényhozás lehetővé tette, hogy a bányavárosok kivételével mindenhol lakjanak. 1779-ben már hatvankettő bácskai településnek volt izraelita lakója is. Felső-, közép- és dél-bácska után Szabadkán, Zomborban, végül a Tisza mentén és a Csajkás területben is megjelentek (Guttmann 1928).

elharapózásáért, véli a narrátor, az iskolai nevelés a felelős, elfajult. A vándor házalót, Gottlieb Hermánt agyonverték:

a rossz előjelek után, végigházalta Budaörsöt, és mivel éjjeli szállást sehol se kapott, tíz forint bevétellel a vasúti állomás felé indult. Útközben aztán husángokkal megtámadta őt egy maroknyi csoport, tíz sváb legény összevissza és pedig oly vehemenciával, hogy Gottlieb Hermán „tétovázva ugrándozott jobbra-balra” mint a vádhatározat mondja. Végül aztán Schultz János egy fejszével szerencsésen leütötte a tétovázó Gottlieb Hermant, aki légynek se ártott, s aki a gyerekeiről azt szokta mondani: hogy, tartsa meg őket az Isten! Mindezek után pedig Gottlieb Hermán meghalt a kórházban, és most a budaörsi svábok azt mondják, hogy ők lótolvajnak nézték Gottlieb Hermant. Holott minden sváb legény igen jól tudja, hogy a lókötő nem fogkefével házal, hanem sokráncú fehérenműt hord és karikásostort. A sváb legények szóval egy nyelvbottlással védekeznek: zsidót gondolnak és lótolvajt mondznak. (Papp 1957, 486).

A svábok kegyetlenségének más példáját is elénk állítja a novella, annak a bácskai sváb gazdának az esetét, „aki a kenyérlopással gyanúsított vándorló legényt a nyakánál fogva odakötötte a saroglyához, és úgy vonszolta be a járásbíróshoz. Persze, mire beértek a városba, a kocsi már csak egy holttestet húzott maga után (Papp 1957, 488).

Papp Dániel, a publicista ugyan „a nemzetiségekkel szemben egy időben még Bánffy Dezső erőszakosan magyarosító módszereit is helyeselte, általában azonban megelégedett azzal, ha azok nem táplálnak Magyarországtól való elszakadási törekvéseket” (Nagy 1957, 11). Papp publicisztikájában is „szeretettel és figyelemmel számolt be a Bácska és Bánát szláv lakosságának életéről, s talán éppen a szerbekről beszélt mindig a legtöbb érdeklődéssel. Cikkeiben azonban a bunyevácokhoz volt a legbarátságosabb, talán mert bennük látta az első asszimilálódó délszláv csoportot, s már előre is örvendett a magyar kultúra általuk nyerhető új színeinek” (Nagy 1957, 11). A publicista az elmagyarosodó szabadkai bunyevácásban, a büszke és fékezhetetlen természetű népben látja (vagyona és törekvési okán) azt, a helyi magyarságból hiányzó művelt réteget, amely egyszer majd, a nem túl távoli jövőben a régió társadalmi és szellemi központjává emeli a vidéki porvárost. Szabadka érdekessége és eredetisége a déli végek magyar kultúrába honosodott (viseletet, nyelvet, hazafiságot,

történeti hagyományt átvállaló) bunyevác virtusának (annak a bizonyos „keverékrassznak” Papp 1897) köszönhető, s így „a bűnyó és az ő bunyevác város a még nagy kulturális tényező lesz Magyarországon” (Papp 1899, 677).

3. Konklúzió

Papp Dániel életét (származását, tanulóéveit, publicistává és szépíróvá érlelődését), szövegeiben megjelenő alteregóit egyaránt egy sokszínű etnikai, kulturális környezet formálja. Köztes élet- és alkotói helyzetéből eredően, előbb a vidéki kisváros, majd a nagyváros terei, lehetőségei által formált szövegvilág különféle eszközökkel (ismétlés, ellentét, túlzás, irónia stb.), hitelesen mutatja be a régió egyes etnikumainak (magyarok, svábok, bunyevácok, sokácok, zsidók) jórészt harmonikus, időnként azonban konfliktusokkal terhelt együttélését.

„Papp Dániel a Vajdaságot (...) élte meg és ábrázolta a maga nemzetiségi tarkaságában, s épp ezt a tarkaságot tartotta legfőbb sajátosságának. Ezt az egységet pedig Bácska, Bánát (részben Baranya) és Szerémség alkotja” (Juhász 1995, 389). Herceg János a moravicai születésű író a vajdasági írók idősebb testvérének (Juhász 1965) nevezte. Papp Dániel sokféle olvasatot megengedő szövegüniverzuma nemcsak a vármegyei időkben, hanem a vajdasági magyarság kisebbségi létének a korszakaiban is megtartó erővel bírt, és bír ma is. Az ómoravicai (bácskossuthfalvi) Papp Dániel Irodalmi Emléknep⁹ ahhoz is hozzájárul, hogy a magyar irodalomban eddig jórészt hiányként kanonizálódott életműről (Kucserka 2008) a figyelem végre tartósan Papp Dániel szövegeire

⁹ A Moravicai Értelmiségi Fórum (MÉF) 2009-ben indított rendezvénysorozatának a keretében (Crnkovity Gábor és Éva szervezésében) éves szinten megkoszorúzzák az egykori szülőház (Nagy 2019) közelében felavatott emléktáblát, majd egy irodalmi est során, ünnepélyes díjátadás kíséretében kihirdetik az általános és középiskolások számára meghirdetett rajz- és fogalmazáspályázat eredményeit. A pályázat tematikája, versenyfeladata a Papp-életműből merít, támogatva a rendszeres olvasást. Az irodalmi est második részében ismeretterjesztő előadások viszik közelebb az olvasóhoz Papp Dániel alkotói világát, s végül, de nem utolsó sorban a régiót, a tájat, ahol a szerző született, nevelkedett, korai ember- és tájismeretét szerezte.

irányuljon. Joggal állítható a szerzőről, a 20. századi intellektuális próza előfutáráról (Váróczi 1982), hogy napjainkban is „a jugoszláviai magyar irodalom előtörténetének egyik legfényesebb egyénisége” (Bori 1990, 48), aki „a bennfentességet és kívülállást ötvöző biográfiai pozíciója, illetve a játékos ironia és a szülőföld iránti nosztalgia közötti ingadozás révén –, páratlanul ötvözi a századforduló táján legelterjedtebb, esetenként ellentmondásosnak tűnő Bácska-toposzokat” (Schranz 2022, 68).

Kiadások

Papp, Dániel. 1957. *Muzsika az éjszakában*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó. <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/1957>.

Irodalom

Bence, Erika. 2015. „A Bácska-élmény változatai és motívumai Papp Dániel Tündérlak Magyarhonban című novelláskötetében.” In *Virtuális irodalomtörténet*. Veszprém: Iskolakultúra. <https://mek.oszk.hu/16600/16648/16648.pdf>.

Bori, Imre. 1990. „Az életrajz buktatói – avagy Papp Dániel.” *7Nap* 40: 23.

Bori, Imre. 1998. „Bácska felfedezője: Papp Dániel.” In *A jugoszláviai magyar irodalom története*. Újvidék: Forum Könyvkiadó.

Csapó, Julianna 1997. *Az Igazság című politikai, irodalmi és jogi folyóirat a magyar irodalom és kultúra történetében*. Magiszteri dolgozat. Újvidék, Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete. Kézirat.

Csemer, Géza. 1998. „A primás árvalánya”. *Barátság* 6: 2327-2328. <https://nemzetisegek.hu/repertorium/1998/06/47.pdf>.

Féja, Géza. 1944. „Papp Dániel.” *Kalangya* 2: 55-57. http://adattar.vmmi.org/?ShowObject=folyoirat_oldal&id=3079&page=8,

Frankl, István. 1896. „Cigányok.” In *Bács-Bodrog vármegye egyetemes monográfiája* II. Szerk. Dudás Gyula. Zombor: Bittermann Nándor és Fia Könyv- és Könyomdája.

Guttmann, Simon 1928. *A szombori zsidók története*. Szombor: Miladjev Száva Könyvnyomdája.

- Györke, Ildikó. 1992. „A balladaszerű novella megjelenése Petelei Istvánnál.” *Irodalomtörténet* 1: 27–39.
- Herceg, János. 1958. „Papp Dániel és a Vajdaság.” *Híd* 2: 660–669. http://adattar.vmmi.org/cikkek/7292/hid_1958_09_02_herceg.pdf.
- Herceg, János. 1976/1977. „Megyebálok, szilveszterestek.” *Magyar Szó*. 1, 2: 16.
- Herceg, János. 1999. „Papp Dániel világa.” In *Összegyűjtött esszék, tanulmányok I*. Belgrád: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hózsa, Éva. 2004a. „A hiány szociográfiája irodalmunkban és a Tündérlak-effektus.” In *Idevonzott irodalom. Tanulmányok, esszék, kritikák*. Szabadka: Grafoprodukta.
- Hózsa, Éva. 2004b. „A rátótiak mint a „tudniillik-attitűd” regénye.” In *Idevonzott irodalom. Tanulmányok, esszék, kritikák*. Szabadka: Grafoprodukt.
- Jeszenszky, Dezső. 1896. *A zombori magyar királyi állami főgymnázium története. 1872-1895*. Zombor: Bittermann Nándor és Fia Könyv- és Könyomdájából. <https://mek.oszk.hu/16900/16900/16900.pdf>.
- Juhász, Géza. 1965. *Papp Dániel. Egy kimaradt fejezet a magyar irodalom történetéből*. Újvidék: Forum Könyvkiadó.
- Juhász, Géza. 1995. „Papp Dániel: a „rögeszmések, örültek, öngyilkosok, ifjan elhullottak viharvert csapatának”: tagja halálának 95. évfordulója alkalmából.” *Üzenet* 7–8: 385–393. https://www.vamadia.rs/sites/default/files/periodika_szam/digitalizalt/Uzenet_1995_07-08_.pdf.
- Kiss, Albert. 1968. „Adatok Papp Dániel életrajzához.” *Irodalomtörténeti Közlemények* 3: 339–342. https://epa.oszk.hu/00000/00001/00256/pdf/itk_EPA00001_1968_03_339-342.pdf.
- Kucserka, Zsófia. 2008. „A forma csele. Papp Dániel: Fürdői levelek.” *Literatura* 4: 485–492.
- Laczkó, Márta. 1944. „Papp Dániel diákévei.” *Kalangya* 5. http://adattar.vmmi.org/?ShowObject=folyoirat_oldal&id=2975&page=15.

- Magyar, László. 1991. „A szorgalom az ördög párnája”. Újabb adatok Papp Dániel életrajzához. *Híd* 10: 909-917.
- Mikszáth, Kálmán. 1953. „Papp Dániel”. In *Írói arcképek*. Budapest: Művelt Nép.
- MTA Bizottsága. 2014. *Nem magyar keresztnevek jegyzéke*. Budapest: A Magyar Tudományos Akadémia Könyvkiadó Hivatala
- Nagy, Miklós. 1957. „Papp Dániel In P. D. *Muzsika az éjszakában.*” Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó 7–26. <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/1957>.
- Nagy, Tibor. 2019. „Papp Dániel szülőházának rejtélye.” In *Tündérlak. Helytörténeti írások Papp Dániel születésének 150. évfordulóján*. Bácskossuthfalva: Monográfia Helytörténeti Egyesület.
- Németh, Ferenc. 2016. „Papp Dániel a Bácskából.” In *Írói kötődések*. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Névtelen. 1897. Esküvő. *Zombor és Vidéke*, november 21., 5. p. https://epa.oszk.hu/04200/04269/01723/pdf/EPA04269_zombor_es_videke_1897_092.pdf.
- Névtelen. 1899. Új könyv a Bácskáról. *A Hét*, május 14., 321.
- Névtelen. 1900. Kinevezés. *Zombor és Vidéke*, 1900. márc. 1. 17: 4. <http://www.hemeroteca.hu/pageview.php?azonosito=7111&oldalszam=3>.
- Névtelen. 1905. A szanatoriumi kiállítás megnyitása. *Zombor és Vidéke*, dec. 14. 100: 2–3. http://epa.niif.hu/04200/04269/02457/pdf/EPA04269_zombor_es_videke_1905_100.pdf.
- Papp, Dániel. 1897. Az aula kapuja. *Budapesti Napló*, január 10.
- Papp, Dániel. 1899. Szabadka. *A Hét*, október 8., 677.
- Pejin, Attila. 2003. *A zentai zsidóság története*. Zenta: Thurzó Lajos Közművelődési Központ.
- Pénovátz, Antal. 2012. „Papp Dánielről. Omorovicza (ma Moravica, hivatalosan Bácskossuthfalva) neves, de méltatlanul elfeledett szülöttjéről.” *Híd* 2: 87–95.
- Radnai, Dániel Szabolcs. 2018. „Realizmus-képzetek a Mikszáth-recepcióban. (1887–1945).” *Annona Nova* IX: 139–152.

- Schranz, Áron. 2022. „S ön ezt a sáros országot Tündérlaknak hívja!”. Bácska-toposzkok Papp Dániel Tündérlak Magyarhonban című elbeszélésciklusában. = Forrás, 4: 51–68.
- Szinnyei, József. [1891]. Magyar írók élete és munkái. <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-irok-elete-es-munkai-szinnyei-jozsef-7891B/p-9E91B/papp-daniel-9F1FB/>
- Téglás, Tivadar. 1961. „Papp Dániel: Muzsika az éjszakában.” *Irodalomtörténeti Közlemények* 3: 367–368.
- Váróczi, Zsuzsa. 1982. „Papp Dániel korai novellái.” *Irodalomtörténet* 3: 503–522. http://epa.oszk.hu/02500/02518/00231/pdf/EPA02518_irodalomtortenet_1982_03_503-522.pdf.

КАРОЉ АЧ (1823–1894), ЗАЧЕТНИК РУМУНСКО- МАЂАРСКЕ ПРЕВОДНЕ КЊИЖЕВНОСТИ

Ференц НЕМЕТ

Учитељски факултет на мађарском наставном језику,
Суботица

Универзитет у Новом Саду
ferenc.nemet@magister.uns.ac.rs

Иако је, по релевантним библиографским подацима први превод са румунског на мађарски језик (превод једне баладе) објавио Јожеф Понори Терек (Ponori Thewrewk József) 1831. године у листу Фелше-Мађарорсаги Минерва (Felső-Magyarországi Minerva) прву збирку превода са румунског, књигу одабране румунске народне поезије је, 1858. године под насловом Цветови са поља румунске народне поезије (Virágok a román (oláh) népköltészet mezejéről) издао је Карољ Ач, лингвиста и етнограф, са којим је и започета, касније веома разграната преводачка делатност. Све у свему, Ач је у другој половини 19. века трасирао проходност између румунске и мађарске књижевности, која је, по библиографији Шамуела Домокоша, до 1965. године већ бројала преводе више од четири стотине румунских писаца. Мађарска читалачка публика је, захваљујући хвале вредном преводачком раду мађарских књижевника (Атиле Јожефа, Беле Бартока, Ђуле Иљеша, Лајоша Априлија, Јенеа Џиде, Пала Гуљаша, Ласла Сабедија и многих других) имала то задовољство, да на свом матерњем језику чита сва значајнија румунска књижевна дела. Овај рад има за циљ да представи пионирски преводачки рад Кароља Ача, рецепцију његове књиге превода у тадашњој мађарској штампи, као и одјек међу мађарским читаоцима.

Кључне речи: Карољ Ач, румунска народна поезија, румунско-мађарске књижевне везе.

Károly Ács (1823-1894), the founder of Romanian-Hungarian translated literature

Although, according to the relevant bibliographic data, the first translation from Romanian to Hungarian (a translation of a ballad) was published by József Ponori Thewrewk in 1831 in the newspaper *Felső-Magyarországi Minerva*, the first book translated from Romanian, the book of selected Romanian folk poetry, in 1858 under the title *Flowers from the field of Romanian folk poetry* (*Virágok a román (oláh) népköltészet mezejéről*) was published by Karoly Ács, linguist and ethnographer, with whom the translation activity, which later

became very extensive, was started. All in all, in the second half of the 19th century, Ács traced the passage between Romanian and Hungarian literature, which, according to the bibliography of Sámuel Domokos, (1965) already counted the translations of more than four hundred Romanian writers. Thanks to the praiseworthy translation work of Hungarian writers (Atilla József, Béla Bartók, Gyula Illés, Lajos Áprily, Jenő Dzsida, Pál Gulyás, László Szabédi and many others), the Hungarian readership had the pleasure of reading all the important Romanian works in their native language. This paper aims to present the pioneering translation work of Károly Ács, the reception of his book of translations in the Hungarian press at the time, as well as the resonance among Hungarian readers.

Keywords: Károly Ács, Romanian folk poetry, Romanian-Hungarian literary ties

1. Увод

Позната је чињеница да Румуни, слично другим народима Источне Европе, никада нису живели одељени и изоловани, већ столећима, константно у међусобној повезаности. Као резултат историјских и друштвених прожимања и фолклор народа, који су живели једни поред других, развијао се у узајамној интеракцији. Управо због тога, од времена када су започета систематска истраживања мађарског фолклора и народне поезије, истраживачи су, неизбежно, наилазили на међусобне везе и узајамне утицаје мађарског и румунског фолклора. Са румунске стране су неки писци и истраживачи (између осталих Јосиф Вулкан, Георге Алексић и други), константно упућивали на румунско-мађарске везе у домену народне поезије (Kese 2008). Иначе, у фолкору Мађара препознајемо подоста примера утицаја румунског фолклора, као што и у фолкору Румуна постоји више примера мађарског утицаја (Kese 2008). И та узајамна испреплетеност ни у ком случају не значи осиромашење, већ напротив, обогаћивање и необично шаренило фолклора два народа (Kese 2008).

По оцени Јожефа Пустаија, у Југоисточној Европи нема ни једне народне поезије која је толико шаролика и богата као румунска. Доказ томе су и објављене румунске збирке, које сажимају то народно благо. Мислим ту пре свега на књигу

Balade și colinde Атанаси Марин Маринескуа (1859), на дело Александри Вазула *Poeziile populare ale Românilor* (1886), као и на антологије румунског народног песништва Радулеску Кодина, Теодорескуа, Антона Пана, Шбиера, Барлеа, Ходоша, Константина Браилојуа и других (Pusztai 1947, 469–471).

Истражујући румунске народне мелодије, 1905. Оскар Мајланд је, документујући међусобну испреплетеност и прожетост фолклора два народа, закључио да рецимо Мађари који живи у долини реке Њарад (румунски: Нирај), део мађарских народних песама певају на румунском језику, те да је та прожетост обострана, будући да и Румуни неке своје народне песме певају на мађарску мелодију (Faragó 1959, 1301–1309). И ако већ говоримо о музици, не треба заборавити, да је знаменити мађарски композитор и сакупљач народних мелодија Бела Барток, истраживач народног музичког блага Средње Европе, резултате својих истраживања везаних за румунску народну музику, уз посредовање свог пријатеља, румунског композитора Константина Брајлојуа, 1937. године издао у засебној књизи на румунском језику (Faragó 1959). Пажње вредан податак је да је Барток у румунским селима сакупио и забележио 800 румунских народних песама и мелодија. Због својих заслуга, одликовао га је и румунски краљ Карол II, док га је Удружење Румунских Композитора примило међу своје чланове (Pusztai 1947, 469–471).

Сличних примера има више, могли бисмо их подуго набрајати. Наш рад тежи да прикаже саме почетке тих (касније веома разгранатих) румунско-мађарских књижевних веза, везаних за пионирски преводилачки рад Кароља Ача.

2. Почети румунско-мађарских књижевних веза у првој половини 19. века

Ако желимо да у континуитету сагледамо румунско-мађарске књижевне везе, од самих почетака, дакле од прве половине 19. века до данас, тада можемо констатовати да је најпоузданији водич за то библиографија Шамуела Домокоша из 1966. године, који је на хвале вредан начин, детаљно

сачинио библиографију мађарских превода књижевних текстова са румунског, почев од 1831. па све до 1965. и одмах да додамо и то, да се можемо само чудити богатству и разноликости преведених текстова али и књижевних жанрова (Domokos 1966) Свакако задивљује податак да Домокошева библиографија румунских превода на мађарски садржи више од 400 румунских књижевних дела преведених на мађарски, те са задовољством можемо констатовати да данас свако значајније румунско књижевно дело можемо прочитати на мађарском језику (Kósa 1966, 599). Такође задивљује и чињеница да је до 1965. на мађарски преведено чак 24 румунских антологија народне поезије (Kósa 1966).

Како је све то почело? Са преводом једне баладе Јожефа Терека Понорија под насловом Иње (*Brumărelul*) коју је Терек објавио 1831. У часопису *Felsőmagyarországi Minerva*, и то паралелно и на румунском и на мађарском језику (Thewrewk 1831, 605–606). Свакако треба рећи, да су први преводиоци са румунског претежно били фокусирани на народну поезије, и то током читавог 19. века, али свакако не случајно. Наиме, сматрали су да је управо народна књижевност та, која на најверодостојнији начин осликава национални карактер једног народа (Kósa 1966, 599). Реформско доба је из више разлога био погодан период за рецепцију не само румунске књижевности већ и књижевности осталих народа у Мађарској. Просвећени мађарски писци прве половине 19. века радили су на успостављању књижевних веза са суседним народима. Тако се на пример Ђерђ Аранка у својој преписци залагао за проучавање народне поезије Румуна у Трансилванији, док се један од великана мађарске књижевности тога доба, Ференц Казинци у свом путном дневнику из Трансилваније са разумевањем и симпатијама говорио о Румунима (Domokos 1966, 11). Казинци је на пут у Трансилванију са собом понео и граматику румунског језика од Јаноша Алексија, како би му било од помоћи приликом споразумевања на терену (Domokos 1966). По неким истраживачима, овјављивање превода прве румунске баладе био је резултат и заслуга управо Ференца

Казинција (Domokos 1966). Било како било, атмосфера у мађарској књижевности, и друштвено расположење у реформском добу поговарала је књижевној рецепцији, али и успостављању сарадње мађарских и румунских писаца. Међу пионире и поборнике мађарско-румунског културног и књижевног зближавања, поред већ поменутог Ђерђа Аранке и Ференца Казинција спадао је и Мор Јокаји, Карољ Зилахи а потом и Карољ Ач (Domokos 1966).

Постојала је још једна околност која је поговарала овом књижевном зближавању. Наиме, како нам Јене Фаркаш казује, Будим и Пешта су били једни од центара румунске културе, штавише, један од најважнијих центара. Наиме, између 1780. и 1840. у Будиму је радила Универзитетска штампарија, која је публиковала око 200 румунских књига, међу којима и веома важна, значајна и разнородна дела. Надаље, у Пешти и Будиму излазило је више румунских листова: *Biblioteca românească* (1821–1834), *Albina* (1869–1876), *Aurora Română* (1863–1865), *Concordia* (1861–1870) итд. Катедра за румунски језик (трећи по реду у свету) основан је 1862. у Пешти, на чијем челу је стајао Александру Роман. Потом, најзначајнији румунски песник, Михај Еминеску је управо у пештанском листу *Familia* 1866. објавио своју прву песму, док је Октавијан Гога своју прву збирку песама (*Poezii*) такође објавио упрво у Будимешти, 1905. године. Наравно, много је сличних примера (Farkas 2008).

3. Живот и рад Кароља Ача (1823–1894), и рецепција његове књиге превода

Цветови са поља румунске народне поезије
(*Virágok a román (oláh) népköltészet mezejéről*) (1858)

Карољ Ач био је дете мађарске револуције, човек ренесансног духа, правник, песник, лингвиста, преводилац, фолклориста, адвокат, земљопоседник, политичар и стручњак за осигурање (Kese 2008).

Рођен је у тзв. Реформском добу, у времену буђења националне свести и турбулентних историјских догађаја. За већину познатих мађарских револуционара, чији је био савременик, тако за Шандора Петефија и Мора Јокаија, везивало га је другарство и искрено пријатељство. Родио се у Пештанској жупанији 14. јула 1823, тачније на пустари Кишбанкхаза близу Српског Ковина, коју је његов отац (иначе ситни земљопоседник) тада држао у закуп. Крштен је у Српском Ковину, где је живео његов деда, који је био дугогодишњи, цењен и поштован сеоски судија, познат по својој поштености и правичности (Anonim 1866).

Основну школу похађао је у Српском Ковину а гимназију у Кун-Сент-Миклошу, док је филозофију и права студирао у Кечкемету. Већ је за време школовања скренуо је пажњу на себе својом надареношћу, марљивошћу и добрим владањем (Anonim 1866). Забележено је, да је у Кечкемету руководио књижевним кружком, ту је написао своје прве песме, те су га професори, због свог изузетно доброг знања француског језика, задужили да држи јавни час француског (Anonim 1865). У Кечкемету је писао песме за разне пригоде које је потом изводио хор, а забележено је да је једним његовим стихом отворена и штампарија у том граду. Ач је две године уређивао и школски лист Калиопе, у коме је објавио и две своје песме, а тих година је, једном приликом, боравећи у Пешти упознао знаменитог мађарског песника, критичара и члана Мађарске академије наука, Јожефа Бајзу, који га је охрабривао да се посвети писању поезије (Kese 2008). У Кечкемету је друговао са славним мађарским писцем Мором Јокаијем, он га је једном приликом и портретисао (Kese 2008). Тих година се, иначе јавила идеја да Петефи и Јокаи заједно са Ачем објаве једну заједничку књигу, али се тај пројекат није реализовао (Kese 2008).

Завршетком својих студија права, 1843. упутио се у Пожун, како би присуствовао седницама Мађарског парламента. Годи-ну дана касније стигао је у Пешту, где је, као правник стицао искуства у судским поступцима везаним за приватно и меничног право, те је 1845. положио правосудни испит (Anonim 1866). По

сведочењу његових савременика у свом послу био је познат по енергичности, тачности, правичности, поштењу и људском поступању, осим тога био је елоквентан, доследан и вишеструко надарен (Kese 2008).

За време мађарске револуције 1848. радио је као судија (*Oberstuhlrichter*) у Пештанском округу, и био омиљен међу грађанством (Anonim 1866). Имао је више задужења и правни посао везивао га је за више места (Шолт, Калочу, Пешту) радећи као главни бележник и судија. Међутим, након слома револуције и он је био принуђен да бежи, десетак месеци се скривао а потом решио да побегне и иностранство. И управо на путу за иностранство власти су га пронашле и утамничиле, па је због свој јавног деловања за време револуције осуђен на смрт вешањем. Потом му је казна преиначена на шест година строга затвора, коју је одслужио у Јозефштату (Anonim 1866). Ова релативно дуга временска казна омогућила му је да се посвети учењу језика, па је тако из затвора изашао као прави полиглот, који је говорио више језика (Anonim 1866). По сведочењу његових савременика, имао је изузетан дар за језике: за свега два-три месеца био је у стању да научи неки језик. Свеукупно знао је 13 језика (румунски, турски, српски, енглески итд.) (Kese 2008).

Након одслужења затворске казне, то јест након што му се и здравствено стање поправило, прихватио је позив да у једном приватном пештанском женском интернату предаје историју и мађарску књижевност. Тамо се задржао осам година, а потом је 1858. године, након оснивања Првог мађарског друштва за опште осигурање прихватио посао бележника управе и главног кореспондента. Тамо је радио све до 1861. године (Anonim 1866). Након тога започиње његова политичка каријера. Наиме, у два наврата, 1861. и 1865. Срски Ковин и Сентандреју је као посланик заступао у мађарском сабору (Anonim 1866). Након тога, 1880-их година, повукао се на свој посед у Српски Ковин те живео повучено до краја живота. Разболео се у пролеће 1894. године и лекарску помоћ потражио у Пешти. Тамо је и умро 1. марта 1894. у подне

(Anonim 1894a). Део своје имовине, завештао је за оснивање једне привредне школе, 18.000 круна оставио је Мађарској Академији Наука, а 2.000 круна Петефијевом друштву, чији је био један од оснивача (Anonim 1894b). Савременици га памте као шармантног, привлачног човека (Anonim 1894a) које је пленио својом срдечношћу, а пред смрт радио је на популарисању румунске и српске народне књижевности, и дописивао се са познатим јавним личностима, писцима и песницима свога времена (Anonim 1894a).

Своје књижевне радове објављивао је у листовима и часописима свога доба (у листу *Vasárnapi Újság, Nővilág, Napkelet, Hon, Magyar Sajtó, Kalauz, Igazmondó*), остао је забележен ка један од првих, који су Мађарима представили румунску и српску народну књижевност (Szinnyei 2024) Из његових текстова свакако се издваја онај, који је објавио у часопису *Magyar Sajtó* (1857) О румунској народној поезији (Kese 2008).

Да је његово преводилаштво било добро осмишљен правац јавног деловања, о томе сведочи и податак да је 1857. са својим пријатељем и негдашњим школским другом, Мором Јокаијем договорио да треба порадити на упознавању књижевности народа који живе у Мађарској, па је сходно томе приступио не само писању књижевних расправа на ту тему, већ и превођењу румунске и српске народне поезије, које је објављивао у тадашњој штампи (Anonim 1865).

Најзначајнија дела су му две књиге превода са румунског на мађарски: Цветови са поља румунске народне поезије (*Virágok a román (oláh) népköltészet mezejéről*)(1858); и Још три румунске народне баладе (*Még három román népballada*) (1871) (Szinnyei 2024).

Након објављивања „цветова“ 1858. уследили су и прикази у штампи, углавном са позитивном конотацијом, па и похвале. Тако лист *Vasárnapi Újság* истиче, да је 13 преведених песама са румунског, (углавном народних легенди, балада и песама из Закарпатске области), Кароља Ача, потврда да је упркос разлици између два језика, превод аутентичан, те да се

преводиалац подоста потрудио да пренесе значења и поруке тих песама (Anonim 1859b) И новинар листа *Delejtű* имао је само речи хвале за ово дело. Његов превод оценио је „веома успешним“, са напоменом да „дивне песме румунског народа заиста завређују пажњу, до сада су већ преведене на неколико европских језика“, те је Ач веома добро поступио када је лепе песме братског народа превео на мађарски. Надаље се каже, да су „песме толико угодне и лепе, а превод толико успео, да ова мала свеска превода у свакако значи добитак за мађарску књижевност.“ (Anonim 1858a). У једном свом другом тексту, *Delejtű*, представљајући Ачеву књигу, између осталог каже:

„Треба признати да је румунска народна поезија права ризница нежних осећања, и надахнутих мисли, те је привлачна већ и по томе, што је свака народна оригиналност просвећеном човеку занимљива. (...) Надамо се да ће Карољ Ач, своју пажњу усмерити и на на румунске басне, те да ће нашу књижевност и тиме обогатити.“ (Anonim 1859a).

Међу тринаест песама који су се нашли у књизи, између осталог налазимо две преведене румунске народне легенде, о Мариори Флориоаре те о војводи Негруу и Манолију. Потом је ту и неколико балада (О Румуну, Груји Грозовану; о клетви; о Константину Бранковану; о Тамашу Алимошу; о војводи Стефану; о утвари; и о Кодрану), али и неколико народних песама. У предговору овог дела од 112 страна, који је издао будимпештански издавач Лауфер и Штолп, читамо, да је издавач, пре свега имао намеру да сакупљањем и обједињеним објављивањем превода, расутих по тадашњој штампи, учини доступним столетну румунску народну поезију у што ширем кругу (Anonim 1858b). Лист *Pesti Napló* је објављивање књиге превода са румунског прокоментарисао, да је свакако „интересантно упознати свет народне поезије народа са којим живимо под истим кровом, оне лепе песме, које су се столећима преносиле са генерације на генерацију, а које све до данас живе међу румунским народом“ (Anonim 1858a). *Vasárnapi Újság* је пак, закључио да су преводи Кароља Ача „према мишљењу свих стручњака изврсни“, те да аутор, након

ове прве књиге планира да објави и другу (Anonim 1860). На тај наставак је, међутим требало чекати још тринаест година, све до 1871. године. Наиме тек тада се појавила нова свеска Ачевог превода под насловом Још три румунске народне баладе (*Még három román népballada*) (Anonim 1871c). Те три румунске народне баладе (Бурчелов брежуљак; Сунце и Месец; Илиана Браилана) заправо представљају допуну Ачеве раније књиге превода „цветови“ (Anonim 1871a). По оцени листа *Fővárosi Lapok*, сва три дела народне поезије су „веома вредна“, те да је уз преводе Ач дао и одговарајуће, потребне коментаре (Anonim 1871b). Поводом објављивања ове свеске превода, огласио се и сам Ач у листу *Vasárnapi Újság*, дајући нека објашњења у вези свог дела, из кога се види хумана црта његовог издавачког подухвата. Између осталог, читалачкој публици казује:

„Цена мог дела није назначена, будући да нисам имао намеру да га продајем у књижарама, будући да сам имао сасвим друге циљеве с њом, а не прибављање материјалне користи. Дао сам да се одштампа 2.000 примерака. Од тога сам, до сада 1.000 примерака већ поделио народним учитељима, 100 примерака послао у Српски Ковин, како би обогатио тамошњу школску библиотеку, потом, предао сам 100 примерака супрузи Антала Глаца, за потребе сале Удружења слушкиња, а 100 примерака предао Жигмонду Фалку за потребе установе здравственог и пензионог збрињавања штампара. Неколико стотина примерака проследио сам локалним самоуправама у Пештанској жупанији, а неколико примерака министарству правде, за потребе затворских библиотека“ (Anonim 1871c).

Као полиглот, који је говорио више језика, издао је и неколико књига са намером да заинтересованима олакша комуникацију на страним језицима (Мађарски, немачки и румунски разговори код куће и на путовању. *Magyar, német és szerb beszélgetések otthon és úton* (1859); Мађарски, немачки и српски разговори код куће и на путовању. *Magyar, német és szerb beszélgetések otthon és úton*. (1859); Мађарски, немачки, италијански, румунски, чешки, словачки и српски разговори

код куће и на путовању. Magyar, német, olasz, román, cseh-tót és szerb beszélgetések otthon és úton. (1859) (Anonim 1860). Поменућа дела изазвала су велико интересовање јавности. Штавише, на њима се, између осталог захвалио и министар правде Румуније Боереску, али и Италијанска академија наука (Anonim 1865). Ове књиге намењене лакшој конверзацији у одређеним животним ситуацијама, такође су представљале пионирски издавачки подухват, и наишли на опште признање читалачке публике. У њима налазимо упутства за правилан изговор одређених речи, граматичке особености датог језика, народне пословице, питања и одговоре за одређене животне ситуације у облику једноставнијих реченица, одређен број речи из језичког корпуса везаних за одређене теме, као и правилно коришћење адекватних ословљавања приликом писања писама (Kese 2008). Остало је забележено, да је преводиоцу, приликом састављања текста конверзације на румунском језику, од помоћи био Атанасије Мариенеску (Kese 2008).

4. Значај преводилачког подухвата Кароља Ача

Историчари књижевности се слажу, да је Карољ Ач био први мађарски преводилац румунске народне поезије, те да је његова књига „цветови“ (1858) прва збирка румунске народне поезије на мађарском језику (Dávid 1954). Тиме је постао претеча мађарско-румунског културног зближавања (Vass 1956). Био је први, који се прихватио да најлепше бисере румунске народне поезије преведе на мађарски (Dávid 1954). Стручна литература се слаже у томе, да је његова књига превода „пионирски подухват вредан пажње“ (Vass 1956). Зацртао је себи циљ да својим веома успешним преводима упозна мађарску књижевност са до тада једва познатом, румунском народном поезијом. Упрво због тога га можемо сматрати првим „професионалним“ тумачем и популаризатором румунске народне поезије (Kese 2008).

По оцени Кароља Домокоша (Domokos 1966, 17), његова књига превода је у своје време представљала пионирски

подухват од великог значаја. Наиме, вредност му је повећавала чињеница, да је у периоду Баховог апсолутизма, који је био јалове и психички оптерећујуће атмосфере, успео да унесе идеју о потреби збратимљења народа, а то, само по себи значи и да су његови преводи, осим књижевноисторијског имали и политички значај, па завређују да његову књигу сврстамо у напредна дела, будући да је имало за циљ братимљење мађарског и румунског народа (Domokos 1966).

Тежину његовом значају даје и чињеница, да је свега деценију након револуције 1848. када је Аустро-угарска хушкала народе једне против других, Ач свим својим преводом учинио гест помирења и поновног братимљења два народа, мађарског и румунског, кроз зближавање књижевности (Kese 2008).

Да бисмо разумели значај пионирског преводачког рада Кароља Ача, потребно је да сагледамо једну ширу политичку и културолошку слику његовог доба, непосредно после Баховог апсолутизма. Наиме, деценију након Мађарске револуције друштвена клима је била таква, да су се тражиле промене, у смислу поновног збратимљења народа, који су деценију раније били у завади и непријатељству. И управо је та потреба изнедрила процес поновног зближавања и братимљење народа који живе у истој држави. А важан део тог процеса представљало је поновно културно зближавање, те је и преводачка делатност Кароља Ача била усмерена на то. А како је све то започело? Све је проистекло из разговора два школска друга, Кароља Ача и Мора Јокаија, који су заједно похађали школу и у Папи и у Кечкемету (Dávid 1954). Јокаи је био тај, који је бодрио, охрабривао и наговарао Ача да се лати истраживању историје, обичаја и живота Румуна, али и Срба. Он се и прихватио тог задатка преводећи на мађарски са великом наклоношћу, упознавајући Мађаре са румунском народном поезијом, и пишући за тадашњу штампу о животу и обичајима Румуна (Dávid 1954). И чинио је то, по оцени Денеша Габора, на нивоу који је знатно премашивао очекивања (Gábor 1994).

Како би медијски био што боље испраћен, и како би његови радови и преводи стигли до што већег броја читалаца, настојао је да своје текстове објављује у што више листова и часописа. Ач је својом преводачком делатношћу, заправо, био сам део покрета у настајању, који је препознао, да народи, које је посвађала и завадила револуција, у свом интересу треба поново да се помире и збратиме, па су, сходно томе и кренули да пораде на том помирењу, пре свега културним зближавањем (Dávid 1954). Поступили су, заправо онако, како је то негда пропагирао румунски револуционар, Николае Балческу, који је био истакнути борац српско-мађарског споразума, а који је и напорно радио на томе (Dávid 1954). Ач, наравно, није био једини у томе: рецимо, композитор Еде Ремењи је тада започео обрадом румунских народних песама, те је држао концерте широм Трансилваније, уз масовно учешће публике (Dávid 1954).

Ач је, иначе одржавао и личне контакте са румунским писцима свога времена, те је био пријатељ са Атанасијем Мариенескуом, првим сакупљачем румунских народних песама у Трансилванији, из чије књиге је и превео неколико бисера румунске народне књижевности. Надаље, проучавао је и рад сакупљача румунских народних песама, Василе Александрија, а из његове збирке превео је више текстова на мађарски.

Неколико година касније је, све своје, до тада преведене бисере румунског фолклора али и друге песме, (које су биле у рукопису, укоричене у три књиге), 1865. посредством свог пријатеља Ференца Коша из Букурешта, послао кнезу Александру Јоану Кузи, (иначе оснивачу и првом кнезу Румуније), као доказ да ради на зближавању два народа, и на њиховом међусобном упознавању (Dávid 1954). Потом су ти вредни рукописи доспели у посед румунског песника Димитрија БолинтинEANУА, а након тога, на жалост, нестали без трага (Kese 2008).

Ачеви преводи, по оцени стручне литературе имају двојак карактер: с једне стране имају књижевно-историјски значај, а

с друге представљају и одређену уметничку вредност, која ни протеком времена није изгубила своју драж и квалитет (Kese 2008).

Из тематике и садржаја преведених песама, (што указује на циљани одабир преводиоца), назиру се, тачније исијавају ликови румунских народних хероја и њихово страсно родољубље, као и дух револуције 1848. године, па су по мишљењу Ђуле Давида Ачеви преводи допринели одржавању духа револуције код мађарске читалачке публике, истоветно као и неке песме Јаноша Арања или романи Мора Јокаија (Dávid 1954).

Из Ачевих превода дакле исијава родољубље румунског народа, или и примери његовог херојства у борби са Турцима и Татарима, те су му, сходно томе и главни ликови знаменити борци за слободу и независност - Штефан цел Маре, Константин Бранковану, Кодран, Грује Грозован и многи други (Dávid 1954). Уз своје преводе песама, Ач је дао и кратка појашњења за мађарску читалачку публику, која сведоче о његовом одличном познавању румунске историје и фолклора, те о томе да је вршио озбиљна претходна истраживања. Тако је рецимо, у свом објашњењу уз превод баладе о Грује Грозовану, консултовао неколико важних румунских историјских извора из 17. века, између осталог и историјску расправу Балческуа, која је објављена у часопису *Magazin istoric pentru Dacia* заједно са неколико релевантних историјских повеља (Dávid 1954).

Према оцени Каталин Кеше, приликом превода румунских балада Ач је настојао да на неки начин пренесе расположење и штимунг мађарских народних балада, али да се истовремено не удаљи од оригиналних текстова, и специфичности њихове форме. Управо се тиме може објаснити, зашто је уметничка вредност његових превода балада одржала све до данас, те оне и данас представљају штиво које се чита са уживањем (Kese 2008).

5. Каснија румунско-мађарска преводна књижевност

Након поменутих два пионирска дела Кароља Ача (1858; 1871), 1872. светлост дана угледала је и књига превода Гергеља Молдована (Grigore Moldovan) под насловом Румунске народне песме и баладе (Domokos 1966, 75–76). Потом је 1877. у издању Кишфалудијевог друштва објављена и збирка Румунске народне песме, коју је за штампу приредио Јосиф Вулкан (Domokos 1966). Чланови Кишфалудијевог друштва су иначе, у другој половини 19. века испољавали константно интересовање према румунској народној књижевности (Pusztai 1947). Гергељ Молдован је касније, 1882. сакупио и објавио књигу румунских пословица, а две године касније (1884) и Венац од цветова румунске народне поезије (Domokos 1966, 75–76). Лигвиста Ђерђ Алексић је 1912. у два тома објавио своје преводе Румунских басни, а 1932. Имре Кадар је публиковао своје преводе румунских народних балада и песама, а потом су следили и радови Ласла Сабедија, Иштвана Комјатија, Золтана Јекелија и других (Domokos 1966).

Карољ Ач, умро је пре тачно 130. година, и био први који је начинио прве одлучне и циљане кораке на путу изградње мађарско-румунских књижевних веза, које су, након њега следили још многи књижевни преводиоци: Ђерђ Ембер, Јулијан Грозеску, Имре Кадак, Пал Гуљаш, Јожеф Ерделји, Ласло Сабеди, Агнеш Ковач, Иштван Комјати, Атила Јожеф, Ђула Иљеш, Лајош Априли, Јене Џида и други (Pusztai 1947). Они су својим, хвале вредним преводима омогућили толико потребну проходност између књижевности два народа, који траје већ скоро пуна два века.

Литература

- Anonim. 1858a. “Ács Károly.” *Delejtű*, 9. новембар.
 Anonim. 1858b. “Egy kis verseskönyvre figyelmeztetjük olvasóinkat.” *Gazdasági Lapok*, 28. октобар.
 Anonim. 1859a. “Irodalom és művészet.” *Delejtű*, 19. октобар.
 Anonim. 1859b. “A Telegraful Roman.” *Vasárnapi Ujság*, 25. децембар.

- Anonim. 1860. "Figyelmeztetés." *Vasárnapi Ujság*, 30. децембар.
- Anonim. 1865. "Ács Károly." *Hazánk*, 19. новембар.
- Anonim. 1866. "Országgyűlési arczképcsarnok." *Magyarország és a Nagy Világ*, 6. maj.
- Anonim. 1871a. "Még három népballada." *Ellenőr*, 24. август.
- Anonim. 1871b. "Ács Károly." *Fővárosi Lapok*, 25. август.
- Anonim. 1871c. "Múlt számunk egyik irodalmi újdonságára vonatkozólag." *Vasárnapi Ujság*, 10. септембар.
- Anonim. 1894a. "Halálozások." *Pesti Hirlap*, 2. март.
- Anonim. 1894b. "A Petőfi-társaság." *Vasárnapi Ujság*, 16. децембар.
- Dávid, Gyula. 1954. "A román népköltészet első magyar fordítója." *Utunk* 17.
- Domokos, Sámuel. 1966. *A román irodalom magyar bibliográfiája 1831–1960 (1961–1965)*. Bukarest: Irodalmi Könyvkiadó.
- Faragó, József. 1959. "Népköltészeti kapcsolataink kutatásáért." *Korunk* 1959: 1301–1309.
- Farkas, Jenő. 2008. "A román irodalom magyar recepciója." *Korunk* 8.
- Gábor, Dénes. 1994. "Főhajtás az úttörő előtt." *Művelődés* 3.
- Kese, Katalin. 2008. "Ács Károly, a magyar-román irodalmi kapcsolatok úttörője." *Conviețuirea* 1–8.
- Kósa, László. 1966. "Domokos Sámuel: A román irodalom magyar bibliográfiája." *Etnographia* 1966: 599.
- Thewrewk, József. 1831. "A dér. Brumărerul." Translated by Thewrewk, József. *Felső-Magyarországi Minerva* 3: 605–606.
- Pusztai, József. 1947. "Román népköltészet magyar nyelven." *Sorsunk* 7–8: 469–471.
- Szinnyei, József. 2024. *Magyar írók élete és kora*. Elektronikus forrás: <https://mek.oszk.hu/03600/03630/html/> (accessed September 22, 2024).
- Vass, László. 1956. "Virágok a román népköltészet mezejéről. A magyar-román kulturális közeledés egyik előfutára." *Igazság*.

HATÁROK NÉLKÜLI MATEMATIKA: MULTIKULTURÁLIS KÖRNYEZETBEN REJLŐ LEHETŐSÉGEK

Kovács Elvira

Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica,
University of Novi Sad, Serbia
elvira.kovacs@magister.uns.ac.rs

Papp Zoltán

Hungarian Language Teacher Training Faculty, Subotica,
University of Novi Sad, Serbia
University of Dunaújváros, Institute of Informatics, Department
of Mathematics and Computer Science, Hungary
pappz@uniduna.hu

A multikulturális társadalomban az iskola egyik legfontosabb feladata a kölcsönös kapcsolatok ápolása, a tolerancia erősítése és az egyenlőség támogatása a közösségen belül. Az oktatási rendszernek figyelembe kell vennie a társadalom sokszínűségét, és arra kell törekednie, hogy segítse a különböző kulturális csoportok közötti pozitív interakciókat. Ez magában foglalja a kulturális sokféleség beillesztését a tantervbe, valamint az olyan pedagógiai módszerek alkalmazását, amelyek támogatják a diákok közötti együttműködést és megértést. Az interkulturális oktatás célja nem csupán az, hogy a diákok ismereteket szerezzenek más kultúrákról, hanem hogy kialakítsa bennük a nyitottságot és a befogadó képességet. A tanár szerepe is fontos, neki kell példát mutatnia a tolerancia és az együttműködés terén, valamint támogatnia kell a tanulókat abban, hogy értékeljék és tiszteljék egymás kulturális különbségeit. E kutatás célja az alsó tagozatos matematikaoktatás során megjelenő multikulturális tartalmak beépítési lehetőségeinek feltárása. Tanulmányunkban hangsúlyozzuk az interkulturális oktatás egyik kiváló módszerének, a kooperatív tanulásnak a hatékonyságát, amely elősegíti a diákok közötti együttműködést és a kulturális megértést. Emellett kiemeljük a pedagógusok interkulturális kompetenciájának fontosságát, hiszen az ő szerepük kulcsfontosságú abban, hogy a különböző kulturális háttérrel rendelkező diákok sikeresen beilleszkedjenek és fejlődjenek a tanulási folyamat során. Ezzel a kutatással szeretnénk hozzájárulni egy befogadóbb és eredményesebb oktatási rendszer kialakításához, amely

minden tanuló számára egyenlő esélyeket biztosít a tanulásban és a személyes fejlődésben.

Kulcsszavak: matematikaoktatás, multikulturális tartalmak, interkulturális kompetenciák, kooperatív tanulás, alsó tagozat.

Mathematics without borders: opportunities in a multicultural environment

In a multicultural society, one of the school's most important tasks is to nurture mutual relationships, strengthen tolerance, and support equality within the community. The educational system must consider the diversity of society and strive to foster positive interactions among different cultural groups. This includes integrating cultural diversity into the curriculum and employing pedagogical methods that support cooperation and understanding among students. The goal of intercultural education is not only for students to gain knowledge about other cultures but also to develop openness and inclusivity. The teacher's role is crucial, as they must set an example of tolerance and cooperation and support students in appreciating and respecting each other's cultural differences. This research aims to explore the possibilities of integrating multicultural content in lower elementary mathematics education. In our study, we emphasize the effectiveness of cooperative learning, an excellent method of intercultural education, which promotes cooperation and cultural understanding among students. Additionally, we highlight the importance of teachers' intercultural competence, as their role is key in ensuring that students from diverse cultural backgrounds can successfully integrate and develop during the learning process. With this research, we aim to contribute to the development of a more inclusive and effective educational system that provides equal opportunities for learning and personal development for all students.

Keywords: mathematics education, multicultural content, intercultural competences, cooperative learning, primary education.

1. Bevezető

A 21. századi társadalom folyamatosan gazdasági válság és politikai instabilitás szorításában él, ami világszerte érezteti hatását. A különböző régiókban, így hazánkban is megjelenő krízisek hozzájárulnak a kulturális intolerancia növekedéséhez, ez pedig egyre inkább gátolja az egyének és a különböző társadalmi csoportok társadalmi integrációját (Popović and Mikanović 2016). A globalizáció jelensége új kihívásokat és lehetőségeket

teremt, mivel a világ különböző kultúrái, nyelvei és népei egyre szorosabban összefonódnak. Ebben az összefüggésben az interkulturalizmus elengedhetetlen, mivel a különböző kulturális háttérű emberek közötti megértés és együttműködés alapvető fontosságúvá válik. Az interkulturalizmus nem csupán egy elméleti fogalom, hanem gyakorlati szükségszerűség is, amely elősegíti a békés és harmonikus együttélést.

A mai társadalomban bekövetkező kulturális változások rendkívül intenzívek és gyorsak. Ezek a változások számos területen éreztetik hatásukat, beleértve az oktatást is (Popović and Mikanović 2016). Az oktatásban egyre nagyobb kihívást jelent az, hogy a különböző tantárgyak tanításakor figyelembe vegyük és beépítsük az interkulturális kompetenciákat. Az interkulturális kompetencia azt jelenti, hogy képesek vagyunk megérteni és hatékonyan kommunikálni különböző kulturális háttérrel rendelkező emberekkel.

Az ilyen jellegű kompetenciák kutatása és fejlesztése különösen fontos a mai multikulturális környezetben, ahol a diákok és a tanárok is sokszínű kulturális háttérrel rendelkeznek. Pedagógiai szempontból ez jelentős problémát jelent, mivel a hagyományos oktatási módszerek nem mindig alkalmasak a különböző kultúrák közötti különbségek áthidalására. Ezért szükség van olyan új megközelítésekre és módszerekre, amelyek segítenek a tanároknak abban, hogy hatékonyan oktathassanak és támogathassák a diákok interkulturális kompetenciáinak fejlődését.

2. A multikulturalizmus és az interkulturalizmus az oktatásban

A modern iskola egyik kiemelt célja, hogy a közösség tagjai megismerjék, megértsék és tiszteletben tartsák a különböző kultúrákat és életmódokat. Ennek érdekében az oktatási rendszernek tükröznie kell a mai társadalom multikulturális jellegét, és olyan tudást, képességeket, valamint készségeket kell nyújtania a diákok számára, amelyek elősegítik a társadalmi életbe való sikeres beilleszkedésüket (Popović 2019). Az oktatásnak kiemelt szerepe van ebben a folyamatban, mivel az egyik legfontosabb célja az,

hogy felkészítse a fiatalokat a multikulturális társadalomban való boldogulásra. Az iskolák feladata, hogy olyan környezetet teremtsenek, amelyben minden diák megtanulja tisztelni és értékelni a különböző kulturális értékeket, és képessé válik a kulturális különbségek kezelésére.

Forray (2003) szerint a multikulturalizmus fogalmát a társadalom adott állapotának jellemzésére alkalmazzák, azaz annak a kifejezésére, hogy a társadalomban többféle kultúra él együtt. Multikulturális társadalomról írnak, amely annyiban szélesebb fogalom a multietnikus társadalomnál, hogy a kultúra fogalmába nem csupán az etnikai kultúrák tartoznak (hanem például a szegények, az ifjúság stb. szubkultúrája).

Banks (2003) és Banks, Banks és McGee (2001) az alábbiakban fogalmazzák meg a multikulturális nevelés lényegét: A multikulturális nevelés, a nevelés azon területeként definiálható, amelynek fő célja egyenlő nevelési-oktatási lehetőségek biztosítása a különböző rasszokhoz, nemekhez, etnikai és kulturális csoportokhoz, szociális osztályba tartozó diákok számára. Az egyik legfontosabb célja hozzásegíteni valamennyi diákot ahhoz a tudáshoz, olyan attitűdökhöz, viszonyulásokhoz és képességekhez, amelyek egy plurális, demokratikus társadalom hatékony működéséhez szükségesek, a különböző csoportokból származó emberek közötti interakciók, a kommunikáció sikeres működése, és annak érdekében, hogy a társadalom és a morál a mindenki számára előnyös, közös jót szolgálja.

Az interkulturális oktatás legfőbb célja a tanulók segítése abban, hogy megtanulják hogyan éljenek egy etnikai és kulturális szempontból összetett társadalomban nemzeti és globális szinten egyaránt (Kiss and Németh 2014). Interkulturálisan érzékeny iskolák kialakításával, azaz olyan osztálytermi környezet megteremtésével, amely elismeri és tiszteletben tartja a különböző kultúrák hozzájárulását, elősegíthetjük a kulturálisan különböző emberek közötti kommunikációt és interakciót. Az ilyen pedagógiai légkör elengedhetetlen a modern kor iskolai kultúrájának fejlődéséhez (Popović 2019).

Az oktatási rendszernek integrálnia kell a multikulturális és interkulturális tartalmakat a tantervbe, valamint alkalmaznia kell azokat a pedagógiai módszereket, amelyek elősegítik a diákok közötti pozitív interakciókat. Ez magában foglalja a kooperatív tanulási technikák alkalmazását, amelyek nemcsak a tanulás hatékonyságát növelik, hanem fejlesztik a diákok szociális és kommunikációs készségeit is.

3. A tanár interkulturális kompetenciájának jelentősége multikulturális környezetben

A tanároktól elvárják, hogy alaposan ismerjék az interkulturális értékeket, rendelkezzenek interkulturális kompetenciákkal, és képesek legyenek fejleszteni a diákok interkulturális érzékenységét (Skubic Ermenc 2016). A pedagógusok szerepe kulcsfontosságú, hiszen nekik kell példát mutatniuk a tolerancia, az empátia és az együttműködés terén. Interkulturális kompetenciáik révén képesek lesznek olyan tanulási környezetet kialakítani, ahol minden diák, függetlenül kulturális hátterétől, megtalálja a helyét és lehetőséget kap a fejlődésre.

Pirsl (Piršl 2007) szerint az interkulturális érzékenység azon képesség, amely lehetővé teszi számunkra, hogy felismerjük és megértsük a világról alkotott különböző nézetek létezését. Ez a képesség segít abban, hogy ne csak saját kulturális értékeinket, hanem a kulturálisan különböző emberek értékeit is elfogadjuk és tiszteletben tartsuk.

Interkulturálisan kompetens személynek azt tekinthetjük, aki rendelkezik az interkulturális kommunikáció képességével, azaz képes közvetíteni, értelmezni és kritikai módon megérteni saját és mások kultúráját. Az ilyen személy jellemzői pozitív viselkedésében tükröződnek, mely magában foglalja a türelmet, tiszteletet, rugalmasságot, empátiát, mentális nyitottságot, kíváncsiságot és toleranciát a különböző gondolkodási stílusok és kulturális sokszínűség iránt (Bedeković 2015). Az interkulturálisan elfogadó pedagógus képes megérteni és értékelni a sokféleséget, támogatja a kulturális különbségek elfogadását és beépítését az oktatásba.

Azok a tanárok, akik magas szintű interkulturális kompetenciákkal rendelkeznek, hatékonyabban képesek felkészíteni a diákokat arra, hogy harmonikusan éljenek, dolgozzanak és tanuljanak egy olyan multikulturális társadalomban, amely az egységes interkulturális értékek kialakítására és az egyedi interkulturális identitás megteremtésére törekszik (Popović and Mikanović 2016). A különböző kulturális háttérű diákokkal való hatékony kommunikációhoz szükséges a saját és a másik kultúra tudatosítása, valamint a kulturális különbségek elfogadása és tisztelete. A pedagógus szerepe ebben az, hogy erősítse az interkulturális identitást és olyan nevelési módszereket alkalmazzon, amelyek következetesen érvényre juttatják az interkulturális alapelveket (Bedeković 2015).

Popovity szerint (Popović 2019) fontos, hogy az oktatók mélyebb ismeretekkel rendelkezzenek az általuk tanított csoportokról, mert úgy gondolja, hogy ez elősegítheti a kulturálisan különböző diákokkal szembeni attitűdök és vélemények pozitív változását. Állítja, hogy az interkulturalizmus egyik legfontosabb prioritása a tanárképzés javítása, hogy mind a tanárok, mind a diákok interkulturális érzékenysége fejlődhessen (Popović 2019). Az elfogadó pedagógus azt jelenti, hogy elfogadja és elismeri különböző etnikai, kulturális, szocializációs és egyéb másságból fakadó sajátosságok létjogosultságát, elismeri ezek értékeit. Integrálja, operacionalizálja pedagógiai gyakorlatában és elérhetővé teszi minden gyerek számára (Bordács and Lázár 2002, 24). Empatikus, rugalmas és elkötelezett a multikulturális oktatási környezet kialakítása iránt, ahol minden diák egyenlő esélyekkel és lehetőségekkel rendelkezik.

4. A kooperatív tanulás jelentősége multikulturális környezetben

A kooperatív tanulás Kotschy (Kotschy 1997, 277-278) definíciója szerint a „résztevők együttműködésén alapuló kiscsoportos tevékenység, mely különböző célok elérésére szerveződhet, segítheti az egyes tanulók tanulmányi fejlődését, illetve hozzájárulhat az együttműködéshez szükséges képességek és készségek kiala-

kulásához, a reális önértékelés és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez. Lehetőséget nyújt a szociális magatartásformák gyakorlására, a saját gondolatok és érzések pontos és differenciált kifejezésére, logikus érvelés és következtetés, a társak érzelmeit figyelembe vevő vitakészség elsajátítására. A közös célok, felelősség és az eredményekben való közös osztozás elősegíti a mások iránti tisztelet és segítőkészség, a reális énkép kialakulását”.

Johnson és Johnson kutatásai alapján a kooperatív tanulás során a következő pozitív hatások figyelhetők meg a diákoknál:

- Magasabb szintű teljesítmény és hosszabb távú tudásmegőrzés.
- Mélyebb megértés, magasabb rendű gondolkodás és fejlettebb kritikai gondolkodás.
- Fokozott feladatfókuszáltság és kevesebb fegyelmezetlenség.
- Jobb képesség a helyzetek más nézőpontból való szemlélésére.
- Nagyobb motiváció az eredmények elérésére és belső hajtóerő a tanulásra.
- Pozitívabb, toleránsabb és együttműködőbb kapcsolatok kortársakkal, függetlenül etnikai vagy nemi hovatartozástól, természetes képességektől, társadalmi rétegtől vagy fogyatékos-ságból eredő különbségektől.
- Erősebb társadalmi támogatás.
- Jobb pszichológiai egészség, összhang és elégedettség.
- Pozitívabb önbizalomérzet az önelfogadás révén.
- Fejlettebb társadalmi kompetencia.
- Pozitívabb hozzáállás a tantárgyakhoz, a tanuláshoz és az iskolához.
- Kedvezőbb viszony a tanárokhoz, iskolaigazgatókhoz és a többi iskolai személyzethez. (Kurtis 2002).

A kooperatív tanulás előnyeit számtalan nemzetközi tanulmányban kiemelik (Laal and Ghodsi 2012; Panitz 1999; Shindler 2009; Dizdarević 2012). Ennél az oktatási módnál a tanulók a tudást a tartalommal, és a társaikkal való interakció által szerzik meg. Tevékenységközpontú, aktív tanulást eredményez. A kooperatív tanulás négy alapelvének meghatározása Kagan (Kagan 2004) nevéhez fűződik, ezek pedig az építő egymásrautaltság, egyéni felelősség, párhuzamos interakciók, egyenlő arányú részvétel. Kagan

állítása szerint, ha az alapelvek közül valamelyik nem valósul meg, akkor csak klasszikus értelemben vett csoportmunkáról beszélünk. Már a Kooperatív tanulás (2004) című könyvében hangsúlyozta, hogy kutatások százai bizonyították, hogy a kooperatív tanulásnak számos kedvező hatása van, legfontosabbak:

1. tanulmányi fejlődés, kiváltképp a kisebbségi, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű diákok esetében,
2. a különböző etnikai csoportokhoz tartozó diákok közötti kapcsolatok javulása az integrált osztályokban,
3. szociális és érzelmi fejlődés (Kagan 2004).

Az együttműködésen alapuló tanulás hatására, a tanítás során a tanulók a klasszikus értelemben vett tanulás helyett, együtt tanulva tanulnak (Stanojević 2009). Az együtt-tanulás feltétele a jól berendezett tanulási környezet és olyan kooperatív tanulócsoportok működtetése, ahol a csoporttagok az együttes munka során megismerhetik és elismerik egymás értékeit (kulturális és egyéni máságait), ahol mindenkinek meghatározott szerepe van egy közös cél elérése érdekében (Bordács and Lázár 2002, 23). A csoportmunkában nem a rivalizálás a cél, hanem ellenkezőleg: a különböző képességű és fejlődési ütemű gyerekek alkotó részvétele olyan összeteljesítmény elérésében, mely csak együttműködéssel valósítható meg (Bordács and Lázár 2002, 23). A kooperatív tanulás alkalmával a csoport tagjai felosztják egymás között a feladatokat, és mindenki felelős azért, hogy elkészüljenek vele, vagyis a csoport minden tagjának együttműködésére szükség van, hiszen ennek sikerétől függ a teljesítmény. A csoporttagoknak az is feladatuk, hogy egymás munkáját segítsék, ellenőrizzék. Ezzel a módszerrel nagyon jól fejleszthetők a szociális kompetenciák, mint a kommunikáció, kapcsolatkezelés, türelem, empátia. A kooperatív tanulásról készült vizsgálatok vizsgálatérő megállapítása, hogy javul a kapcsolat a különböző etnikumokhoz tartozó diákok között (Kagan 2004; Slavin 1983).

Valódi kooperatív csoportmunkáról akkor beszélünk, ha a csoport tagjai a feladatokat egymással kapcsolatot teremtve hajtják végre. Legfőbb vonása a kapcsolatok rendezettsége, tartalmassága, célszerűsége, amely az együttműködés során nélkülözhetetlen (Orbán 2009, 33). A tanulók a csoportmunka keretében közösen

dolgoznak, ez együttes felelősséget jelent a csoport eredményéért, a saját, és a csoporttársak munkájáért. A kooperatív tanulási forma - ahogy a többi cselekvő tanulási forma - a hagyományos tanulási módszerekkel szemben nemcsak megengedi, a konstruktivitást, hanem kifejezetten stimulálja az emberi agy ezen alkotómunkáját (Orbán 2009, 35). Kagan a vegyes (heterogén) összeállítású csoportok alkalmazását javasolja. Véleménye szerint a vegyes összetételű csoportalakításnak számos előnye van, mégpedig a kortársak segítése és támogatása; az etnikai csoportok és a nemek integrációja, a kapcsolatok fejlesztése; az osztály irányításának könnyítése azzal, hogy minden csoportban van egy nagyobb teljesítményre képes diák, aki a tanár segítségére lehet (Kagan 2004, 6).

A kooperatív tanulás matematikai alkalmazása nagy odafigyelést, részletes előkészítést jelent az oktatók számára. A pedagógusok nagy felelőssége, hogy olyan matematikai tartalmakat válasszanak, amelyek elősegítik a diákok együttműködését. Az ilyen munkához a tananyagot úgy kell kialakítani, hogy a csoport tagjai között megosztható legyen, így minden diák aktívan részt vehessen a feladatban. Ezáltal a csoport munkája minden tag egyedi hozzájárulásának összességéből áll majd össze.

Kutatásunk célja az volt, hogy feltárjuk, milyen attitűdök jellemzik a tanítókat a kooperatív munkaforma matematikában elért módszertani értékeivel kapcsolatban. Vizsgáltuk, mennyire tudja ez a tanulási forma elősegíteni a multikulturális nevelést és a szociális kapcsolatok fejlődését környezetünkben.

5. A kutatás bemutatása és eredményei

A kutatás során a tanítók véleményét vizsgáltuk egy 32 kérdésből álló kérdőív segítségével. A kérdőívben a kooperatív tanulás gyakoriságát hasonlítottuk össze más munkaformákkal, feltérképeztük annak szervezését és alkalmazásának nehézségeit, valamint módszertani értékeit és a tanulói teljesítményre gyakorolt hatását. A tanulmányunk annak a három kérdésnek az eredményeit mutatja be, melyek a kooperatív munka hatását vizsgálták: a szociális kapcsolatok alakulására, a multikulturális fejlődésre, valamint a tanulói aktivitásra (munkában való részvételle).

A kísérletben részt vevő minta háttéradatai

A felmérésben összesen 257 pedagógus vett részt Vajdaság különböző területeiről, 22 általános iskolából.

(1) Nem: a vizsgálatunk nagyobb részét nők alkották 94,2%-ban (N = 242), míg férfiak csupán 5,8 %-os arányban vettek részt (N = 15) (1. táblázat).

nem	N	%
nő	242	94,2
férfi	15	5,8
összesen	257	100

1. táblázat. A tanítók mintájának nemek szerinti eloszlása

(2) Munkatapasztalat: a kutatásunkban részt vevő tanítók legnagyobb számban 39,3 %-a 13-25 év munkatapasztalattal rendelkezik (N = 101), 37%-a 25 évnél több tapasztalattal rendelkezik (N = 95), míg 23,7%-uk 0-12 éve dolgozik a tanításban (N = 61) (2. táblázat).

munkatapasztalat	N	%
0-12 év	61	23,7
13-25 év	101	39,3
25 évnél több	95	37,0
összesen	257	100

2. táblázat: A tanítók tanításban eltöltött éveinek száma

(3) Környezet: a vizsgálatban résztvevők közül 37%-uk dolgozik nagyvárosban (N = 95), 32,3%-uk falun (N = 83), míg kisvárosi iskolában 30,7%-uk dolgozik (N = 79) (3. táblázat)

környezet	N	%
falu	83	32,3
kisváros	79	30,7
nagyváros	95	37,0
összesen	257	100

3. táblázat: A vizsgált iskolák jellege

(4) Végzettség: a résztvevő tanítók többsége, 72,4%-a egyetemet fejezett (N = 186), a mesterképzést is befejezte 17,5%-uk (N = 45), illetve főiskolai végzettséggel 10,1% rendelkezik (N = 26) (4. táblázat).

végzettség	N	%
főiskola	26	10,1
egyetem	186	72,4
mesterképzés	45	17,5
összesen	257	100

4. táblázat: A tanítók végzettsége

A válaszolók 1-től 5-ig terjedő skálán jelölhették, hogy mennyire értenek egyet a kooperatív munkaforma hatásával az egyes tényezők esetében. A tanítók elégedettségüket egy 1 és 5 pont közötti skálán jelölhették, ahol az 1-es érték az elfogadhatatlan, a 5-ös érték pedig a legmagasabb szintet jelenti. A vizsgálat anonim módon zajlott, a tanítók pedig önkéntes alapon vehettek részt a felmérésben Vajdaság különböző területeiről.

Úgy gondoljuk, hogy a tanítók kooperatív tanulással kapcsolatos nézetei jelentős mértékben meghatározzák annak alkalmazását és jelenlétét a matematikaoktatásban, az általános iskola első ciklusában. Ha a tanítók attitűdje negatív, akkor ennek a munkaformának gyenge a matematikaórákon való alkalmazása. A tanítói attitűdök eredményei (5. táblázat).

ÁLLÍTÁSOK	M	SD
A csoportok munkája csak akkor sikeres, ha minden csoporttag tevékenyen részt vesz a munkában.	4,25	0,91
A kooperatív tanulás pozitívan hat a tanulók szociális kapcsolataira.	3,93	1,12
A kooperatív tanulás pozitív hatással van a multikulturális nevelésre.	3,90	0,98

5. táblázat: A tanítók véleménye a kooperatív tanulás módszertani értékeiről

Az elért eredményeket összevetettük a munkatapasztalat, környezet, és az iskolai végzettség szempontjából is. A kooperatív munka módszertani értékei és a háttérváltozók közötti összefüggéseket a Pearson-féle korrelációs vizsgálat segítségével ellenőriztük (6.táblázat).

A környezet változó gyenge pozitív korrelációt mutat: A kooperatív tanulás pozitív hatással van a multikulturális nevelésre ($r = 0,12$; $p = 0,04$) állítás esetén.

ÁLLÍTÁSOK	munkata- pasztalat	környezet	iskolai végzettség
A csoportok munkája csak akkor sikeres, ha minden csoporttag tevékenyen részt vesz a munkában.	$r = 0,004$ $p = 0,95$	$r = 0,02$ $p = 0,68$	$r = -0,03$ $p = 0,63$
A kooperatív tanulás pozitívan hat a tanulók szociális kapcsolataira.	$r = -0,11$ $p = 0,06$	$r = -0,09$ $p = 0,14$	$r = -0,01$ $p = 0,86$
A kooperatív tanulás pozitív hatással van a multikulturális nevelésre.	$r = -0,07$ $p = 0,26$	$r = 0,12$ $p = 0,04$	$r = 0,06$ $p = 0,33$

6. táblázat: A Pearson-féle korrelációs együttható értéke a háttérváltozók és a kooperatív tanulás módszertani értékei közötti összefüggések vizsgálata

A háttérváltozók és a kooperatív tanulás módszertani értékei között további összefüggésvizsgálatokat végeztünk a kétmintás-t próba, illetve az egyutas ANOVA segítségével (7.táblázat).

Az állítások esetében az eltérő munkatapasztalattal rendelkező pedagógusok attitűdjei között nincs szignifikáns eltérés, a vélemények hasonlóak.

ÁLLÍTÁSOK	0-12 év		13-25 év		25 évnél több		egyutas ANOVA	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
A csoportok munkája csak akkor sikeres, ha minden csoporttag tevékenyen részt vesz a munkában.	4,26	0,9	4,22	0,9	4,26	0,9	0,07	0,9
A kooperatív tanulás pozitívan hat a tanulók szociális kapcsolataira.	4,10	1,0	3,97	1,1	3,77	1,1	1,72	0,1
A kooperatív tanulás pozitív hatással van a multikulturális nevelésre.	4,00	0,8	3,91	1,1	3,82	0,8	0,62	0,5

7. táblázat: A kooperatív tanulás módszertani értékei és a munkatapasztalat változó összefüggései

A környezet változó elemzésekor és az egytényezős ANOVA vizsgálat esetében is megjelenik a szignifikáns eltérés a multikulturalizmus és a szociális kapcsolatokra való hatás megítélésére vonatkozóan (8. táblázat). A „környezet” amelyben az oktatás zajlik, olyan változónak bizonyult, amelytől függ a tanítók kooperatív tanulásról alkotott véleménye.

A falusi, kisvárosi vagy nagyvárosi környezetben dolgozó pedagógusok attitűdjei között eltérés látható: A faluban élő tanítók szignifikánsan magasabb arányban érzik a kooperatív tanulás szociális kapcsolatokra történő hatását ($M = 4,17$; $SD = 0,8$), mint a többi csoportba tartozó tanítók, a nagyvárosi ($M = 3,91$; $SD = 1,2$) majd a kisvárosi környezetben élők ($M = 3,70$; $SD = 1,3$).

A kooperatív tanulás pozitív hatása a multikulturális nevelésre a nagyvárosi tanítók körében a legmagasabb ($M = 4,09$; $SD = 0,8$), majd a falusi területeken ($M = 3,81$; $SD = 0,9$) és a kisvárosi területeken ($M = 3,76$; $SD = 1,7$).

A csoportok munkája csak akkor sikeres, ha minden csoporttag tevékenyen részt vesz a munkában állításnál ($F = 0,08$; $p = 0,91$) a pedagógusok környezettől függő attitűdjei között nincsenek szignifikáns eltérések, általánosságban magas az érték.

ÁLLÍTÁSOK	falu		kisváros		nagyváros		egyutas ANOVA	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
A csoportok munkája csak akkor sikeres, ha minden csoporttag tevékenyen részt vesz a munkában.	4,22	0,8	4,24	0,9	4,27	0,9	0,08	0,91
A kooperatív tanulás pozitívan hat a tanulók szociális kapcsolataira.	4,17	0,8	3,70	1,3	3,91	1,2	3,65	0,02
A kooperatív tanulás pozitív hatással van a multikulturális nevelésre.	3,81	0,9	3,76	1,7	4,09	0,8	3,06	0,04

8. táblázat: A kooperatív tanulás módszertani értékei és a környezet változó összefüggései

A végzettség változóval megvalósított ANOVA vizsgálat esetében nincs szignifikáns eltérés az attitűdök között, a vélemények hasonlóak. (9. táblázat)

ÁLLÍTÁSOK	főiskola		egyetem		mester		egyutas ANOVA	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
A csoportok munkája csak akkor sikeres, ha minden csoporttag tevékenyen részt vesz a munkában.	4,31	0,9	4,25	0,8	4,20	0,9	0,11	0,8
A kooperatív tanulás pozitívan hat a tanulók szociális kapcsolataira.	3,85	1,0	3,96	1,0	3,84	1,3	0,25	0,7
A kooperatív tanulás pozitív hatással van a multikulturális nevelésre.	3,88	1,1	3,86	0,9	4,07	0,8	0,79	0,4

9. táblázat: A kooperatív tanulás módszertani értékei és a végzettség változó összefüggései

A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy a pedagógusok szerint ez a munkaforma a tanulókat egymás segítésére és a társas kapcsolatok kialakítására ösztönzi. Emellett előmozdítja a multikulturalitás fejlődését és biztosítja, hogy minden tanuló munkája fontos, szükségszerű legyen. Ez különösen előnyös a matematikaoktatásban, hiszen a gyengébb tanulók is sikerélményhez jutnak, mivel mindenki aktívan részt vesz a közös munkában.

A kutatásunk eredményei alapján az attitűdök a vizsgált háttértényezők közül egyedül a környezeti tényezőktől függenek. A nagyobb városokban dolgozó tanítók nagyobb mértékben gondolják, hogy ez a munkaforma pozitív hatással van a multikulturalizmusra. Ennek egyik oka, hogy ezekben a heterogén közösségekben gyakrabban és nagyobb számban fordulnak elő különböző kultúrák, így az eredmények is szembetűnőbbek. A kooperatív tanulás szociális kapcsolatokra gyakorolt hatásáról pedig a falusi tanítók rendelkeztek a legerősebb állásponttal.

6. Összegezés

A tanulmány célja a kooperatív tanulás módszertani értékeinek és hatásainak feltárása volt, különös figyelmet fordítva a multikulturalizmus és az interkulturális kompetencia fejlesztésére, valamint a pedagógusi szerepre. A kutatás során 257 tanító véleményét vizsgáltuk kérdőív segítségével. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a kooperatív tanulás ösztönzi a tanulókat egymás segítésére és a társas kapcsolatok kialakítására. Ez a munkaforma elősegíti a multikulturalizmus fejlődését, mivel lehetőséget teremt arra, hogy minden diák munkája értékes és szükséges legyen.

Számos nemzetközi tanulmány, mint például Kagan (2004), Klein és Shnackenberg (2000) munkái, hasonlóan igazolják, hogy a kooperatív tanulás hozzájárul a társadalmi fejlődéshez és elősegíti a társadalmi kapcsolatok kialakulását. Az iskolai sikeresség és társadalmi tényezők összefüggéseit vizsgálva a kutatások azt mutatják, hogy az iskolai siker arányosan összefügg a kortársak elfogadásával, a proszociális és társadalmilag felelős magatartással, valamint a kortársak iránti orientációval (Spasenović 2008).

Akooperatív tanuláskülönösen előnyös a matematikaoktatásban, mivel lehetővé teszi, hogy a gyengébb tanulók is sikerélményt szerezhessenek, hiszen mindenki aktívan részt vesz a közös munkában. Ez a megközelítés nemcsak a tanulói teljesítményt javítja, hanem elősegíti az interkulturális kompetenciák fejlődését is, mivel a tanulók különböző kulturális háttérből származó társakkal dolgoznak együtt. A pedagógusi szerep kulcsszerepet játszik abban, hogy a kooperatív tanulás módszere hatékonyan támogassa a tanulók fejlődését, biztosítva ezzel egy befogadó és támogató tanulási környezetet. A kooperatív tanulás elősegíti a társadalmi beilleszkedést és az együttműködést a különböző háttérrel rendelkező tanulók között.

Összességében a gazdasági és politikai kihívások közepette az interkulturális oktatás kulcsfontosságú szerepet játszik abban, hogy elősegítse a társadalmi beilleszkedést és hozzájáruljon egy befogadóbb, toleránsabb társadalom kialakításához.

Irodalom

- Banks, James A. 2003. *Multicultural Education: Goals and Dimensions*. <http://depts.washington.edu/ceterme/view.htm>.
- Banks, James A., and Banks, Cherry. A. McGee, eds. 2001. *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bedeković, Vesna. 2015. „Interkulturalna kompetentnost pedagoga u odgoju i obrazovanju za interkulturalne odnose.” *Školski vjesnik* 64 (1): 7-24. <https://hrcak.srce.hr/143875>.
- Bordács, Margit, and Lázár, Péter. 2002. *Kedveskönyv*. Budapest: Dinasztia Könyvkiadó.
- Dizdarević, Daria. 2012. „Prednosti kooperativnog učenja.” *Metodički obzori* 16, 7 (3): 97-114.
- Forray, R. Katalin. 2003. “A multikulturális/interkulturális nevelésről.” *Iskolakultúra* 13 (6-7): 18–26.
- Kagan, Spencer. 2004. *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet Kft.
- Kiss, Natália, and Németh, István. 2014. “Interkulturális vagy/ és integrált oktatás – Mennyire számít interkulturális helyzetnek a roma gyerekek oktatása?” *Dunakavics* 9: 5-27.

- Klein, James D., and Shnackenberg, Heidi L. 2000. "Effects of Informal Cooperative Learning and the Affiliation Motive on Achievement, Attitude and Student Interactions." *Contemporary Educational Psychology* 25: 332–341.
- Kotschy, Beáta. 1997. "Kooperatív tanulás." In *Pedagógiai lexikon II*, edited by Z. Báthory and I. Falus. Budapest: Keraban Kiadó.
- Kurtis S., Meredith. 2002. *Kooperativno učenje*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by Step.
- Laal, Marjan, and Ghodsi, Seyed Mohammad. 2012. "Benefits of Collaborative Learning." *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 31: 486–490.
- Orbán, Józsefné. 2009. *A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás: Kooperatív tanulási és tanulásirányítási segédanyag tanítóknak, tanároknak, tanárjelölteknek*. Pécs: Orbán & Orbán Bt.
- Panitz, Theodore. 1999. *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>.
- Piršl, Elvi. 2007. "Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije." In *Pedagogija: Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, edited by V. Previšić, N. N. Šoljan, and N. Hrvatić. Hrvatsko pedagoško društvo.
- Popović, Kristijan. B. 2019. "Intercultural Sensitivity of Primary School Teachers." *Sinteze – časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu* 8 (16): 37–52. <https://doi.org/10.5937/sinteze8-24082>.
- Popović, Kristijan, and Mikanović, Brane. 2016. "Interkulturalna osjetljivost učenika osnovne škole." *Naša škola* 2 (1-2): 23–38. <https://doi.org/10.7251/NSK1601023P>.
- Shindler, John. 2009. *Effectively Managing the Cooperative Classroom*. <http://www.calstatela.edu/faculty/jshindl/cm/Chapter12CooperativeLearning-final.htm>
- Skubic Ermenc, Klara. 2016. "Intercultural Dimensions of Education." *Nastava i vaspitanje* 65 (1): 7–16. <https://doi.org/10.5937/nasvas1601007S>.

- Slavin, Robert E. 1983. "When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement?" *Psychological Bulletin* 94 (3): 429-445. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.3.429>.
- Spasenović, Vera. 2008. *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanojević, Dragana. 2009. „Samopercepcija učenika u kontekstu vršnjačkog kooperativnog učenja.” *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja* (2): 20-24.

ASPEKTI KOLONIZACIJE U VREME CARICE MARIJE TEREZIJE I DANAS

Katalin Hegedűs

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

Nakon proterivanja Turaka sa teritorija Evrope, pa i naše zemlje, Austrougarska monarhija je dobila veliku ali nenaseljenu teritoriju, koju je htela da iskoristi za povećanje prihoda. Nakon iscrpljujućih ratova teritorija je trebala da posluži za finansiranje monarhije. U periodu između 16. i 18. veka u Evropi dominira merkantilistički ekonomski pristup, odnosno „Ubi populus, ibi obulus“ – gde ima stanovništva, ima i novca. Pošto Monarhija nije stekla teritorije ni u Americi ni u Aziji, bila je prinuđena da iskoristi svaki kvadratni metar svoje države. Cilj rada je da se s jedne strane prikaže odgovor Austrougarske monarhije na nedostatak radne snage na teritoriji Vojvodine u 18. veku. Carica Marija Terezija i njen dvor u proglasu daje detaljan opis toga šta će kolonisti dobiti ali i šta se od njih očekuje. S druge strane nedostatak radne snage je problem i 21. veka. Hipoteza ovog rada je da odgovor na migracije unutar Evrope u današnje vreme, odnosno da analiza istorijskih kolonizacija može ponuditi korisne uvide za razumevanje savremenih migracija. Iz tog razloga upoređuje se migraciona politika Nemačke sa kolonizacijom Marije Terezije. Rezultati analize mogli bi da ponude novi pogled na migracionu politiku danas, naglašavajući sličnosti i razlike u pristupu između dva različita istorijska perioda.

Ključne reči: Evropa, kolonizacija, migracija, Marija Terezija, Vojvodina.

Aspects of colonization at the time of Empress Maria Theresa and today

After the expulsion of Turks from the territory of Europe, including our country, the Austro-Hungarian Monarchy received a large but uninhabited territory, which it wanted to use to increase its income. After the exhausting wars, the territory was to be used to finance the monarchy. In the period between the 16th and 18th centuries, Europe was dominated by a mercantilist economic approach, i.e. “Ubi populus, ibi obulus” – where there is a population, there is also money. Since Monarchia did not acquire territories in either America or Asia, it was forced to use every square meter of its country. The aim of the paper is to show, on the one hand, the response of the Austro-Hungarian Monarchy to the lack of workforce on the territory of Vojvodina in the 18th century. Empress Maria Theresa and her court already in the proclamation gives a detailed description of what the colonists will get, but also what is expected of them. On the other hand the lack of labor force is also a problem of the 21st century.

The hypothesis of this paper is an answer to migration within Europe today, that is, that the analysis of historical colonizations can offer useful insights for understanding contemporary migration. For this reason, the migration policy of Germany is compared to the colonization of Maria Theresa. The results of the analysis could offer a new view of migration policy today, highlighting the similarities and differences in approach between two different historical periods.

Keywords: colonization, migration, tax, Maria Theresia

1. Uvod

Migracija (lat. *migratio* – kretanje, selidba) se odnosi na prostono kretanje i premeštanje stanovništva iz jednog mesta boravka (emigracije) na drugo mesto (imigracija). Jedna grupa menja prebivalište zbog jednog ili više od tri glavna faktora:

- prirodni faktori (klimatske promene, epidemije, kataklizme i dr.),
- politički faktori (ratovi, verski prozelitizam)
- ekonomski faktori (prenaseljenost, nezaposlenost i siromaštvo).

Pored ove podele migracije se po svojoj prirodi takođe mogu grupisati u: legalne i nelegalne, državne (institucionalne) i privatne (vaninstitucionalne), organizovane i neorganizovane, unutrašnje (interne) i spoljne, dobrovoljne i obavezne, stalne i privremene ili pojedinačne i kolektivne (Kršev 2013, 127).

Kolonizacija je, sa druge strane, proces kojim država ili zajednica proširuje svoju vlast na drugu teritoriju ili narod. Pri tome vrši ekonomski, politički, kulturni i društveni uticaj na dati region i često ga podređuje sopstvenim interesima. Motivi kolonizacije mogu biti u geografski udaljenim oblastima, kao što je kolonizacija evropskih sila u period od 15. do 20. veka, ali može nastati i kao unutrašnji motiv, kada država pod direktnu kontrolu stavlja oblasti unutar svojih granica.

Cilj rada je da se poređenjem stvori sveobuhvatna slika migracione politike Austrougarske Monarhije pod caricom Marijom Terezijom i aktuelne vlade Savezne Republike Nemačke. Za postizanje ovog cilja koristi se pre svega komparativna analiza, koja omogućuje paralelno ispitivanje politika dve epoha, pored toga, istorijski metod služi za otkrivanje pozadine političkih odluka

i njihovog istorijskog konteksta. Kritička analiza otkriva ulogu struktura moći i ekonomskih interesa u formiranju migracione politike.

2. Istorijska pozadina

Nakon oslobođenja od turske okupacije, oblasti Dunava, Tise i Maroša, kao i Podkarpattja, ostale su nenaseljene i ekonomski uništene. Pod osmanskom vlašću ovo područje je postalo močvarna regija, jer se Istanbul fokusirao samo na naplatu poreza. Početkom 18. veka Austro-Ugarska monarhija je počela naseljavanje ovih krajeva, uglavnom nemačkim kolonistima, pod Marijom Terezijom (1740-1780) i Josifom II (1780-1790) (Hegedűs 2013, 225). Ovaj period je poznat kao „vek naseljavanja“ [„Ansiedlungsjahrhundert“], tokom kojeg su evropske zemlje, uključujući Carsku Rusiju, naseljavale svoje oslobođene teritorije, dok su Engleska, Francuska i Holandija naselile svoje retko naseljene prekookeanske krajeve¹. Vojvodina se sve do 17. veka zvala *terra incognita* - nepoznata zemlja. Na tadašnjim kartama oblasti severno od Dunava i Save označene su kao *desertum primum* i *desertum secundum*, u kojima je bilo svega 3.000 poreskih domaćinstava (Kršev 2013, 128). Nakon sedmogodišnjeg rata, koji je besneo između 1756. i 1763, dekretom Marije Terezije izdatim 25. februara 1763. započeo je drugi talas kolonizacije (1763-1773).

Nemačka se posle Drugog svetskog rata suočila sa problemom nedostatka radne snage, koji je htela rešiti pomoću radnika iz Turske. Prvi turski radnici stigli su u Nemačku 1960-ih da bi zadovoljili potražnju za radnom snagom posleratnog ekonomskog procvata. Prema prvobitnom planu, ovi radnici bi ostali samo privremeno, ali su se mnogi naselili za stalno i sa sobom doveli svoje porodice². Pored turskih radnika puno radno sposobnih ljudi

¹ Do kraja Tridesetogodišnjeg rata Austrija je ostala bez reformisane Švajcarske, protestantske Holandije i Elzasa. Posle Vestfalskog ugovora, katolički Elzas je dat Francuskoj kao nagrada za savez sa protestantskom Švedskom, koji su sklopili protiv katoličke Austrije. Stoga je Austrija tražila i nalazila obeštećenje u ogromnim nenaseljenim oblastima Ugarske, odnosno u južnim i jugoistočnim delovima Evrope i u Transilvaniji.

² <https://www.dw.com/en/turkish-guest-workers-transformed-german-society/a-15489210>

se preselilo za Nemačku poslednjih decenija dvadesetog veka, ali oni nisu bili organizovano naseljavani. Od početka 21. veka, Nemačka se opet suočava sa nedostatkom radne snage. Migracioni talas, koji je počeo 2015. godine učinio im se kao dobro rešenje jer bi sa radno sposobnim migrantima dopunila nedostajuća mesta na tržištu rada.

Najveća razlika između dve države, tadašnje i sadašnje, je u odnosu prema budućem stanovništvu. Dok je Marija Terezija znala koga želi da naseli u određene - retko naseljene oblasti, današnja Nemačka ne zna ko se uliva u njenu zemlju, niti zna u kojoj oblasti tržišta rada može da ih zaposli.

3. Neophodnost kolonizacije

Skoro svaka kolonizacija u istoriji, uključujući kolonizaciju koja se dogodila unutar granica Monarhije i masovnu migraciju u Nemačku od 2015. godine, proizilazi iz ekonomskih razloga. U period od 16. do 18. veka dominirao je merkantilistički ekonomski pristup, odnosno „*Ubi populus, ibi obulus*“ – gde ima stanovništva, ima i novca. Najpogodnijim kolonistima smatrali su Nemce (posebno katolike) zbog svoje lojalnosti Beču i svojih radnih navika. Primarni zadatak novog stanovništva u Vojvodini bilo je isušivanje močvara stvarajući tako plodnu zemlju. Ovaj zadatak koštao je života trećinu kolonista, desetkovala su ih malarija, kuga i kolera, te se Banat u to vreme zvao „Groblje Švaba“.

Migracija Nemaca u Ameriku je predstavljala ozbiljnu pretnju bečkom planu preseljenja. Mnogi zapadni Evropljani sa nekim bogatstvom smatrali su Ameriku atraktivnom destinacijom za naseljavanje. Zato je Beč zabranio emigraciju u Ameriku i u isto vreme propagirao teritorije Banata, Mađarske i Transilvanije kao zamensku „Ameriku“ [Amerika-ersatz], nadajući se da će privući emigrante u područja koja im odgovaraju (Steiner 2014, 119).

Angela Merkel (kancelarka 2005-2021) i njen naslednik, kancelar Olaf Šolc (kancelar od 2021), takođe su morali da reše nedostatak radne snage. Godine 2023. u Nemačkoj je bilo zaposleno 45,9 miliona ljudi – više nego ikada ranije. Međutim, ipak postoji nedostatak kvalifikovanih radnika u svim sektorima.

U 2023. godini 570.000 radnih mesta nije moglo biti popunjeno. Za kompanije u zemlji to znači da bi zapravo mogle da proizvode više, ali nedostaje zaposlenih. Nemačka privreda će 2024. godine izgubiti proizvodne kapacitete vredne 49 milijardi evra. Ovo pokazuje nova studija Instituta za nemačku privredu [Instituts der deutschen Wirtschaft], koja izračunava potencijalnu proizvodnju koristeći Globalni ekonomski model Oxford Economics-a. Ova suma ne uključuje posledične troškove nedostatka kvalifikovanih radnika, kao što su stres uzrokovan prekovremenim radom ili propuštenim inovacijama. Budući da će generacije, poznati kao bejbi bumeri, otići u penziju u narednim godinama, a broj potrebne radne snage će verovatno rasti još više u budućnosti. Ovo takođe povećava izgubljeni proizvodni potencijal: Prema modelu troškovi nedostatka kvalifikovanih radnika će porasti na 74 milijarde evra u 2027. godini (Institut der deutschen Wirtschaft³).

Ekonomski migranti u Nemačkoj nisu novina. Udeo stranih zaposlenih godinama se povećava: 2023. iznosio je 15,3% što je dva puta više nego 2010. godine. Poređenja radi: prema mikrocenzusu, udeo stranih ljudi u stanovništvu 2022. godine iznosio je 14%. U Nemačkoj je 2023. godine radilo ukupno 5,3 miliona stranih zaposlenih na poslovima za koje se plaćaju doprinosi za socijalno osiguranje (od ukupno 34,7 miliona zaposlenih). Većina stranih zaposlenih u Nemačkoj ima tursko državljanstvo, potomci su turskih radnika iz šezdesetih godina, a slede zaposleni iz Poljske. Poslednjih godina posebno je naglo porastao broj zaposlenih iz Rumunije i Bugarske⁴.

4. Kolonisti/migranti

Bečki dvor je, za razliku od današnje Nemačke, svesno preseľjavao razne narode, uglavnom iz prenaseljenih krajeva, gde se broj stanovništva znatno povećao, i bilo je sve teže doći do obradivog zemljišta. Iako su Nemci smatrani najpogodnijim naseljenicima, kolonizovano je i 12 drugih etničkih grupa, uključujući Slovake,

³ <https://www.iwkoeln.de/presse/pressemitteilungen/alexander-burstedde-galina-kolev-schaefer-wirtschaft-verliert-49-milliarden-euro.html>

⁴ <https://mediendienst-integration.de/integration/arbeitsmarkt.html>

Rumune iz Moldavije, Srbe, Hrvate i Vende iz Bosne i Slavonije. Doseljenici sa teritorija Monarhije i današnje Nemačke su govorili različitim nemačkim dijalektima, tako da nisu činili jedinstvenu etničku grupu (Antolović 2009, 183), što je doprinelo izostanku nacionalnog buđenja u 19. veku. Za vreme kontrareformacije, čiji je glavni nosilac bila Austrija, bilo je dozvoljeno kolonizovanje samo katolika, koji su smatrani najpouzdanijim protivnicima islama u Evropi.

Marija Terezija je 1745. ratifikovala odluku, kojom je ukinut sistem vojne granice i privilegije graničara, stavljajući teritoriju direktno pod kontrolu Beča. Bivši vojni graničari, uglavnom Srbi, protestovali su, a neki su migrirali u oblast Kijeva, osnivajući „Novu Srbiju“. Srbi koji su ostali u Vojvodini kasnije su preseljeni u Banat, gde su za njih uspostavljena privilegovana područja (Papp 1997, 312).

Naseljavanje u Banatu je sporo napredovalo, pa je Marija Terezija uvela nove mere. Godine 1717. broj stanovnika je iznosio 80.000, a do sredine 18. veka se povećao na 400.000, uglavnom naseljavanjem Rumuna, Mađara i Srba koji su dolazili sa osmanskih teritorija, Transilvanije i Ugarske. Do 1771. godine carica je dovela 42.000 nemačkih doseljenika, uglavnom nepoželjnih elemenata, poput prosjaka, prostitutki, krivolovaca i sitnih kriminalaca, koje je bečka vlada deportovala u Banat. (Steiner 2014, 315) Banat je tako 25 godina bio poznat kao kaznena kolonija, u kojem su kao radna snaga korišćeni neželjeni socijalni elementi. Međutim po njihovom dolasku su nastali ozbiljni problemi, jer im nije bio obezbeđen odgovarajući smeštaj i mnogi su patili od raznih bolesti. Ideja da mogu jednim udarcem da ubiju dve muve bila je suviše primamljiva, nasledne provincije bi bile očišćene od onih koji se ne mogu uklopiti u društvo, ali bi na teritoriju Banata stigla radna snaga, koja nije morala da dobije nekretnine ili beneficije od države. Carski podanici označeni kao osuđenici su se mogli kupiti od strane zemljoposjednika (Papp 1997, 317). Međutim, plan nije bio održiv.

Kolonizaciju Nemaca na teritoriju Vojvodine počeo je Karlo III (1711-1740). U vremenskom period između 1720–1740. naselio je 50.000-60.000 pretežno Nemaca. Za vreme vladavine Marije Terezije (1740–1780) ukupno je 100.000 ljudi naseljeno na teritoriju Vojvodine. Njen naslednik Josif II (1780–1790) je takođe nastavio kolonizaciju, za 10 godina njegove vladavine naseljeno je 40.000 osoba (Fata 2014, 137).

Za razliku od Marije Terezije, Nemačka nije znala a ni danas ne zna, ko zapravo dolazi u zemlju. Nisu svesno do sada dovodili zanatlije, zemljoradnike i fizičke radnike različitih profila. Očekivali su da će iz tako velikog broja tražilaca azila pronaći podobne radnike za sve zanate⁵.

Prema podacima Saveznog zavoda za statistiku [Statistisches Bundesamt], koji su objavljeni 31. decembra 2023. godine, na kraju te godine u Centralnom registru stranaca upisano je ukupno 13.895.865 stranih lica i 3.173.135 osoba koje traže zaštitu⁶. Prema podacima Savezne policije, više od 70.000 ljudi je ilegalno ušlo u Nemačku od januara do kraja avgusta iste godine, dok ih je tokom 2022. godine bilo skoro 45.000⁷. Pored Ukrajinaca, najviše onih koji su tražili zaštitu na kraju 2022. bili su Sirijci (674.000), Avganistanci (286.000), Iračani (211.000) ili Turci (101.000). Ovih pet nacionalnosti čine skoro tri četvrtine onih koji traže zaštitu u ovoj zemlji 2022. godine. Prema podacima Federalne kancelarije za migracije i izbeglice (BAMF) 351.915 ljudi je u ovoj zemlji zatražilo azil u periodu od januara do avgusta 2023. godine.⁶

⁵ Azil je termin za zaštićeno mesto boravka progonjenih. Pravo na azil u Nemačkoj je utemeljeno u Osnovnom zakonu [Grundgesetz] (član 16a). Ljudi koji dolaze iz drugih zemalja i beže od nasilja, rata i terora mogu naći zaštitu u Nemačkoj. To je jedino osnovno pravo na koje imaju pravo samo stranci.

⁶ <https://www.bamf.de/SharedDocs/Meldungen/DE/2024/240108-asylgeschaeftsstatistik-dezember-und-gesamtjahr-2023.html?nn=284830>

⁷ <https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/zuwanderung-deutschland-116.html>

Državljanstvo	Broj registrovanih tražilaca azila
Sirija	104.561
Turska	62.624
Avganistan	53.583
Irak	12.360
Iran	10.206
Gruzija	9.399
Ruska Federacija	9.028
Somalija	5.773
Eritrea	4.230
Nerazjašnjeno	4.299
Ukupno	351.915

Tabela 1. Broj tražilaca azila u Nemačkoj 2023. godine

5. Beneficije i očekivanja

Za vreme Marije Terezije nisu kolonisti određivali u koju oblast žele da se nasele, već je centralna vlast planski podelila koloniste prema sposobnostima. Ovi naseljenici su bili većinom zemljoradnici, vinogradari, kovači, stolari i druge zanatlije. Bilo je takođe strogo propisano da se mogu naseljavati samo oženjeni muškarci. Slobodni muškarci su morali da se venčaju u roku od tri meseca i dobijali su novčanu podršku za brak. Svaka porodica je trebala da ima 300-1.000 forinti u gotovini, a nakon naseljavanja bili su u obavezi da posade 20 stabala topola (kako bi sebi obezbedili ogrev za zimske mesece), 12 stabala duda (za uzgoj svilene bube) i voćke koje su pored plodova obezbeđivale hlad kako radnicima tako i stoci (Žiletić 1994). Patent kolonizacije je kolonistima garantovao šestogodišnje oslobađanje od poreza, besplatnu gradnju i ogrev, 24 hektara njiva, 6 hektara livade, 6 hektara pašnjaka i 1 hektar kućnog zemljišta, a zanatlijama je odobreno desetogodišnje oslobađanje od poreza. Uz besplatan prevoz, odrasli su dobijali 6

krajcera po osobi dnevno, a deca 2 krajcera (1 Gulden = 1 Forinta = 60 krajcera). Dobili su avans za izgradnju kuća, a kasnije su čak dobili i kuće izgrađene o državnom trošku (Laemmermann 2012, 416).

U svakom selu su osnovane škole i crkve, iskopani su javni bunari u svakoj ulici. Naseljeničke kuće su numerisane, čime je u Vojvodini uvedena numeracija kuća. Plan je predviđao da se u svako selo pošalje učitelj sposoban za čitanje, pisanje i muziku, kao i odgovarajući broj zanatlija. Cilj Habzburške monarhije bio je da sve podanike učini aktivnim i produktivnim članovima države. U okviru institucija je obučeno i administrativno osoblje, koje je svoje poslove obavljalo u lokalima, na jeziku stanovništva (Kršev 2013, 130).

Tražiocima azila se u Nemačkoj prvo smještaju u centar za početni prihvata, gdje moraju da ostanu do okončanja postupka azila - ali ne duže od 18 meseci. Od odbijenih tražilaca azila, koji ne sarađuju u dovoljnoj meri u pribavljanju putnih isprava, može se tražiti da ostanu u ustanovama duže od 18 meseci. U regionalnim državama, tražiocima azila se zatim raspoređuju po gradskim i ruralnim oblastima prema broju stanovnika i tamo se smještaju u zajednički smještaj ili u stanove. Za smještaj su nadležni gradovi i seoski okruzi⁸.

U prvim nekoliko meseci po dolasku u Nemačku, izbeglice uglavnom dobijaju beneficije u namirnicama: hranu, odeću, higijenske proizvode i ograničenu zdravstvenu zaštitu. U gotovini obično dobijaju samo „džeparac“ od oko 182 evra mesečno za „neophodne lične potrebe“. Kada se tražiocima azila isele iz početnih prihvatnih objekata, oni prvenstveno primaju novčane naknade umesto beneficija u namirnicama. Dotična opština sama odlučuje o tome kako i u kojoj meri izbeglice dobijaju državne beneficije⁹. Prema Zakonu o beneficijama za tražioce azila (AsylbLG), azilanti dobijaju ograničenu medicinsku negu prvih 36 meseci za bolesti koje zahtevaju akutno lečenje, hronične bolesti kao što je

⁸ AsylG §47; Zweites Gesetz zur besseren Durchsetzung der Ausreisepflicht, Artikel 3, Nr. 6

⁹ Deutscher Städtetag (10/2023): Pressemitteilung, www.staedtetag.de/presse/pressemeldungen/2023/sachleistungen-asylbewerber-logistische-herausforderung-fuer-staedte

dijabetes, trudnoća i porođaj, mere predostrožnosti i vakcinacije koje preporučuju društva za zdravstveno osiguranje i pojedinačnim slučajevima proteze. Tek nakon 36 meseci tražioci azila imaju pravo na gotovo istu medicinsku negu kao i oni sa zakonskim zdravstvenim osiguranjem¹⁰.

Imigranti su u obavezi da pohađaju integracijski kurs, ako ne mogu lako ili adekvatno da komuniciraju na nemačkom jeziku. Migracioni organ utvrđuje obavezu učešća. Takođe svi, koji dobijaju državnu novčanu beneficiju obavezni su da učestvuju u integracijskom kursu. Svaki integracioni kurs sastoji se od kursa jezika i kursa orijentacije.

Kurs nemačkog jezika sadrži 600 nastavnih jedinica (ima specijalnih kurseva, sa 900 nastavnih jedinica, ili intenzivnih sa 400 nastavnih jedinica).

Kurs pokriva važne teme svakodnevnog¹¹ - i poslovnog života, kao što je pisanje poslovnih E-mailova na nemačkom, popunjavanje formulara ili prijave za radno mesto. Na kraju kursa, savki polaznik je u obavezi da položi „Test nemačkog jezika za imigrante“ [Deutsch-Test für Zuwanderer]. Cilj kursa nemačkog jezika je, da polaznici dostignu nivo znanja B1, međutim, za razliku međunarodno priznatog ispita jezika, polaznici ne padaju na testu ako ne dostignu ciljani nivo, već na osnovu dostignutih poena, izdaje se potvrda da su savladali nivo A2. Nivo znanja jezika B1 je osnovni uslov za izdavanje dozvole za rad i prebivanja, tako da polaznici moraju svoj nemački vremenom poboljšati. Nakon kursa jezika sledi kurs orijentacije, koji se sastoji od 100 nastavnih jedinica¹². Kurs se završava polaganjem testa „Život u Nemačkoj“

¹⁰ DIW Wochenbericht 12/2024: „Verlängerte Leistungseinschränkungen für Geflüchtete: Negative Konsequenzen für Gesundheit – erhoffte Einsparungen dürften ausbleiben“, Str. 199, chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjcgclcfindmkaj/https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.897117.de/24-12.pdf

¹¹ Rad i karijera; obrazovanje; vaspitanje dece; kupovina, trgovina, potrošnja; slobodno vreme i društveni kontakti; zdravlje i higijena, ljudsko telo; mediji i upotreba medija; stanovanje.

¹² Pravni sistem i istorija Nemačke; nemačka kultura; prava i obaveza stanovnika Nemačke; oblici suživota u društvu; vrednosti koje su važne u Nemačkoj, kao što su verska sloboda, tolerancija i jednaka prava žena i muškaraca.

[Leben in Deutschland]. Tokom celog kursa opšte integracije, preko 90% učesnika postigne ili B1 ili A2 nivo znanja jezika¹³.

Za svaki čas integracionog kursa migranti plaćaju 2,29 evra, kao doprinos troškovima. Opšti kurs integracije se sastoji od 700 časova. Dakle, ceo ovaj kurs košta 1.603 evra. Ovaj iznos ne mora biti plaćen odjednom, već ga mogu otplaćivati u ratama¹⁴.

Od migranata se očekuje, da se što pre zaposle i izdržavaju sebe bez pomoći države. Po zvaničnoj statistici, u julu 2023. godine, oko 423.000 priznatih izbeglica registrovano je kao tražioci posla u Saveznoj agenciji za zapošljavanje ili u centru za zapošljavanje (bez Ukrajinaca). Mnogi od njih su bili u procesu integracije ili obuke i nisu bili dostupni tržištu rada. Nešto više od polovine, odnosno 244.000 izbeglica, registrovano je kao nezaposleno i bilo je dostupno za tržište rada¹⁵. Nezaposlenost među izbeglicama iz „klasičnih zemalja porekla azilanata“ bila je nešto veća: u julu 2023. godine oko 470.000 ljudi bilo je registrovano kao tražioci posla, a 271.000 kao nezaposleno. Stopa nezaposlenosti iznosila je 30,3% i stoga je bila znatno viša nego za grupu stranaca u celini (14,5%), a Nemce (6,4%)¹⁶. Na osnovu ovih podataka može se zaključiti da zapošljavanje migranata ne teče po planu nemačkih vlasti. Pored toga pojavio se još jedan problem, koji nije postojao u Austro-Ugarskoj monarhiji.

¹³ <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/integrationskurse/integrationskurse-node.html>

¹⁴ www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/Organisatorisches/TeilnahmeKosten/Auslaender/auslaender.html?nn=282656

¹⁵ Bundesagentur für Arbeit: Personen im Kontext von Fluchtmigration - Deutschland, Länder, Kreise, Agenturen für Arbeit und Jobcenter (Monatszahlen für Juli 2023)

¹⁶ ibid

	Broj tražilaca posla azilanata	Broj trajno nezaposlenih azilanata
Januar 2020.	235.120	210.117
Januar 2021.	194.273	243.353
Januar 2022.	186.675	214.179
Januar 2023	172.778	228.964
Januar 2024	181.418	255.518

*Tabela 2. Broj nezaposlenih tražilaca azila u Nemačkoj po godinama*¹⁷

Od 2015. godine povećava se stopa kriminaliteta, ne samo pljački i seksualnih delikta već i težih zločina i terorističkih napada. Zločini koje su počinile izbeglice nisu eksplicitno evidentirani u policijskoj statistici kriminala. Vlasti su 2023. godine registrovali ukupno 2,2 miliona privedenih i osumnjičenih osoba. 41,1% su bili „ne-Nemci” [Nichtdeutsche] (923.269). Broj osumnjičenih „ne-Nemaca” porastao je za 13,5% za godinu dana. Među mladima je bilo 9,5% više osumnjičenih. Oni su stoga neproporcionalno zastupljeni u statistici policijskog kriminala pošto je udeo stranih državljana u ukupnom rezidentnom stanovništvu u Nemačkoj samo 15%¹⁸.

6. Reakcija starosedeoca na koloniste/migrante

Kao što je ranije pomenuto, u 19. veku, Nemci su bili najveća etnička grupa u Monarhiji, a zatim Mađari. Na teritoriji Ugarske (ne uključujući Hrvatsku) Mađari su imali samo relativnu većinu (oko 6 miliona Mađara, 2 miliona Rumuna, 1,5 miliona Nemaca, 240.000 Jevreja, 17.000 Slovaka, 120.000 Srba) (Antolović 2009, 186). Kolonizacija uglavnom nije naišla na otpor starosedeoca sela (Srbi i Rumuni su se bunili jer su gubili pašnjake), ali je došlo

¹⁷ Bundesagentur für Arbeit: Personen im Kontext von Fluchtmigration - Deutschland, Länder, Kreise, Agenturen für Arbeit und Jobcenter (Monatszahlen für Juli 2024), Tabelle 1a,

¹⁸ Bundesministerium des Innern (2024): „Polizeiliche Kriminalstatistik 2023“, str. 40

do sukoba u gradovima. Da bi područja za naseljavanje postala privlačna, „neupotrebljivo“ stanovništvo, odnosno starosedeoce su vlasti preselile u predgrađe gradova, a ima čak i mesta gde su preseljavani van grada kako bi ih zamenili vredni Nemci. Posle ponovnog osvajanja Temišvara, oktobra 1716. godine, počelo je preseljavanje pravoslavnog stanovništva van grada. Dvadesetih godina 17. veka, usled dolaska velikog broja kolonista, preseljavaju se i centri sela. (Steiner 2014, 130) Ovo preseljavanje starosedeoca se odnosilo isključivo na sela sa mešanim stanovništvom. U čisto nemačkim selima, kao Bački Gračac (Filipowo), Bački Jarak, Gakovo (Gakowa), Kruševlje (Kruschiwel), Prigrevica (Sonnhofen), Savino Selo (Torschau) itd. ili gradovima kao Apatin i Novi Sivec (Neu-Sivec) nije bilo sukoba.

Nemački kolonisti su samo teško ili češće nikako prihvatili srpski način života, a Srbi su se takođe držali podalje od švapskih kolonista. Gledali su na njih, kao na nametljive strance, koji im oduzimaju njihovu zemlju i ograničavaju im stočarstvo. Miran suživot dveju nacija, je tek onda usledio, kada su i administrativno razdvojili sela različitih nacionalnosti. Tako su nastala tipična „dvojna naselja“ kao np. Stari- i Novi Sivec, Stara i Nova Palanka, itd. Gde se to nije moglo ostvariti, tamo su različite nacionalnosti živeli u različitim delovima naselja Srbi, Nemci, kasnije Mađari, Slovaci, Rumuni i Rusini svi su bili posebno u svojim delovima naselja. Međutim, već sledeće generacije osećale su se kao starosedeoci. Većina njih je bila dvo- i/ili trojezična, jer im je poznavanje jezika pomoglo oko posla i oko društvenog napretka. Ovakvim okolnostima je sigurno doprinela i mađarska jezička dominacija, koja je aktivirala akulturaciju podunavskih Švaba, jer su oni radi privrednog napretka zapustili svoju nacionalnu svest. Imali su, međutim, jak regionalni lojalitet i osećaj pripadnosti višejezičkoj Habsburškoj monarhiji (Janjetović 2022, 76). Treća i/ili četvrta generacija se već i sprijateljila sa komšijama i izgradila miran suživot sa njima.

Nemački uticaj na svakodnevni život starosedelaca u Vojvodini bio je vrlo raznolik i snažan. On nije bio podjednak u svim sferama života, tj. bio je jači u onim oblastima gde je postojalo više prostora

za usvajanje korisnih novotarija. Pri tome Nemci nisu bili jedini koji su „davali“, a starosedoci nisu bili samo „primaoci“ kulturnih uticaja. Naprotiv, između pripadnika različitih naroda se razvila živa kulturna razmena, koja je stvorila jedinstvenu svakodnevnu kulturu Vojvodine.

Velika većina nemačkog stanovništva je 2016. bila za imigraciju. Merkelova je na samitu EU održanom u Briselu u proleće 2016. godine (7. marta) rekla sledeće: „Ne smemo ništa da zatvaramo!“ misleći na sve veće zatvaranje granica. Situacija se međutim brzo promenila, a u medijima je sve češća fraza bila „Godina kao 2015. ne sme se ponoviti“¹⁹. Već 2017. godine većina stanovništva Nemačke smatrala je da je pozicija Merkelove utopijska i nerealna²⁰. Na promenu nemačkog javnog mnjenja, po pitanju migranata uticalo je i porast zločina. Vrlo brzo je postalo jasno da osobe koje su stigle u Nemačku, i nastavljaju da pristižu, nisu ratne izbeglice (oni koji beže od pravog rata ne putuju 3.000 km) već ekonomski migranti. Velika većina njih nema nameru da se integriše u evropsku kulturu, ne prihvata evropsku demokratiju, već se i dalje pridržava šerijatskog prava. Međutim, ovo insistiranje na islamskim propisima ima posebnu karakteristiku, a to je da imigranti redovno čine zločine u svojoj izabranoj novoj zemlji, uprkos ostrim kaznama koje propisuje šerijat za sve te zločine.

Oni koji su ranije emigrirali u Nemačku, kod nas su zvani samo „gastarbajteri“. Njihova su deca tamo rođena i imaju već nemačko državljanstvo, ali nisu mogli u potpunosti da se integrišu u nemačko društvo i kulturu. Prema istraživanju sprovedenom sa ispitanicima starosti između 25 i 35 godina, veliki broj mladih ljudi migrantskog porekla (najmanje jedan roditelj je migrant) ne završava nijednu školu (9% migrantsko poreklo, 2% bez migrantskog porekla) i ne steknu ni jedno zanimanje (32%, migrantsko poreklo, 9% bez migrantskog porekla). Istovremeno, između dve grupe mladih nema razlike u sticanju fakultetske diplome (27%)²¹.

¹⁹ www.nzz.ch/international/deutschland-vor-der-wahl-das-geheimnis-der-angela-mer-kel-ld.1307649

²⁰ www.nzz.ch/meinung/merkeldaemmerung-1.18639497

²¹ www.stern.de/news/zahl-der-menschen-mit-migrationshintergrund-auf-rund-18-6-mi-llionen-gestiegen-7561154.html

Protesti protiv prihvatnih centara izbeglica se povećava širom cele Nemačke. Nakon svakog zločina počinjenog od strane izbeglica demonstracije su masovne. Desničarske i levičarske partije, koje zastupaju stav isterivanja ne-integriranih migranata i smanjenje broja prihvata novih migranata su sve popularnije. Na izborima za Evropski parlament ove godine (2024) desničarska partija Alternativa za Nemačku (AfD) odnela je 15,90% glasova, a levičarska partija 6,20%²². Još veći uspeh su postigli na lokalnim izborima u dve savezne države (Saksoniji i Tiringiji) u avgustu ove godine (2024): desničari su sa 32,8% pobeđnici izbora, a nova levičarska partija je postigla 15,8%²³. Ista je situacija i u Zaksenu. Ove partije mogu svoju popularnost zahvaliti isključivo otporu nemačkog stanovništva i migracionoj politici vlasti.

7. Završna reč

Ukupan broj stanovnika Banata nakon završene terezijanske kolonizacije iznosio je oko 450.000 duša, pet puta više nego u vreme osvajanja. U doba terezijanskog naseljavanja Banata (1740–1778) došlo je oko 11.000 porodica sa oko 42.000 ljudi, dok drugi izvori govore o 50.000 ljudi. Broj je smanjen ranom smrću i bekstvom. Između 1762. i 1772. godine, budžet Beča je obezbedio godišnji fond od 200.000 guldena za naseljavanje. Troškovi osnivanja 30 i proširenja 27 gradova bili su dva miliona guldena. Već 1766. godine prihod od poreza (42.000 guldena) od žitarice premašio je zakupninu (30.000 guldena) za pašnjake. Banatsko žito je postalo krunski najbolji izvor poreskih prihoda (Laemmermann 2012, 419).

Švabe kao doseljenici se nisu odmah uklopili među starosedeoce Vojvodine. Imali su svoja sela, čuvali svoj jezik, običaje, veru – osim već pomenutog građanskog sloja. Vremenom je na njih uticala mađarizacija, posebno na njihov jezik. Treba napomenuti da već od treće generacije kolonista, saživot različitih nacija počinje da funkcioniše. Iako su svi sačuvali svoj identitet saradnja i razmena

²² <https://results.elections.europa.eu/de/deutschland/>

²³ <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/36164/umfrage/endergebnis-der-landtagswahl-in-thueringen-im-jahr-2009/>

znanja u različitim oblastima je funkcionisala. Starosedeoci su mnogo naučili od kolonista iz oblasti zemljoradnje i stočarstva.

Vojvodina se danas još uvek promoviše kao jedinstven kulturno, verski i etnički raznolik prostor, gde se živi na „multi-kulti” način, a koji je propao u Nemačkoj.

Integracija Turaka u nemačko društvo sada se smatra uspešnom, doduše posle tri generacije to važi samo za svakog drugog Turčina. Ne bori se samo Nemačka sa takvim problemom. Francuska takođe nije uspešnija sa svojim migrantima koji tamo žive decenijama. Mi, Vojvođani, iz prve ruke znamo da „jugoslovenski“ gastarbajteri, koji već nekoliko decenija žive i rade u Nemačkoj, nisu naučili nemački kako treba i odbacuju i nemačku kulturu čim pređu srpsku granicu.

Malo se stručnjaka usuđuje danas da komentariše uzroke migracija. Demografski podaci širom Evrope su tragični, što sve očajnije izgleda kako prosečna starost nastavlja da raste. Svaka država na drugačiji način pokušava da podstakne parove da imaju decu, čime bi se smanjio broj bele kuge. Početkom prošlog veka bilo je poznato da potomci doseljenih Švaba imaju po jedno dete, pa i domaće stanovništvo ovde u Vojvodini, pošto se na taj način nije moralo deliti bogatstvo na naslednike. Današnji nemački parovi u Nemačkoj takođe uglavnom imaju jedno dete. Nedostatak radne snage se, međutim, stalno povećava. Osim toga, takođe treba napomenuti da su siromašnije zemlje Evrope u još bezizlaznijoj situaciji, jer se broj dece, koja se rađaju u ovim državama ne povećava dovoljno, a radno stanovništvo, posebno obrazovani mladi ljudi, masovno napuštaju zemlju migrirajući u zapadnu Evropu. Emigranti sa naših područja predstavljaju isto toliko migrante kao i oni koji dolaze sa Bliskog istoka ili Afrike, ali je jedina razlika u tome što naši u zemlju destinacije stižu legalno i većina njih zaista želi da radi. Oni su ti koji „ulepšavaju“ nemačku statistiku. U Nemačkoj, međutim, istočnoevropski migranti nisu dovoljni da popune sva upražnjena radna mesta, pa Nemačka prihvata masu drugih nacija koja dolazi.

Naseljavanje radno sposobnog stanovništva može biti uspešno, kao i kolonizacija za vreme carice Marije Terezije, isključivo

sa dobro izrađenim i promišljenim planom, sa puno ulaganja i dobre organizacije na licu mesta. Sve to navodi na zaključak da se Terezijanske kolonizacije mogu smatrati uspešnijima i organizovanijima u poređenju sa današnjim.

Literatura

- Antolović, Mihael. 2009. „Prilog istoriji Nemaca u Južnoj Ugarskoj u XIX veku.” *Zbornik Matice srpske za istoriju* 79-80: 183-202.
- Fata, Márta. 2014. *Migration im kameralistischen Staat Josephs II.: Theorie und Praxis der Ansiedlungspolitik in Ungarn, Siebenbürgen, Galizien und der Bukowina von 1768 bis 1790*. Münster.
- Hegedűs, Katalin. 2013. „Magyarok és svábok egymás mellett élése a Vajdaságban a két világháború között.” In *A Magyar Tudomány Napja a Délvidéken*. Novi Sad: Versal.
- United Nations. 2017. *International Migration Report 2017: Highlights*. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2017_Highlights.pdf.
- Janjetović, Zoran. 2022. “Die Donauschwaben im Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen/Jugoslawien 1918–1941.” In *Das Ende des Ersten Weltkrieges und seine Folgen im Donauraum*. Tübingen: Institut für donauschwäbische Geschichte und Landeskunde.
- Kršev, Boris N. 2013. „Migraciona politika austrougarskih i jugoslovenskih vlasti u Vojvodini kao osnova njene multikulturalnosti.” In *Multikulturalnost i savremeno društvo: IV. Međunarodni skup*, edited by Milan Živković. Novi Sad: Tampograf.
- Laemmermann, Karl. 2012. Auswirkung und Kosten der Geringqualifizierten Zuwanderung. „Nicht mehr Zuwanderung, sondern mehr Integration“. https://www.academia.edu/84016719/Geringqualifizierten_Zuwanderung.
- Papp, Árpád. 1997. “A Délvidék magyar újrakezelpítése 1699 és 1945 között.” *Létiink* 27 (3-4): 308–331.

Steiner, Stephan. 2014. *Rückkehr unerwünscht: Deportationen in der Habsburgermonarchie der Frühen Neuzeit und ihr europäischer Kontext*. Wien: Böhlau Verlag.

Žiletić, Zoran. 1994. "Die Deutschen in der Vojvodina. Ihre Ansiedlung, Ihre Herkunft, und die bleibende Werte ihrer Hinterlassenschaft." *Književne novine* 882 (April 1): 12. [II. Folge]

ИНТЕРКУЛЬТУРАЛНОСЦ У ПРИПОВЕДКОХ КСЕНИЇ ВАРГОВЕЙ¹

Ана Римар Симунович

Филозофски факултет, Универзитет у Новим Садзе,
Република Сербия
anarsimunovic@ff.uns.ac.rs

У тей роботи будземе аналізувац интеркультуралносц у приповедкох Ксенії Варговеї хтори обавени у кніжки Керестурски калеидоскоп (2022). Приповедки змесцени до Руского Керестура хтори у веліх литературних ділох войволянских Руснацох забера место центра швета рускей заєдніци, од перших литературних ділох на руским язика починаючи од Гавриїла Костельника, Михайла Ковача, преїг ділох Дюри Папгаргая и Ирини Гарди Ковачевич по нешкайши часи. Медзитим, приповедки Ксенії Варговеї указую и другу слику Руского Керестура – як места у хторим свой живот пренашли людзе зоз других националних и вирских заєдніцох, напр. Євреє, Албанци, як и други фамелії хтори ше до Керестура приселели з Босни, Горватскей итд. Интеркультуралносц подроумює не лем живот вецей розличних язичних, вирских, националних заєдніцох на єдним заєдніцким простору, але и їх медзисобне почитованє, розуменє и прилапйованє. У роботи будзе применена имагологийна метода хтора укаже як припадніки єдней заєдніци видза припаднікох другей заєдніци, на яки способ вони будує єден заєдніцки швет и у якеї мири заступена интеркультуралносц у шведе яки тоти заєдніци у анализованих приповедкох ведно вибодовали.

Ключни слова: руска литература, Ксенія Варга, Руски Керестур, интеркультуралносц, имагология.

Interculturality in Ksenija Varga's short stories

In this paper we analyzed the interculturality in Ksenija Varga's short stories published in Керестурски калеидоскоп (2022). Her stories are set in Ruski Krstur which in many literary works in Ruthenian literature in Vojvodina takes the place of the center of the world of the Ruthenians, starting from first literary works in Ruthenian language by Havrijil Kostel'nik, as well as in Mihajlo Kovač's and Đura Papharhaji's literary works. However, Ksenija Varga's short stories show another image of Ruski Krstur, as a place where people from other

¹ Робота представя часц проєкта *Синхрония и дияхрония у русинистики – язык, литература, история и култура* хтори финансиє Покраїнски секретариат за високе образованє и наукововигледовацку діялносц.

national or religious communities, such as Jewish or Albanian, or families from Bosnia or Croatia moved in. Interculturality implies not only the life of several different national or religious communities in one common space, but also their mutual respect, understanding and acceptance. The method of this paper was imagology which showed how members of one community see members of another community, how they build a common world and how much interculturality is represented in such a world. We concluded that interculturality is represented and that Ruski Krstur in these stories is presented as a meeting place of many different cultures that find a way not only to be equal, but also to nurture each other.

Keywords: Ruthenian literature, Ksenija Varga, Ruski Krstur, interculturality, imagology

За розуменє и спатранє интеркултуралносци, треба ше упознац зоз терминологийнима розгранїченнями медзи поняцями мултикултурализем и интеркултурализем. Так, напр. Душанка Звекич-Душанович трима же интеркултуралносц „подрозумює интеракцию културох”² (Zvekić-Dušanović 2017, 119). Вона далєй гвари же сущносц интеркултурализму у „взаємносци, запровадзованю контактох, комуникації и медзисобного розуменя припаднікох розличних културох” (Zvekić-Dušanović 2017, 119). Виолета Петкович ище глїбше толкує интеркултурални процес, та гвари же то єдна форма социяльного укључованя, єден вид почитованя людских правох и найчастейше резултат борби против социяльного викључованя, онєжможлївйованя дискриминації, змощньованя загрожених поєдинцох и групох (Petković 2016, 122).

Розлику медзи мултикултурализмом и интеркултурализмом барз ясно дефинує Драган Кокович. За розлику од мултиркултурализму у хторим исную вещей култури хтори медзи собу равноправни, интеркултурализем, як Кокович гутори „унапрямени гу интеркултуралному дружтву, у хторим ше вещей култури находза у фази диялога и гледанє новей културней синтези” (Koković 2011, 42).

² Преклади шицких цитатох роботох хтори у оригиналу обявени по сербски и єдней роботи хтора обявена по англійски зробела авторка роботи.

Душанка Звекіч-Душанович у своїй роботі у хторей анализує интеркултуралносц у настави предмета Сербски як немацерински язык, наглашує же у образовней системи треба направиц „крочаї зоз хторима ше облапи и школярох припаднікох векшинского народу” (Zvekić-Dušanović 2017, 119) и же би праве таки крочаї помогли интеркултуралносци же би достала свой смисел. На барз подобни способ видзимо препознаванє уводзєня и розвиваня интеркултуралносци у ділох у рамикох рускей литератури, понеже тоті діла найчастейше наменєни Руснацом. Етнічна припадносц не муши вше у тих ділох буц менована, алє вельо раз ше ясно заключує же главни подоби припадніки рускей заєдніци. У тей роботі будземо анализовац заступєносц припаднікох других вирских, етнічних и културних заєдніцох у Руским Керестуре, месту случованя шицких приповедкох обявених у кнїжки *Керестурски калейдоскоп* Ксенії Варговеї (2022). Одношенє векшинского, руского народу, гу нїм, укаже нам у якєй мири заступєна интеркултуралносц у тих приповедкох.

Же бизме розумєли яка слика Руского Керестура у литератури, барз важнє огляднуц ше на хвильку присельованя Руснацох зоз сиверовосточней Угорскей односно Закарпат'я³ до Бачки, штрєдком 18. вику (Рамач 2007). Керестур ше у пописох жительствова Угорскей спомина 1715, 1720. року, потим 1725/26. и 1728. року, а штерацєтих рокох 18. вику ше у коморских документох Бач-Бодрогскей жупанії зявює як ненаселєнє место (Рамач 2007). Янко Рамач толкує же Керестур бул на тим месцє дзе є и нєшка и пред тим як ше до ньго Руснаци почали присельовац, а понеже ше населєнє место з тим меном зявює у 14, 15. и 16. вику, нє цалком яснє чи ше вше дума на исти валал (Рамач 2007, 53). Уж коло

³ „Под термином Закарпат'є або историйнє Закарпат'є ше подрозумює територія сиверовосточних угорских жупанийох (Земплин, Шариш, Спиш, Мараморош, Унг, Угоча, Берєг, Саболч, Сатмар, Абауй, Торна, Гевеш, Боршод), у котрих Русини жили компактно або у островох и творєли там векшу або меншу часц жительствова, а на тей території ше прєспєрала юрисдикция грекокатолїцких єпархийох, Мукачевскей и Пряшовскей” (Рамач 2007, 23).

двадцятих роках 18. віку Руснаци ще у менших групах почали приселятися до Бачки, даєди перше до Кули, а вєд до Руского Керестура (Рамач 2007).

Населяванє Руснацох зоз Закарпат'я до Керестура офіційно почало 1751. року: 17. януара того року администратор коморских маєтокх у Бачки Франц Йосиф де Редл подписал контракт о населяваню коморской пустари Вельки Керестур (Рамач 2007, 56).

Сам початок живота Руснацох на простору Керестура не бул легки, о чим шведоча и приповіданя Яноша Колошняй⁴и Василя Джуджара⁵, хтори записал Володимир Гнатюк кед 1897. року перебувал медзи Руснацами у Керестуре и Коцуре.

Окрем грекокатолицькей вири, языка, традиції, Руснаци зоз собу до Бачки принесли и богату усну творчосц. Бул потребни одредзени час же би ще Руснаци у подполносци зожили з новим простором и почали го чувствовац як свой власни. Стеван Константинович заключе же ще „уметницька литература Руснацох у подполносци пошвецела литераризації ровніни” (Константинович 2011, 32). Треба обрациц увагу на перше діло уметницькей литературы на руским языку – на *Идилски венєц „З мойого валала”* Гавриїла Костельника (1904), змєсчене праве до Керестура, односно теди – Бач Керестура. Як Юлиан Тамаш гвари, „простор щєсца можлїви рай премєсцени зоз мита до историй, то Керестур на початку ХХ віку з його идилського венца З МОЙОГО ВАЛАЛА (1904)” (Тамаш 1992, 15).

Так Руски Керестур описани як прави рай будземе стретац у велїх ділох у рускей литературы. И у будуцих ділох Гавриїл Костельник будзе писац о тим валалє, медзи иншим, и у писні *Керестур*:

⁴ „Кед зме ту населєли, то було шицко лєм вода, хижи не було пред сто пейдзешат роками; та не сцєлї зме ту бивац, бо ту вшадзи вода була, жем нїска” (Гнатюк 1988, 82).

⁵ „Керестур може буц таки стари, може мац сто пейдзешат пейц роки. И народи з початку сєлїли од Земплїну. И перши пришли и направели себе колїби. И пришла велька вода, хтора шицки поля поляла; и тоти перши, цо пришли, и повали ще од тей води хтори таку воду нїгда не видзєли и пошли далєй єдну штацию и пол – воалал ще тот валал Шова” (Гнатюк 1988, 82).

Ту Керестур – руска слава!
 Дваец езром мац и глава
 [...]
 Дваец езром мац и глава!
 Дзеци свойо розсипани
 Вон под свойо крыдла збера –
 У далескей цудзей страни
 Вон Руснацом дом и вера! (Костельник 2008, 126-127)

Тиж так и у приповедки *Муша буц черкотки* Костельник о Керестуру пише як о штрעדку швета Руснацох⁶:

Керестурски кирбай! Хто не Руснак зос наших Руснацох, цо ім Керестур „штрעדок швета”, як Рим шицким католіком, тот себе ані подумац не годзен: цо то и яке то – керестурски кирбай (Костельник 2011, 77).

Така слика Керестура ше и далей пестовала у рускей літэратуры, та и Михайло Ковач напісал пісню *Керестур*:

Його кед здалека патриш,
 та ци є – оаза мала, желєна
 на стэпи щарнєтєй склубачєна...

А патриш з блізка:

то капка роси, з слунком ошвицєна,
 до шкатулки нєбєснєй, бєлавєй
 як диямант брушєни
 змєсцєна...

1962. (Ковач 1964, 73)

Дюра Папгаргаї тиж так єдєн з пісатєльох у чїїх ділох заступєни простор Руского Керестура. Тот простор у його *Преклятству Косцєліска* так описани:

⁶ Якуб Павляк аналізавал Руски Керестур як цєнтр руского швета у тей Костельніковєй приповєдки, та заклочєл жє „Керестур бави окрємну улогу у рускей култури, традиції и ідєнтитєту” (Павляк 2021, 51).

Та кед на гробищох
преораних,
на нових портох вимераних
з оком на меджи
Заквачим даєден камени колік з бліска,
око ми шліжи
од ранох
єденац босих, рондявих панох
з давно призабутого
святого и проклятого
Косцеліска. (1985) (Папгаргаї 1998, 128-129)

Шицки тоті приклади шведоча же у рускей літератури Руски Керестур ма свойо место центра швета Руснацох, окреме у митологийним значеню⁷.

Дія шицких приповідкох хтори обявени у кніжки *Керестурски калейдоскоп* Ксенії Варговеї (2022) змесцени до Керестура. Медзитим, того цо иншаке у одношеню на узвичаєну слику и описованє Керестура як центра швета Руснацох у рускей літератури, факт же у приповідкох Ксенії Варговеї главни подоби не Руснаци, але припадніки других народох хтори ше приселели до того валалу, найчастейше пре войну або гледанє легчайшого живота далєко од свойого завичаю. Приповідки виприповідани з перспективи приповідача хтори ше або з боку припатра на ситуації у вязи зоз жителями Керестура, або и сам у нїх участвує. Приповідач шведок присельованя людзох до Керестура од Першей шветовей войни по нешкайши часи, а остатні приселєнци вибеженци з України.

У анализи применєна имагологийна метода хтора подроумює анализованє способу на хтори ше спатра други и слики яка ше формує о другому. Поволаме ше на Белера хтори дефиновал поняцє такєй слики:

⁷ „Прето руски поетове и сцигли до митологийного простора по Керестур як єство; обоготворяюци го вони го вировнали зоз собу” (Тамаш 1992, 16).

Термин слика хаснуєме як менталну силуєту других, хтора ше зявює же би була дефинована з характеристиками фамелії, групи або раси. Така слика управя з нашим думаньом о других и контролує нашо справованє гу нїм” (Beller and Leerssen 2007, 4).

Же би вообщє пришло до формованя слики о другому, перше муши присц до стретнуца медзи припадніками двох групох. О стретнуцу медзи културами писал Клаус Рот и вон трима же тоти стретнуца нїгда не починаю з нултей точки, але же „скоро кажде стретнуце – углавним несвидомо – одредзене и зоз скорейшими контактами або историйним искуством зоз другу културу, зачувану у колективним паметаню” (Rot 2000, 270).

Цала кнїжка Ксенії Варговой заснована на приказованю слики стретнуца двох групох людзох – домашніх, з єдного боку, и тих цо ше ту приселюю, з другого боку. Можеме их наволац странци. Барз интересантне як о странцох пише Улрих Билефелд:

Одношенє зоз странцами часто означене зоз страхом и насилством. [...] Лєм прето же су у блїзкосци – як гроженє хторе треба обчековац; як странци у социялним смислу и у смислу култури, але населєни уж на сушєдним углу; як людзе хтори пришли, але не пойду – вони загрожую самонаволаних и моцни векшини (Bilefeld 1998, 125).

Опатримє як тото стретнуце людзох хтори не припадаю рускей заєднїци, а приселюю ше до руского валалу, представене у приповедкох Ксенії Варговой.

Перши циклус приповедкох авторка наволала „Немири, страх и наздаваня”. У приповедкох хтори облапени у тим циклусу наисце заступени тоти емоції хтори приповедач препознава при людзох хтори ше наздаваю лєпшому животу у Керестуре. Випатра то як кед бизме мали спатрени єгзил з другого боку – з очох приповедача хтори ше припатра на єгзилантох, а не як то узвичаєне у литератури єгзилу – з очох самого єгзиланта у новим штредку. Характеристика главних подобох у тих приповедкох же вони такой по приселєню поставаю члени дружтва.

Мелита єдна з гевтих юнакох хтори пре войну дзеведзешатих рокох мушела сцекнуц з Босни. Уселела ше до школского квартелю керестурскей школи, бо була наставніца. Вона, як наведзене, о своїх чувствах у вязи зоз власну судьбу нігда не бешедовала: „Мелита ше приселєла до сушєдного валалу, до Крущичу, з Босней початком дзеведзешатих. [...] Мелита войну и Босну нігда не споминала. И ми ше ей о прешлосци ніч не питали тримаюци же у тих злих часоох кому то потрібно” (Варга 2022, 16). Медзитим, о розщипеносци хтору ей син доживює, дознаваме: „Цошка му школа нїяк не идзе. Вон ту зо мну ягод не цали, але лем дакус. Дакеди є з оцом у Крущичу, з думками у Босней, нїгдзе цали...” (Варга 2022, 17). Остатнє цо дознаваме же ше Мелита нігда не врацєла до своєй жеми и же ше ей сєлєне предлужєло. Гоч зоз приповєдки випатра же тота фамелия не мала проблеми кєд слово о тим як их прилапєли валалчанє, на єдним мєсцє на повєрхносц виходзи винїмкова ємпатия. То опис Мєлитового усєльованя до „старого школского квартєлю котри прємакал накадзи би спаднул вєкши диждж. Принєсла зоз собу тото найнужнєйше. А у валалє ше чуло и такє же „даєдни цо пришли зоз швєта такой квартєль достали. Ищє и шолїчки за кафу” (Варга 2022, 17).

Негативни бок припатраня на присєлєних присутни у тим прикладу, а приповєдач заш лєм вєкшу увагу обраца на чувство санованя фамелиї хтора муши жиц у таким квартєлю хтори не ма добри условия за живот. Ищє єден приклад присєльованя людзох з Босни у приповєдки *Смуток*:

Буря их принєсла до Керєстура дзеведзешатих з Горватскей и з Босни. Цали фамелиї. Такой по приходу бивали у познатих або жєдлярєли. Наздавали ше – озда шицко тото прєйдзє, змири ше, так як дзєцински осипки або кашєль. Од хороти чловєк виздрави, окрипи ше. А од войни нігда. До напущєних обисцох у старим краю ше усєлєли нови власніки або остали згорєни, повалєани, окрадзєни (Варга 2022, 19).

Приповєдач и у тєй приповєдки з вєльку ємпатию и розумєньом приступа гу опису тих хтори сєкли од войни и присєлєли ше до Руского Керєстура. Анї у єдним слову

приповедач не осудзує їх приход, а анї го не доживує як приход странцох хтори би могли загрозиц їх егзистенцію.

Гоч би то могло буц обчековане реагованє жителях єдного валалу на приселєне непознатих людзох хтори, гу тому, не припадаю їх націоналней, та зоз тим и язичней и вирскей заєднїци, видзимо же ше приповедач заш лєм недвосмыслово опредзелює за, можебуц и свидоме заобиходзєнє ситуацийох хтори могли указац на евентуалну недзєчносц локального жительствоу гу новим приселєним.

Євреє єден з народох чийо ше припаднїки приселєли до Керестура. Гоч би ше слики Євреюх могло пошведиц окремну студию, починаючи од усней литератури по найновши часи, у тей роботы ше фокусуєме лєм на приповедки у тей кнїжки. За Євреюх часто вязани стереотипи и предрозсудки⁸ о тим же су маєтнейши граждане и же ше збогацую на других.

Окреме интересантни способ на хтори єден з нїх, у валале познати як Янко Жид, хтори трима дутян Штайнерових – описани у приповедки *Зли часи*. Понеже праве Євреї власнїк дутяну, у приповедки ше упознаваме и зоз ситуацию розличних фінансийних можлївосцох жителях Керестура и, у тим случаю, маєтнейшого Єврея. Приповедач и у тей ситуації увагу обраца на хвильку у хторей Євреї одписує длуство худобного валалчана, без огляду на тото же би зоз инсистованьом на виплацованю длуства материялни хасен бул на його боку. Янко Жид превозиходзи тот хасен и у нїм на поверхносц виходзи людскосц и ємпатия гу другому –

Дакеди требало пойсц и питац пенєжи од длужнїкох. Штайнер посилав бачика Тому. Тот кед видзел же у обисцу беда, та гварел газдови:

- Там би не питац, алє давац!
 - Кед так гварице, бачи Томо, та одпище длуство!"
- (Вапра 2022, 41-42).

⁸ „Стереотипи прешвєчєня або думаня о характеристикох даєдней дружтвєней групи або єї припаднїкох, док ше предрозсудок найчастєйше похопює як негативнє становиско о другей групи” (Rot 2000, 261).

Зоз тим ше розбива предрозсудок о Євреях як гевтих хтори вше патра лем на материялни хасен, цо можеме похопиц як способ гу прибіжованю припаднікох двох розличних культурох, дзе сцерање и стереотипох и предрозсудкох барз важни крочаї.

У опису попатрунку валалчанох на житељох хтори ше до Керестура приселели зоз Косова, медзи хторима и Албанци, видзимо перспективу приповедача хтори як кед би ослуховавал валалчанох, окреме кед заключує: „так як Феми и Гамза котри були зоз Косова и тримали цукрарню у штред валала и валал их тримал за правих Керестурцох” (Варга 2022, 45). Тот приклад не можеме тримац за приклад интеркултуралносци, але мултикултуралносци, але є у кождим случаю значни понеже указує на равноправносц припаднікох розличних культурох у єдним месце и їх медзисобне почитованє.

З другого боку, о контактох на уровню культури народох чийо ше жителе приселели до Керестура, шведочи и приповедка *Ой, не ходи, Грицю*. Слово о театралним фалату М. Старицкого⁹ хтори на керестурскей бини виведзени 1944. року, а тот фалат шведочи о контактох зоз грекокатолицку младежу зоз шедзиском у Ужгородзе. Здогадованє на тоти часи випатра так: „думам же мацери то були красни хвильки. Кед була розположена, дома, на салашу шпивала українски шпиванки. Даєни були зоз представи „Ой, не ходи, Грицю”, а за даєдни гварела же шпивали як хористи” (Варга 2022, 49).

Ясне з того прикладу же и культурне наслідство Українцох уплївовало на змист культурного живота валала. Окремну значносц препознаваме у тим же нагода за пестованє не представя нагоду лем виключно українскей заєднїци, але пестованє їх власней культури ведно з другима жителями валалу. З другого боку, у приповедки облапени и гевти Українці хтори ше до Керестура приселели по Другей шветовой войны, з Босни. Єден з нїх и Семйон, хтори у хвильки кед ше приселєл з фамелию мал шейсц роки. „Ту закончи основну и

⁹ „Драмска часц була по руски, преложена з українского языка, а дія преткана з українскима писнями” (Варга 2022, 49).

вещ шегертску школу [...] Ніхто не знал чи зна по українски, бо зоз Керестурцами бешедовал по руски ” (Варга 2022, 53). Кед Семйон уж як одроснути чловек женел сина, и кед под шатром остави лем домашні, Семйон ше пита гармоникашови: „Знаш ти гевту *Горела сосна палала*”. А за Якими нет таке цо не зна грац и шпивац. Розцагнул гармоник у шпива. А Семйонови ше видзи же то його мац шпива, а не ту у Войводини, але там у Босней” (Варга 2022, 54). И зоз того прикладу мож заключиц о интеркултуралних контактах медзи жителями Руского Керестура и гевтима хтори ше до нього приселели.

Гоч у тей роботі не анализовани шицки приповедки у кнїжки *Керестурски калейдоскоп*, на основі анализованих приповедкох заш лем мож вивесц одредзени заключения. Понеже слово о литератури, треба мац на розуме же не значи же способ на хтори події описани правдиві, бо су описани з перспективи приповедача. Уж сам наслов тей кнїжки, як и толкованє значеня калейдоскопу¹⁰ у контексту тих приповедкох указую на иницијалну идею о наставаню кнїжки и шветла зоз хторим ше будзе ошвицовац описани події.

Зоз анализи прикладохла мож заключиц же у приповедкох у значней мири присутне пестованє интеркултуралносци. Медзитим, тиж так мож заключиц и же приповедки написани з циљом же би Руски Керестур бул представени и з другого боку, хтори реалнейши кед слово о етнічней рижнородносци його жителях. Остава отворене питанє чи можебуц авторка нароком вихабела ситуациї у хторих могло присц до конфликтах медзи валалчанами хтори не припадаю истей етнічней заеднїци. Таки попатрунок на Керестур покус мож

¹⁰ „Обрацаш калейдоскоп и патриш як ше зоз розличних каменїчкох створюю вшелїяки фигури. Як и у живоце. Розпочнеш живот з єдним людзми, предлужиш з другима, на другим месце, упиеш до себе други звикнуца, та ведно з твоїма цо их од родзєня ношиш вони якиш нови фигурки як тоти у калейдоскопу. И вона єден нови каменїчок у тим валале. И бачи Марко и ише велї други цо пришли одкадзшик зоз своїма звичаями и свою бешеду. Розлични, але кед су ведно зоз тугейшим жителям, вони як каменїчки у калейдоскопу. Кус иншак ше им живот заобрацал и чече далєй, шорує нови днї, нови фигурки” (Варга 2022, 94).

пов'язав зок ідеалізованьом слики жителюх того валалу, цо би бул подобни поступок хтори Костельник похасновал у *Идилским венцу* кед свидомо заобишол чежки хвильки зок живота у тим валалє на самим початку 20. вику. Без огляду на тото, заключуєме же приповедки пестую интеркултуралносц, а у читачох будза емпатию, отвореносц гу другей култури, як и будованє свідомосци о тим же красу живота дава праве попатрунок на швет збогацєни зок призму хтору дава отвореносц ока и думки за рижнородносц.

Литература:

- Константиновић, Стеван. 2011. *Русинска усмена књижевност*. Нови Сад: НИУ Руске слово.
- Павляк, Якуб. 2021. „Руски Керестур як центр швета у Костельниковей приповедки *Муша буц черкотки*.“ У *Зборник роботох зок пиятей рускей науковей конференциї за студентох, младих науковцох и фаховцох отриманей 12. мая 2021. року*, ред. А. Мудри, С. Сабадош, А. Римар Симунович. Нови Сад: НВУ Руске слово, Завод за културу войводянских Руснацох, Одзелєнє за русинистику – Филозофски факултет.
- Рамач, Янко. 2007. *Руснаци у Южней Угорскей (1745–1918)*. Нови Сад: Војвођанска академија наука и уметности.
- Тамаш, Юлиан. 1992. *Руски Керестур, літопис и исторя (1745–1991)*. Руски Керестур: Мєсна заєднїца.
- Beller, Manfred, and Joep Leerssen. 2007. *Imagology – the cultural construction and literary representation of national characters*. Amsterdam – New York: Rodopi.
- Bilefeld, Ulrich. 1998. *Stranci: prijatelji ili neprijatelji*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Koković, Dragan. 2011. „Multikulturno i interkulturno obrazovanje.“ *Interkulturalnost* 1, 42-49.
- Petković, Violeta. 2016. „Škole kao mesta interkulturalnih susreta u Autonomnoj Pokrajini Vojvodini.“ У *Interkulturalnost u obrazovanju. Zbornik 10*, urednici Danijela Radović i Eva Toldi. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.

- Rot, Klaus. 2000. *Slike u glavama*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Zvekić-Dušanović, Dušanka. 2017. „Interkulturalnost u nastavi predmeta Srpski kao nematernji jezik.” U *Interkulturalnost u obrazovanju. Zbornik 11*, urednici Lenka Maravić i Žužana Mezei. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.

Жридла:

- Варга, Ксения. 2022. *Керестурски калейдоскоп*. Нови Сад: Руске слово.
- Гнатюк, Володомір. 1988. *Етнографични материяли з Угорскей Руси, розправи и статї о Руснацох Бачкей, Сриму и Славонїї*. Нови Сад: Руске слово.
- Ковач, Михайло. 1964. *Мой швет*. Руски Керестур: Руске слово.
- Костельник, Гавриїл, 2008. *Поезия на руским литературним язику*. Нови Сад: Руске слово.
- Костельник, Гавриїл, 2011. *Проза на руским литературним язику*. Нови Сад: Руске слово.
- Папгаргаї, Дюра. 1998. *Путованє на юг*. Нови Сад: Руске слово.

ИНТЕРКУЛЬТУРАЛНОСЦ У ДРАМСКИМ ДОДАТКУ ЧАСОПИСА ШВЕТЛОСЦ (1953–2023)

Александра Дејановић

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду,
Република Србија
aleksandra.dejanovic@ff.uns.ac.rs

Часопис за литературу, културу и уметност Шветлосц виходзи од 1952. року, зоз єдну павзу (1955–1966). Драмски додаток єдна зоз стаємних рубрикох. У нїм ше обявюю драмски тексти руских, але и авторох з других националних заєднїцох. У тей роботі будземе анализовац драмски додаток Шветлосци од 1952. по 2023. рок и представиме у якей мири заступени драмски тексти руских авторох, а кельо обявйовани преложени тексти писательох хтори припадаю другим литературом. Будземе анализовац и яки то мало уплїв на пририхтованя представох на сцени руского театра у випитованим периодзе. Даме и коментари у якей мири одредзени дружтвено-политични причини або културологийни тренди уплївовали на прекладанє одредзених авторох, а потим и їх виводзење у театре, але и у хторей мири прекладателство було потреба рускей театралней заєднїци же би ше на уровню литератури и театру стретала и преплетала зоз другима културами. Обчекуєме же на таки способ анализа укаже чи заступеносц рижних авторох доприноши розвою интеркултуралносци у рускей заєднїци.

Ключни слова: часопис Шветлосц, драма, прекладанє

Interculturality in the drama appendix of the Švetlosc magazine (1952-2023)

The magazine for literature, culture, and the arts **Švetlosc** has been published since 1952. The drama appendix is one of its permanent sections, featuring plays by Ruthenian authors as well as authors from other national communities. The aim of this paper is to analyze the drama appendix from 1952 to 2023 and to show how many dramas by Ruthenian authors were published and how many translated dramas were published by authors from other national communities. Our analysis also have informations about the translators and their work. We will also analyze which writers were the most popular and we will include comments about the socio-political reasons and cultural trends that influenced translations and also performing plays on stage, as well as to extent that the translation was needed by the Ruthenian theater community in order to get to know interwine

with other cultures through literature and culture. We expect that the analysis will show whether this representation of authors contributed to the development of interculturalism in the Ruthenian community.

Keywords: the magazine for literature, culture, and the arts Švetlosc, drama, translation

1. Увод

Часопис *Шветлосц* вецей як 70 роки обявює уметніцки діла, але и роботи з літератури, култури, уметносци. Виходзи од 1952. року, зоз єдну прерву у видаваню од 1955. по 1966. рок, а у анализи облапяме период од самого початку заключно зоз 2023. роком. През децениї, часопис ше указал як важне жридли літературних ділох хтори найчастейше першираз обявени. Мож повесц же стаємна рубрика того часопису и драмски додаток хтори, гоч не виходзи у кождим чишлє, представя винїмково важни корпус драмских ділох зоз хторих дзепоедни обявени лєм на тим месце.

Урядово, початки театралного живота вязани за перши документ, а то поволанка за забаву зоз 1913. року у рамикох хторей виведзени два єднодійки у Коцуре. Дюра Латяк наводзи же Руснаци после 1918. року, у подполно новей державней системи и у нових обставинох у дружтве и култури, „цалком пременя одношенє спрам театра” (Латяк 2008, 12). Перши обявени драмски текст по руски бул драмски фалат за дзеци *Гу Христови* Гавриїла Костельника и обявени є 1923. року. Рок познейше 1924. Костельник обявює и драмски текст *Єфтайова дзивка* хтора уж 1925. року першираз виведзена у Коцуре и можеме констатовац же зоз тима подїями урядово почина континуовани театрални живот Руснацох. Цо ше дотика драми у рускей літератури, Михайло Ковач будзе перши хтори, после Костельника, предлужи руску драму и будзе важни фундамент за розвой драми при Руснацох после Другей шветовой войны, але и літератури на тих просторох. Юлиан Тамаш гвари же Михал Ковач найплоднейши драмски писатель по руски и же його драми припадаю драмом з народного живота. (Тамаш 1997, 183).

Перши преклади драмских текстох находза свойо место у двадцетих рокох 20. вику, але по шейдзешати роки було мало писательох драмаох. Активнейше ше преклада зоз розвойом театралней форми у културних активносцох у руских дружтвох аматерох, а з моцненьом театралней діялносци рошне и число преложених текстох и прекладачоох, але ше преклади ридко обявюю. Єдине релативно континуоване обявйоване прекладох драмских текстох можеме видзиц у драмским додатку часописа *Шветлосц*, а перши преклади зявюю ше уж у перших рокох виходзєня часописа.

Виглєдованє драмского додатку часописа *Шветлосц* базоване на библиографії хтора призначена у роботі зоз Науковей конференції за младих науковцох и профєсионалцох хтора отримана 2014. року *Драмски додаток у часопису „Шветлосц” у периодзе од 1952. року по 2014. рок* (Лєндєр 2015, 99-121), а у тей роботі ше дава прєгляд драмских ділох хтори у рамикох додатку обявени у часописох у остатней децениї, односно у периодзе од 2014. по 2024. рок и тексти буду ведно анализовани. Предмет глібшей анализи то преклади драмских текстох, з акцентом на прекладательох, та и податки кельо и цо ше прекладало од драмскей творчосци авторох зоз других литературых и у хторей мири прекладательство було потреба, а у хторей мири уплїв. Анализа часточно укаже и рефлексию тих прекладох на продукцию хтора указана на найзначнєйшей театралней смотри Руснацох, на Драмским мемориялу „Петро Ризнич Дядя” през новински статї зоз спомнутаго периоду.

Методология записованя числох часописа и драмских текстох нє стандартна, але у складзе зоз потребами тей роботи и організована є з акцентом на лєгчєйшу прєглядносц. Перше записовани рок виходзєня часопису, потим мешацї хтори облапя число (вєкшина числох виходзи як тромєшачнік), потим рок, число часопису и вєц, кєд их єст, податки о авторови драмского тексту, назва драмского тексту и у заградзєню, кєд слово о прекладу, написанє мєно автора хтори прєложил текст, а на самим концу у заградзєню находза ше боки дзє ше преклад находзи. Приклад:

Рок LXIV юлій–септембер 2016 число 3 Николай Василєвич Гоголь *Коцкаре* (Владимир Надь Ачим) 433–464
У часописох у хторих нет драмского додатку охабена коса смужка хтора дава информацию же у тим чишле не було драмского тексту у змисту.

2. Прегляд числох часописа

Прегляд обявених числох, драмских текстох руских, але и странских авторох, як и їх прекладательох у периодзе од 2014. року по 2024. рок:

1. Рок LXII януар–марец 2014 число 1, Славко Орос *Национална стратегия* 103–142
2. Рок LXII апріл–юний 2014 число 2, Штефан Сухий *Владика або Добри Христов ученїк* (Владимир Надь Ачим) 243–259
3. Рок LXII юлій–септембер 2014 число 3, /
4. Рок LXII октобер–децембер 2014 число 4, Ян Лазорик *Береме ше так нам и треба* (Владимир Надь Ачим)
5. Рок LXIII януар–марец 2015 число 1, Ирина Гарди Ковачевич *Оштри угел* 149–160
6. Рок LXIII апріл–юний 2015 число 2, Стеван Копривица *Ангела* (Владимир Надь Ачим) 275–298
7. Рок LXIII юлій–септембер 2015 число 3, Сашо Палїнкаш *Белава принцеза* 433–451
8. Рок LXIII октобер–децембер 2015 число 4, Себастиан Няради *Руснаци* 601–628
9. Рок LXIV януар–марец 2016 число 1, Владо Няради *Марчов куцик* 131–159
10. Рок LXIV апріл–юний 2016 число 2, Мигуел де Унамуно *Приповедка о єдней страсци* (Владимир Надь Ачим) 293–314
11. Рок LXIV юлій–септембер 2016 число 3, Николай Василєвич Гоголь *Коцкаре* (Владимир Надь Ачим) 433–464
12. Рок LXIV октобер–децембер 2016 число 4, /
13. Рок LXV януар–марец 2017 число 1, Йован Букелич *Дзеци пекла* (Владимир Надь Ачим) 139–150

14. Рок LXV април–юний 2017 число 2, *Колобина, Перо и Арлекин* (Владимир Надь Ачим) 299–310
15. Рок LXV юлий–септембер 2017 число 3, Милош Радович *Юшка з канаринца* (Михайло Зазуляк) 439–471
16. Рок LXV октобер–децембер 2017 число 4, /
17. Рок LXVI януар–марец 2018 число 1, Джо Нортон *Цо видзела послуга* (Владимир Надь Ачим) 131–168
18. Рок LXVI април–юний 2018 число 2, Звонимир Павлович *Бабушка* 277–298
19. Рок LXVI юлий–септембер 2018 число 3, /
20. Рок LXVI октобер–децембер 2018 число 4, /
21. Рок LXVII януар–марец 2019 число 1, /
22. Рок LXVII април–юний 2019 число 2, Наталия Уварова *Гунцут дзивки* (Владимир Надь Ачим) 113–138
23. Рок LXVII юлий–септембер 2019 число 3, драма за дзеци Мира Станишев *Кед ше босорка залюби* (Владимир Бодянец) 123–137
24. Рок LXVII октобер–децембер 2019 число 4, Звонимир Павлович *Чарни лебед* 135–154
25. Рок LXVIII януар–марец 2020 число 1, /
26. Рок LXVIII април–юний 2020 число 2, /
27. Рок LXVIII юлий–септембер 2020 число 3, Шарл Перо *Кандур у чижмох* (Лидия Пашо) 105–118
28. Рок LXVIII октобер–децембер 2020 число 4, Янко Сабадош *Незвичайни дні* 87–137
29. Рок LXIX януар–марец 2021 число 1, Небойша Ромчевич *Вина* (Владимир Надь Ачим) 93–122
30. Рок LXIX април–юний 2021 число 2, Фйодор М. Достоевски *Сон шмишного човека* (Владимир Надь Ачим) 117–128
31. Рок LXIX юлий–септембер 2021 число 3, Звонимир Павлович *Хто забил мертви угел I часц* 103–135
32. Рок LXIX октобер–децембер 2021 число 4, Звонимир Павлович *Хто забил мертви угел II часц* 91–120
33. Рок LXX януар–марец 2022 число 1, драма за дзеци Саня Богданович *Червена шапочка у несказки* (Ксения и Михайло Бодянец) 113–144

34. Рок LXX април–юний 2022 число 2, Саво Шкобич *Васо Пикасо* (Владимир Бодянець) 87–103
35. Рок LXX юлий–септембер 2022 число 3, Янко Сабадош *У войни I часц* 95–127
36. Рок LXX октобер–децембер 2022 число 4, Янко Сабадош *У войни II часц* 119–154
37. Рок LXXI януар–марец 2023 число 1, Жан Жене *Служніци* (Владимир Бодянець) 127–159
38. Рок LXXI април–юний 2023 число 2, Сашо Палєнкаш *Бал* 99–113
39. Рок LXXI юлий–септембер 2023 число 3, Славко Винаї *Початок* 107–137
40. Рок LXXI октобер–децембер 2023 число 4, /

3. Анализа драмских текстох

У периодзе од 1952. закључно зоз 2023. роком пренайдзени 249 числа часописа *Шветлосц* з чого два числа представляю тематични виданя у хторих обявени лєм тексти зоз конкурсох за нови драмски тексти (вкупно 10 нови драмски тексти по руски). Прето препатрани 247 числа у хторих пренайдзене 171 число хторе мало драмски додаток односно драмски текст у своїм змисту. Зоз тих 171 текстох, седемдзешат тексти у оригиналу написани по руски, а 101 часопис ма преложени текст странских авторох.

Закључуєме же скоро 70% числох часописа *Шветлосц* маю драмски текст у змисту и же редакторе препознавали потребу же би ше у таким часопису охабело простору за театралну уметносц и ей литературу. Податок же вецей як половка текстох преклади странских авторох гутори о интеркултуралней характеристики того додатку и о потреби же би Руснаци читали и потенциялно поставяли на сцену драмски тексти зоз других народох, а їх вибор гутори же тога потреба театралних діячох ишла и у напряду шветових класикох, але и у напране прекладаня сучасних текстох зоз других, нам блізких народох або народох у окруженю.

Прешвечлїво найвецей єст преклади зоз сербскей и русийскей драми. Найвецей єст преклади сербских авторох: вкупно 29 тексти, а лем єден меней єст преклади русийских авторох – 28 тексти. Найпрекладанши зоз сербскей литератури Бранислав Нушич, чийо пейц тексти преложени, а потим и Йован Стерия Попович, хтори заступени тиж зоз пейцома текстами. Важне напомним же ше драмски тексти сербских авторох зявюю з часу на час, але од початку видаваня часописа по нешка су досц запровадзени и то скоро каждого року, або ше на кажды два до три роки обяви єден преклад. Гоч доминую Нушич и Попович, преклада ше и меней познати драмски твори, од сучасних драмох по дзєцинску творчосц. Анализа наших прекладательох указала же скоро шицки класики сербскей театралней творчосци: *Народни посланїк*, *Поздзирава особа*, *Панї министерка* Бранислава Нушича, та и *Покондирена тиква*, *Родолюбци* и *Скупенда* або *Кир Яня* Йована Стерїи Поповича, але и велї други преложела єдна особа. И познейши преклади *Путуюци театр* Шопалович Любомира Симовича, *Камень за под главу* Милици Нонкович и велї други гуторя о тим же руска драма у велькей мири провадзела сучасну сербску литературу, та и актуалносци у сербским театре.

Кед слово о другей, не вельо меней заступеней, русийскей литератури, ту обачуєме мощни уплїв у периодзе седемдзєшатих рокох. Найчастейше прекладани Антон Павлович Чехов чийо тиж пейц діла преложени и то по 1978. рок. У питаню діла *Спитованє*, *Медведз*, *Дядя Ваня*, *Три шестри* и *Вишнїк*. Интересантне же после 1978. року нет вецей преклади його ділох, а и вше меней су поставяни на сцену. Далєй, часто прекладани и Александер Вампилов, у питаню три тексти: *Розлука у юнию*, *Старши син* и *Лов на дзиви качки*. Обявени и три преклади Александра Н. Островского и то: *Буря*, *Лєс* и *Мудри человек не мудрує*. Ту обачуєме и прекладательох хтори ше повторюю при истому авторови. Интересантне же од дзєведзєшатих рокох преклади русийских авторох не буду таки актуални и обачуєме опадованє интересованя

преклатательох, але виroyтно и драмских дїячоx за текстами русийских авторох.

Надалей, прекладани тексти украинских авторох, предложени єст пейц. Потим иду словенски авторе чийо штири тексти находзиме. Преклади словацких авторох тиж єст штири, а маме и штири преклади немецких авторох. Зоз польских авторох находзиме лем тексти Славомира Мрожека и то *Емигранти*, *Скравец* и *Танго*. Мрожеково тексти предложил исти преклататель. Преклади французких авторох маме три. По два тексти маю горватски, босански, мадярски, шпански и анлийски авторе (по руски по тєраз предложєне лем єдно драмске дїло Вилиєма Шекспира, а интересантне же є не поставяни на сцену у рускей заєднїци, справм познатим податкох). Призначени по єден текст румунского, израелского, италиянского, билоруского и грузийского писателя.

У толкованю автора прекладу о языку зоз хторого ше преклада находзиме и же ше дзєпоєдни драмски тексти предложени зоз русинского або виходнярского языку односно диалекту и таки тексти єст три.

Єден драмски текст хтори зме прєнашли у драмских додаткох прєдставя сценски приказ зоз фолклору и не маме информация о писательови.

4. Преклатателє

Информациї о прекладаню нєєднаки и неподполни, прето же не вше маме информация же чи преклататель прекладал зоз языка оригинала чи за свой преклад хасновал уж зробени преклад на даєден, йому баржей познати язык (звичайно то були сербски, украински). Исную и тексти шпанского, французкого и италиянского автора хтори прекладани зоз сербского прекладу и то и назначєне у числох. Можеме прєдпоставиц же и за даєдни драмски тексти зоз русийского були хасновани уж обявени сербски преклади хтори преклатательом були познати и доступни.

За два драмски тексти не иснує информация о прекладачови. Три драмски тексти маю по двох прекладачоx. У питаню

драмски текст *Гамлет* Вилиєма Шекспира дзе прекладаче Михайло Фейса и Мария Сакач, потим текст *Провинцийна дзивка* Кити Буачидзе дзе прекладаче Евгеній Чакан и Микола Скубан и текст Санї Богданович *Червена шапочка у несказки* хтори ведно преложели Ксения Бодянец и Михайло Бодянец.

Медзи прекладателями видвоюю ше двома авторе – Микола Скубан и Владимир Надь Ачим. Микола Скубан ма 25 преложени драмски тексти. Преложел найвекше число текстох Бранислава Нушича, штири зоз пейцох, але тиж штири зоз пейцох текстох Йована Стерїї Поповича. Перши його преклади зявюю ше седемдзешатих рокох, а у своїм опусу ма виroyтно найвиводзенши драмски тексти у нашей жеми, медзи иншим и *Ревизор* Николая Гоголя, *Ана Каренїна* Лева Николаєвича Толстоя, *Панове Глембайово* Мирослава Крлежи, *Путуюци театр Шопалович* Любомира Симовича и други. Зявює ше и як автор стихох у тексту *Провинцийна дзивка* Кити Буачидзе. Дзекуюци Скубанови руска литература у периодзе найрозконареншого драмского живота збогацена зоз найзначнейшими драмскимa текстами у сербскей, але и шветовой литературы. Дюра Латяк за Миколу Скубана гутори же бул єден зоз найталантованших аматерских глумцох рускей заєднїци, а дава и податок же преложел 30 драмски фалати.

Бул єден з числених вихованцох Петра Ризнича Дядї и спада до шорох сновательох Руского народного театра „Дядя”, його перши подпредседатель, вельорочни член рижних його самоуправних и управяцких органах и найплоднейши прекладатель театралних фалатох, виведзених на сцени того театра. (Латяк 2018, 186)

Остатнї преклад Миколи Скубана обявени концом осемдзешатих рокох, кед часопис почина ридше и непорядно виходзиц, а теди призначуєме и векшу паузу у обявйованю драмского додатку.

Зоз 21 драмским текстом Владимир Надь Ачим други найплоднейши прекладатель драмских текстох. Анализа часописа и драмского додатку указує же у периодзе од 17 рокох, од 2000. року по 2016. рок Владимир Надь Ачим будзе

єдині хтори преклада и обявює драмски тексти у часопису *Шветлосц*. Дюра Лятяк у своєй монографії дава податок же Владимир Надь Ачим режирал 45 театрални представи (Лятяк 2018, 167-168). Зоз тих 45 вещей як 10 особне преложел за свою режію, а практично и шицки други преложел за потреби театралней продукції у рускей заєдніци. Медзи прекладами находзи ше значне число прекладах сучасних текстох як цо *Илузия* Андрея Курейчика або два тексти Алдо Николая, але у прекладах ше нашол и Николай Гоголь, зоз драму *Коцкаре*. Значни и його преклад драми *Береме ше так нам и треба* Яна Лазорика зоз восточнословацкого, виходнярского ареалу чия бешеда найподобнейша рускому языку у Войводини, а хтора указує же интеркультуралне повязованє у театре през приказ язичних варияцийох, фолклору и культурологийних вредносцох ма додатну вредносц. Вироятно чувствуюци потребу за интеркультуралним повязованьом на вещей уровні Владимир Надь останє як прекладатель хтори мал преклади зоз найвещей розличних культурах, та и єдини прекладал румунско-французского автора Ежена Йонеска, шпанского Мигуела де Унамуна, немецкого Луца Гибнера, тексти израелскей авторки Едни Мазия и других. И по нешка є єден зоз найчастейших прекладательох драмских текстох у драмских додатку часописа.

Дюра Лятяк преложел дзевец драмски тексти. Його опус прекладах драмских текстох хтори у драмским додатку рижнородни, указує то и сам наводзаци 14 преклади. „Попри тим же глумел, Дюра Лятяк и преложел значне число театралних фалатох зоз вещей славянских языкох” (Лятяк 2018, 154). Тексти хтори обявени у драмских додатку тиж з рижнородних литературних жанрох и стилов: Славомир Мрожек (три тексти), Иван Франко, Максим Горки, Коста Трифкович итд.

Мирон Канюх тиж преложел дзевец тексти обявени у драмских додатках. Понеже бул активни и як писатель драмских текстох (велї драмски тексти ше тиж нашли у часопису), але и як глумец и режисер, и його опус рижнородни, а преклада

преважно зоз сербского языка. Найактивнейши бул у периодзе седемдзешатих и осемдзешатих роках кед бул на руководзащих функцийох у Аматерским руским театре „Петро Ризнич Дядя”, окреме на Новосадской сцени. „У 1973. року вибрали є за секретара Театра, а 1975. року постава член Управного одбору, вец 1982. року є вибрали за члена Председательства Театра и председателя його Уметніцкогo совиту, та и за гонорарно плаченогo уметніцкогo руководителя Театра” (Латяк 2018, 149). Теди и обявює векшину прекладах у драмским додатку. Од познатших ділох видвоює ше преклад Душана Ковачевича *Балкански шпиюн*, *Светислав и Милева*, Милоша Николича и Горана Стефановского *Hi-fi*.

Евгений Чакан преложел седем драмски тексти. Прекладав найвещей зоз русийского, та є так автор шицких трох прекладах Александра Вампилова, але прекладав и тексти других авторох, медзи хторима и култни и часто виводзени *Дядя Ваня* Антона Павловича Чехова.

Агнета Бучко авторка пейцох прекладах у драмским додатку, зоз чого двох текстох Антона Павловича Чехова и двох текстох Александра Островского. Наталия Канюх преложела три драмски тексти, а три тексти преложел и Владимир Бодянец. Микола Сегеди, Наталия Дудаш и Иван Бесермині у драмским додатку ше зявюю як авторе двох прекладах. По єден преклад у драмским додатку часописа *Шветлосц* маю шлідуюци прекладателе: Михал Ковач, Дюра Папгаргаї, Мария Горняк, Мария Тот, Владо Костелник, Владимир Кочиш, Михайло Зазуляк, Лидия Пашо, Михайло Фейса и Мария Сакач, Ксения Бодянец и Михайло Бодянец.

5. Преклади у драмским додатку и интеркултуралноси у театралней продукції

Прекладанє дефинитивно було условене зоз потребу режисерох за квалитетними, обдуманими драмскими текстами, а цалком логичне же ше насампредз прекладали тексти сербских авторох пре заєдніцки дружтвени ситуациї або подоби хтори описовали, але и язык зоз хторого ше преклада.

Тексти російських, українських, словацьких авторох тиж було легчайше перекладац пре познаванє языка, але и пре подобі и форму театра хтора перекладачом и режисером можебуц була блізка. Треца група перекладох може буц баржей вязана за особни афінитети, смаки и стил одредженого режисера, а нерідко и число або схопності глумцох хтори бавя. Гоч як спатраме и групуєме драмски тексти сигурно мож констатовач же велька векшина перекладох обявена постпремієрно и же позиція драмского додатку же би диктирал тренди не досц вихаснована. У тей роботі ше не будзе окреме аналізувач театрална продукція перекладацох, але потребне спомнуц же векшина авторох перекладох була активна у театралним живоце рускей заєдніці чи як режисере, глумци або писателє драмских текстох. Медзи нїма Микола Скубан зоз найвещей перекладами (25) хтори глумел у 45 представох (Латяк, 2018, 188-189), покля други по числох перекладох Владимир Надь Ачим ма 45 режії (Латяк, 2018, 167-168) и вельке число представох у хторих глумел. Пре недостаток оригінальних текстох по руски, але и потребу буц актуални зоз тему и квалитетни у виводзеню драмского фалата, режисере ше часто операли на странских авторох, та так мож потолковац вельке число представох неруских авторох медзи рускими театралними діячами. Препатрунок представох хтори виводзели аматере у руских дружтвох найлегчайше мож спатриц през анализу єдинственей смотри драмского аматеризма у рускей заєдніці – на Драмским меморіялу „Петро Ризнич Дядя”. Перши Меморіял отримани од 6. по 11. април 1969. року у Руским Керестуре, а на нїм зоз трох представох у виводзеню руских аматерох шицки три представи странских авторох: Амаатерски театр Дом култури Руски Керестур виведол фалат *Женїдба* Ніколая Гоголя, покля дзєцински ансамбл истого театру виведол представу *Гайди* Йогана Спурі, а драмска секція Културно–просвітного дружтва „Дюра Киша” зоз Шиду указала фалат *Ожалосцена фамелія* Бранислава Нушича.¹

¹ У наявох меморіялу стало и же драмска секція Културно–просвітного дружтва „Максим Горки” наступи зоз двома представлениями зоз чого єдна

З коментарох у тексту после меморияла нагадує ше же публика уж видзела и представу *Женїдба*, але и Нушичово комедії (Гарди & Бесерминї 1969, 3). Мож констатовац и же добре прилапйовала тематику комедийох сатири, та и же то медзи публику у менших стредкох бул тренд.

Пондзелок вечар, шидянска „Ожалосцена фамелия” виволала интересованє керестурскей публики котра ше зишла у красним чишлє ище раз ше нашмеяц гумору Бранислава Нушича. Факт же комедії и при наших людзох, як цо то углавним пред каждую, валалску публику, виволую окреми симпатії, та розумлїве же и Шидяне не розчаровали присутних у сали Дома култури. (Гарди & Бесерминї 1969, 3)

У *Руским слове* зоз 9. мая 1975. року у резимеу Седмого драмского меморияла „Петро Ризнич Дядя” хтори подписує новинар Владислав Надьмить видзиме же после даскелїх рокох репертоар вельо богатши, але и далей ше предносц дава неруским автором. У периодзе од 26. априла по 4. май виведзени 11 представи, зоз чого осем по руски. Зоз тих осем представох ансамблех зоз Нового Саду, Руского Керестура, Шиду, Миклошевцох и Петровцох, аж седем преложени драмски твори странских авторох. Медзи нїма находзиме діла сербских и українских писательох.

У звиту зоз перших дзевец Мемориялох хтори обявени у *Руским слове* 1977. року стої и податок же у периодзе перших дзевец рокох Драмского меморияла на руским и українским языку указани 58 представи (Бесерминї, 1977) Виведзени 9 драмски твори по руски (векшина по першираз), а 49 представи робени по драмаох странских авторох.

У перших, але и найбогатших рокох за Драмски мемориял обачлїви примат драмских текстох странских авторох. Тота пракса будзе тирвац и седемдзешатих и осемдзешатих рокох и у тим периодзе интеркултуралне повязованє будзе интензивне,

странского автора Злетанє у Паризу Марка Камелотия, а друга текст Чловек з народу Михала Ковача. Медзитим, тоти представи не були одбавени на тим мемориялу.

не лем у домену прекладаня, але и повязованя зоз сербскима аматерскима и професионалними ансамблами, та и словацкима и українскима драмскима діячами. То период кед руска драма посцигла свой найвисши уровень праве черпаючи инспирацию и розменюючи идеї и роздумованя зоз других културох. Тренд писаня драмских текстох по руски зяви ше у меншей мири аж зоз популяризацию драмскей файти монодрама и снованьом Фестивала монодрами у Новим Садзе 2002. року.² У наступним периодзе активнейше ше будзе писац и обявйовац у драмским додатку монодрами по руски. Не меней значни и факт же пошвидко ушлїдза и два конкурси за нови драмски тексти и тематични числа *Шветлосци* у хторих обявени тексти по руски, а конкурси ше буду розписовац и познейше.

У остатніх двох декадох обачлїве намаганє редакторох же би до рока вишли голем три числа часописа *Шветлосци* хтори маю драмски додаток. У тим периодзе тиж голем єдно число рочне ма текст у оригіналу написани по руски, а окрем Звонимира Павловича хторого ше найчастейше обявює, маме и нових авторох як цо Сашо Палєнкаш, Себастијан Няради, Славко Орос и др. Кед слово о прекладах, тексти рижнородни, од комедії, по драму и тексти за дзеци, а углавним ше преклада зоз сербского, українского и русийского. Инєшка ше предлужує зоз праксу же ше преклада за потреби театра, а обявює ше найчастейше после поставеней и одбавеней представи, та знова мож констатовац же не досц вихаснована улога хтору драмски додаток може мац, а то же може мац интеркултуралну улогу и давац унапряменя, швижи идеї и тренди у театралней творчосци. Анализу и вязу обявйованя и виводзєня прекладах драмских текстох мож анализовац у окремих вигледованьох и зоз рижних аспектах, а то дружтвени обставини, динамика театралней діялносци у руских дружтвох, уплїви зоз заєдніцох у окруженю, участвованє на других смотрах звонка рускей заєдніци, але и стан у руских глумецких ансамблах и вшелїяк може буц предмет обяжнейших вигледованьох.

² Фестивал од 2014. року ноши назву Фестивал малих сценских формох „Дюра Папгаргаї” и облапя и дуодрами и тексти зоз трома глумцами.

6. Заключение

Драмски додаток часописа *Шветлосц* ма уплїв на драмску творчосц Руснацох, алє найчастейше театрални живот Руснацох бул тот хтори инициировал преклади. Дружтвено-политични обставини, як и актуални теми, ситуації, явни подоби тиж так уплїваю на драмски додаток и мотивую як руских писательох, так и прекладательох. Драмски додаток провадзи тренди у театралним живоце других националних заеднїцох и представя важне жридли прекладаних творох хтори би не були преложени кед би не исновала потреба руских аматерох на сцени преживйовац ситуації и представяц подоби хтори поставели драмски писателє з других народох и народносцох. Праве у тих елементох мож видзиц кельо моцна и важна интеркултуралносц у драмскей литератури, бо окрем прекладателя и читача, кед представа будзе поставена на сцену, упознаванє других културох, способох думаня, директно преживую глумци и шицки актере представи, алє и публика. Драмска литература не лєм интеркултурална, алє и интерактивна.

Руски прекладателє, алє и аматере, операли ше на корпус драмских текстох народох з окружєня, насампредз сербски, алє и на драмски дїла хтори творели русийски авторе, пре актуални тренди кед прекладанє и видаванє було у самим верху, тиж так ше руски прекладателє унапрямую и на украинских и словацких авторох, як жридли зоз простора походзєня. Їх интеркултурална улога жридли за нови, прецизни вигледованя о значносци драмского додатку през децениї руского аматеризма и нешка полупрофесийного народного театру.

Литература

- Бесерминї, Иван. 1977. „Резултати красни, алє без спектакуларносци.“ *Руске слово*, 18. фебруар.
- Гарди, Ирина & Иван Бесерминї. 1969. „Шлїдом за златну значку.“ *Руске слово*, 11. април.
- Латяк, Дюра. 2008. *Театрални живот Руснацох I часц*. Нови Сад: Театрални музей Войводини и НВУ Руске слово.

- Латяк, Дюра. 2011. *Театрални живот Руснацох II часц*. Нови Сад: Театрални музей Войводини и НВУ Руске слово.
- Латяк, Дюра. 2018. *50 роки Драмского меморияла Петра Ризнича Дяді*. Руски Керестур: Завод за культуру войводянских Руснацох, Дом култури Руски Керестур и НВУ Руске слово.
- Лендер, Александра. 2015. „Драмски додаток у часопису „Шветлосц” у периодзе од 1952. року по 2014. рок.“ In *Зборник роботох з другой рускей науковей конференції младих науковцох и професионалцох*, edited by A. Mudri and S. Sabadoš. Нови Сад: Завод за культуру войводянских Руснацох.
- Надьмитьо, Владислав. 1975. „Закончени Седми драмски мемориял Петра Ризнича Дяді у Руским Керестуре.“ *Руске слово*. 9. май.
- Надьмитьо, Владислав. 1977. „Дакус статистики.” *Руске слово*. 18. фебруар.
- Тамаш, Юлиан. 1997. *История русской литературы*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

LIMBA ROMÂNĂ ÎN EDUCAȚIE CA ELEMENT AL PĂSTRĂRII IDENTITĂȚII, CULTURII ȘI TRADIȚIEI ROMÂNILOR ÎN VOIVODINA MULTICULTURALĂ

Romanța Iovanovici

Zavod za udžbenike, Odeljenje u Novom Sadu, Srbija
romancajovanovic@yahoo.com

În această lucrare, am încercat să arătăm importanța manualelor școlare în procesul de păstrare a identității, tradiției și culturii românești pentru elevii care frecventează cursuri de limba română în școlile din Banatul sârbesc. Limba este un fenomen social, care stă la baza întregii puteri creatoare a rasei umane, iar prin intermediul limbii materne se realizează legătura indivizilor cu comunitatea din care fac parte. Limba este un element inevitabil în păstrarea identității naționale a unui popor. Într-o comunitate etnică ce trăiește în afara țării mamă, ca minoritate națională, limba este o componentă identitară de prim ordin. O astfel de poziție o dețin românii care locuiesc în Banatul sârbesc. În ceea ce privește populația de origine română care trăiește predominant în Banatul sârbesc din cadrul Provinciei Autonome Voivodina, în lucrare am încercat să răspundem la două întrebări: ce ar trebui să facem pentru a ne păstra identitatea națională într-un mediu multiethnic, multicultural și multiconfesional și cum putem realiza acest lucru? Am pornit de la premisa că sistemul educațional are un rol important în conservarea limbii materne și că manualele școlare, editate de Institutul de Manuale din Novi Sad, pe care elevii le utilizează atât la orele de limba română, cât și la alte materii, sunt de o importanță capitală în acest sens. Analiza conținuturilor oferite de cărțile de lectură, caietele de exerciții și manualele de gramatică destinate elevilor care frecventează cursuri de limba română arată că funcția lor principală este de a conserva, promova și afirma limba română ca limbă maternă. În concluzie, manualele școlare reprezintă un instrument important în conservarea identității naționale și a valorilor culturale ale unui popor.

Cuvinte cheie: limba română, limbă, identitate, cultură, manual

Romanian language in education as an element of preserving the identity, culture and tradition of Romanians in multicultural Voivodina

In this paper, we tried to show the importance of textbooks in the process of preserving the Romanian identity, tradition and culture for students who attend Romanian language courses in schools in the Serbian Banat. Language is a social phenomenon, which underlies the entire creative power of the human race, and through the mother tongue the connection of individuals with the community of

which they are a part is achieved. Language is an inevitable element in preserving the national identity of a people. In an ethnic community that lives outside the mother country, as a national minority, language is a first-order identity component. Such a position is held by the Romanians living in the Serbian Banat. Regarding the population of Romanian origin who live predominantly in the Serbian Banat within the Autonomous Province of Vojvodina, in the paper we tried to answer two questions: what should we do to preserve our national identity in a multiethnic, multicultural and multiconfessional environment and how to achieve this? We started from the premise that the educational system has an important role in preserving the mother tongue and that the school textbooks, edited by the Institute of Textbooks in Novi Sad, which students use both in Romanian language classes and other subjects, are of utmost importance in that sense. The analysis of the contents offered by reading books, workbooks and grammar textbooks intended for students attending Romanian language courses shows that their main function is to preserve, promote and affirm the Romanian language as a mother tongue. In conclusion, school textbooks represent an important tool in preserving the national identity and cultural values of a people.

Keywords: romanian, language, identity, culture, textbooks

Limba este un fenomen social, un fenomen de grup și un moment culturologic crucial în evoluția societății umane. În acest context, limba maternă stă la baza întregii puteri creatoare a omului, fiind totodată și instrumentul care servește la exprimarea fondului spiritual al unui popor. Prin limbă se realizează conexiunea individului cu colectivitatea din care face parte și este inevitabilă pentru păstrarea identității naționale a acesteia.

Identitatea unui popor este conspectată prin prisma totalității elementelor care au fost moștenite de la precedesori și care trebuie păstrate, promovate, dar și transmise generațiilor viitoare. Aceasta este un proces complex care se realizează printr-un cadru larg de acțiuni de susținere a acestui proces. Identitatea este întrepătrunderea realizărilor materiale, dar și spirituale, un punct de răscruce a celor două activități prin crearea bunurilor culturale și identificarea lor ca elemente cruciale pentru dezvoltarea unei comunități etnice. Identitatea culturală nu poate fi susținută fără limbă și nu poate exista în afara limbii. Limba este esența existenței culturii, iar realizările culturale sunt doar un produs static, dacă nu sunt sprijinite prin mobilitatea unui popor, acesta fiind identificat

în primul rând prin limba pe care o vorbește. De aici se impune concluzia că doar prin păstrarea limbii pe care o vorbim putem să promovăm diversitatea și unicitatea culturii materiale și spirituale de care dispunem (Borțun 2018, 110). Prima treaptă în respectarea acestui postulat este educația în limba maternă.

Raportat la populația de origine română care trăiește preponderent în Banatul sârbesc din cadrul Provinciei Autonome Voivodina se impune întrebarea firească: ce trebuie să facem pentru a ne păstra identitatea națională într-un mediu multiethnic, multicultural și multiconfesional și să fim recunoscuți ca parte componentă a poporului român, respectiv a fondului cultural românesc? Din cele relatate mai sus se impune și un răspuns foarte simplu: prin activități susținute să respectăm, păstrăm, promovăm și afirmăm realizările materiale și spirituale ale poporului din care descindem. Urmează însă o întrebare mai dificilă: cum să realizăm aceasta? Revenind la discuția cu privire la limba ca instrument inevitabil de păstrare a identității naționale, constatăm că limba română pe care o vorbim ca limbă maternă în această zonă a Banatului prezintă câteva momente de unicitate, și anume: limba vorbită de elevi este la un nivel scăzut de cunoaștere a variantei literare, drept consecință a izolării de centrele de inovație lingvistică și de mediile în care se vorbește limba română literară, în familiile de români se vorbește în grai, adică se comunică într-o variantă dialectală a limbii române, graiurile bănățene sunt arhaice și conservatoare, cu un vocabular mai restrâns față de alte subdialecte privit din aspectul sinonimiei, al derivării și diversificării expresiilor frazeologice, și în final, dar nu mai puțin semnificativă, este influența mediului social și lingvistic, adică influența limbii populației majoritare.

Primul pas în păstrarea identității lingvistice este sistemul educațional în limba maternă. În procesul de educație, prin programele de predare și învățare sunt stabilite conținuturile de limbă, literatură, istorie, artă și cultură națională care trebuie implementate în școală. Însușirea corectă a limbii, prin vorbire și scris, prin creațiile literare, precum și a conținuturilor ce țin de istorie, tradiție, obiceiuri și folclor sunt un imperativ pentru păstrarea identității, culturii și tradiției românilor în Voivodina multiethnică

și multiculturală, fiind „valori perene, intrinseci naturii umane” (Fromm 1993, 93). Una din sarcinile primordiale ale însușirii limbii și literaturii în această perioadă a școlarizării este formarea unui fond de cultură generală, punând bazele unei educații estetice, morale, civice și comunicative. Implicit, constatăm importanța pe care o au orele de limbă și literatură română pentru însușirea limbii române literare de către elevii care frecventează cursurile în limba română ca limbă maternă în această zonă a Banatului.

Reforma învățământului, implementată în urmă cu câțiva ani a pus în lumină o nouă concepție în privința derulării procesului educațional, oferind elevilor posibilitatea ca printr-o nouă abordare a materiei să ajungă la cunoștințele necesare. Desigur că în acest proces foarte complex, dar totodată inevitabil pentru dezvoltarea unei societăți și a elevilor ca viitori specialiști în diferite domenii, manualul își are un loc bine definit.

În discuțiile pe marginea conținuturilor didactice, analizate și evaluate din diferite aspecte, s-a ajuns la concluzia comună că manualul își găsește în acest proces un loc foarte important, dacă nu și central, și se definește ca fiind cel mai important instrument de dobândire a cunoștințelor, indiferent de sistemul de învățământ și de metodele aplicate în practica cotidiană. Din această cauză manualele au o importanță sporită în procesul de însușire a normelor limbii române literare și a realizărilor literare, artistice și culturale ale poporului român.

În acest context, Institutul de Manuale, prin activitățile sale de publicare, a contribuit semnificativ la sprijinirea sistemului educațional prin publicarea manualelor pentru toți copiii care frecventează școlile în țara noastră.

De mai bine de 60 de ani, Institutul de Manuale pune la dispoziția elevilor a căror limbă maternă este româna și care învață în această limbă, manualele necesare pentru ca aceștia să-și urmeze cursurile fără probleme și să fie incluși în mod egal în sistemul de învățământ. Manualele editate de Institutul de Manuale pentru elevii care urmează cursurile în limba română pot fi clasificate în două categorii: manuale originale și manuale traduse¹.

¹ La cercetarea și analiza realizată în lucrare am folosit cărțile de citire, caietele

Categoria manualelor originale include cărți de citire, caiete de lucru și manuale de gramatică. Este important de menționat că autorii acestor manuale sunt profesori care predau această disciplină școlară în școlile din Voivodina. Am decis să angajăm aceste cadre didactice din simplul motiv că acești autori sunt zilnic la școală, cu elevii care folosesc activ conținutul manualelor de limba română. În acest fel, ei pot observa cel mai bine toate deficiențele mai mari și mai mici ale manualului și sunt capabili să evalueze ceea ce trebuie corectat în ediția următoare. De asemenea, este de mare importanță faptul că autorii observă mai bine nivelul de cunoștințe al elevilor comunicând nemijlocit cu aceștia.

De aceea manualele folosite la orele de limbă trebuie să fie elaborate cu mare grijă ținând cont de mulți factori, atât de natură științifică – didactică, pedagogică, metodică, psihologică – psihologia copilului, și toate elementele relevante la acest capitol, dar și de identitatea națională și promovarea valorilor literare și culturale specifice etniei noastre. De asemenea, pentru o bună realizare a manualelor atât din aspect tematic, cât și tehnic, este faptul că ele sunt elaborate pe baza celor mai noi standarde privind calitatea manualelor. Aceste standarde se referă la modalitățile de folosire a manualului în învățământ, la rolul manualului în procesul educativ-instructiv – ce este manualul și cui îi este menit și la calitatea manualului din aspectul conținutului, al elementelor pedagogice, psihologice și didactico-metodice, limbajului, elementelor etice și educative și la dotarea tehnică a manualului: material ilustrativ, culorile, calitatea hârtiei.

Din anul 2003 și până în prezent la Institutul de Manuale au apărut mai multe serii de manuale noi de limba română, cu o structură schimbată, cu o nouă abordare metodologică a materialului, bogat ilustrate și atractiv concepute, pe scurt, manuale cu conținut și aspect modern. Bineînțeles, nici manualul în sine, oricât ar fi de complex și cuprinzător, nu poate atinge eficiența dorită fără o serie de materiale didactice auxiliare, care au rol în completarea metodelor de însușire a noilor noțiuni, prevăzute prin curriculumul

școlar. De asemenea, în clasele ciclului I - VIII aceste ore contribuie la dezvoltarea capacității de înțelegere a lumii, a interacțiunii cu alte persoane din mediul ambiant al elevilor, la însușirea noțiunilor de bază din domeniul limbii și literaturii, de la citirea cursivă și scrierea corectă în limba română respectând normele impuse de varianta literară a limbii și până la elementele de compoziție și teorie literară, fiind totodată unul din instrumentele de păstrare a identității naționale a românilor din această zonă.

Pentru clasele inferioare ale școlii elementare, au fost publicate seturi de manuale pentru limba română – carte de citire și caiet de lucru în conformitate cu Planul manualelor și Programa de predare și învățare, aprobate de Ministerul Învățământului. Recomandarea adresată autorilor a fost ca, pe baza cunoștințelor dobândite din practică, intuiție și conștientizarea importanței manualelor în procesul de predare, să creeze un manual care, pe de o parte, să respecte conținuturile prevăzute prin Programa școlară, unică pentru toți elevii, și, pe de altă parte, să asigure un conținut prezentat după criteriile de diferențiere a materialului bazat pe gradul de dificultate, ținând cont de capacitățile intelectuale ale tuturor elevilor, și a celor care sunt capabili să însușească doar un minim de cunoștințe, dar și a elevilor care pot să însușească materia la un grad mai avansat, ba chiar doresc să afle mai multe informații. Pe acest fapt se bazează noua generație de manuale de limba română, cerință impusă și în pedagogia modernă. În această ordine de idei, Institutul și-a propus să ofere copiilor talentați posibilitatea de a-și îmbogăți cunoștințele și de a progresa, învățând pe fundalul unui cadru mai larg decât cel de bază, destinat tuturor elevilor. Deci, pe lângă cunoștințele de bază, elevilor li se oferă conținuturi suplimentare, astfel încât să nu fie împiedicați în dezvoltarea lor intelectuală și cognitivă, sau așa cum se observă adesea în practică – ca orele de limba română să nu fie monotone și să nu se plictisească, pentru că în clasă nu află informații noi.

În acest sens, cărțile de citire oferă în mod direct cunoștințe de literatură. Ele oferă posibilitatea de a dezvolta un sentiment de expresie artistică, de a face cunoștință cu bogăția creațiilor literare românești și de a simți frumusețea și melodicitatea limbii

române. Conținutul cărților este îmbogățit cu texte suplimentare scurte, cuvinte încrucișate, exerciții, ghicitori, proverbe care permit profesorilor să angajeze copiii cu care nu lucrează în clasă, contribuind la dezvoltarea exprimării în limba lor maternă. Am reușit în mare măsură acest lucru în cărțile de citire pentru clasele inferioare, al căror conținut este îmbogățit cu o selecție de texte literare suplimentare. Curriculum-ul de limba română prescriș de Ministerul Învățământului, la secțiunea Literatură, prevede tratarea operelor literare ale scriitorilor români din România și ale scriitorilor Voivodinei care scriu în limba română, precum și mai multe texte din literatura mondială și sârbă.

Unul din momentele importante, dacă nu și decisive, legate de posibilitatea de însușire a limbii literare este faptul că elevii români din Banatul sârbesc își dezvoltă exprimarea în limba literară cu preponderență la orele de limba română și într-o oarecare măsură la celelalte ore, ceea ce contribuie la promovarea valorilor morale pozitive în mod aparte în mediul multilingvistic, dar totodată și valorificarea și afirmarea limbii materne a elevilor.

Cunoscuții teoreticieni ai literaturii René Wellek și Austin Warren au menționat că „opera literară poate deveni obiect al experienței; ea este accesibilă numai prin experiența individuală, dar nu este identică cu nici o experiență” (Wellek and Warren 1977, 168). Aceste câteva cuvinte spun totul despre importanța pe care o operă literară o are pentru modelarea noțiunii și cunoștințelor despre estetică, în primul rând pentru copii ca oameni în devenire. De aceea este bine că în cărțile de citire elaborate la Institutul de Manuale cel mai mare număr de scriitori sunt din literatura română – ceea ce este și firesc, având în vedere faptul că elevii trebuie să facă cunoștință cu cele mai reprezentative opere literare din literatura scrisă în limba română și totodată să-și dezvolte competențele lingvistice. În cărțile de citire apar nume ilustre ale literaturii române care au lăsat o amprentă veșnică în creația literară și în cultura poporului român.

Astfel, respectând vârsta și nivelul de cunoaștere a limbii literare a elevilor, accentul a fost pus pe texte literare originale, în centru fiind creațiile în versuri, datorită faptului că limbajul acestor

texte este mai aproape de nivelul lor de competență lingvistică și că aceste texte reflectă în mod nemijlocit frumusețea limbii. Pe de altă parte, operele literare traduse, mai ales cele în versuri, deseori nu pot să oglindească întru totul elementele de versificație, respectarea conținutului și mesajului poetic mergând uneori în detrimentul muzicalității limbii. Tematica oferită este diversificată, cu subiecte din viața copilului, familie, mediul ambiant, subiecte din lumea reală și fantastică, din creațiile folclorice românești – doine, balade, fragmente din basme, legende etc, apropiind copiilor și pe această cale o parte din tezaurul folcloric al poporului român. Caracteristic pentru toate aceste texte literare este că sunt scrise într-un stil clar, pe înțelesul elevilor, implementând și momentul educativ, adică promovarea trăsăturilor pozitive ale omului: dragostea, empatia, toleranța, afecțiunea, dorința de a-și îmbogăți cunoștințele, dar și respectul pentru specificul poporului din care descind. Pe lângă conținuturile prezentate prin textele literare, în cărțile de citire sunt incorporate și texte cu privire la tradiția, obiceiurile și arta poporului român, toate cu un singur scop – de a dezvălui elementele de identitate națională.

Pornind de la valoarea și importanța pe care o au manualele în procesul de predare, constatăm că aceste cărți de citire nu trebuie să fie folosite doar în activitățile la școală, ci reprezintă un suport pentru munca individuală a elevilor acasă. De aceea, cărțile de citire, ca instrument de însușire a cunoștințelor literare sunt însoțite de caiete de lucru, ca element auxiliar, crescând astfel oportunitatea ca elevii să-și consolideze noțiunile învățate la școală din limbă și literatură. Prin elaborarea caietelor de lucru în clasele cursului inferior, cartea de citire este conectată atât pe orizontală, cât și pe verticală într-un set de manuale, asigurând succesiunea predării și învățării.

Caietele de lucru la limba română pentru elevii claselor I – III sunt concepute ca niște auxiliare premergătoare manualelor de gramatică cu elemente de cultura exprimării, menite să faciliteze însușirea noțiunilor de gramatică și ale elementelor de teorie literară la orele de limba română. Ele au rolul de a familiariza elevii cu anumite cunoștințe de gramatică, deoarece în majoritatea cazurilor

în aceste clase nu se operează cu definiții și reguli gramaticale, ținând cont și de faptul că materia de gramatică și cultura exprimării este prevăzută prin Programa de predare și învățare, dar nu este abordată în cărțile de citire. Pentru buna desfășurare a orelor în limba română, nu numai la disciplina școlară Limba română, ci și la celelalte discipline care se predau în limba română, însușirea noțiunilor din domeniul gramaticii contribuie ca elevii să câștige treptat capacitatea de a se orienta în cunoașterea faptelor de limbă și de a le aplica corect în comunicare. În clasa a IV-a, elevilor li se oferă un instrument mai vast de însușire a cunoștințelor de gramatică și exprimare, acesta făcând trecerea de la caietele de limba română la manualele de gramatică destinat elevilor claselor V – VIII.

În școlile noastre cu limba de predare română, o pondere mare trebuie să o aibă gramatica, fără de care nu ar fi posibilă cunoașterea și utilizarea corectă a limbii române. Referindu-ne la gramatică, parafrăzăm cuvintele unui literat care a afirmat că „gramatica e lumina limbii române și fără ea cuvintele ar fi cu ochii arși de uitare și și-ar pierde potecile”. Așadar, însușirea normelor gramaticale trebuie să aibă drept scop formarea deprinderilor de exprimare corectă scrisă și orală a elevilor, și dezvoltarea capacității de comunicare în conformitate cu normele limbii române literare. Cu alte cuvinte, este foarte important ca în predare elevii să înțeleagă clar întregul sistem lingvistic al limbii române, să însușească regulile ortografice și gramaticale și să-și formeze deprinderi de comunicare logică, clară, coerentă și corectă din aspect gramatical. Scopul în sine este de a avea o atitudine pozitivă și responsabilă față de limba pe care o vorbesc și să înțeleagă importanța cunoașterii și folosirii ei în comunicare. Punctul de plecare este însușirea conștientă a elementelor de limbă și aplicarea lor în toate situațiile de comunicare, dar și sesizarea expresivității limbii române.

În procesul de predare a noțiunilor din limbă sunt alese exemple din literatura beletristică, inclusiv din literatura populară, scrisă într-o limbă foarte bogată și subtilă, deoarece acolo găsim modele de limbă corectă și frumoasă. Din această cauză, autorilor li s-a sugerat ca în alegerea exemplelor pentru analiza faptelor

de limbă să fie luate fragmente din operele literare cunoscute de elevi sau din operele literare citite în cărțile de lectură școlară, în afara clasei. Exercițiile și materialele din manualele de gramatică sunt concentrate spre însușirea regulilor ortografice și gramaticale, dar și a celor care au drept scop îmbogățirea vocabularului. Ele trebuie să fie puse în funcția familiarizării elevilor cu fenomenele de limbă și dezvoltării deprinderii de comunicare corectă în limba română literară, imperativ pentru elevii care frecventează cursurile în limba română în școlile din Banatul sârbesc.

Vorbind despre importanța limbii pentru păstrarea identității naționale, se impune de la sine să spunem câteva cuvinte și despre alte conținuturi din manuale. În cele destinate orelor de limba română, pe lângă textele literare sunt încorporate și texte în care se prezintă obiceiuri și datini privind marile sărbători creștine – Crăciunul și Paștele, fiind prezentate și alte momente din tradiția română – obiceiuri de Bobotează, Mărțișorul etc. Bogăția folclorului muzical românesc este abordată și în manualele de Cultură muzicală în care sunt redată cântece și dansuri românești, instrumente tradiționale și creații ale marilor compozitori români, acestea fiind strâns legate de cultura românească. Conținuturi cu caracter identitar se găsesc și în Anexele din manualele de istorie, în care se prezintă momente din istoria și cultura poporului român, iar în curs de elaborare sunt și anexe din arta plastică, ce vin să întregască prezentarea valorilor spirituale ale poporului român și la această disciplină școlară.

Întreg procesul de comunicare în limba română în școală trebuie să fie un concept complex, bine încheiat și durabil, privit prin prisma păstrării și promovării elementelor de identitate națională, prin care elevilor să se ofere oportunitatea de a se dezvolta ca membri ai comunității etnice române de pe aceste meleaguri. Manualele în limba română pe care le oferim elevilor care frecventează cursurile în limba română sunt puse în funcția acestui obiectiv.

Bibliografie

- Borșun, Dumitru. 2018. “Rolul limbilor naturale în geneza identității naționale.” *Analele Universității Dunărea de Jos din Galați, Fascicula XXIV*. Galați: Universitatea Dunărea de Jos.
- Fromm, Erich. 1993. *Societatea alienată și societatea sănătoasă. Texte Alese*. București: Editura Politică.
- Giorgiu, Grigore. 2010. *Comunicare interculturală*. București: Editura Comunicare.ro.
- Ichim, Ofelia. 2014. *Cultură și identitate românească. Tendințe actuale și reflectarea lor în diaspora*. Iași: Editura Universității Alexandru Ioan Cuza.
- Wellek, Rene and Austin Warren. 1977. *Introducere în teoria literaturii*. București: Editura Universității din București.
- Gašić-Pavišić, Slobodanka. 2001. *Jezik udžbenika. Savremeni osnovnoškolski udžbenik*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

ÎNSEMNE INTERCULTURALE ÎN LITERATURA ROMÂNĂ ȘI ROMĂ DIN SERBIA¹

Brindușa Žujka

Facultatea pentru Instruirea Învățătorilor și Educatorilor a
Universității din Belgrad și Școala de Înalte Studii pentru
Educatori și Asistenți Medicali din Vârșeț, Serbia
zujkab@yahoo.com

Marinel Negru

Facultatea pentru Instruirea Învățătorilor și Educatorilor a
Universității din Belgrad, Serbia
marinel.negru@uf.bg.ac.rs

Diversitatea este una dintre caracteristicile de bază ale contextului sociocultural din Serbia, care aduce laolaltă modurile de exprimare culturală a popoarelor și minorităților din acest ținut. Literatura română din Voivodina a apărut și s-a dezvoltat la întâlnirea celor două mari literaturi, cea română și sârbă. De-a lungul timpului și-a construit verticalitatea sa autentică, fiind marcată de influențele și confluențele existente în spațiul cultural în care scriitori și-au creat opera. În lucrarea de față vom identifica și releva elemente de interculturalitate prezente în opera scriitoarei Ana Niculina Ursulescu. În partea a doua a lucrării vom acorda atenție unei realizări editoriale inedite. Este vorba de cartea „Mitološka bića Roma u ruhu umjetničke bajke/ E mitologia rromengi ande nevo furjavipe”, a autoarei Marija Aleksandrović. În paginile acestui volum viețuiește o lume a miturilor, obiceiurilor, tradițiilor romilor, care au văzut rareori lumina tiparului.

Cuvinte cheie: interculturalitate, literatura, diversitate, influențe, dialog cultural

Intercultural signs in romanian and roma literature from Serbia

Diversity is one of the fundamental characteristics of the socio-cultural context in Serbia, bringing together the cultural expressions of the peoples and national minorities of this land. Romanian literature in Vojvodina emerged and developed at the intersection of two major literatures: Romanian and Serbian.

¹ Lucrarea de față a fost elaborată conform cerințelor tematice ale Conferinței Științifice Internaționale *InterKult 2024*, care a avut loc în 28 septembrie 2024, la Novi Sad.

Over time, it has built its authentic verticality, marked by the influences and convergences present in the cultural space where the writers created their works. In this paper, we will highlight some elements of interculturality present in the works of the writer Ana Niculina Ursulescu. In the second part of the paper, we will focus on a unique editorial achievement: the book *Mitološka bića Roma u ruhu umjetničke bajke* / E mitologia rromengi ande nevo furjavipe” by the author Marija Aleksandrović. In the pages of this volume lives a world of myths, customs, and traditions of the Roma, which have rarely seen the light of print.

Keywords: interculturality, literature, diversity, influences, cultural dialogue

1. Un cuvânt de început

În locurile de înfrățire a culturilor, acolo unde se aud mai multe limbi, unde coexistă diverse tradiții, obiceiuri, datini ..., se deschid adevărate porți de lumină. Ele oferă călătorului prin istorie oportunitatea de a descoperi o lume spectaculară, născută din diversitate, interferențe, influențe, confluente, transpuse în procese de aculturație, deculturație și asimilație. Într-un astfel de context se dezvoltă o cultură specifică, a cărei obârșie o descoperim colindând printre secole, dincolo de obstacole și factorii istorico-geografici.

Izvoarele istorice aduc la lumina zilei, pe lângă multe alte mărturii, piese folclorice autentice, cântece tradiționale și creații artistice populare, care, o dată valorizate, și-au ocupat locul binemeritat în patrimoniul imaterial. Un astfel de anturaj a dus și la evoluția vieții culturale pe meleagurile unde viețuiesc românii din Serbia. De-a lungul vremurilor, transformările culturale au fost produse și susținute de generații diferite, fiecare lăsând în urmă propriile bunuri materiale și spirituale.

Folclorul, creațiile populare, gândirea mitico-magică ... au contribuit la apariția creațiilor artistice culte, devenind totodată instrumente de cunoaștere. S-a întâmplat acest fenomen și în literatura română din Voivodina, care s-a născut și a evoluat la confluența literaturii române și sârbe, sub înrăurirea creațiilor comunităților naționale din zonă.

Așa cum s-a precizat deja în rezumat, scopul lucrării de față este de a identifica și de a releva unele elemente specifice interculturalității în opera prozatoarei Ana Niculina Ursulescu, precum și de a descoperi farmecul unei lumi a miturilor, obiceiurilor și tradițiilor

romilor, ilustrată în imaginile și cuvintele cărții „Mitološka bića Roma u ruhu umjetničke bajke/ E mitologia rromengi ande nevo furjavipe”, a autoarei Marija Aleksandrović. Ne-am îndreptat atenția spre această temă pentru că experiențele noastre profesionale pledează pentru deprinderea de a trăi împreună cu ceilalți, pentru promovarea toleranței și respectarea valorilor culturale, pentru o comunicare armonioasă într-o lume a schimbărilor.

În speranța că această lucrare va aduce o contribuție, măcar și modestă, la îmbogățirea experienței de cercetare a contactelor culturale din acest spațiu geografic, construim acest demers lăsându-ne ademeniți de tărâmul magic al copilăriei.

Desigur că, meleagurile copilăriei nu sunt doar locul rădăcinilor omului, ci și condițiile ambientale care au hrănit rădăcinile și le-au ridicat spre lumină ori le-au coborât în întuneric.

Contextul intercultural este un aspect deosebit de semnificativ atunci când este vorba de modelarea identității unei literaturi, în special a literaturii care aparține unei comunități etnice, ce își conturează și relevă unicitatea în diversitate, la fel ca literatura română din Voivodina, Republica Serbia. Într-un astfel de context, „există o singură posibilitate de a rămâne vertical: fuga de margine” (Almăjan 2019, 9).

2. Elemente generale ale interculturalității²

Vom prezenta mai jos câteva elemente ale interculturalității, pe care le-am considerat relevante și folositoare pentru demersul acestei lucrări.

În lumea noastră, tot mai globalizată, conceptul de interculturalitate a devenit esențial pentru promovarea înțelegerii și respectului reciproc între culturi diferite. Interculturalitatea nu se limitează doar la o simplă coexistență a diverselor culturi, ci presupune un proces activ de comunicare, schimb și integrare a diferitelor valori, tradiții și norme, în cadrul căruia acționează mai mulți factori.

² La baza schițării informațiilor despre elementele cu caracter general ale interculturalității, stă articolul publicat la următoarea adresă:

<https://www.asociatianoulval.ro/viitor-pentru-tinerii-neets-i/informare-si-promovare/interculturalitatea-elemente-generale/>

Un prim element esențial al interculturalității este recunoașterea și acceptarea diversității culturale. Fiecare cultură are propriile sale particularități, tradiții, valori și moduri de viață care o definesc. Diversitatea culturală este o realitate evidentă în multe societăți moderne, unde turismul și tehnologia au facilitat interacțiunea între oameni din diferite colțuri ale lumii. Prin urmare, este deosebit de important să se înțeleagă că fiecare cultură aduce o contribuție unică la diversitatea globală.

Dialogul intercultural³ reprezintă un alt element fundamental în procesul de construire a unei societăți interculturale. Acesta presupune un schimb deschis și respectuos de idei și valori între persoane din culturi diferite. Dialogul nu trebuie să fie doar un schimb de cuvinte, ci și o înțelegere profundă a viziunii celuilalt, bazată pe empatie și deschidere. În acest context, comunicarea devine un instrument esențial pentru depășirea barierelor lingvistice și psihologice care pot exista între grupurile culturale.

Un alt element esențial al interculturalității este respectul față de diferențele culturale. Toleranța nu înseamnă doar a accepta prezența celorlalți, ci și a respecta dreptul fiecărei culturi de a-și exprima identitatea în mod liber. Respectul și toleranța sunt fundamentale pentru prevenirea discriminării, a stereotipurilor și a prejudecăților care pot apărea atunci când nu există înțelegere între culturi. Așadar, interculturalitatea promovează o atitudine de respect față de diversitatea culturală ca o valoare în sine.

Educația interculturală joacă un rol crucial în formarea unei atitudini pozitive față de diversitate. Prin educație, indivizii pot învăța despre alte culturi, tradiții și moduri de gândire, dobândind astfel competențe interculturale care le permit să interacționeze eficient și să comunice cu persoane din diverse medii. Comunicarea de succes implică o importanță aparte, în special când este vorba de comunitățile multinaționale și multiculturale (Țorțev & Raić 2018, 56).

În plus, educația interculturală contribuie la combaterea ignoranței și a prejudecăților, promovând înțelegerea și acceptarea diferențelor. Aceasta ar trebui să fie integrată nu doar în școlile

³ <https://www.scribd.com/document/561915206/Dialogul-Intercultural>

și universitățile din întreaga lume, ci și în viața cotidiană a comunităților.

Un alt aspect important al interculturalității este înțelegerea relației dintre identitatea culturală și procesul de adaptabilitate. Fiecare individ este influențat de cultura sa de origine, iar această influență joacă un rol semnificativ în formarea identității personale. Totuși, într-un context intercultural, identitatea nu este statică, ci se poate modifica în funcție de experiențele de interacțiune cu alte culturi. Adaptabilitatea este, astfel, o caracteristică esențială pentru construirea unei identități interculturale. Aceasta presupune capacitatea de a învăța din diverse culturi și de a înțelege cum să îți ajustezi comportamentele și perspectivele într-un mod care să sprijine armonia interculturală.

Așadar, putem concluziona că interculturalitatea este un concept complex, dar esențial pentru viitorul unei lumi tot mai interconectate. Prin promovarea diversității culturale, a dialogului deschis, a respectului reciproc și a educației interculturale, societățile pot construi punți de înțelegere între culturi. Acest proces contribuie la formarea unor comunități mai incluzive și mai echitabile, în care fiecare individ își poate exprima identitatea culturală într-un mediu de respect și armonie. Interculturalitatea nu reprezintă doar o provocare, ci și o oportunitate de a învăța unii de la alții, de a construi relații mai profunde și de a contribui la dezvoltarea unui viitor global bazat pe pace și colaborare.

3. Literatura și interculturalitatea

Interculturalitatea în literatură este un fenomen complex și dinamic, care reflectă nu doar diversitatea culturală a lumii contemporane, ci și dorința de a înțelege, accepta și respecta diferențele. Prin abordarea tematicii migrației, a identității, a conflictelor culturale și a valorilor tradiționale, literatura ajută la construirea unei lumi mai tolerante și mai deschise. În acest context, scriitorii joacă un rol esențial în promovarea unui dialog intercultural care depășește granițele și care ne invită să privim diversitatea nu ca pe o barieră, ci ca pe o oportunitate de învățare și de creștere personală.

Tematica creațiilor literare care relevă aspecte ale interculturalității este eterogenă, abordează atât fricțiunile, cât și posibilitățile de apropiere între culturi. O temă importantă, abordată și de scriitorii români din Voivodina, este explorarea tradițiilor și a valorilor artistice. Astfel de abordări contribuie la depășirea stereotipurilor și oferă o înțelegere mai nuanțată a diversității culturale. Când este vorba de literatura română din Voivodina, ea devine un mod de a ne legitima identitatea națională. Legătura ei cu literatura națională și cea majoritară este evidentă, iar încadrarea sa în istoria literaturii române nu poate fi evitată. Operele scriitorilor de expresie românească, indiferent de generația literară de care aparțin, reprezintă o sursă valoroasă de cunoaștere, promovare și conservare a tradițiilor locale, reflectă realități și situații specifice și distincte. În contextul literaturii române din Voivodina s-a dezvoltat și literatura pentru copii și tineret, care aduce un plus de farmec și armonie spațiului nostru cultural.

4. Ana Niculina Ursulescu și dimensiunea interculturală a scrierilor sale

Atunci când am hotărât să cercetez literatura română pentru copii și tineret scrisă în Voivodina, pe scriitoarea Ana Niculina Ursulescu⁴ am perceput-o a fi un copil mare, care în creațiile sale se bucură, se întristează, iubește și râde, se joacă cu cuvintele

⁴ Ana Niculina Ursulescu, ziaristă, poetă, prozatoare, traducătoare, actriță s-a născut pe data de 4 noiembrie 1957 la Uzdin. Scribe poezie, proză și note de drum. În anul 1982 a debutat editorial, la Editura *Libertatea* din Panciova, cu placheta de versuri *Soare cu dinți*, după care au urmat volumele pentru copii: *Soarele mofturos*, poezii, Editura *Libertatea*, Novi Sad (1991), volumul de proză scurtă *Soare, bună dimineața*, Editura Societății de Limba Română, Novi Sad (1998), *Cu soarele în creștet*, proză, Editura *Libertatea*, Panciova (2006), *Vine Moș Crăciun*, povestiri, Editura *Libertatea* Panciova (2010), *Alfabetul prieteniei*, versuri, Editura *Libertatea* Panciova (2014) și *Soarele din ochii lor*, Editura *Libertatea* Panciova (2014). În anul 2024, la Editura *Libertatea* din Panciova a publicat volumul de proză scurtă *Cartea lui Nuțu*, dedicată nepotului său. (Fragment din datele biografice publicate în Juică, Brândușa. 2018. *Privind spre copilărie. Considerații referitoare la literatura română pentru copii și tineret, scrisă în Voivodina, Republica Serbia*. Panciova: *Libertatea*.)

și amintirile, precum partenerii ei din emisiunile de radio și televiziune, precum eroii cărților sale, adică copiii noștri și copilul din sufletul nostru.

În cărțile Anei Niculina Ursulescu, de la broșurile în versuri la volumele în proză, dedicate copiilor mici și mari, recunoaștem o multitudine de specificități, încununate de aromele contextului multicultural și plurilingv în care au apărut. În universul parental ancorat în acest context a răsărit și câte un „Soare cu dinți”⁵, însă legătura dintre omul locului și glasul pământului a hrănit rădăcina creației.

Ana Niculina Ursulescu, asemenea tuturor scriitorilor noștri, în literatură a avut un drum propriu, în care și-a format, dezvoltat și păstrat identitatea auctorială, beneficiind de influențele din jur și contribuind astfel la construirea unor elemente specifice culturii comunității românești din acest ținut.

Aspectele cu caracter intercultural se referă la limbajul scrierilor, la ideea dialogului intercultural, prin care autoarea îndeamnă la respectarea tradițiilor, a istoriei, culturii și personalităților popoarelor alături de care trăim, legăturile, diferențele și asemănările în practicarea unor obiceiuri și ritualuri. Astfel de exemple se pot identifica în volume precum: *Soare, bună dimineța*, Editura Societății de Limba Română, Novi Sad (1998), *Cu soarele în creștet*, proză, Editura *Libertatea*, Panciova (2006), *Vine Moș Crăciun*, povestiri, Editura *Libertatea* Panciova (2010), și *Soarele din ochii lor*, Editura *Libertatea* Panciova (2014).

Ne vom opri la câteva exemple pe care le-am considerat interesante și ilustrative. În acest context pornim de la o practică tradițională românească, care a reprezentat o realitate vizibilă și pentru alte etnii. Este vorba de jocul popular *hora*.

Asumându-și rolul de bunică care spune povești nepoților, Ana Niculina Ursulescu rememorează cu multă nostalgie momente din copilăria proprie, petrecută în satul bănățean de altădată. Astfel, pe atunci, hora a fost o sărbătoare, adânc înrădăcinată în tradițiile și cultura românească. Însă, așa cum reiese din cuvintele scriitoarei, aceasta nu reprezenta doar un dans comunitar, ci și o adevărată

5 Titlul plachetei de versuri, apărută la *Libertatea* în anul 1982.

ritualizare a vieții de zi cu zi, o celebrare a trecutului, dar și o punte către viitor. Hora de duminică devine o veritabilă lecție despre legătura între oameni, despre rânduielile care își găsesc locul doar în memoria colectivă a unei comunități. Această imagine a horei poate fi înțeleasă și într-un context intercultural, acolo unde valorile tradiționale și obiceiurile se întâlnesc și se împletesc cu alte culturi. În primul rând, ceea ce face hora un simbol al tradiției românești nu este doar forma sa de dans sau muzica care o însoțește, ci tot ce o înconjoară. Scriitoarea evocă nu doar atmosfera de joc, ci și pregătirile ce preced momentul magic: „fetele mari se sculau de cu zori și mergeau „să fie periate cu părul întors» (Ursulescu 1998, 81), iar hainele de duminică stăteau în „soba mare” și miroseau a busuioc, a curățenie. Astfel, în jurul horei se construiește un adevărat ritual social, în care oamenii își pregătesc nu doar corpul, dar și sufletul pentru acest moment sacru al comunității. Hora nu este doar un dans, ci o sărbătoare a unității și a identității culturale. Interculturalitatea, în acest context, poate fi privită prin prisma modului în care astfel de tradiții sunt împărtășite și înțelese în contextul diversității.

Un alt aspect important al horei este legătura sa cu trecutul, cu amintirile copilăriei și cu educația transgenerațională. Așa cum autoarea menționează, „hora era o sărbătoare cu lăutari, cu zâne și Feți frumoși și turtă dulce“, iar acest univers mitologic care însoțește dansul este o formă de perpetuare a valorilor, simbolurilor și miturilor naționale, dar și de educație a noilor generații. Copiii cresc în această atmosferă, învățând nu doar pașii de dans, ci și lecțiile despre apartenență și despre cum tradițiile pot face parte din viața cotidiană. Astfel, hora nu este doar un moment de divertisment, ci și o modalitate de a păstra și a transmite moștenirea culturală. Aici se plănuiau viitoarele logodne și căsnicii.

Așadar, hora este mai mult decât un simplu dans popular. Ea reprezintă o sărbătoare a identității culturale, păstrată de Ana Niculina Ursulescu în sanctuarul cu amintiri, dar și un simbol al diversității și unității într-o comunitate.

Ca scriitor al meleagurilor natale, Ana Niculina Ursulescu se apropie de numeroși autori români, reprezentanți ai literaturii

naționale, de scriitorii de expresie românească din Voivodina, cât și de literatura sârbă.

În povestirile sale, autoarea, prin discursuri narrative, demonstrează cum personajele simbolice ale unei culturi pot fi apreciate în alte culturi, precum și în cea universală. În sprijinul acestei opinii avem în vedere povestirea „...Și încă un pas spre cer” (Ursulescu 1998, 135), în care autoarea le oferă cititorilor o legendă despre un personaj emblematic al istoriei poporului sârb, Sfântul Sava.

Prin lumea istoriei, au trecut multe personalități, lăsându-și amprenta în diverse moduri. Însă, există oameni care, prin virtutea și faptele lor, au reușit să rămână vii în amintirea colectivă a unui popor. Povestirea despre Sfântul Sava ne vorbește despre un om deosebit, devotat credinței și oamenilor, dar și despre un simbol al naturii care a fost consacrat prin legendele ce au circulat despre el, ca de exemplu legenda bradului verde.

Sfântul Sava nu a fost doar „os de Domn”, ci și un om care și-a dedicat viața pentru binele celor din jur, luând asupra sa o parte din povara lumii. Nu și-a dorit tronul și puterea, ci s-a îndreptat spre Dumnezeu, devenind un model de înțelepciune și iubire față de semenii. El a fost omagiat și amintit prin poezii și cântece, iar aceste mărturii au ajuns până la noi, reînviind imaginea unui om care a lăsat o amprentă adâncă în istoria spirituală a poporului sârb.

Legenda bradului verde expusă în povestirea „...Și încă un pas spre cer” adaugă o dimensiune profundă acestei imagini. Bradul, simbol al dăruirii și al recunoștinței, rămâne verde chiar și atunci când restul copacilor își pierd frunzele, semn al puterii nevăzute și al binecuvântării divine. Momentul în care Sava își găsește odihna la poalele unui brad, iar sufletul său se ridică la ceruri, subliniază conexiunea profundă dintre om și natură, dar și legătura lui cu divinitatea. (Ursulescu 1998, 136)

Bradul care rămâne veșnic verde poate fi interpretat ca o manifestare a continuității și a unei binecuvântări divine care nu se stinge niciodată. Dincolo de legendă însă, ceea ce ne învață această poveste este că oamenii cu adevărat mari nu sunt cei care își caută gloria sau recunoașterea, ci cei care trăiesc în slujba binelui și care

își pun viața în slujba celorlalți. Sava cel Sfânt nu s-a înălțat pe un tron pentru a rămâne în istorie, ci s-a înălțat în fața lui Dumnezeu prin viața sa curată și dăruirea sa față de oameni. Mesajul legendei – despre sacrificiu, iubire față de semenii și legătura cu divinitatea – este unul care poate fi înțeles și apreciat dincolo de granițele culturale, contribuind la dezvoltarea dialogului între culturi.

Pășind în lumea poveștilor scrise de Ana Niculina Ursulescu și publicate în volumul *Vine Moș Crăciun*, care a apărut în anul 2010, la editura *Libertatea* din Panciova, ne îndreptăm încă o dată spre realizarea scopului propus. În acest context ne va sprijini povestea „Zânele Zăpezii” (Ursulescu 2010, 52).

Povestea „Zânele Zăpezii” se distinge printr-o atmosferă magică, o lume unde zânele personifică aspecte ale naturii și ale vieții cotidiene. În această poveste, se îmbină elemente din folclorul românesc cu influențe culturale din Egiptul antic, ceea ce creează o legătură între culturi diferite și oferă o viziune fascinantă asupra modului în care tradițiile și mitologiile se pot întâlni și influența reciproc.

Un prim element semnificativ al acestei povești este legătura între lumea zânelor din tradiția românească și mitologia egipteană. Zânele Zăpezii, care trăiesc într-un univers de iarnă și frig, sunt portretizate ca niște ființe delicate, jucăușe, dar și responsabile, care trebuie să mențină echilibrul în natură, iar acest echilibru este asigurat printr-o interacțiune cu alte culturi. Deși aceste zâne sunt clar ancorate în mitologia românească, ele fac în fiecare an de Sfântul Nicolae, o „călătorie” în Egiptul Antic, un loc cu o altă tradiție, o altă istorie și un alt set de simboluri. Aici, zânele interacționează cu faraonii și cu celebrele figuri ale mitologiei egiptene, precum Cleopatra și Ramses al II-lea. Acest amestec de tradiții și simboluri din două culturi diferite nu doar că subliniază interculturalitatea, dar și creează o poveste unică în care granițele culturale își pierd urmele.

Interacțiunea dintre zâne și faraoni poate fi văzută ca o metaforă a modului în care diferite culturi pot coexista și învăța una de la alta. Zânele nu sunt invidioase pe frumusețea sau puterea faraonilor egipteni; ele dansează alături de ei, le apreciază cultura și trăiesc

o experiență comună de bucurie și voie bună. Aceasta reflectă un ideal intercultural: respectul și înțelegerea reciprocă între culturi care, deși diferite, pot să se întregească și să se îmbogățească prin colaborare și schimburi.

În povestea „Zânele Zăpezii”, ideea de „călătorie” primește un caracter simbolic important. Zânele Zăpezii nu doar călătoresc fizic în Egipt, dar, prin acest act, ele călătoresc și într-o dimensiune mai profundă, o dimensiune culturală. În multe culturi, călătoria reprezintă nu doar o schimbare fizică, ci și o transformare spirituală sau personală. În cazul zânelor, călătoria lor în Egipt nu le transformă în sensul clasic al poveștilor de aventuri, dar le ajută să înțeleagă mai bine lumea și să aprecieze frumusețea și diversitatea altor culturi: „se întorc acasă tefere și nevătămate. Nu se topesc, nu se îmbolnăvesc: într-un cuvânt, un fir de păr nu le lipsește la întoarcere!”

Pe lângă călătoria simbolică, un alt element care subliniază interculturalitatea în acest basm este armonia cu natura. Atât în cultura românească, cât și în cea egipteană, natura joacă un rol fundamental în mitologie și religie. În tradiția românească, zânele sunt ființe strâns legate de natură, iar iarna este simbolizată prin frumusețea și puritatea zăpezii. În Egipt, natura și pământul sunt văzute ca surse de viață și de prosperitate. Zânele Zăpezii, prin călătoria lor în Egipt, consolidează ideea că toate culturile își construiesc o legătură profundă cu natura, chiar dacă o fac într-un mod diferit și specific.

În concluzie, povestea „Zânele Zăpezii” este un exemplu argumentativ cum mitologiile și tradițiile din culturi diferite pot fi integrate într-un singur univers narativ, oferind astfel un cadru în care interculturalitatea nu doar că este celebrată, dar este și folosită pentru a construi o poveste fascinantă.

În cartea *Vine Moș Crăciun*, un amestec de povestiri autobiografice, măiestrie și imaginație, Ana Niculina Ursulescu se adresează în mod direct copiilor. Povestirile din acest volum își au originea într-un fel de amintiri speciale, care se declanșează în pragul sărbătorilor de iarnă. (Juică 2018, 66)

Poveștile cuprinse în volumul „Vine Moș Crăciun”, în număr de 14, pe lângă temele legate de magia sărbătorilor de iarnă relevă faptul că literatura poate reflecta modul în care unele elemente ale unei culturi pot fi asimilate de alte culturi, contribuind la formarea unui „noi” cultural, o fuziune între tradiții și obiceiuri.

*

Tradiție, originalitate și universalitate în colecția de basme culte „Mitološka bića Roma u ruhu umjetničke bajke/ E mitologia rromengi ande nevo furjavipe”

În dorința de a realiza și noi un dialog între două culturi, în partea a doua a lucrării acordăm atenție unei publicații inedite, concepută cu scopul de a contribui la îmbogățirea patrimoniului literar al romilor. Așa cum s-a amintit mai sus este vorba de cartea „Mitološka bića Roma u ruhu umjetničke bajke, semnată de Marija Aleksandrović.⁶

Pornind de la bogăția și valoarea creațiilor populare orale ale romilor, care sunt mai puțin cunoscute, altele chiar deloc, precum și de la poveștile care au apărut pe baza unor mituri, Marija Aleksandrović a realizat un mănunchi de povești/ basme pline de farmec și în sine valoroase din punct de vedere stilistic și cu o grafică extrem de expresivă. Folosim sintagma povești/ basme, fiindcă prin caracteristicile lor, structură, compoziție, personaje, acțiune, lungimea textului etc. aceste creații nu pot fi situate doar într-una dintre categorii, a basmelor sau a poveștilor.

Basmele/ povești sunt menite copiilor și fac legătură între experiențele, dorințele și dilemele lor cu lumea trecutului îndepărtat

⁶ Aleksandrović Marija (din anul școlar 2008/2009) este angajată la Școala de Studii Înalte pentru Educatori și Asistenți Medicali din Vârșeț ca profesor pentru disciplinele: limba română, literatura pentru copii în limba romani și metodică dezvoltării limbajului în limba romani. În perioada anilor 2015- 2017, a predat limba romani contemporană ca asistent la Facultatea de Filologie din Belgrad, Catedra de orientalistă. Din anul 2013, este membră a Comitetului pentru studiul vieții și obiceiurilor rromilor din cadrul Academiei Sârbe de Științe și Arte din Belgrad. A obținut titlul de cercetător științific în 2022 la Facultatea de Filozofie din Novi Sad. (Sursă:https://www.google.com/search?q=visoka+skola+-vrsac&rlz=1C1GCEA_enRS870RS870&oq=visoka+skola)

cu, personajele ei fantastice. În loc de o introducere clasică, cartea se deschide cu „Povestea unei limbi minore”, titlul original fiind *Priča o malom jeziku*, în care prin intermediul povestirii parabolice, autoarea vorbește despre destinul limbii romani care, amenințată de uitare, rățăcește ca un copil într-un codru des. O mențin vie doar școlile în care copiii învață în limba lor maternă, insuflându-i speranța că într-o zi va deveni o limbă răspândită.

Cele opt povești/basme au drept scop să facă cunoscute miturile credințele rromilor, acestea fiind parte integrantă a identității culturale a rromilor. Redate bilingv, poveștile sunt însoțite de fiecare dată de informații referitoare la personaje mitice, simboluri, semnificații, ritualuri ... Spre exemplificare amintim câteva comentarii: Păunul – poate reduce sau anihila efectul unei otrăvi, penele lui oferă protecție împotriva demonilor; Javișta – conform credinței rromilor, este unul dintre duhurile cele mai strașnice. El poate lua diferite forme, ca strigoi, omul lup, capră, cal, oaie ... Iată, în acest mod autoarea oferă amănunte despre originea, semnificația, simbolistica, și rolul a numeroase personaje: vile, copacul magic, furnica, duhurile bune și rele, precum Mustakalo, nivași Karankoči, ființe supranaturale Guga, Garuda etc.

Ilustrațiile deosebit de atractive ajută cititorul să pășească de fiecare dată în lumea basmului care le urmează. Ele reprezintă cu fidelitate imagini cheie din text, sunt sugestive, viu colorate și, în același timp dau un plus de frumusețe acestui volum.

Cartea „Mitološka bića Roma u ruhu umjetničke bajke / E mitologia rromengi ande nevo furjavipe” este o lucrare fascinantă care face incursiuni în mitologia și tradițiile rromilor, totodată arată cum literatura poate contribui la înțelegerea profundă a unei culturi mai puțin înțelese sau adesea stereotipizată.

Autoarea explorează și lămurește cele mai semnificative simboluri. Spre exemplificare amintim: copacul ca simbol al libertății, el este izvorul vieții care unește lumea subpământeană, pământeană și cerească; furnica - simbol al hărniciei și înțelepciunii; mierea – este simbolul delicateții, al vitalității și nemuririi. Desigur că lista simbolurilor și a descifrărilor lor poate continua, până la finalul lecturii poveștilor.

De asemenea, observăm că acest mănunchi de basme încorporează structuri narative și teme universale care sunt cunoscute și în alte culturi, cum ar fi lupta între bine și rău, sacrificiul, și căutarea identității. Între personaje apar zânele, ursitoarele, duhurile rele, caii năzdrăvani ... care ne sunt deja cunoscute. Această combinație între mitologia rromă și elemente din literatura universală contribuie la construirea unui cadru intercultural, în care mitologia unei culturi minoritare nu mai este privită izolat, ci ca parte integrantă a unui dialog global.

Nici diferențierile, mai bine spus specificitățile nu sunt mai prejos. Impresionează în mod aparte eroii de viță nobilă, precum legendarul rege al rromilor, Penga, al cărui palat era poleit cu aur și împodobit cu pietre scumpe. Purta sabie și pușcă de aur, avea părul împletit pe spate, iar barba argintie îi ajungea până la umeri.

Frumusețea și fenomenele naturii participă la construirea poveștilor și apropiere cititorul de legende populare ale rromilor. Astfel în basmul *Rina* (Aleksandrović 2024, 66) existau „Dealurile fericite/ Srećni bregovi”, care conform legendei s-au format prin despărțirea Cerului (tatăl) și a Pământului (mama) de către regele Soare, fiul lor.

Această carte are un impact semnificativ asupra conștientizării și înțelegerii identității rromilor. Prin intermediul poveștilor, a simbolisticii și al miturilor, autoarea alungă cu dibăcie opiniile negative despre rromi, literatura devenind un instrument de deconstrucție a acestor bariere.

Cartea reflectă și sincretismul cultural al comunității rrome, care este influențată de mai multe culturi, de-a lungul istoriei. În acest sens, mitologia rromă nu este un sistem închis, ci unul care s-a hrănit și a fost transformat de întâlnirile cu alte culturi, fie ele europene, asiatice sau nord-africane. Această interconectare a mitologiilor ajută cititorii să înțeleagă mai bine complexitatea și fluiditatea identităților culturale, iar prin această abordare interculturală, cartea sugerează că orice cultură este o construcție continuă și dinamică.

Cartea „Mitološka bića Roma u ruhu umjetničke bajke” este un exemplu remarcabil de literatură care abordează teme interculturale

printr-o combinare de mitologie, artă narativă și analize sociale. Aceasta contribuie la promovarea înțelegerii interculturale și a diversității culturale, subliniind importanța recunoașterii și celebrării diferențelor în cadrul unui dialog global. De asemenea, este o resursă valoroasă pentru aprofundarea cunoașterii culturii rome și pentru combaterea prejudecăților legate de aceasta.

Bibliografia

- Almăjan, Slavco. 2019. *Fuga de margine*. Panciova: Libertatea.
- Aleksandrović, Marija. 2024. *Mitološka bića Roma u ruhu umjetničke bajke / E mitologia rromengi ande nevo surjavipe*. Tuzla: Udruženje Kulturni centar Roma.
- Đorđev, Ivana & Sara Raić. 2018. „Konceptualizacija komunikacije u multinacionalnoj studentskoj zajednici.” U *Komunikacija u multinacionalnoj sredini i vaspitno-obrazovnom radu*, urednice Tanja Nedimović i Ivana Đorđev. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“.
- Juică, Brândușa. 2018. *Privind spre copilărie. Considerații referitoare la literatura română pentru copii și tineret, scrisă în Voivodina, Republica Serbia*. Panciova: Libertatea.
- Nedimović, Tanja & Ivana Đorđev, urednice. 2018. *Komunikacija u multinacionalnoj sredini i vaspitno-obrazovnom radu. / Comunicarea în mediul multicultural și în activitatea educativ-instructivă*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“.
- Ursulescu, Ana-Niculina. 1998. *Soare, bună dimineața!*. Novi Sad: S.L.R.
- Ursulescu, Ana-Niculina. 2010. *Vine Moș Crăciun*. Panciova: Libertatea.

ION MILOȘ ȘI TRADUCERILE LUI ÎN LIMBA SUEDEZĂ

Mărioara Sfera

Facultatea de Filosofie, Departamentul de Limba și
Literatura Română
sfera.marioara@gmail.com

*„Cred că trebuie să facem și noi ceea ce a făcut Eminescu,
ceea ce trebuie să facă orice creator adevărat,
să găsească cuvântul care să exprime adevărul.”*

Ion Miloș

Cu toate că a debutat relativ târziu (la 60 de ani de viață) și a publicat doar patru volume de poezie în limba suedeză, despre aceasta s-au scris cronici extraordinare. Anul 1978 este debutul lui Miloș în limba suedeză cu volumul ”Fröet” (Sămânța) la editura Svejug din Stockholm dar adevăratul debut este considerat volumul ”På fyra språk” (În patru limbi) publicat la Editura Symposion din Stockholm în 1990. Au urmat încă două cărți: ”Vad tänker Gud på i detta ögonblick” (La ce se gândește Dumnezeu în această clipă) în 1993 și ”Ären” (Anii) în 1995 la aceeași editură, după care Miloș nu a mai publicat nimic în volum ci în reviste.

Cuvinte cheie: Ion Miloș, traducere, limba suedeză.

Ion Milos and his translations into Swedish

It is truly remarkable that one can read Eminescu in Swedish, a language far less widespread than English, French, German, Italian, or Spanish. This achievement is owed to Ion Miloș, who translated as many as 30 poems from the great poet's work, compiled in the volume *Over the Peaks (Över höjderna)*. By bringing Eminescu into Swedish, Miloș introduced him to the Scandinavian literary world. Described by Mihai Cimpoi as a “solitary fighter in the space of his four cultures,” Miloș built an immense bridge connecting northern and southeastern Europe. The power of his translations lies in his unique destiny as both a Romanian and a universal creator—an exile and a minority thinker who, above all, remained deeply rooted in his mother tongue, identity, and way of being. His work transcends linguistic and geographical boundaries, resonating far beyond the peaks and linking two peninsulas: the Balkan and the Scandinavian.

Keywords: Ion Miloș, translation, Eminescu, Swedish language, Romanian language

Literatura română din Voivodina, deși nu a avut o direcție ferm conturată, s-a situat la confluența a două culturi distincte: cea română și cea sârbă. Această poziție hibridă a influențat profund dinamica literară și evoluția curentelor estetice. Situată pe linia tradiționalismului, literatura din acest spațiu a fost supusă unor influențe ideologice, ceea ce a generat devieri datorate dogmatismului literar aflat în plină expansiune (Agache 2005, 38).

Scriitorii români din Voivodina au avut misiunea de a scrie în limba maternă și de a contribui la dezvoltarea genurilor literare, obiectiv stabilit încă de la publicarea primului program literar, „Drumul devenirii noastre” (12 ianuarie 1947, Vârșeț), prezentat de Vasco Popa. Această inițiativă a marcat un punct de plecare pentru diversificarea creației literare. O contribuție semnificativă a avut-o poetul Ion Miloș, care, prin publicarea eseului „Ce-i de făcut?” (1957-1958), a adus o primă breșă în linia tradiționalistă a revistei „Lumina” (Agache 2005, 40). Această intervenție s-a produs în contextul disputelor dintre tradiționaliști și moderniști din literatura sârbă, subliniind necesitatea abandonării vechilor convenții și adoptării unui discurs poetic modernist.

Reacția scriitorilor proletcultiști și tradiționaliști a fost vehementă, ceea ce a dus la marginalizarea generației șaiszeciste, nevoită să se afirme în alte spații literare, fie în Serbia, fie în Europa occidentală. Cu toate acestea, impactul acestui curent a fost determinant pentru modernizarea discursului liric și restructurarea estetică a literaturii române din Voivodina. Astfel, revista „Lumina” a cunoscut un progres valoric, devenind un vector important al modernismului literar.

Perioada următoare a fost marcată de o deschidere către alte spații literare, fiind acceptate influențe românești și universale, prin intermediul textelor publicate în „Lumina”. S-a conturat, astfel, o tendință de sincronizare cu literatura românească și universală, proces ce a culminat cu afirmarea scriitorilor din anii 1980 și 1990. Printre reprezentanții acestei generații se numără Ioan Flora, Pavel Gătăianțu, Ioan Baba, Nicu Ciobanu, Petru Cârdu, precum și Ion Miloș, un poet profund marcat de destinul exilului.

Ion Miloș, una dintre figurile emblematice ale modernismului voivodinean, s-a născut pe 16 februarie 1930, în Sărcia (Sutjeska), Banatul iugoslav. Deja în perioada liceului a fost remarcat, fiind inclus într-un almanah încă din 1945/1946. Ulterior, a urmat cursurile Facultății de Filozofie din Belgrad (1950-1955), iar în 1950 a publicat poezii și traduceri în revista „Lumina”. Debutul editorial cu volumul „Muguri” (1953) simbolizează elanul tinereții literare, fiind perceput ca un semn al „mugurilor noi în primăvara mișcării literare” (Roșu 1989, 145).

Studiile sale la Sorbona (1955-1956) și activitatea de jurnalist și traducător în Belgrad (1956-1958) i-au conferit o perspectivă amplă asupra fenomenului literar european. Publicarea eseului „Ce-i de făcut?”, prin care a respins poezia de propagandă stalinistă, a generat repercusiuni severe, determinându-l să aleagă exilul voluntar în Suedia în 1959. Interzis în publicațiile românești din Banatul sârbesc timp de 24 de ani (1960-1984), Ion Miloș a devenit un exponent al exilului literar.

Despre această perioadă, Nicu Ciobanu și Vasa Barbu afirmă: „Ion Miloș este un poet al exilului [...] dureros și tragic, care l-a făcut ani în șir «mut ca o lebădă», acolo, în patria lui Strindberg [...] și i-a marcat dramatic destinul” (Ciobanu & Barbu 2013, 131). Cu toate acestea, contribuția sa la literatura română din Voivodina rămâne fundamentală, influențând generațiile ulterioare și consolidând un discurs literar modern în acest spațiu multicultural.

Ion Miloș este considerat o personalitate complexă a literaturii române din Banatul sârbesc care nu-și găsește locul sub soare decât între cele patru țări cărora le aparține (Serbia, România, Franța și Suedia). Așa cum am spus mai sus, Ion Miloș s-a născut în Serbia, a făcut studii înalte și doctoratul în Franța la Sorbona și a trăit până la sfârșitul vieții în Suedia unde a și trecut în neființă dar a gândit și suspinat la România. A vorbit, a scris, a gândit și a tradus din limbile română, sârbă, suedeză și franceză. Este românul de origine din Serbia care l-a tradus pe Eminescu în limba suedeză. Magnus Eriksson spune: „Eminescu în suedeză, în fine. Considerat cel mai mare poet al românilor, Eminescu a rămas totuși netradus la noi, ceea ce ține mai mult de rămânerea noastră în urmă decât de

însemnătatea lui Eminescu. Leac pe rană pune însă Ion Miloș cu o generoasă culegere de versuri. Ca poet, Eminescu a fost romantic, în multe poezii se regăsește o elaborată concepție a două lumi diferite; realității i se opun fantezia și visul, ca evadări posibile. Acest tipar este întărit de ingredientul gnostic. Eminescu nu suferă însă de o romantică nostalgie a eternității. Precum Stagnelius în al său elogiu al putrezirii, Eminescu acceptă împăcat destrămarea, prăbușirea. Toate visurile de nemurire sunt deșarte ... Aceste idei produc o impresie grandioasă în *Memento mori* ... În afară de extinsele *Memento mori* și *Luceafărul*, volumul *Peste vârfuri* (Över höjderna) cuprinde și un număr de poezii scurte, douăzeci de pagini de ilustrații și un excelent cuvânt introductiv de Ion Miloș, fiind astfel o inițiere model într-o mare operă literară europeană a secolului trecut ... Cititorul se înclină ...” (Miloș 2000, 342)

Se pare că Miloș a început să traducă din dragoste și a învățat limba suedeză din mânia. De Eminescu nu auzise nimeni în Suedia înainte ca Miloș să îl traducă chiar dacă cel mai mare poet român al tuturor vremurilor a fost un mare admirator al culturii și al mitologiei scandinave. Eminescu a și tradus chiar la vârsta de numai 16 ani o nuvelă a unui scriitor suedez, din germană „Lanțul de aur” a lui Onkel Adam (pseudonimul literar al lui Anton Wetterbergh). Eminescu cunoștea bine mitologia nordică, inspirându-se pentru *Glossă* din fragmentul „Gânduri” al filosofului suedez Johan Thuresen Oxenstierna.

Traducându-l pe Eminescu în suedeză, Miloș a depus o muncă grea de 10 ani, publicându-l la editura Symposion, primele traduceri fiind primite excepțional de marea critică suedeză. Prin versurile sale, Eminescu a reușit să realizeze alchimia subtilă care leagă muzica, sentimentul și gândul. Versurile sale sunt aproape muzică iar muzica este greu de tradus în altă limbă. Ceea ce l-a obsadat pe Miloș la Eminescu a fost euforia și ploaia vocalelor, faptul că este intraductibil în altă limbă, după cum susținea Zoe Dumitrescu-Buşulenga. (Miloș & Rachieru 2010, 61-62).

Până în anul 1989 când Miloș l-a tradus pe Eminescu în suedeză cu ocazia centenarului Eminescu, în afară de o mică broșură a lui Peter Henry Matthis „Mihai Eminescu – poetul numit pesimist”

care conținea și „Împărat și proletar” în traducerea lui Ralf Parland, nimic altceva nu exista în suedeză despre opera lui Eminescu. Deci, Ion Miloș a fost cel care l-a promovat pe Eminescu în Suedia și datorită lui, sunt 30 de poezii (poeme) traduse în limba suedeză publicate în volumul amintit *Över höjden*, ce reprezintă prima și singura traducere a marelui poet român în limba suedeză.

Miloș spunea că „a-l traduce pe Eminescu e arta imposibilului” dar cele 18 cronici scrise despre această traducere (de Sven-Christer Swahn, Jan Ostergren, Lars Nyman, Magnus Eriksson, Ulf Malmquist etc.) mărturisesc că este vorba despre o traducere reușită, poemul cel mai apreciat fiind *Memento mori*. Datorită traducerii sale, Eminescu nu mai este un necunoscut în spațiul nord european, ci figurează în culegeri de texte, în *Enciclopedia Regală Suedeză* („*Eminescu este grația noastră supremă. Prin traducerile mele, Suedia știe astăzi de Eminescu și-l admiră, devenind astfel și poet suedez*”), iar compozitorul Daniel Helldén pune pe note poezia *Somnoroase păsărele*; în același an 1989.

Într-un interviu realizat de Ioan Baba în iunie 1989 la radio Novi Sad, Ion Miloș spune că odată cu Eminescu începe totul – și limba literară românească și muzicalitatea versurilor îmbătătoare și gândirea înălțătoare. De aceea este foarte greu de tradus Eminescu în altă limbă, fiindcă nu este vorba numai de a transpune o limbă în alta, ci și despre muzicalitatea sufletului unui popor într-un alt suflet, ceea ce este foarte greu. Volumul este intitulat „*Peste vârfuri*” fiindcă Eminescu este poetul peste vârfuri al poeziei românești, cuprinzând 30 de poezii. Accentul este pus de Eminescu, gânditorul, volumul începe cu poezia „*Odă în metru antic*” și se termină cu „*Rugăciune*”, o poezie mai puțin cunoscută. De fapt, volumul se încheie totuși cu „*Luceafărul*”, capodopera eminesciană. Nedumerirea lui Ion Miloș a fost în traducerea titlului poemului. El a plecat de la traducerea în limba sârbă „*Večernja zvezda*” unde a văzut că de fapt traducerea este greșită pentru că nu poate fi „*Luceafărul*” de genul feminin (zvezda, sârb. – stea) și nu poate „*Večernja zvezda*” să coboare la Cătălina. A ales denumirea grecească (*Hesperos*) a luceafărului ceea ce nu a făcut până atunci nici un traducător al poemului în limbile în care a apărut. Chiar și

englezii i-au dat titlul „Ivning star” ceea ce în traducere înseamnă „Steaua de seară”, tot cu caracteristici feminine.

În traducerea *Luceafărului* în limba suedeză, Miloș a reușit să păstreze metrica, muzicalitatea eminesciană chiar și rimele acolo unde era absolute necesar iar acolo unde nu s-a putut a renunțat la rimă dând forță mai mare puterii expresive a ritmului eminescian spre exemplu în „Venere și madonă” ori în „Mortua est” care au o rezonanță de catedrală. Evident că în traducerea operei lui Eminescu, cel mai important lucru este transpunerea forței expresive a muzicalității gândirii din poezia lui, ceea ce rar reușesc să o realizeze. (Baba 1997, 86)

Traducerea face trecerea de la statutul de scriitor național la acela de scriitor internațional. Oricât de mare ar fi el, orice scriitor român rămâne numai în literatura sa, dacă nu e tradus – spunea Miloș. Tot la fel este și cu Eminescu. Indiferent cât de mare poet român este, la nivel mondial ar fi rămas necunoscut dacă nu i s-ar fi tradus poeziile. Meritul că Eminescu este cunoscut în Suedia revine pe deplin lui Ion Miloș. Grație lui, Scandinavia știe de marele Eminescu.

Dacă tragem o concluzie despre destinul lui Ion Miloș, atunci putem să spunem cu precizie că el nu s-a îndepărtat niciodată de esența limbii sale materne, dar nici nu s-a mai întors la graiul natal din Sutiesca. Prima sa vizită în România a avut loc în 1968, un moment de o profundă semnificație personală, exprimat prin cuvintele: „Din embrion, cred, am vrut să vin în România”.

Ion Miloș a fost un poet al exilului, iar acest aspect este ilustrat magistral în poezia sa. În *Trei țări*, poetul conturează cu luciditate o realitate dureroasă: „Eu am trei țări/ Iugoslavia e moartă/ România zace la spital/ Suedia șchiopătează./ Eu deschid ferestrele în larg”. Această perspectivă asupra identității sale multiple reflectă nu doar experiența personală a exilului, ci și schimbările geopolitice care i-au marcat existența. De asemenea, contrastul cu viziunea blagiană asupra satului este evident în versurile sale: „Eternitatea nu mai trăiește în satul meu natal”. Poetul deplânge pierderea conexiunii profunde dintre om și locul său de origine, subliniind drama dezrădăcinării.

A lucrat timp de zece ani pentru a transpune poezia eminesciană, iar rezultatul acestui efort a fost publicat la editura Symposion. Traducerile sale au fost primite cu entuziasm de critica suedeză, iar acest demers a reprezentat prima recunoaștere majoră a lui Eminescu în spațiul cultural scandinav. Miloș a împreunat cu delicatețe muzicalitatea versurilor eminesciene și le-a redat într-o manieră accesibilă cititorului suedez, depășind dificultatea considerabilă a transpunerii unei poezii profund muzicale într-o altă limbă. A fost influențat în acest sens de opiniile criticului Zoe Dumitrescu-Bușulenga, care considera că Eminescu este aproape intraductibil din cauza structurii sale sonore specifice. Până în 1989, când Miloș a publicat traducerea sa, singura referință la Eminescu în Suedia era o broșură a lui Peter Henry Matthis, care includea poezia „Împărat și proletar” în versiunea lui Ralf Parland. Astfel, Ion Miloș nu doar că a adus poezia lui Eminescu în atenția publicului suedez, dar a și consolidat o punte culturală durabilă între cele două spații literare.

Cu volumul *Över höjdena*, Miloș a realizat prima și, până în prezent, singura traducere semnificativă a poeziei eminesciene în limba suedeză, oferind astfel o nouă dimensiune internațională operei marelui poet român. Această inițiativă confirmă faptul că exilul nu a fost doar un exil fizic, ci și un proces de reevaluare culturală, în care Ion Miloș a reușit să reconfigureze identitatea literaturii române într-un context global.

Considerat de unii critici literari un poet aparținând „categoriei deznădăcănaților definitivi” (Ion Rotaru), Ion Miloș devine, în contextul exilului său suedez, unicul reprezentant al spațiului cultural și literar est-european. Astfel, el și-a asumat condiția de exilat nu doar ca pe o experiență personală, ci și ca pe o marcă ontologică, resemnificând-o pozitiv (M. Cimpoi).

Versurile sale, inconfundabile în peisajul literar al Banatului sârbesc și, mai larg, al literaturii române, constituie o punte semnificativă între modernitatea poetică occidentală și tradiția lirică românească. Criticul Agache (Agache 2008, 86) subliniază că poezia lui Miloș aduce „o infuzie binevenită dinspre lirica modernă europeană”, fapt ce i-a asigurat un loc distinct în literatura

română contemporană. Mai mult, contribuția sa este considerată de referință, situându-se „în primele linii ale liricii românești” (Agache 2008, 86).

Bibliografie

- Agache, Catinca. 2005. *Literatura română în țările vecine (1945-2000)*. Iași: Editura Princeps Edit.
- Agache, Catinca. 2014. „Ion Miloș sau Ovidiu la Lekattens.” *Lumina* LXVII, 7-9/2014: 5-9.
- Agache, Catinca. 2008. *Fenomenul literar românesc din Banatul sârbesc – Voivodina*. Iași: Editura Feed Back.
- Baba, Ioan. 1997. *Confluente. Mărturisiri*. Uzdin: Tibiscus, Ando tours Timișoara.
- Ciobanu, Nicu. & Vasa Barbu. 2013. *65 de ani de beletristică (1947-2012)*. Panciova: Editura Libertatea.
- Eminescu, Mihai. 1989. *Över höjdena (dikter)*. Stockholm: Symposion.
- Miloș, Ion. 2000. *O altă lume am visat*. Chișinău: Litera.
- Miloș, Ion. & Rachieru, Adrian Dinu. 2010. *Durerea de a fi român. Convorbiri*. Semne.
- Roșu, Costa. 1989. *Dicționarul literaturii române din Iugoslavia*. Panciova: Editura Libertatea.

INTERCULTURAL TEACHING – HISTORICAL AND THEORETICAL PERSPECTIVES

Alina Zora STANCOVICI

Faculty of Political, Administrative and Communication Sciences,
Babes-Bolyai University, Romania simona.stancovici@ubbcluj.ro

Claudia Livia PAU

Faculty of Political, Administrative and Communication Sciences,
Babes-Bolyai University, Romania claudia.pau@ubbcluj.ro

Mihaela MARTIN

Faculty of Political, Administrative and Communication Sciences,
Babes-Bolyai University, Romania mihaela.martin@ubbcluj.ro

Proficiency and effectiveness are key elements for building democratic values within a global society. Thus, this paper focuses on historical and theoretical aspects related to this approach, underlining that positive beliefs about cultural diversity can be taught to in classes, in an intercultural manner. The findings of the paper indicate that although there are ups and downs when promoting intercultural competence in the classroom, all the data support the notion of adopting a balanced teaching focused on building connections across different cultural backgrounds.

Keywords: interculturality, teaching, perspective, challenge, globalization

Interkulturalna nastava – istorijske i teorijske perspektive

Stručnost i efikasnost su ključni elementi za izgradnju demokratskih vrednosti u globalnom društvu. Stoga se ovaj rad fokusira na istorijske i teorijske aspekte vezane za ovaj pristup, ističući da se pozitivna uverenja o kulturnoj raznolikosti mogu učiti na časovima, na interkulturalni način. Rezultati rada ukazuju da, iako postoje usponi i padovi u promociji interkulturalne kompetencije u učionici, svi podaci podržavaju ideju usvajanja uravnotežene nastave usmerene na izgradnju veza između različitih kulturnih sredina.

Ključne reči: interkulturalnost, nastava, perspektiva, izazov, globalizacija

1. Introduction

The landscape of intercultural teaching is shaped by its rich historical tapestry and an evolving set of theoretical frameworks. As globalization continues to intertwine the destinies of diverse cultures, it becomes imperative for educational institutions to recognize the importance of intercultural competence. Developing intercultural competence is a continuous process that involves gaining knowledge, skills, and attitudes to interact effectively across cultures. Understanding your own cultural background and how it shapes your perceptions and behaviors is crucial for recognizing biases and assumptions. This paper aims to explore both the historical and the theoretical foundations of intercultural teaching. From early multicultural efforts to contemporary pedagogical practices that focus on inclusivity and diversity, this article explores the historical development of intercultural teaching practices by examining their roots, the impact of colonialism, the rise of multicultural education, and contemporary approaches used in modern-day classrooms. By exploring the theoretical basis of educational approaches such as constructivist and critical pedagogy, this analysis tries to shed light on how these frameworks shape the creation and execution of curricula designed for diverse student groups.

The rise of globalization has necessitated a profound shift in educational paradigms, emphasizing the importance of intercultural teaching in Europe. This approach not only cultivates awareness of diverse cultural perspectives but also enhances mutual understanding among students from various backgrounds. European classrooms increasingly reflect multicultural realities, making it essential for teachers to integrate intercultural competencies into their curricula to prepare students for a connected world.

Working in an environment that values and respects cultural differences, intercultural teaching promotes critical thinking and empathy - skills that are very important for effective communication in diverse settings. Moreover, it enables students to better navigate the complex social dynamics characteristic of contemporary Europe, aligning with the growing need for collaboration across cultures.

Successful intercultural teaching methodologies can significantly improve learning outcomes, emphasizing their transformative role in educational practices (Malatesta and Sanchez 2013, 63).

2. Historical perspectives on intercultural teaching

The foundations of intercultural teaching practices date back to ancient educational systems where the exchange of knowledge often crossed cultural boundaries. For instance, the ancient Greeks, known for their philosophy and sciences, frequented Egypt to learn from their advanced mathematical and medical knowledge. Socrates, an eminent Greek philosopher, was heavily influenced by Egyptian teachings, and his pedagogical methods laid the groundwork for Western education.

Religion and philosophy have played important roles in shaping intercultural teaching practices. Religious institutions, such as Christian monasteries in medieval Europe, became epicenters of learning. These institutions often facilitated the transfer of knowledge across cultures and geographies. For instance, during the Islamic Golden Age, scholars in the Middle East translated and preserved Greek texts, significantly contributing to European intellectual traditions during the Renaissance. Many educational systems and teaching practices are rooted in religious traditions. For example, the emphasis on moral education and community service in many schools can be traced back to religious teachings. Understanding different religious beliefs and practices helps educators create inclusive environments that respect and honor students' diverse backgrounds. Intercultural research has yielded several key findings that highlight the importance and impact of intercultural competence. Successful intercultural communication requires mindfulness and an understanding of cultural differences. This helps prevent conflicts and encourage meaningful exchanges. Businesses and organizations that adapt their practices to align with local cultural norms and expectations tend to perform better in global markets. This includes tailoring marketing strategies and customer service approaches to meet the needs of diverse cultural groups (Oetzel, Pant and Rao 2016; Coursey 2004, 85).

The early influences of intercultural teaching practices were built on a diverse array of educational systems, religious and philosophical teachings, and extensive trade and cultural exchanges. These elements collectively laid the groundwork for the subsequent development of more structured and formalized intercultural education strategies. Philosophers like Socrates, and Aristotle contributed significantly to educational theories that emphasized critical thinking, ethics, and the development of virtuous character (Vişan and Martin 2013, 15-19). Different regions developed unique educational systems that emphasized various aspects of learning. For example, ancient Greek education focused on rhetoric and philosophy, while Chinese education emphasized moral development and civil service.

The advent of colonialism and imperialism brought about significant changes in educational practices worldwide. Colonial powers, such as Britain, France, Spain, and Portugal, implemented educational policies that often aimed to assimilate local populations into the colonial culture. These policies included the establishment of European-style schools and the imposition of foreign languages as mediums of instruction. For example, the British colonial education system in India introduced English as the primary language of education, which had long-lasting effects on the social and educational fabric of the country (Isaka 2004, 27-43).

Furthermore, the long-term legacies of colonial education are evident in the contemporary educational landscapes of former colonies. The introduction of European languages as mediums of instruction has had a profound impact on the linguistic and cultural dynamics of many societies. English and French continue to serve as official languages in several post-colonial countries, influencing educational policies and access to global opportunities. For example, the structure and content of modern education systems in many former colonies still reflect the colonial frameworks (Matasci 2022, 762-764). The emphasis on standardized curricula, centralized administration, and formalized examinations can be traced back to colonial educational policies. However, these legacies have had both favorable and unfavorable implications: on the one hand, they

have facilitated access to global knowledge and resources, and on the other hand, they have sometimes marginalized indigenous knowledge systems and cultural practices.

Nevertheless, the impact of colonial and imperial powers on intercultural teaching practices was profound, resulting in the widespread imposition of European educational models and languages. However, local resistance and adaptation were also important in preserving cultural identities and creating hybrid educational systems. The legacies of colonial education continue to shape modern educational practices, highlighting the need for ongoing intercultural dialogue in education. These strategies help create a learning environment where all students feel respected and valued and where they can develop the skills needed to navigate a diverse world. Encouraging students to reflect on their own cultural experiences and how these influence their perspectives can be done through small group discussions and personal reflection exercises. Incorporating community service projects that allow students to address real community needs while learning valuable skills is also essential.

In the postcolonial era, there was a significant shift in teaching practices as newly independent nations sought to reclaim their educational systems and cultural identities. The process of decolonization involved restructuring curricula to include indigenous knowledge, languages, and cultural practices (Matasci 2022, 766). This postcolonial shift was not only about reclaiming indigenous knowledge but also about finding a sense of national identity and pride. Governments and educational institutions actively promoted the teaching of local history, literature, and arts to students. This renewal of interest in indigenous culture was a critical step toward achieving cultural reconciliation and self-determination after years of colonial domination.

The rise of multicultural education in the middle of the 20th century led to significant developments in intercultural teaching practices. Multicultural education emphasizes the inclusion of diverse cultural perspectives in the curriculum and aims to promote understanding, respect, and equality among students of

different backgrounds. This approach was particularly relevant in multicultural societies where diverse populations coexist. The civil rights movements played their role in advocating for multicultural education. Activists and teachers called for the inclusion of history, literature, and cultural contributions in school curricula. These movements led to the development of ethnic studies programs and the integration of diverse cultural content across various subjects. The introduction of multicultural curricula aimed to address historical injustices and provide a more inclusive and equitable education for all students.

Government policies and initiatives have played a crucial role in shaping multicultural education. In Canada, the Multiculturalism Act of 1988 was landmark legislation that recognized and promoted the cultural diversity of Canadian society (Uberoi 2016, 268). The Act emphasized the importance of preserving cultural heritage and promoting intercultural understanding through education. As a result, Canadian schools have incorporated multicultural curricula that reflect the diverse backgrounds of their students.

International organizations, such as UNESCO, have also been instrumental in promoting intercultural education. UNESCO's „Education for All” initiative emphasizes the importance of inclusive and equitable education that respects cultural diversity. The organization has developed guidelines and resources for teachers to implement intercultural teaching practices, encouraging global citizenship. Thus, the rise of multicultural education in the postcolonial era was driven by the need to reclaim indigenous knowledge, promote cultural diversity, and address historical inequities. Governments and organizations supported these efforts, leading to the development of multicultural curricula and educational policies that promote intercultural understanding and respect.

The historical perspectives on intercultural teaching highlight the necessity for educational frameworks to evolve alongside societal changes. In the early 21st century, significant transformations have impacted educational praxis, prompting a reevaluation of how intercultural competencies are integrated into curricula. This evolution calls for a redesign of teacher education to ensure

that it remains relevant, responsive, and authentic to diverse student populations (Botha and Wolhuter 2019, 16). Furthermore, understanding the managerial aspects of communication within educational contexts can enhance the effectiveness of intercultural teaching strategies. This involves recognizing the diversity in management communication training that has influenced pedagogical practices across Europe, advocating for techniques that emphasize meaningful interaction and engagement among learners. Ultimately, these historical insights underpin the ongoing development of intercultural education, affirming its role in preparing students for an increasingly interconnected world.

The shift toward more inclusive educational practices in multicultural contexts reflects broader societal changes driven by migration and globalization. As European nations grapple with increasing diversity, educational curricula are being reformed to promote an understanding of multiculturalism and citizenship. Citizenship education, as integrated into various national curricula, serves not only to teach students about local, national, and European citizenship but also enhances their ability to engage in a pluralistic society (Malatesta and Sanchez 2013, 61). The emergence of distinct migratory models across Europe reveals the complexities around immigrant integration, with each model informing educational strategies aimed at inclusivity (Sani 2015, 2584). Consequently, teachers are increasingly tasked with adapting their teaching methodologies to accommodate diverse backgrounds, ultimately shaping a new generation equipped to navigate the intricacies of an interconnected world. This evolution is critical in cultivating mutual respect and understanding among students from varied cultural contexts.

3. Theoretical frameworks in intercultural education

Theoretical frameworks in intercultural education serve as essential tools for understanding the dynamics of cultural interactions and the complexities of teaching in diverse environments. By integrating concepts from comparative education and policy studies, teachers can develop strategies that address the

unique challenges faced in multicultural classrooms. For instance, the evolution of policy advice formation reflects significant shifts in educational discourse, emphasizing the need for adaptable methodologies to accommodate various cultural perspectives (Coursey 2004, 43). Moreover, the historical context of intercultural education reveals how global events, such as those that unfolded after September 11, catalyzed a renewed focus on inclusivity and ethical practices in teaching (Kriss 2016, 55). By examining these theoretical frameworks, one can appreciate their role in shaping educational policies that promote understanding and respect among diverse cultural groups, thus enhancing the overall effectiveness of intercultural teaching in Europe.

The landscape of intercultural teaching is heavily influenced by several key theories that aim to enhance educational practices within diverse environments. One important theory is the constructivist approach, which highlights the importance of learners actively engaging in their own understanding and knowledge through experiences, a concept particularly relevant in multicultural classroom environments. Moreover, the principles of cultural sustainability that have emerged from the work of UNESCO underscore the importance of integrating local cultural contexts into educational frameworks, building a sense of identity while promoting respect for diversity (Härkönen 2021, 20). This is complemented by pedagogical frameworks that encourage dialogic learning, where interactions among students from varied backgrounds enrich the learning experience and cultivate intercultural competence. As pedagogical practices continue to evolve, it becomes essential to critically analyze these theories and their applications in intercultural teaching, promoting inclusivity and enhancing educational outcomes (Caruana and Ploner 2012, 16).

The advent of technology has revolutionized modern intercultural teaching strategies, providing innovative tools and platforms to enhance intercultural communication and learning. Digital technologies such as virtual classrooms, online learning platforms, and multimedia resources have expanded the

possibilities for intercultural education. These platforms help students and teachers from around the world to collaborate and learn together, overcoming geographical barriers. Online platforms offer a wide range of courses on global cultures, languages, and histories, allowing students to access diverse educational content from anywhere in the world (Kuwari 2024, 1). These platforms also facilitate peer-to-peer interactions through discussion forums and group projects, encouraging intercultural dialogue and collaboration. Additionally, multimedia resources, such as documentaries, interactive simulations, and virtual reality experiences, provide immersive learning experiences that expose students to different cultural perspectives and contexts.

Effective intercultural teaching requires well-trained teachers who are equipped with the knowledge, skills, and attitudes to facilitate intercultural learning. Teacher training and professional development programs are also important in preparing teachers for intercultural classrooms. These programs often focus on developing cultural competence, which includes understanding the cultural backgrounds of students, recognizing and addressing biases, and creating inclusive and respectful learning environments.

Many universities and educational institutions offer specialized courses and workshops on intercultural education for teachers. For example, the Erasmus+ program in Europe provides funding for teacher training programs that promote intercultural competence and collaboration. These training programs often include hands-on activities, such as role-playing, case studies, and intercultural exchanges, to help teachers develop practical skills for intercultural teaching (Kuwari 2024, 2).

Modern intercultural teaching strategies emphasize student-centered and experiential learning approaches that actively engage students in the learning process. These approaches prioritize the experiences, perspectives, and voices of students, allowing them to contribute to and shape their learning. Project-based learning, service learning, and study abroad programs are examples of experiential learning opportunities that promote intercultural understanding and collaboration (Kalogerogianni 2025, 3).

Project-based learning stimulates students to work on real-world subjects that encourage them to research, collaborate, and solve problems. These projects often involve cross-cultural themes and encourage students to explore different cultural perspectives (Brazill 2020, 56). For example, students might work on a project that addresses global issues such as climate change, human rights, or cultural heritage preservation, requiring them to consider diverse viewpoints and collaborate with peers from different cultural backgrounds.

Service learning promotes a mix between community service and academic environments, offering students opportunities to engage with and contribute to diverse communities. This experiential approach helps students become more empathetic and aware of their cultural and social responsibilities. Study abroad programs offer immersive experiences that allow students to live and learn in a different cultural context, deepening their intercultural understanding. All these modern intercultural teaching strategies leverage technology, prioritize teacher training, and emphasize student-centered and experiential learning approaches. These strategies aim to create inclusive and dynamic learning environments that promote intercultural understanding, collaboration, and respect.

4. Conclusions

Our comparative analyse tried to identify the key differences and similarities across various educational systems, revealing the importance of balanced teaching that bridges societal divides, and prepares learners to navigate in multicultural classrooms.

The historical development of intercultural teaching practices is a testament to the dynamic and evolving nature of education in response to global interactions and cultural exchanges. From ancient educational systems and the influence of religion and philosophy to the impacts of colonialism and the rise of multicultural education, the journey of intercultural teaching has been shaped by a multitude of factors.

Modern intercultural teaching strategies, driven by technological advancements and a focus on inclusivity, reflect the ongoing commitment to teaching intercultural understanding and respect. These strategies highlight the importance of preparing teachers with the necessary skills and knowledge to handle diverse classrooms, and they emphasize the value of student-centered and experiential learning approaches in promoting global citizenship. In addition, the continued exploration and integration of diverse cultural perspectives in education will be essential in building more inclusive and equitable learning environments. The historical foundations of intercultural teaching practices provide a rich legacy upon which modern strategies can build, ensuring that education remains a powerful tool for bridging cultural divides and promoting mutual understanding.

The exploration of intercultural teaching in Europe underlines its importance in shaping educational environments that reflect diverse societal structures. The analysis reveals that the discourse surrounding policy advice formation is shaped by the confluence of comparative education and policy studies, adapting to the complexities of intercultural interactions. As highlighted, this discourse development showcases shifts in theoretical frameworks and methodological approaches to teaching, thereby enhancing our understanding of educational reforms in multicultural contexts (Coursey 2004, 102).

Furthermore, the necessity for innovative collaboration among various disciplines (for example, the sciences and humanities) is evident, as this interaction promotes effective responses to socio-cultural challenges within education systems. Recognizing and implementing these intercultural perspectives not only deepens the educational experience but also motivates students to engage in a globalized world, illustrating the important role of educational policy and teachers in shaping intercultural competence.

All in all, the landscape of intercultural teaching in Europe has evolved significantly, drawing on various historical experiences and theoretical frameworks. Insights garnered from diverse educational practices emphasize the necessity for inclusive

curricula that reflect the multicultural makeup of contemporary European societies. Furthermore, teachers are increasingly recognizing the value of experiential learning, which encourages students to engage directly with different cultures, thereby strengthening empathy and critical thinking. There is a pressing need to strengthen partnerships between educational institutions across borders, promoting collaborative programs that facilitate intercultural exchanges. This method not only improves language proficiency but also enhances a deeper understanding of global perspectives. Basing future strategies on established theoretical concepts while remaining adaptable to new challenges will be essential for advancing intercultural competence and ensuring that educational systems continue to prepare students for an increasingly interconnected world.

Bibliografy

- Botha, Carolina and Wolhuter, Charl. 2019. "Recasting & Rethinking Education 01 in South Africa: Imperatives for Making Education More Relevant, Responsive, and Authentic." *Journal of Education* 76: 1-22.
- Brazill, Shihua Chen. 2020. "Pedagogical Strategies for Teaching a Multicultural Education Course: From Safe Space to Brave Space for a Community of Learners." *Educational Research: Theory and Practice* 31 (2): 56-71.
- Caruana, Viv and Ploner, Josef. 2012. "A Critical Review of Contemporary Practice and Educational Research in Internationalisation Within the Business Education Subject Communities." *The Higher Education Academy* 1-37.
- Coursey, Donna Annetta. 2004. "Differential patterns in comparative education discourse." PhD diss., Goethe University. <https://core.ac.uk/download/14505109.pdf>.
- Härkönen, Elina. 2021. *Seeking Culturally Sustainable Art Education in Higher Education A Nothern Perspective*. Rovaniemi: University of Lapland, Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 314. <https://core.ac.uk/download/479335738.pdf>.

- Isaka, Riho. 2004. "Language and Education in Colonial and Post-Colonial India." In *Nature and Human Communities*, edited by Sasaki, Takeshi. Tokyo: Springer.
- Kalogerogianni, Foteini. 2025. "Teaching in multicultural classrooms through an intercultural perspective on citizenship." *Frontiers in Education* 10: 1-5 Frontiers | Teaching in multicultural classrooms through an intercultural perspective on citizenship/<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1581833> .
- Kriss, Stephen. 2016. "Mary Parker Follett: Toward Organizational Communication Ethics in a Flattening and Fearful World." PhD diss., *Duquesne Scholarship Collection*. <https://core.ac.uk/download/234048232.pdf>.
- Kuwari, Khalid. 2024. "Culturally responsive teaching: Strategies for promoting inclusivity and diversity in the classroom." *Academy of Educational Leadership Journal*, 28 (1): 1-3. [culturally-responsive-teaching-strategies-for-promoting-inclusivity-and-diversity-in-the-classroom.pdf](https://doi.org/10.1177/1063426924125611) .
- Malatesta, Stefano and Sanchez, Granados Jesus. 2013. "A Geographical Issue: the Contribution of Citizenship Education to the Building of a European Citizenship. The case of the Voices Comenius Network." *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)* 2 (2): 57-66.
- Matasci, Damiano. 2022. "Decolonizing Education: Historical Perspectives and Contemporary Challenges." *African Studies Review* 65 (3): 761-770.
- Oetzel, John., Pant, Saumya, and Rao, Nagesh. 2016. "Methods for Intercultural Communication Research." *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. <https://oxfordre.com/communication/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-202>.
- Sani, Serena. 2015. "The Role of Intercultural Mediation in the Integration of Foreign Students." *Procedia - Social and Behavioral Science* 191: 2582-2584. (PDF) The Role of Intercultural Mediation in the Integration of Foreign Students, <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.285>.

- Uberoi, Varun. 2016. "Legislating Multiculturalism and Nationhood: The 1988 Canadian Multiculturalism Act." *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique* 49 (2): 267-287. doi:10.1017/S0008423916000366/ S0008423916000366jra 267..287.
- Vișan, Mihai and Martin, Mihaela. 2013. *Istoria Pedagogiei. Educația între Existență și Esență Umană (History of Pedagogy. Education between Existence and Human Essence)*. Iași: Demiurg.

COLLABORATION, INTERCULTURALITY AND HISTORY AT THE ROMANIAN-SERBAN BORDER - Efficiency of border police cooperation in combating risk factors at the Romanian-Serbian border

Nicoleta Adriana Odina
Babes-Bolyai University, Romania
nicoleta.odina@ubbcluj.ro

Interculturality implies multiculturalism, but it goes beyond it, being a broader vision that responds to the multiple challenges of the international context; it involves openness, tolerance, understanding and respect. For the border police institution, these values start at the border of their own state. The similarities, differences and efficiency of the Romanian-Serbian border police cooperation may be analysed according to certain factors such as: rapid exchange of information, cooperation in emergency situations, migration management, sharing of resources and capabilities. The applicable attributions and measures as well as the strategic objectives are determined, however, by the legislation and specific interest of each country and the distinct challenges they face. The approach of this paper tries to highlight the idea that the Border Police of Romania and Serbia are institutions responsible for protecting their own borders and the efficiency of cooperation depends on the level of political commitment, mutual trust and collaboration. Border security measures, in the context of an increasingly interdependent world, contribute to ensuring more equitable human interaction, to the possibility of generating common cultural expressions through dialogue and mutual respect. Thus, human security in any society where interculturality means „different“, begins at the state borders, otherwise it would not be possible.

Keywords: border police, security measures, human security, interculturality/multiculturalism, human rights

Saradnja, interkulturalnost i istorija na rumunsko-srpskoj granici - Efikasnost saradnje granične policije u borbi protiv faktora rizika na rumunsko-srpskoj granici

Interkulturalnost podrazumeva multikulturalizam, ali ide dalje od toga, budući da je šira vizija koja odgovara na višestruke izazove međunarodnog konteksta; podrazumeva otvorenost, toleranciju, razumevanje i poštovanje. Za instituciju granične policije, ove vrednosti počinju na granici sopstvene države. Sličnosti, razlike i efikasnost saradnje rumunsko-srpske granične policije mogu

se analizirati prema određenim faktorima kao što su: brza razmena informacija, saradnja u vanrednim situacijama, upravljanje migracijama, deljenje resursa i kapaciteta. Međutim, primenljive nadležnosti i mere, kao i strateški ciljevi, određeni su, između ostalog, zakonodavstvom i specifičnim interesima svake zemlje i različitim izazovima sa kojima se suočavaju. Pristup ovog rada pokušava da istakne ideju da su granične policije Rumunije i Srbije institucije odgovorne za zaštitu sopstvenih granica i da efikasnost saradnje zavisi od nivoa političke posvećenosti, međusobnog poverenja i saradnje. Mere bezbednosti granica, u kontekstu sve više međuzavisnog sveta, doprinose obezbeđivanju pravednije ljudske interakcije, mogućnosti stvaranja zajedničkih kulturnih izraza kroz dijalog i međusobno poštovanje. Stoga, ljudska bezbednost u svakom društvu gde interkulturalnost znači „različito“, počinje na državnim granicama, inače ne bi bila moguća.

Ključne reči: granična policija, mere bezbednosti, ljudska bezbednost, interkulturalnost/multikulturalizam, ljudska prava

1. Dimensions essential for society - democracy and security in the European security strategy

Interculturality and multiculturalism are two concepts closely related to each other. “Interculturality presupposes multiculturalism, but goes beyond it, being a vision that responds to the multiple challenges of the international context, which involves openness, tolerance, understanding and respect” (Repez and Olar 2021, 51).

The Border Police institution, by the nature of the exercise of its duties, has the opportunity and the role of developing the ability to tolerate different opinions, flexibility, the ability to adapt to new situations in the context of migration management, the recognition of the equal value of the cultures of people who transit the state borders. At the same time, border police officers must strengthen the people with whom they interact respect for themselves and for others, communicate with others and seek solutions to solve problems according to the law.

Migrant groups crossing borders, also called ethnic groups, do not lose interest in their identity or their ethnocultural attachment. They continue to have concerns about preserving certain customs (of dress, religion, culinary traditions, etc.). But these concerns are usually relegated to a secondary level compared to their interest

in acquiring citizenship and integrating into the state whose border they have managed to cross. The border police are the first institution confronted with the complexity of the migration phenomenon, even from the borders of their own state.

Examining, from this point of view, the specific demands of these waves of migrants who can later become true ethnocultural communities or minorities, one may discover, without surprise, that many of their desires are generators of tension and belong precisely to the category of „individual“ or human rights. This raises the question of the security of persons or human security, a problem viewed from at least two perspectives: both outside and inside state borders.

The need for a harmonization of the cultures of the peoples brought together through these unions in order to find common ground is vital. It must be emphasized that in other parts of the globe, the great mass of emigrants cannot necessarily be considered as representatives and faithful bearers of the cultures from which they come.

Changes involving NATO membership and Romania's membership to the European Union - impossible to imagine before 1989 - give rise, in turn, to inherent anxieties and sometimes difficult to solve problems. Martin & Zub believe that „identities (not only the ethnocultural one) are always in dispute and always give rise to other problems, distortions, conflicts and still persist. All the more so it is appropriate to be sensitive to the mutations that have occurred, as well as to those in the process of being articulated remains, perhaps, the most complex theme in history, culture, civilization, human destiny” (Zub 2015, 146).

In the European Union there is a set of countries that try to coexist and help each other on all levels (social, economic, cultural, strategic, order and security, combating risk factors at borders, etc.). Interculturality is increasingly being talked about, as a state of affairs in a new millennium of global politics and interethnic communication. Interculturality presents, interprets and re-evaluates the social experience of diversity and differences. Interculturality requires respect and appreciation from state

institutions and groups for other cultures in society, demands tolerance of one community towards the others.

The state and its symbols give a society a sense of community and national security, along with fulfilling a function of establishing social order. It is considered that the state's chances of promoting a process of identification of the citizen with its political and constitutional values also increase to the extent that the defence of these values is done by criminalizing acts that harm them, but at the same time raises the issue of interference in the sphere of individual freedoms. We may add here, undoubtedly, the mission of promoting democracy, human rights and the rule of law to which any Border Police undoubtedly contributes because the threats at the borders are directed against society and affect the fundamental interests of the state and individual freedoms in the context of the need for security. „From a theoretical point of view, security is often accompanied by terms that delimit a distinct field of applicability - national security, cyber security, road security, nuclear security, food security, financial security, etc.” (Popa 2012, 11).

The fact is that the world is changing and its perspectives are trying to focus on two essential dimensions for people's lives: democracy and security. In an attempt to look to the future, the idea was supported that the coming years would constitute the first true test of globalization (Naumescu 2014, 1-3).

The need for respecting the rights of others is characteristic only in a democracy where and when someone's freedom comes into conflict with the rights of other individuals who have specific instruments - national and European - to protect their rights through jurisprudence. The problem, however, is increasingly acute, terrorism in the name of differentiations of societies on religious, cultural criteria, etc.

Snejana Druta warns if on the internal level the most appropriate solution in this situation, until now, has been to preserve the neutrality of the state and to avoid confrontations based on these differentiations, it seems, this is no longer valid when threats come more and more often from the external level (Druță Sulima 2015, 41).

There are thus certain controversies or disputes on „traditional” topics for certain ethnicities/cultures, civilizations or peoples, and even disputes on the topic of multiculturalism, including the imposition of one or another of the intercultural/multicultural terms in the cultural framework. These disputes are mitigated as soon as their promoters notice and reach a common goal: that of emphasizing the need to cultivate cultural diversity and harmonious coexistence with otherness.

In the opinion of S. Frunză, it has been observed throughout the history of humanity that „man polishes his personality within free interpersonal relationships, not at all as a result of mandatory participation in the life of officially designated groups” (Frunză 2004, 141). The same author also states that a criticism of multiculturalism is that „it would have built its edifice on the following postmodern paradox: individualistic orientations and practices tend to impose abstract and collectivist norms” (Frunză 2004, 141).

Thus, depending on the basic interpretations of multiculturalism, the author tells us that one can speak of descriptive-normative and critical multiculturalism.

In the terminological complex culture, multiculturalism, pluriculturalism, interculturalism, transculturalism, etc., a set of terms is revealed, as in many other configurations, both necessary and relatively imprecise. Culture, although fragmented mainly on the ethnic criterion (multiculturalism itself being, originally, a product of ethnicity), remains the general sphere of reference, encompassing complete interhuman aspects, of an emotional, intellectual, material, spiritual nature.

The European Union has the potential to make a major contribution, both to address the threats and to seize the opportunities offered an „active and capable Europe, with a say on the international stage, and would thus contribute to an effective multilateral system, paving the way for a fairer, safer and more united world” (Council of the EU, 2009).

2. The European Security Strategy, common tasks for an efficient control at the Romanian-Serbian border. General characteristics and types of police authorizations

The European Security Strategy also includes border control, which is carried out by border police officers at the frontier crossing point and is regulated by each state's own law on border control. It thus covers state border surveillance, border checks and risk analysis for the security of the common border.

Border control in relation to both countries consists of the control of persons and travel documents, and other aspects related to the state border, established by law (Law No. 535 of 23 November 2004).

The law provides that the purpose of carrying out border control is the security of the state border; protecting the life and health of people and the environment; preventing, committing and discovering criminal acts and contraventions; preventing illegal migration; preventing and discovering other activities and actions that violate public order and security (IGPFR 2021, 18-20).

Securing the state border includes a set of measures, actions and powers that are carried out along the state border, on its own side of the border and at border crossing points, including after normal working hours (Anđelković & Dženovljanović 2016, 23-25).

In the efficient securing of the Romanian-Serbian border, Romanian and Serbian border police officers have common duties, thus working together to carry out certain tasks. Violations of the state border and border incidents are resolved in accordance with international agreement, and in the absence of specific regulations, through diplomatic means.

„The state law precisely lists the powers that a border police officer has and that he can apply or exercise in order to achieve the intended purpose” (Păvăloi 2015, 48).

In exercising its numerous duties (art.3-5, GEO no. 104, 2001), the border police must act impartially, offering all persons equal protection regarding human rights and acting without discrimination in the global context of migration. The border

police must also respect the dignity, reputation and honour of each person, giving priority to the rights at stake, taking into account the rights of third parties.

In order to understand more clearly the concept of police powers on the basis of which the exemplified powers are exercised, it is necessary to specify the concepts of police measures and interventions as well as certain general features and types of police authorizations. According to the Breviary of the main police measures, the following can be stated (IGPR 2024, 4-7):

„Police measure” - as a term - is often used and specified in police regulations, in specialized literature and in practice in the field. Police measures represents the possibility of applying several necessary authorizations, in accordance with the law.

As for „police powers”, they may be defined as the exercise of one or more powers by police officers, which are prescribed and established by law, during the performance of police duties or tasks. In order for a police officer to exercise a power and apply a measure for the performance of the service duties that confers a certain power, it is also necessary to create the conditions for the concrete enforcement of this power.

The police officer will apply the powers conferred by law on his own initiative, upon order or at the request of the court. The powers of the border police must be exercised with full respect for human rights and freedoms that are guaranteed in a wide range of legal instruments for their protection and guarantee.

The conventions and treaties concluded and ratified by both Serbia and Romania in the field of respect, protection and guarantee of rights (MAE 2025, 1-2), list individual rights, also detail the correlative obligations for their observance, highlighting the existence of a solid core of rights that confers the minimum guarantees for respect for the dignity of all human beings. The competences of the border police in the legal order belong to the Ministry of Internal Affairs.

The border police are authorized to check things when performing the action, request for the identification of objects whose transfer across the border is prohibited or restricted by a

special regulation or for the purpose of establishing the origin. In this regard, the ratified conventions apply, together the related protocols (Banović, Purić & Dostić 2009, 88-104).

3. The duties of the Border Police in combating organized crime and illegal migration

Respecting human rights and ensuring human security at the state border - understood in its double meaning (both of persons transiting or crossing the border under the law, and of the state and its own citizens) - are more necessary than ever.

The activities of the border police in the system of combating organized crime carried out at the state frontier should be viewed as part of the system of maintaining secure and open borders of the country (Dostić & Marković 2016). These measures can be effective only if they are connected and complemented with measures taken by other authorities and security services in the country and if they are coordinated with the border services of neighbouring countries, while respecting the principles of cross-border cooperation.

The number one issue for the Border Police Directorate is illegal migration, which has arisen because of the wars in the area and the political and financial crises in the Middle Eastern countries. Serbia is located on the so-called Balkan route, which is the track that connects the East and the West and, at the same time, connects criminal groups with each other. Population migration has become a global phenomenon involving countries of origin, transit and target or destination countries.

Illegal migration - as form of organized criminal activity - has experienced a major expansion, with criminal organizations being involved in drug smuggling and human trafficking because the gains are high and the risks of „discovery” are lower. Ultimately, the phenomenon is known as a form of illegal, cross-border organized crime. Migration manifests itself in two basic forms, namely human trafficking and smuggling of goods (GEO no. 53 2015).

The goal of the Border Police Administration is to protect the state border from illegal activities, but achieving this goal is not possible without good organization and mutual cooperation of all border security services of the Republic of Serbia and Romania, as well as with other services of neighbouring countries (Montenegro, Macedonia, Hungary, etc.).

The increase in the number of vulnerable categories of migrants and threats to security requires prescribed conditions for crossing the state frontier, the adoption and implementation of plans and strategies made by the Government of the Republic of Serbia. Accordingly, the Border Police administration will take all necessary steps to deal with the crisis in terms of respecting and applying the concept of Humanitarian Border Management. Management teams and border crossing points must be trained to act quickly, efficiently and responsibly in the event of an escalation of the situation caused by the mass arrival of migrants.

In order to manage crisis situations, we need a clearly defined system and a transparent chain of command consisting of:

- Strategic level manager – who has responsibility for the conduct and outcome of operations, responsible for strategic command;
- Regional Level Chief – who will tactically formulate an operational plan for implementing the strategy developed by the strategic manager;
- local manager – who will make the operational decisions necessary to implement the response (Dostić & Marković 2016).
- Migration creates a major problem for border guards. Border control and first contact interviews of police officers with migrants to identify vulnerable categories and compliance with all conditions of this verification are crucial to ensure that migrants have their rights protected (health, well-being and safety, in accordance with national and international regulations).

4. Certain conclusions on the strategic goals of the further development of border police services

The concept of human security is an integrative concept, defined in the Human Development Report, elaborated in 1994, by the United Nations Development Program. We believe that the essence of this concept is human development and the protection of human rights. Thus, by addressing human security aspects as an integral part of the exercise of the duties of border guards, the scope of security analysis and security policy can be expanded, from state security to the security of individuals. The scope of human security, together with other concepts, such as: state identity, institutions of the rule of law, human development, multiculturalism, human rights, etc., appear as the only valid response to acute challenges within states or generated by regional and international confrontations.

Starting from the geostrategic position of the Republic of Serbia and Romania regarding border security risks in the current political context but also in the context of Romania's full entry into the Schengen area, new standards regarding the future Schengen external borders are required (Duțescu 2015, 20-24) as well as the further development of border security objectives. As such, the border police will be adequately assessed regarding threats and measures to resolve them.

Cooperation with third countries is an important element of the concept of integrated European border management. The advantages and disadvantages between the further organization of the Romanian and Serbian Border Police may vary depending on the perspective and context in which they are assessed in general, it is important to consider the multiple aspects of the organization and functioning of these institutions in the current context, in order to make some relevant comparisons and conclusions.

Both the Romanian Border Police and the Serbian Border Police assume similar roles in ensuring border security, their missions include preventing and combating human trafficking, smuggling, as well as managing migration flows and goods trafficking, both actors have extensive responsibilities in combating cross-border crime.

Both institutions recognize the importance of international

cooperation in the face of cross-border challenges. Information exchange and joint actions with regional and international partners are essential competencies of their approach to combating border crime (2021-2027 National Programme for Border Management and Visas).

Although there are notable similarities, cultural and geopolitical differences between the two countries may influence how border police carry out their activities. Bilateral relations and the regional context can play a crucial role in the strategies and priorities of these institutions.

Romania is a member of the European Union and NATO, benefiting from security strategies in the given historical context even though it was influenced by the communist past and the post-communist transition (Lupulescu 2016, 19-21).

Serbia is not a member of the European Union, and as part of the former Yugoslavia, it has also suffered influences from that period and of course, Romania can also overcome these inherent difficulties. Thus, some significant similarities may be highlighted between the Romanian Border Police and the Serbian Border Police, while also underlining the importance of each country's specific context in shaping their approaches to border security.

Through cooperation and exchange of best practices, these bodies can contribute to strengthening regional security, countering current challenges at the frontier. Border police must make sure that their staff are prepared to interact with a diverse range of individuals and communities, including migrants, refugees and vulnerable people from a variety of cultures. Lifelong education in the field of diversity, multiculturalism and inclusion helps develop the skills needed to manage these interactions in a sensitive and respectful manner, ensuring security and protecting rights and freedoms.

At the international, regional and national levels, the security of every person and the protection of rights have a pronounced educational character and support the idea of intercultural education. These principles are based on a vision of a world in which human rights, security and human development are respected,

and democratic participation, the rule of law and its institutions are guaranteed to all. Dignity, tolerance, multiculturalism, respect for otherness, friendship, understanding, respect for human rights, whether they belong to already formed minorities or just simple migrants still knocking on the borders of other states, their fundamental freedoms must be respected. They are values and at the same time the keywords that give meaning to multiculturalism and human security.

The United Nations, through its efforts, has encouraged the recognition and acceptance of diversity and cultural dialogue regarding common objectives and values in support of human security; in this sense, the Charter of the United Nations (1945) and the Universal Declaration of Human Rights (1948) are also suggestive. The fundamental principles in these legal instruments underlie the legislation under which the border police institution in European states operates.

Human rights are not only a common heritage of universal values that transcend cultures and traditions, but also local values and national commitments. Border police professionals are undoubtedly among the first called upon and responsible for respecting and guaranteeing these rights and the values that underlie them. Thus, the border police must and can acquire a multicultural education in the field of human rights, and then can further generate this education, understanding that „ensuring respect for one right contributes to the realization of others. Likewise, the deprivation of one right contributes to the neglect of others.

Multicultural education promotes individual rights, anti-racial, anti-xenophobic, anti-discriminatory approaches, thus being a factor of democratic stability and reducing conflict in the area (Irimia 2021).

The approach of this paper attempts to highlight several aspects regarding the efficiency of border police cooperation in combating risk factors at the Romanian-Serbian border in the context of current challenges and a common need for security. Collaborative relations are based on a historical, natural connection, in their capacity as neighbouring and friendly states, against the backdrop

of a common cultural sphere intended to support common values, including respect for the identity of each state, the exchange of knowledge and deepening mutual understanding, respect for rights and combating prejudices regarding one's own citizens or those of other peoples. The positive use of the collaborative relations between the two institutions and the aforementioned values, prove their contribution that between the borders of the two neighbouring and friendly states, interculturality becomes a process, not just an end in itself.

Bibliography

- Banović, Nenad, Nebojša Purić, & Siniša Dostić. 2009. "General overview of the history, present and perspectives of the border police development in the Republic of Serbia." *Bezbednost* 51 (1-2): 89-104.
- Dostić, Siniša & Darko Marković. 2016. "Model operative analize rizika u graničnoj policiji Republike Srbije". *Bezbednost* 58 (3): 25-43.
- Duțescu, Leontin. 2015. *Schengen management of the Romanian Border Police*. Craiova: Sitech Publishing House.
- Anđelković, Zoran & Zoran Dženovljanović. 2016. *Humanitarian border management - Standard operating procedures for border police*. Belgrade: International Organization for Migration.
- IGPR. 2024. *Summary of the main police measures*. Bucharest.
- Irimia, Denisa Anca. 2021. "Educația multiculturală și interculturală desfășurată în cadrul școlii." *EDICT Revista educației*, March 21. <https://edict.ro/educatia-multiculturala-si-interculturala/>
- Frunză, Sandu. 2004. "Pluralism and multiculturalism." *JSRI* 9:141. http://www.jsri.ro/old/html%20version/index/no_9/sandufrunza-articol.htm.
- Lupulescu, Nicola. 2016. *Romanian Border Police between cohesion and institutional development*. Pro Universitaria Publishing House.

- Zub, Alexandru. 2015. „Identitatea rămâne, poate, cea mai complexă temă în istorie, cultură, civilizație, destin omenesc.“ Interview by Angela Martin. *Cultura* 503. Romanian cultural Foundation Publishing House. February 12. <https://revistacultura.ro/nou/identitatea-ramane-poate-cea-mai-complexa-tema-in-istorie-cultura-civilizatie-destin-omenesc/>.
- Naumescu, Valentin. 2014. *Democracy and security in the 21st Century: Perspectives on a Changing World*. Cambridge Scholars Publishing.
- Păvăloi, Vlad. 2015. *Border Police Management*. Craiova: Sitech Publishing House.
- Popa, Ghe. 2012. “Foundation of a scientific approach in the field of public security.” *Public Security Studies* 1. Bucharest: „Alexandru Ioan Cuza“ Police Academy Publishing House.
- Repez, Filofteia and Polixenia Olar. 2021. “Demersuri în sprijinul securității umane.” *Buletinul Universității Naționale de Apărare „Carol I”* 9 (1): 50-55.
- Druță Sulima, Snejana. 2015. “Libertatea de exprimare vs. dreptul la respectarea religiei. Câteva explicații juridice.” *PlatzZForma*, January 16. <http://www.platzforma.md/libertatea-de-exprimare-vs-dreptul-la-respectarea-religiei-cateva-explicatii-juridice/>.

Other sources:

- European Commission - The EU Internal Security Strategy in Action: Brussels, 22.11.2010; http://www.ana.gov.ro/doc_strategie/documente%20strategie%20europene/strategia%20de%20securitate%20interna%20a%20UE%20rom.pdf
- Conception of the General Inspectorate of Border Police regarding the control at the borders of Romania, 2021; Council of the European Union, A Secure Europe in a Better World - European Security Strategy, Luxembourg, 2009; <https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cmsUpload/031208ESSIIROpdf>

Government of the Republic of Serbia, Integrated Border Management Strategy in the Republic of Serbia, Belgrade, 1017

Law No. 535 of November 23rd 2004 on the prevention and combating of terrorism

Ministry of Foreign Affairs, Romania's accession to the Schengen Area; <https://www.mae.ro/node/55122>; 2025

Ministry of Foreign Affairs, List of multilateral treaties to which Romania is a party; <https://www.mae.ro/node/1384>; 2025

Emergency Ordinance no. 104 of June 27th 2001 on the organization and functioning of the Romanian Border Police; Emergency Ordinance no. 53 of November 3rd 2015, for establishing measures applicable in the event of an influx of immigrants appearing at the Romanian state border

2021-2027 National Programme for Border Management and Visas: <https://oportunitati-ue.gov.ro/program/programul-national-2021-2027-managementul-frontierelor-si-vize/>

THE STATUS OF THE FLYING IN ROMANIAN LITERATURE

Delia-Anamaria RĂCHIȘAN

Faculty of Letters, Technical University of Cluj-Napoca, North
University Center of Baia Mare, Romania
rcdelia@yahoo.com

The work aims to highlight the motif and myth of The Flying identified in Romanian literature. The Flying becomes a point of conjunction between folk literature and classic literature. Several knowledgeable Romanian authors have been captivated by the mythical representation called the Flying - Vasile Alecsandri, Cezar Bolliac, Mihai Eminescu, Ion Heliade Rădulescu, etc. We notice that their cultivated works draw their essence from local folklore. It is noteworthy that the erotic myth of the Flying is part of the four fundamental myths of the Romanians, as noted by the critic G. Călinescu. Moreover, the oldest attestation of the myth regarding the Flying can be found in the writings of Dimitrie Cantemir. The Flying, the symmetrical pair of the Forest's Girl, can metamorphose into anything (dragon, snake, star, handsome young man, etc.) and torments both unmarried girls and young wives, sometimes even leading to the infaustic verdict, their death. This incubus demon enters the homes of young girls or wives at night through the chimney, window, or keyhole. During the day, it hides in the hollow of some trees such as hazel or walnut. The Flying, called „evil hour“, „leech“ or „love sickness“ can be confused with other mythical beings – dragon, undead, snake, ogre, etc. The literary folklore confers special attention to the Flying in various folkloric categories – carols, incantations, legends, stories, etc. Classic literature, through some consecrated works, emphasizes the importance of this mythical representation in the Romanian cultural space. It is no coincidence that „minor culture“ and „major culture“ (concepts developed by Lucian Blaga), traditional (oral) culture, and modern (scriptural) culture interact with each other.

Keywords: interculturality, Romanian literature, mythical representation, The Flying.

Status letenja u rumunskoj književnosti

Cilj rada je da istakne motiv i mit o Letenju koji se identifikuje u rumunskoj književnosti. Letenje postaje tačka spoja između narodne književnosti i klasične književnosti. Nekoliko upućenih rumunskih autora bilo je zaokupljeno mitskom predstavom nazvanom Letenje - Vasile Aleksandri, Cezar Boljak, Mihaj Eminescu, Jon Helijade Radulesku itd. Primećujemo da njihova kultivisana dela

crpe svoju suštinu iz lokalnog folkloru. Vredi napomenuti da je erotski mit o Letenju deo četiri osnovna mita Rumuna, kako je primetio kritičar G. Kalinesku. Štaviše, najstariji dokaz mita o Letenju može se naći u delima Dimitrija Kantemira. Leteći, simetrični par Šumske devojke, može se metamorfozirati u bilo šta (zmaja, zmiju, zvezdu, zgodnog mladića itd.) i muči i neudate devojke i mlade žene, ponekad čak dovodeći do infaustičke presude, njihove smrti. Ovaj demon inkubus ulazi u domove mladih devojaka ili žena noću kroz dimnjak, prozor ili ključaonicu. Tokom dana se krije u šupljinama nekih drveća poput leske ili oraha. Leteći, nazvan „zli čas“, „pijavica“ ili „ljubavna bolest“, može se pomešati sa drugim mitskim bićima – zmajem, nemrtvim, zmijom, ogrom itd. Književni folklor posvećuje posebnu pažnju Letećem u različitim folklornim kategorijama – božićnim pesmama, bajalicama, legendama, pričama itd. Klasična književnost, kroz neka posvećena dela, naglašava važnost ove mitske reprezentacije u rumunskom kulturnom prostoru. Nije slučajno da „manja kultura“ i „velika kultura“ (koncepti koje je razvio Lučijan Blaga), tradicionalna (usmena) kultura i moderna (pismena) kultura međusobno deluju.

Ključne reči: interkulturalnost, rumunska književnost, mitska reprezentacija, Letenje.

1. Introduction

The Flying is the mythical representation attracted to the female gender. Both young wives and girls with premarital status become victims to this incubus demon. The Flying, the mythical representation known in the ontological universe of the Romanian village, gained prominence in literature. Folk literature gives this mythical creature a special status in various folklore categories (fairy tales, carols, incantations, legends, stories, etc.). High literature draws its essence from the folkloric vein of the Romanian village. Thus, thanks to some well-known authors (Vasile Alecsandri, Cezar Bolliac, Mihai Eminescu, Ion Heliade Rădulescu. etc.), the myth and the motif of The Flying gained prominence in high literature. The Flying has a special status both in high literature and folk literature.

2. Descriptive register

The flying, the evil incubus demon has the ability to metamorphose into anything. Being attracted to the female gender, The Flying usually transforms into the handsome young man who

seduces the young female victim. Thus, The Flying turns into a handsome boy, and the victims become vulnerable. The romantic affair that begins with an innocent flirtation is under the tutelage of thanatos. The victims show certain physical deficiencies and neuropsychic conditions that can become acute, causing death. Encounters with The Flying generate certain symptoms that become visible and easily identifiable by those familiar with rural traditions: „The Flying torments both girls with premarital status and young wives, they become pale, listless, lose weight, have nightmares, have spots, bruises or bites on the body, etc., so that their death may even occur“ (Răchișan 2022, 170). The Flying arises at the moment when there is an imbalance caused by a state that reaches its peak: unrequited love, the death of a loved one, states that shake one's equilibrium (apathy, depression, anger, fear, sadness, etc.), joy taken to extremes (exacerbation, euphoria): „However, The Flying is not only associated with negative experiences [...], but also with positive effects, such as great joy, which, through the intensity of the experience, presuppose the same imbalance in life“ (Angelescu 1999, 58). The Flying announces an ontological crisis, and his metamorphoses target certain symbols: „handsome boy (anthropomorphic symbol), snake (ophidian symbol), dragon (sauromorphic symbol), star (astral symbol)“ (Răchișan 2023, 122). Capable of assuming a multitude of forms, The Flying can enter the home of young girls and wives through various places – cracks, ajar door, keyhole, window, chimney. Because of his multiple metamorphoses, The Flying can be confused with other mythical representations: dragon, ghost, snake, mythical creature¹, etc. Regional names („evil hour“, „leech“, „love sickness“) highlight the pathological state. Not by chance, folk medicine refers to certain neuropsychiatric diseases that were treated by means of medicinal weeds. The Romanian popular language specific to popular medicine, the ancient ethnoiatric heritage, reminds us of the Flying: „«haunting», «dizziness», «leech» (depressive syndrome), « mythical being» (psycho-erotic disorder)“ (Oișteanu 2013, 424).

¹ See details, delimitation of mythical representations in Răchișan, 2023, 123-126.

The Flying, the symmetric pair of the Forest Girl², is a deceptive malignant demon who troubles the minds of young girls and wives. In the diurnal regime, the Flying lives in both the hollow of the hazel tree³ and the hollow of the walnut tree⁴, while in the nocturnal regime it becomes active, disturbing the female gender. It is believed that The Flying whistles and thunders, and the fat of a burst dragon can prevent its entry into the homes of young girls/women: „The tree where The Flying is supposed to sit was burned by witches to find the fat of the burst dragon, an antidote for the nocturnal visitor“ (Ghinoiu 2013, 315). These examples signal the danger to which females are exposed when confronted with the Flying.

3. The myth and motif of The Flying in Romanian literature

The myth and motif of The Flying appears in both popular and high literature. Orally, from generation to generation, carols, incantations, legends, stories about The Flying have circulated. From the heterogeneous vein of folklore, well-known and important authors of high literature - Vasile Alecsandri, Cezar Bolliac, Mihai Eminescu, Ion Heliade Rădulescu, and others have drawn their inspiration. The notoriety of the authors contributed to the revitalization of the myth and motif of The Flying. Additionally, it is worth noting that The Flying is one of the four myths highlighted in G. Călinescu's study *The history of Romanian literature from its origins to the present - Traian and Dochia, Miorița, The Flying and Master Manole*.

We notice that there is in Romanian folklore both an erotic myth and a motif of The Flying augmented by a ritual praxis with an apotropaic function (defense, protection). Also, the erotic myth

² The Forest Girl is a succubus demon who torments maidens, metamorphoses into the chosen one of their hearts, and troubles their minds. At the same time, his death may occur if he does not have magical objects at hand: the belt or the nine-knotted bracer or garlic.

³ Hazel can be related to snakes. We remind you that the Flyer can also metamorphose into a snake.

⁴ The walnut is associated with evil representations. It is believed that the Unclean One resides in the hollow of the walnut tree, and above the walnut tree the Pixies dance in a popular ronde.

of The Flying has captured the attention of high literature thanks to the critic G. Călinescu and thanks to the previously mentioned authors.

The oldest attestation of The Flying, the luminous supernatural being that flies at night, is found in Dimitrie Cantemir's *Description of Moldova* (Cantemir 1973, 258). Dimitrie Cantemir compares The Flying to an apparition: „It means the one who flies [...] it is a specter, a young, handsome man who comes at night to maidens, especially to newly married women“ (Cantemir 1973, 261).

Another mention of The Flying is found by Iordache Golescu in *The Chronicle of the Romanian language*: „a fire, a light in the shape of a serpent“ (Călin 1977, 56).

Popular literature has numerous mentions of The Flying thanks to many dedicated folklorists. Over time, folklorists have created questionnaires about this evil demon: Ovidiu Bîrlea, Ion Mușlea, *Typology of folklore from the responses to Bogdan Petriceicu Hasdeu's questionnaires* (1970), Bogdan Petriceicu Hasdeu, *Questionnaires about legal customs* (1878) and *Program for the collection of data regarding the Romanian language* (1884-1885), Simion Florea Marian, *Questionnaires regarding annual holidays and family life customs*. We specify that Simion Florea Marian compares The Flying to a dragon that torments women at night. They feel tired, have bite marks on their bodies, and if they are pregnant, they lose the pregnancy: „if they are in a blessed state, they give birth to the dead child“ (Marian 1892, 24).

Artur Gorovei considers it an evil demon: „the worst one, namely the dragon, sits hidden in the walnut or hazelnut hollow during the day [...] it has white, round scales like those of a fish, which do not burn in fire“ (Gorovei 1915, 84).

The Romanian mythological pantheon devotes many studies to The Flying.

In Tudor Pamfile's terms, the malevolent demon haunts women, causing „a sickness caused by great fright or stemming from love“, and as a remedy there is an enchantment: „It is cured by incantation on Tuesday or Friday, putting herbs in a vessel with fresh water“ (Pamfile 1916, 247).

The Flying represents unrequited love, takes the form of the young man „who visits his sweetheart married off by her parents to someone else“ (Ghinoiu 2013, 315).

The Flying combines the attributes of several evil spirits: „it is the personification of sexual desire, but also of the nocturnal nightmare“ (Olteanu 2021, 66).

The diachronic analysis emphasizes the impact of The Flying on Romanian folklore and mythology.

The folkloric categories (fairy tales, carols, incantations, legends, stories) reveal the impact of The Flying on the collective mindset, on popular thinking.

a₁ The hero of a fairy tale evokes of The Flying. According to a fairy tale, an old man and an old woman had no children. They decided that the creature that would first come their way would become their child. The old man met a talking snake. After it grew up it became a dragon. The dragon wanted to marry the Green-Emperor's daughter. The emperor requested a golden bridge, then flowing water with fish. The snake passed the tests. After the wedding took place, the emperor's daughter was happy, because the snake metamorphosed at night into a handsome young man: „He is not a snake at night, he sheds his skin and becomes a young man like no other under the sun“ (Niculița-Voronca 2008, 174). An initiated old woman advised the girl to throw the snake's skin into the fire after her husband fell asleep. The girl acted without knowing that in a few days, the curse would have been lifted, and the young man would have become human. He cursed her so she could not give birth until he touched her womb: „He stretched out his hand and encircled her with three rings of iron and disappeared“ (Niculița-Voronca 2008, 174). The woman set out into the world to look for her husband. She reached Saint Monday who gave her a golden fork, then Saint Wednesday who offered her a golden reel. Saint Friday gave her a hen with golden chicks and advised her to offer these items, asking in return to rest in the emperor's chamber after he fell asleep. The emperor was, in fact, her husband. The empress, the second wife, accepted the deal. On the third night, the emperor touched her with the tip of his finger as she slept: “Then

there was a crack and a scream in the house, and when he awoke, the child was born. He banished the second woman and they both lived happily ever after” (Niculița-Voronca 2008, 175). The hero of the fairy tale is like The Flying, except that the death of the female gender does not occur. This fairy tale Flyer becomes aggressive in words, deeds, but in the end he humanizes, and love triumphs.

a₂ The erotic motif of The Flying appears in a carol in which we notice ambivalent symbols. For this reason, we identify either a mourning carol or a love carol. Thus, through a carol we learn that a girl picks a „heavenly flower“ which she places in her breast. The flower emits messages, erotic states. Ion, for example, wants to kiss the girl and hold her in his arms. The young girl is gripped by a pain in her chest. The mother thinks the girl is dying and gathers medicinal weeds „with nine pots“. The girl knows the cause of her pain and reveals the secret to her mother: „Wait, mother, it doesn’t work./I know what my cure is:/the shroud⁵ and knot-shaped bread./ The priest and the deacon/And poor Ion“ (Pop 1987, 14). On the one hand, the „flower of heaven“, „the shroud“ with the meaning of a burial shroud, the knot-shaped bread as the ritualistic offering of alms, the priest, the deacon lead us to think of a mourning carol. We know that The Flying left marks on the victim’s body, generated neuropsychic conditions, and eventually death could occur. We can assume that a girl with premarital status died, and the collective mentality created a mourning carol that re-enacts the girl’s ordeal. We assume that such a mourning carol was performed at the home of the family that lost a girl due to the disease brought on by The Flying. On the other hand, „the flower of heaven“, „the shroud“ with the meaning of handkerchief signaling a liminal threshold, the transition from girl (girl with premarital status) to wife (married woman) lead us to think of a love carol. Without absolutizing, the girl with premarital status was vulnerable in front of The Flying, and the carol functioned like a magical text with a sacred connotation intended „to defend or heal, through this magical way, the young

⁵ The term is ambivalent: on the one hand, the shroud that is placed on the coffin, on the other hand, the handkerchief worn by girls with premarital status, a symbol of love.

country girls inevitably exposed to the omnipresent and all-powerful Flyer“ (Pop 1987, 39). The status of the carol is uncertain, and the duality of the symbols leaves room for ambiguity.

a_{3i} The incantations become a remedy against the illness caused by the The Flying, a pathological state „mythologically explainable and magically curable“ (Călinescu 1941, 144). An enchantment of *leech/of evil hour/of The flying* potentiates the importance of the medicinal weeds that stop the force of the Flying: „Avramese, Christian/Dragan, Lovage and Valerian/Mandrake,/Nine Brothers Blood,/Doe’s herb/And the Forest Mother./As the fair disperses/So shall the dee /And the leech/And The Flying./As the pots break,/So shall the spells break/And the leech/And The Flying./As the crossroads scatter,/So shall the enchantments dissipate,/And the leech,/And The Flying“ (Teodorescu 1985, 68-69). The performer will undo the harm caused by The Flying. The magical herbal potion will have a healing role. The syncretism of languages (verbal language, non-verbal language, paralanguage) is essential: „The clay pots become shards, similar attracts similar. The Flying/the leech cannot be stuck anywhere, not even in pots, as it will dissipate. The crossroads alludes to the cardinal points, but also to black magic, the ambivalent place. The malign must be scattered to the four winds, and the victim will regain vitality“ (Răchișan 2023: 127).

a_{3ii} Another enchantment announces the fragile boundary between the dragon and The flying. The charm of *leech, of flying, of dragon* announces an unknown illness. The Flying also known as the dragon takes various forms: „Black dragon,/Red dragon,/White dragon,/Bruised dragon,/Gloomy dragon,/Feared dragon,/Dragon of love,/Dragon of fear/Leech from beating/Leech with madness,/Leech of all kinds/And from all fears,/Come out from N” (Rădulescu-Codin 1986, 566-567). Noncolors (black, white), the color red, the adjectives „bruised“ (dark in color), „gloomy“ (dark), „plagued“ (allusion to the plant plague grass), the causes of the disease (unfulfilled love, fear, trauma) trigger a neuropsychic condition (from apathy, depression to madness or even death). The disease triggered by The Flying is serious, and the enchantment becomes a remedy in the face of the unknown.

We specify that in addition to charms and healing weeds, the disease generated by the Flying was stopped with pitch from the mill, with ointments from fish scales, and the dance *Călușarii* had a thaumaturgical role on the victim.

a₄ According to a legend, a girl falls in love with a handsome boy whom she used to meet secretly in isolated places. The girl's mother, noticing that the girl was wilting like a flower, follows her. The girl was becoming pale, lifeless from one day to the next. The mother appeals to a witch. The witch advises her to obtain the Little Flying plant (*Veronica longifolia*). The weed was known only to The Flying. Using a trick, lying that their only cow from the household is sick, The Flying brings the plant. If the girl's mother had not intervened, The Flying would have killed her: „after he would have had enough of her, he would have thrown her into a water and there he would have drowned her“ (Marian 2000, 127). The mother throws the magic potion prepared by the witch on the girl: „She cried, but continued on her way, going to meet The Flying. He realized that he was discovered, he ran away from the girl so as not to see his true face. Out of trouble, The Flying tore off the middle part of the plant. Since then, only the sides bloom. The plant was left with only two branches from the initial three“ (Răchișan 2022, 172).

a₅ According to a story, the victim Ilinca, Năstase's daughter, of Pavel, is haunted by the dragon, synonymous, with The Flying in this situational context. The victim is a young widowed wife. Her husband had died on the front in the First World War. The woman did not remarry. A villager goes up to the attic with the woman for plum brandy, but they are pushed by The Flying down the stairs, and the candle has gone out. The creature was making certain sounds, making noise. After the witness said the prayer Our Father nine times, the walnut tree from the yard was hit by lightning. We assume that during the day it would settle in the hollow of the walnut tree, and at night it would enter the attic, haunting the woman. In Romanian literary folklore, we notice the erotic myth of The Flying, practices of defense and exorcism, but also a poetic motif found in tandem with the myth that gave birth to it⁶.

⁶ See details in Angelescu 1999, 70 and 79.

The folkloric categories (fairy tales, carols, incantations, legends, stories) reveal the complexity and importance assigned, in the past, to this mythical representation.

b. Due to its age and multiple attestations, The Flying has acquired a special status in high literature as well. Through their works, the well-known authors of the Romanian nation (Vasile Alecsandri, Cezar Bolliac, Mihai Eminescu, Ion Heliade Rădulescu. etc.) conferred a certain status to The Flying.

b₁ The poem *Sburătorul* created by Vasile Alecsandri is included in the volume *Doine și lacrimioare* (1842-1853). Vasile Alecsandri proposes a portrayal of The Flying painted in cheerful tones. The poet attracted by popular literature demystifies the image of The Flying: „he is not like a lightning or like a dragon or like a mythical malevolent creature, but like an «unseen genius», according to the author. Vasile Alecsandri's Flying, named *Sburătorul*, is attracted by girls with premarital status who, wearing flowers on their breasts, seem to lure him“ (Răchișan 2023, 128). The poem is dynamic, penciled in cheerful crenellations: „The Flying throws himself/At the young girl who comes/To pick strawberries in the meadow,/Carrying flowers on her breast like you?/He steals the strawberries from her lap/With his unseen hand,/And on her forehead and on her mouth/He bites her and kisses her./Sister, your lip is bitten!/For the strawberries, you can long./Speak in the shadowed glade/Didn't you meet The Flying?“ (Alecsandri 1967, 62). The wondrous atmosphere is disturbed by The Flying. The poet does not deviate from the folk vein. The girl with the flowers in her breast is bitten by The Flying. The unseen demon does not come at night, but in the twilight. We notice the creativity, the originality, the playful note of the poet who does not deviate too much from the myth he reproduces in the verses. The tension is minimized, the ballad seems to be „almost a parody of the one written on this topic by Ion Heliade Rădulescu“ (Crihană 2002, 32). In Vasile Alecsandri's ballad, the atmosphere is jovial: „So merrily on a path/The gentle girls were joking./And in the meadow there were/Two brave men with black hair./And, singing in the glade,/They merrily hang up/One a necklace in the girt,/Another a flower in the hat“ (Alecsandri

1967, 62). The girl who picks strawberry flowers, violets has the (un)chance to meet The Flying. The mystery sharpens, it is not known who the young men are - ordinary people or superhuman creatures, namely flying creatures: „the two <<black-haired young men>> who appear at the end, without diluting the mystery of what is happening, bring the transcendent down to the level of the natural and of the everyday life“ (Crihană 2002, 32). The ballad has an open ending. The Flying's poetic motif does not generate death this time, but only delusion. The cute and innocent girls flirt with the idea of The Flying, they seem indifferent. The poetry revitalizes the folklore vein, Vasile Alecsandri achieves an osmosis between „the values of popular creation and high literature [...] he appreciates folklore as a true work of art capable of becoming the most fruitful source for refreshing the high literature“ (Ghițulescu 1979, 53). In Vasile Alecsandri, we notice an affinity for folklore themes, „folkloric sensibility“ (Călinescu 1965, 42). Vasile Alecsandri prefers a demystified character, not an evil demon. He updates the folk myth of The Flying in an original way.

b₂ The ballad *Zburătorul* (1844) is the masterpiece of Ion Heliade Rădulescu: „*The Flying* made Heliade a great poet“ (Țuguî 1984, 159); „the masterpiece of Heliade's erotic poetry“ (Dugneanu 1995, 35). Florica is haunted by The Flying, having certain symptoms: „Look, mother, what hurts me! And my chest beats,/Many violets sprout on my breast;/A fire lights up in me, chills down the spine,/My lips burn, mother, my cheeks turn pale!“ (Heliade-Rădulescu 2016, 5). The symptoms of the illness caused by The Flying (fever, chills, lack of vitality, tremors, bruises) cause pain. The eros becomes aggressive and causes the girl's tears. The girl is fighting for her own life. Somatic disorders reveal the seriousness of the situation. We notice the „monologue technique in the erotic formulas“ (Dugneanu 1995, 36). In the ballad we can distinguish three poetic discourses: „the explicitly erotic poetry; the well-known evening pastel; the ironic, demystifying commentary of the central motif“ (Dugneanu 1995, 36). The erotic poetry emphasizes experience, feelings. The erotic demon is identified and solutions are sought. The monologue exudes emotion and

authenticity. We identify certain binaries (myth-magic, real-unreal, sacred-profane). Like folk medicine, enchantment is a remedy. Thus, recourse is made to initiate individuals, to charmers:

„Ask your grandmother:/If she knows any remedy ... is there any Flying;/Either from old wise Comana, or from Sorica,/Either go to the old priest, or go to the sorcerer“ (Heliade-Rădulescu 2016, 6). The author oscillates between the sacred and the profane. Reference is made to the priest, to elderly women, to sorcerers. The erotic myth of The Flying becomes the source of inspiration for the homonymous ballad. The mother becomes the girl's confidant. The ballad sometimes exudes irony, but the author remains faithful to the myth: „It is obvious that the source of Heliade Rădulescu's ballad is this myth of The Flying, which was part of the life of the Romanian peasant and the cultural treasure of the archaic villages“ (Dugneanu 1995, 38).

The second part of the ballad is a pastel of the twilight, the natural frame predominates: „the pastel sets the frame or background in which Florica makes her confession and where the events take place or where they will take place“ (Dugneanu 1995, 38). We notice the technique of the detail, a picturesque sunset: „Thus Florica cried [...]/On the porch beside her mother, and the grief overwhelmed her;/The young cow in the yard bellowed was mooing, seeking the pasture,/And her mother sat in thought, while the girl sighed./It was at twilight and the sun had set“ (Heliade-Rădulescu 2016, 6). The herd, the sunset, the girl's emotional weight foretell something somber. The pastel emphasizes the twilight that envelops the village: „The stars begin to shine one by one/And fires all over the village begin to be seen;/Late tonight-the moon rises-now,/And occasionally, a star falls from the sky [...]/Silence reigns everywhere now,/And only the barkers are heard incessantly [...]/Neither the leaf moves, nor the wind sighs,/And the waters sleep away, and the mills have stopped“ (Heliade-Rădulescu 2016, 7). The ornaments of the sky (the moon, the falling stars), the silence, the barking dogs anticipate the coming of The Flying. The lunar star is a symbol of the subconscious, fertility, life and death. The barking dogs sense the danger. The dynamic picture at

the beginning of the ballad is replaced by the harmonious penciled pastel. The stillness of the night is deceiving. The darkness of the night heralds an unpredictable world. The landscape seems to be frozen. The stillness, the silence, the falling of the stars foretells the ominous. We notice the dynamics of verbs, the transition from one register to another.

The last painting shows the demon attracted by Florica and seen by the villagers when he enters on the chimney of the house. The Flying is compared with a dragon: „It was indeed a dragon, sister. Did you see, the clumsy one,/How he was struck by Floarea’s target in an instant!/And right on the chimney, oh my, what a sight!/Bow down, sister! -Have you seen him too/A dragon of light with a fiery tail,/And precious stones sparkled on him like fire“ (Heliade-Rădulescu 2016, 8). The Flying can metamorphose into anything (maiden, dragon). We notice the tension, the drama, the tragic ending. No remedy can save her. Delusion, unfulfilled love, erotic game turn Florica into a victim, and the verdict becomes infallible. The poetic motif of The Flying has preserved the folkloric authenticity. Remedies, ancient practices announce the folklore vein. The author revitalizes an ancient myth in an original way. Mastering the art of the pen, the Heliadist masterpiece is unique and representative in Romanian literature.

b₃ The poem *Zburătorul* by Cezar Bolliac comprises nine stanzas and two sequences designed in a manner similar to Ion Heliade Rădulescu’s ballad: the interrogations of a curious neighbor and the girl’s answer. The neighbor recognizes the symptoms associated with The Flying: „Why are you losing weight, child?/Why are you turning yellow?/Why are you so tired/ And why are you so withered?“ (Bolliac 1957, 122). The simplistic lyrics revitalize the image of the mythical demon. The paleness of the face, the bites, the pursed lips, the bruises, the disheveled appearance, the debilitation are attributed to The Flying. We notice the identification function: „I think you’re having The Flying illness!“ (Bolliac 1957, 122). The demon metamorphoses into a handsome boy, and the exhausted girl identifies the acute states on an emotional level with The Flying: „That’s right, neighbor;/

That's what I think too/A young man... Oh! I'm afraid!... /I see him in my sleep/He grabs me, he torments me/And I play with him" (Bolliac 1957, 122). Love becomes impossible, the boy disappears at dawn, like a ghost. Cezar Bolliac reproduces ancient beliefs based on empirical thinking through his lyrics. The unfulfilled love, the young woman's moods foreshadow a thanatized eros. His poetry is simplistic, but invites to introspection.

b₄ The erotic motif of the Flying appears in Mihai Eminescu's poem *Călin (file din poveste)* (1876), published in the magazine *Convorbiri literare*. The poem is inspired by the popular fairy tale *Călin Nebunul* collected by Mihai Eminescu and published in the volume *Literatura populară*. The poem emphasizes the erotic theme. The beginning of the poem creates a fairy tale atmosphere: „On a hill, the moon rises, like a hearth of fire,/ Turning the ancient forests and the solitary castle red, And the waters of the rivers, shimmering as they rush,/From afar, in the valleys, descends the mournful sound of a bell" (Eminescu 1984: 1, 65). The anthropomorphized flyer has a name - Călin. He enters the bedroom of the emperor's daughter at night. We notice the exaggerated eroticism, the sensuality, the lack of aggressiveness: „He takes the girl in his arms, bends over her face,/Puts his hot mouth on her sighing lips,/And takes the expensive ring off her little finger/And then the strong young man leaves again in the world" (Eminescu, 66). The Flying's gesture of stealing the girl's ring from her finger leaves the girl with a longing in her soul: „a rushing wave of sensuality" (Papu 1979, 78). We glimpse the mastery and complexity of the Eminescian poem: „the motif of the mirror, love as an ideal, as an aspiration" (Răchișan 2023, 129). Looking at herself in the mirror, the princess invokes The Flying: „Flyer with black locks, come at night to steal me away!" (Eminescu 1984, 67). The torn garments, pursed lips, the bruises announce the visit of The Flying. The girl does not mourn her fate, but longs for The Flying. The mirror, in general, announces either narcissism or duality: „with wide, wild eyes she looks into the mirror" (Eminescu 1984, 67). The mirror in the Eminescian poem is not an ordinary one, but a portal to another dimension of eros:

„The golden mirror, a recurrent term of the Eminescian poetic lexicon, is an instrument of magical (or visionary) knowledge, a space for revealing essences“ (Petrescu 1989, 76). The meeting with The Flying transforms the girl, she becomes „passionate and sensual“ (Papu 1979, 77), acquires a „metaphysics of love“ (Ștefănescu 2015, 34). The golden-haired girl loved by the black-haired Flying is banished from the kingdom by the old emperor: „Seven years since you left, black-haired Flying,/And you have forgotten about the fate of your beautiful, loving girl!/And in the empty field he sees a child walking barefoot“ (Eminescu 1984, 69). The child seen in the field is the fruit of their love. The girl's suffering is viewed from two points of view: „the suffering of a girl abandoned by her lover and the suffering of a father who has banished his daughter because she became pregnant with an unknown man“ (Ștefănescu 2015, 37). While in the first part, the spring tableau announces the thrill of love, in the seventh part, the autumn tableau signifies a love that has reached maturity: „Gray is the autumn evening [...]; And the forest softly sighs, and through the dry leaves/Rows upon rows, a tremor passes, shaking them all“ (Eminescu 1984, 70). The autumn picture is suitable for the wedding. The discrepancy between the palace and the hut is shown in detail, but there is nothing humiliating about it: „On the gray fireplace, two cakes were baking in the ashes,/One slipper is under a beam, and another behind the door;/The old grinder, creaky and knotted, sits in the dust,/In the corner the cat was purring softly, grooming one of its ear“ (Eminescu 1984, 70). The return of The Flying finds the woman still asleep. She thinks she's dreaming. The old emperor gives his consent, and in the last part of the poem the wedding takes place. The picture is magical, the atmosphere is wonderful, like a fairy tale: „But what noise is heard? Buzzing like bees?/Everyone looks in wonder and doesn't know where it's coming from [...] Ants are passing by, carrying large sacks of flour in their mouths,/To bake pies and cakes for the wedding;/And the bees-bring honey, bring a small piece of gold,/As earrings to be made from it by the goldsmith, who is a skilled craftsman“. (Eminescu 1984, 71). The silver forest, the celestial ornaments (the sun, the

moon), the creatures (bees, bumblebees, beetles, ants, butterflies, crickets, grasshoppers, mosquitoes) participate in the fairy-tale wedding: „And on the royal table jumps a cricket, a nimble herald,/ Standing on two legs, he bows, clicking his spurs;/He coughs, fastens his coat full of laces:/- Forgive me, nobles, let us begin the wedding alongside you“ (Eminescu 1984, 72). Mihai Eminescu naturally presents a wedding that surpasses any imagination: „the wedding itself is of a magical solemnity, appearing like a wedding of weddings“ (Ștefănescu 2015, 49). Nature, sensual love, dreams, and the cosmic wedding emphasize the fullness of being, a state of bliss. The Eminescian poem *Călin (file from the story)* develops the folkloric myth of The Flying. The Eminescian genius rendered the erotic myth of The Flying in an original manner. The Flying becomes humanized, he has a name, he marries, he starts a family. The Flying known in the folklore and in the mythology as an evil demon, it is not trivialized by Mihai Eminescu. In the Eminescian poem, love wins, it becomes the quintessence of the human being, the primordial element at the ontological and epistemological level.

Referring to high literature, we find that the Romanian lyric revitalizes the myth and motif of The Flying.

4. Conclusions

The myth and motif of The Flying become a point of conjunction between traditional (oral) culture and modern (scriptural) culture, between folk literature and high literature. The Flying, an incubus demon, torments young girls and wives, causing a malady that could lead to a dire outcome. The myth of The Flying has persisted in the collective consciousness due to orality, folklore, mythology, and interculturality. Fairy tales, carols, incantations, legends, stories, etc. have continually revived the myth and motif of The Flying. Ancient practices potentiate its apotropaic function. The Flying, being able to metamorphose into anything (dragon, star, handsome young man) lures young women, generates an imbalance. The attestations related to The Flying, the interest allocated to this mythical representation by the critics and knowledgeable authors also captured the attention of prominent personalities from high

literature - Vasile Alecsandri, Cezar Bolliac, Mihai Eminescu, Ion Heliade Rădulescu. Over time, *The Flying* acquired a unique and representative status in Romanian literature.

Bibliography:

- Alecsandri, Vasile. 1967. *Doine and Lăcrimioare-Poezii*. Bucharest: Publishing House for Literature.
- Angelescu, Silviu. 1999. *Mitul și literatura*. Bucharest: Publishing Univers.
- Bolliac, Cezar. 1957. *Poezii și articole*. Bucharest: Tineretului Publishing House.
- Cantemir, Dimitrie. 1973. *Descrierea Moldovei*. Bucharest: Minerva Publishing House.
- Călin, Cornelia. 1977. „Literatură și mitologie populară în „Condica...” lui Iordache Golescu.” *History and Literary Theory Magazine* 26:1/1977.
- Călinescu, Gheorghe. 1965. *Vasile Alecsandri*. Bucharest: Tineretului Publishing House.
- Călinescu, Gheorghe. 1941. *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*. Bucharest: Royal Foundations Publishing House.
- Crihană, Marcel. 2002. *Opera lui Vasile Alecsandri*. Bucharest: Perpersicius Publishing House.
- Dugneanu, Paul. 1995. *I. Heliade Rădulescu – un atlas al poeziei*. Bucharest: Minerva Publishing House.
- Eminescu, Mihai. 1984. *Poezii. Proză literară. Mari scriitori români*, vol. 1. Bucharest: Cartea Românească Publishing House.
- Ghinoiu, Ion. 2013. *Dicționar. Mitologie română*. Bucharest, Univers Enciclopedic Gold Publishing House.
- Ghițulescu, Emil. 1979. *Vasile Alecsandri*. Bucharest: Albatros Publishing House.
- Gorovei, Artur. 1915. *Credințe și superstiții ale poporului român*. Bucharest: Academy Publishing House.
- Heliade-Rădulescu, Ion. 2016. *Zburătorul. Poezii. Proză*, Bucharest: Astro Publishing House.

- Marian, Simion-Florea. 2000. *Botanică românească*. Bucharest: Paideia Publishing House.
- Marian, Simion Florea. 1892. *Nașterea la români*. Bucharest: Academy Publishing House.
- Niculita-Voronca, Elena. 2008. *Datinile și credințele poporului român*, vol. 2. Bucharest: Saeculum IO Publishing House.
- Oisteanu, Andrei. 2013. *Ordine și haos. Mit și magie în cultura tradițională românească*. Iași: Polirom Publishing House.
- Olteanu, Antoaneta. 2021. *Mitologie română*, vol. 2. Târgoviște: Cetatea de Scaun Publishing House.
- Pamfile, Tudor. 1916. *Mitologie românească. Dușmani și prieteni ai omului*. Bucharest: Academy Publishing House.
- Papu, Edgar. 1979. *Poezia lui Eminescu*. Iasi: Junimea Publishing House.
- Petrescu, Ioana Em. 1989. *Eminescu și mutațiile poeziei românești*. Cluj-Napoca: Dacia Publishing House.
- Pop, Dumitru. 1987. „Mitul Zburătorului în poezia noastră populară”. *Steaua* 2/1987.
- Răchișan, Delia-Anamaria. 2022. *Simboluri vegetale antropomorfizate și misterioase cu funcție tămăduitoare*. Cluj-Napoca: Mega Publishing House.
- Răchișan, Delia-Anamaria. 2023. *Miturile și literatura. Course support*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință Publishing House.
- Rădulescu-Codin, C. 1986. *Literatura populară*, vol. 1. Bucharest: Minerva Publishing House.
- Ștefănescu, Alexandru. 2015. *Eminescu: poem cu poem. Călin (file din poveste)*. Bucharest: Alfa Publishing House.
- Teodorescu, G. Dem. 1985. *Poezii populare ale românilor*, vol. 2. Bucharest: Minerva Publishing House.
- Țugui, Grigore. 1984. *Ion Heliade Rădulescu. Îndrumătorul cultural și scriitorul*. Bucharest: Minerva Publishing House.

SLOVENČINA V KONTAKTE SO SRBČINOU

Anna Makišová

Filozofická fakulta, Univerzita v Novom Sade, Srbsko
makisova.anna@gmail.com

Serbian lexemes among bilingual users in Vojvodina

The subject of our research will be oral statements and written texts that we have selected at random. We researched the information field in the Slovak language and the students' oral presentations at the Faculty of Philosophy in Novi Sad. The environment in which an individual grows up and in which he naturally lives are among the essential factors that influence the language competence of any language user. For members of the Slovak national community, life in a bilingual environment is of vital importance, in addition to Slovak, the Serbian language is also used in communication, which affects the language in the expression of individuals. Interlingual relations mediated by bilingualism inevitably lead to the mutual influence of one language and the other. In the case of languages of minority communities most often it is about the influence of the dominant language on the language of the minority. Under the influence of the Serbian language, lexemes in communication often take on a different, non-standard form, and in parallel, shifting semantics. Serbian words are often recorded in Slovak sentences and statements. Some Serbian words are mechanically or literally translated from Serbian to Slovak language in the form of calques. In our research, we recorded calques and classified them into individual segments: nominal calques (manifestacia, mišlenia, vrsta, náhrada) verbal calques (stihnúť, pristihnúť, vypraviť, prehovárať), adopted Serbian lexemes (bez obzira, sladokusac, posle, spisak).

Keywords: Slovak language, Serbian language, bilingualism, interference, calque.

Srpske lekseme kod bilingvalnih korisnika u Vojvodini

Predmet našeg istraživanja su usmeni iskazi i pisani tekstovi koje smo odabrali nasumično. Istraživali smo oblast informisanja na slovačkom jeziku i usmena izlaganja studenata Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Sredina u kojoj odrasta pojedinac i u kojoj živi svakako spadaju u bitne faktore koji utiču na jezičke kompetencije svakog korisnika jezika. Za pripadnike slovačke nacionalne zajednice od bitnog značaja je život u dvojezičnom okruženju, pored slovačkog u komunikaciji se koristi i srpski jezik, što utiče na izražavanje pojedinaca. Međujezički odnosi posredovani dvojezičnošću neminovno dovode do međusobnog uticaja jednog jezika na drugi. U slučaju jezik manjine. Pod

uticajem srpskog jezika lekseme u komunikaciji često poprimaju drugačiji, nestandardni oblik, a paralelno nastaje i pomeranje semantike. Srpske reči često beležimo u slovačkim rečenicama i iskazima. Neke srpske reči se mehanički ili doslovno prevode sa srpskog na slovački jezik u obliku kalkova. U našem istraživanju smo evidentirali kalkove i klasifikovali u pojedine segmente: imenički kalkovi (manifestacia, mišlenia, vrsta, náhrada), glagolski kalkovi (stihnúť, pristihnúť, vypraviť, prehovárať), preuzete srpske lekseme (bez obzira, sladokusac, posle, spisak).

Ključne reči: slovački jezik, srpski jezik, bilingvizam, interferencija, kalk.

V prvej časti príspevku podávame prehľad o tom, kto z jazykovedcov písal o slovenskom jazyku vo Vojvodine. V druhej časti uvedieme časť výsledkov nášho výskumu o vplyve srbského jazyka na slovenský v našom prostredí.

1. O slovenskom jazyku vo Vojvodine

Lingvistka Mária Myjavcová sa venovala konfrontačnému výskumu slovenského a srbského jazyka, svoje výskumy zamerala na bilingvizmus a na vplyv srbského jazyka na slovenský. Môžeme povedať, že profesorka Myjavcová je prvá odborníčka v tejto oblasti vo vojvodinskom prostredí. Uverejnila celý rad štúdií a monografických prác z oblasti konfrontačného výskumu slovenského a srbského jazyka. Prvou monografickou publikáciou Márie Myjavcovej boli *Jazykové poznámky*. Na jednom mieste sú zoskupené populárne krátke jazykové poučky, ktoré vychádzali v týždenníku Hlas ľudu v rokoch 1961 až 1963 v jazykovej rubrike Jazykový stĺpček, ktorá bola neskôršie premenovaná na Jazykové poznámky. Príručka vznikla ako výsledok pôsobenia Márie Myjavcovej na poste jazykovej redaktorky v tomto týždenníku. Ide o populárne napísané jazykové poznámky, ktorých cieľovou skupinou bola široká populácia slovenského obyvateľstva vo Vojvodine. Jazykové poznámky ani dodnes nestratili na svojej hodnote a monografia je určená každému, kto má záujem pozdvihnúť svoje vyjadrovanie na vyššiu úroveň.

Po tridsiatich piatich rokoch vyšla ďalšia monografia Márie Myjavcovej *Slovenčina v jazykovej enkláve*. Zhrnuté sú v nej

jazykovedné práce uverejnené v odborných zborníkoch, ktoré vyšli doma a na Slovensku, v časopise *Nový život* a v prílohe Hlasu ľudu *Obzory*. Monografia je rozdelená do dvoch častí. Prvá časť obsahuje desať štúdií a druhá deväť kratších štúdií. Vo všetkých píše o slovenskom jazyku vo Vojvodine, o jazyku, ktorý sa vyvíja v iných podmienkach ako na Slovensku, preto aj niektoré slová, ktoré sú na Slovensku na periférii používania, vo Vojvodine sa uplatňujú v jazykovej praxi. Na stupeň ovládania slovenského jazyka u príslušníkov slovenského jazykového spoločenstva značne vplýva kontakt so srbským jazykom, zmiešané manželstvá, migrácia obyvateľov z dedín do miest a rôzne iné sociologické činitele. Profesorka Myjavcová uvádza konkrétne prevzaté srbské jednotky, ktoré sa bežne používajú v každodennej komunikácii v tomto prostredí. Vo svojich štúdiách analyzuje písomné a ústne jazykové prejavy vo všetkých sférach, v ktorých sa spisovná slovenčina vo vojvodinskom prostredí používa (tlač, televízne a rozhlasové vysielania, knižné vydania, oblasť školstva, administratívne texty). Uvedená publikácia je adresovaná prevažne odbornej verejnosti.

V monografii *State o našej slovenčine* autorka sa zameriava na výskum tunajšej slovenčiny a rozoberá ju z rozličných aspektov. Zdôrazňuje, že slovenčina je vyučovacím jazykom na školách všetkých stupňov od materskej školy až po vysokoškolské štúdium slovenčiny na Filozofickej fakulte v Novom Sade. Okrem toho v slovenčine sa už tradične uskutočňujú kultúrnozábavné a spoločenské podujatia rozličného druhu a slovenčina je aj jazykom prostriedkov hromadného informovania, jazykom administratívnoprávneho styku a konečne aj jazykom, v ktorom sa sprostredkujú i vedecké poznatky z oblastí menšinového života (Myjavcová 2006, 13).

Profesorka Myjavcová zdôrazňuje, že vplyv srbčiny sa prejavuje najvýraznejšie na lexikálnej rovine, ale vplyv badať aj na syntaktickej a štylistickej rovine. Píše o rôznych spôsoboch a typoch kontaktov slovenčiny a srbčiny, výsledkom čoho je slovensko-srbský bilingvizmus. Snaží sa poukázať, ako posilniť jazykové povedomie členov slovenského jazykového spoločenstva.

Slovenská jazyková čítanka pozostáva z piatich tematických celkov. Autorka v nej píše o slovensko-srbských medzijazykových kontaktoch. V úvode uvádza, „odporúčame ju najmä tým, ktorí u nás spisovnú slovenčinu používajú z povolania“ (Myjavcová 2009, 7). Čítanka je napísaná populárne a zrozumiteľná širokému auditóriu. Vhodná je pre učiteľov, novinárov, redaktorov, študentov a pre všetkých používateľov slovenského jazyka, ktorí majú záujem o sebazdokonaľovanie a chcú si svoje vyjadrovanie pozdvihnúť na vyššiu úroveň.

Monografia *O slovensko-srbskom bilingvizme vo Vojvodine* obsahuje štrnásť štúdií, v ktorých autorka píše o používaní spisovného slovenského jazyka v oblasti školstva, v prostriedkoch hromadného informovania a v ďalších oblastiach spoločensko-kultúrneho života a o bilingvizme. Koncipovaná je ako vedecká publikácia, ktorá je určená hlavne odborníkom, profesionálne sa zaoberajúcim starostlivosťou o budúcnosť slovenského jazyka v našom menšinovom spoločenstve.

O slovenskom jazyku vo vojvodinskom prostredí písali aj ďalší jazykovedci, ktorí svoje príspevky uverejňovali v časopisoch a zborníkoch z konferencií ako doma, tak aj v zahraničí. Príspevky sme vyexcerpovali z *Bibliografie jazykovedných príspevkov vojvodinskej slovakistiky 1961 – 2021*. Z Univerzity v Novom Sade o tunajšej slovenčine písali jazykovedec profesor Daniel Dudok¹, profesor Emil Horák², ktorý pôsobil ako lektor na Filozofickej fakulte na Oddelení slovakistiky v Novom Sade, jazykovedec profesor Michal Týr³, jazykovedec profesor Miroslav

¹ O niektorých predložkových spojeniach v reči Slovákov v Juhoslávii. In: Nový život, 1968, roč. 20, č. 1, s. 45 – 52.

² Kultúra spisovnej slovenčiny v podmienkach slovensko-srbochrvátskeho bilingvizmu. Nový život, 1968, roč. 20, č. 3, s. 244 – 251.

³ Srpskohrvatsko-slovačka homonimija. In: Godišnjak Saveza društava za primenjenu lingvistiku Jugoslavije, 1983/1984, č. 7 – 8, s. 835 – 840.

Jezičko-stilske i izražajne karakteristike u nekim emisijama Televizije Vojvodine na slovačkom jeziku. In: Mediji o svakodnevnici. Monitoring javnog servisa Vojvodine i regionalnih televizija. Ed. D. Valić Nedeljković. Novi Sad: Novosadska novinarska škola, 2008, s. 318 – 327.

Internacionalizmi u slovačkom jeziku sa aspekta jezgro-enklava jezičke zajednice. In: Slavistika XI (2007), 2007, roč. 11, s. 260 – 266.

Dudok⁴. Okrem štúdií vydal aj monografické dielo *Zachránený jazyk* v roku 2008. V knihe píše nielen o slovenčine vo Vojvodine, ale aj v Rumunsku a Maďarsku. Ďalšia jazykovedkyňa, ktorá sa venovala výskumu vojvodinskej slovenčiny, bola profesorka Anna Marićová⁵ ktorá uverejnila štúdie a články v zborníkoch a časopisoch, jazykovedkyňa profesorka Anna Makišová⁶ uverejnila

⁴ Jazyková situácia a členenie slovenčiny v juhoslovanskej Vojvodine. In: Sociolingvistické aspekty výskumu slovenčiny. Ed. S. Ondrejovič, M. Šimková. Bratislava: Veda, 1995, s. 216 – 226.

Pulzačné vektory enklávnej slovenčiny. In: Slovenčina v menšinovom prostredí. Ed. A. Uhrinová, M. Žiláková. Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, 2004, s. 32 – 42.

Zachránený jazyk. State o enklávnej a diasporálnej slovenčine. Nadlak: Vydavateľstvo Ivan Krasko, 2008, 205 s.

O diasporálnej slovenčine. In: Jazykovedný časopis, 2010, roč. 61, č. 1, s. 65 – 70.

Ekolingvistické aspekty slovenčiny vo Vojvodine. In: 270 rokov dejín, literatúry a jazyka Slovákov vo Vojvodine. Zborník prác z Medzinárodnej konferencie, ktorá sa konala v Novom Sade 16. októbra 2015. Ed. J. Hodoličová. Nový Sad: Slovakistická vojvodinská spoločnosť, 2017, s. 295 – 299.

⁵ Pojava interferencie kod prefiksálnih glagola u slovačkom jeziku. In: VI simpozijum Kontrastivna jezička istraživanja, 29. i 30. maj 1998: zbornik radova. Ed. R. Šević, M. Tir, D. Točanac. Novi Sad: Filozofski fakultet – Društvo za primenjenu lingvistiku Vojvodine, 1999, s. 268 – 271.

Interferenčné javy v reči vojvodinských Slovákov. In: Slovenčina v menšinovom prostredí. Ed. A. Uhrinová, A. J. Tóth. Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, 2008, s. 173 – 177.

Nenáležité tvary v jazyku slovenských médií vo Vojvodine. In: Slovenské vojvodinské novinarstvo vo víre mediálnych diania v Srbsku. Zborník príspevkov zo sympózia. Ed. V. Dorčová. Bácsky Petrovec: Slovenské vydavateľské centrum – Nový Sad: Národnostná rada slovenskej národnostnej menšiny – Kulpín: Asociácia slovenských novinárov, 2009, s. 171 – 179.

⁶ Ústna podoba spisovnej slovenčiny vo Vojvodine. In: Nový život, 1990, roč. 42, č. 7 – 8, s. 351 – 357.

Predlozi u usmenim iskazima vojvođanskih Slovaka. In: IV simpozijum Kontrastivna jezička istraživanja. Ed. R. Šević. Novi Sad: Institut za strane jezike Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, 1990, s. 347 – 352.

Vplyv srbského jazyka na jazykové prejavy detí materskej školy. In: Slavistika X (2006), 2006, roč. 10, s. 187 – 197.

Slovenčina v kontakte so srbčinou. Nový Sad: Slovakistická vojvodinská spoločnosť, 2017, 156 s.

Jazyková kultúra v televíznych a rozhlasových médiách po slovensky. In:

štúdie a články a monografiu, jazykovedkyňa docentka Zuzana Týrová⁷ uverejnila štúdie v domácich a zahraničných zborníkoch

Susret kultura. Ed. I. Živančević Sekeruš, N. Majstorović. Novi Sad: Filozofski fakultet, 2014, s. 237 – 242.

Vlastné mená v týždenníku Hlas ľudu. In: 150 rokov slovenských novín a časopisov v Srbsku a 70 rokov Hlas ľudu, zborník prác. Ed. S. Žiak. Nový Sad: Hlas ľudu, 2014, s. 107 – 116.

Jazyková kultúra v slovenskom vysielaní televíznych a rozhlasových médií. In: Súčasná slovenčina v srbských a slovenských elektronických médiách. Ed. Ľ. Kralčák. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, 2015, s. 68 – 74.

Spisovná slovenčina v bilingválnom prostredí. In: Primenjena lingvistika 16. Ed. V. Polovina. Beograd: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije, Filološki fakultet u Beogradu – Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu, 2015, s. 113 – 120.

Rodné mená a priezviská v slovenských tlačných médiách. In: Slavistika XIX (2015), 2015, roč. 19, s. 220 – 224.

Lexikálne interferenčné prvky vo vojvodinskej slovenčine. In: Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu XLI-1, 2016, č. 41-1, s. 209 – 221.

Spisovná slovenčina vo Vojvodine v kontakte so srbčinou. In: 270 rokov dejín, literatúry a jazyka Slovákov vo Vojvodine. Zborník prác z Medzinárodnej konferencie, ktorá sa konala v Novom Sade 16. októbra 2015. Ed. J. Hodoličová. Nový Sad: Slovakistická vojvodinská spoločnosť, 2017, s. 300 – 307.

Interferenčné prvky pri používaní predložiek na, za, v v reči vojvodinských Slovákov. In: Susret kultura. Ed. I. Živančević Sekeruš, Ž. Milanović. Novi Sad: Filozofski fakultet, 2018, s. 197 – 206.

Slovenský jazyk v kontakte so srbským v oblasti médií. In: Slovakistické štúdie. Ed. M. Šimáková Speváková. Novi Sad: Filozofski fakultet, 2021, s. 25 – 39.

⁷ Bilingvizam kao realnost u Vojvodini (sa aspekta slovačko-srpskog bilingvizma). In: Susret kultura. Ed. Lj. Subotić, M. Kleut, N. Bugarski. Novi Sad: Filozofski fakultet, 2006, s. 469 – 475.

Slovensko srbský bilingvizmus vo Vojvodine. In: Varia XV. Zborník materiálov z 15. kolokvia mladých jazykovedcov. Ed. A. Gálisová, A. Chomová. Bratislava: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV – Banská Bystrica: Katedra slovenského jazyka a literatúry FHV UMB v Banskej Bystrici, 2008, s. 627 – 632.

Zachovanie slovenského jazyka a identity vojvodinských Slovákov v urbánnom prostredí. In: Slovakistický zborník 3. Ed. M. Týr. Nový Sad: Slovakistická vojvodinská spoločnosť, 2008, s. 67 – 77.

Dvojezičnost u životu vojvođanskih Slovaka. In: Slavistika XVI (2012), 2012, roč. 16, s. 252 – 255.

Vplyv majoritného – srbského jazyka na materinský jazyk Slovákov vo Vojvodine. In: Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik. Polyslav 16.

a časopisoch, ako aj docentka Anna Margaréta Lačoková⁸. O slovenskom jazyku vo Vojvodine písal aj jazykovedec zo Slovenska Juraj Glovňa⁹, ktorý pôsobil ako lektor slovenského

Ed. S. Ulrich, E. Kislova, E. Kubicka. München – Berlin – Washington/D.C.: Verlag Otto Sagner, 2013, s. 240 – 245.

Slovensko-srbský bilingvizmus v praxi a právne postavenie Slovákov vo Vojvodine. In: Zbornik Matice srpske za slavistiku, 2017, č. 91, s. 181 – 192.

Sociolingvistický pohľad na slovensko-srbský bilingvizmus Slovákov vo Vojvodine. In: 270 rokov dejín, literatúry a jazyka Slovákov vo Vojvodine. Zborník prác z Medzinárodnej konferencie, ktorá sa konala v Novom Sade 16. októbra 2015. Ed. J. Hodoličová. Nový Sad: Slovakistická vojvodinská spoločnosť, 2017, s. 375 – 384.

Dvojité jazykové identity vojvodinských Slovákov. In: Contributions to the 21st Annual Scientific Conference of the Association of Slavist (Polyslav) (Die Welt der Slaven. Sammelbände/Сборники. 64). Ed. E. Gutiérrez Rubio, A. Grishchenko, E. Kislova, D. Kruk, T. Speed, Z. Týrová. Weisbaden: Harrassowitz Verlag, 2018, s. 291 – 297.

Ekolingvistické aspekty slovensko-srbského bilingvizmu vo Vojvodine (teoretické východiská). In: Interdisciplinárny prístup k súčasným procesom v slovenskom jazyku, literatúre a vzdelávaní v kontexte slovensko-srbských relácií vo Vojvodine. Ed. M. Šimáková Spevákova. Nový Sad: Filozofická fakulta, 2018, s. 47 – 58.

Ekolingvistické aspekty slovensko-srbského bilingvizmu vo Vojvodine (praktické východiská). In: Slovenské písomníctvo v kontexte. Ed. M. Šimáková Spevákova. Nový Sad: Filozofická fakulta, 2019, s. 51– 63.

⁸ Jazyková kultúra slovenských vojvodinských novinárov v televíznych médiách. In: Slavistika XIX (2015), 2015, roč. 19, s. 321 – 325. O pestrosti slovenčiny po druhýkrát. In: Nový život, 2015, roč. 67, č. 3 4, s. 60 62. Odchýlky od spisovnej normy v prejavoch slovenských vojvodinských televíznych novinárov. In: Súčasná slovenčina v srbských a slovenských elektronických médiách. Ed. Ľ. Kralčák. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, 2015, s. 75 – 91.

Slovenčina na celomenšinových podujatiach vojvodinských Slovákov. In: 270 rokov dejín, literatúry a jazyka Slovákov vo Vojvodine. Zborník prác z Medzinárodnej konferencie, ktorá sa konala v Novom Sade 16. októbra 2015. Ed. J. Hodoličová. Nový Sad: Slovakistická vojvodinská spoločnosť, 2017, s. 355 – 361.

⁹ Niekoľko poznámok k jazyku periodika Hlas ľudu (pohľad zvonku). In: Nový život, 2011, roč. 63, č. 9 – 10, s. 44 – 47.

Charakteristické znaky súčasnej slovenčiny vo Vojvodine. In: Slavistika XVII (2013), roč. 17, s. 321 – 325.

jazyka a kultúry na Oddelení slovistiky Filozofickej fakulty v Novom Sade.

Z Univerzity v Belehrade o slovenskom jazyku vo Vojvodine písal profesor Dalibor Sokolović¹⁰, jazykovedkyňa Marína Hríbová¹¹, ktorá je pôvodom z tohto prostredia a toho času pôsobí na Slovensku. Zuzana Medveďová Koruniaková v koautorstve so Samuelom Koruniakom¹² uverejnila jazykové poučky, Samuel Koruniak¹³, jazykovedec, ktorý pochádza z tohto prostredia,

Diferenčné jazykové prostriedky v spisovnej slovenčine vo Vojvodine a na Slovensku (na príklade publicistických výrazov). In: Šesti međunarodni interdisciplinarni simpozijum Susret kultura. Zbornik radova. Knjiga I. Ed. I. Živančević Sekeruš. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, 2013, s. 409 – 415.

Znaky súčasnej vojvodinskej slovenčiny. In: 270 rokov dejín, literatúry a jazyka Slovákov vo Vojvodine. Zborník prác z Medzinárodnej konferencie, ktorá sa konala v Novom Sade 16. októbra 2015. Ed. J. Hodoličová. Nový Sad: Slovackistická vojvodinská spoločnosť, 2017, s. 315 – 321.

¹⁰ Ekolingvistički pristup u istraživanjima slovenskih manjinskih jezika. In: Slavistika XIX (2015), 2015, roč. 19, s. 112 – 118.

¹¹ Sociolingvistické aspekty jazykovej komunikácie Slovákov v multilingválnom prostredí vo Vojvodine. In: Lingvistika Praha, 2014 [online]. Dostupné na internete: <<http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/198>>.

Fonetické a morfológické nárečové prvky v hovorených prejavoch Slovákov v Srbsku v masmediálnom kontexte. In: Súčasná slovenčina v srbských a slovenských elektronických médiách. Ed. Ľ. Kralčák. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2015, s. 105 – 115.

Fungovanie nárečovej variety materinského jazyka v kontexte súčasnej jazykovej situácie slovenskej enklávy v Srbsku. In: Slavistika XIX (2015), 2015, roč. 19, s. 312 – 316.

Sociolingvistické aspekty detskej komunikácie v kontexte slovenských rodín v Srbsku. In: Kontexty. Interdisciplinárny zborník. Ed. M. Kažimír. Gorlice: Ośrodek kultury prawosławnej „ELPIS“ w Gorlicach, 2016, s. 62 – 72.

¹² Slovenčina naša – Jazykové poučky. In: Národný kalendár na obyčajný rok 2015, 2014, roč. 94, s. 165 – 172.

¹³ Politický prejav Slovákov vo Vojvodine ako obraz hovorenej slovenčiny. In: Súčasná slovenčina v srbských a slovenských elektronických médiách. Ed. Ľ. Kralčák. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2015, s. 116 – 130. Slovenčina naša – Jazykové poučky. In: Národný kalendár na priestupný rok 2016, 2015, roč. 95, s. 216 – 222.

Vojvodinská slovenčina v kontaktoch (slovenský jazyk vo vedomí a komunikátoch vojvodinskej mládeže). In: Slovenčina v kontexte slovanských

a neslovanských jazykov. Ed. Z. Kováčová. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2015, s. 398 – 410.

Jazykový prejav a javisková reč petrovských ochotníkov na prelome storočí. In: Divadelné múzy na Dolnej zemi. Ed. I. Miroslav Ambruš, P. Hlásnik, B. Unc. Nadlak: Vydavateľstvo Ivan Krasko, 2016, s. 264 – 271.

Slovenčina naša. In: Národný kalendár na obyčajný rok 2017, 2016, roč. 96, s. 128 – 132.

Spisovná slovenčina vo Vojvodine v 21. storočí v kontexte slovensko-srbských jazykových vzťahov (ústny prejav slovenskej vojvodinskej mládeže). In: Romanoslavica, 2016, roč. 52, č. 1, s. 230 – 241.

Diferenciačné prvky vojvodinskej slovenčiny ako jedna z etnosingnifikatívnych vlastností vojvodinských Slovákov. In: Multikulturalizam i mnogoezichne. Tom 1. Lingvistika. Ed. M. Stefanov, P. Martinova, D. Grigorov, R. Petrova, V. Kolev, T. Georgieva. Veliko Tarnovo: Faber, 2017, s. 186 – 197.

Uplatňovanie a kultivovanie spisovnej slovenčiny v evanjelickom cirkevnom prostredí vo Vojvodine pred a počas medzivojnového obdobia. In: Úloha cirkvi v živote dolnozemsých Slovákov. Ed. I. M. Ambruš, P. Hlásnik, B. Unc. Nadlak: Vydavateľstvo Ivan Krasko, 2018, s. 237 – 245.

Vojvodinská slovenská enkláva a jej udržateľné činitele národnej, kultúrnej a jazykovej identity. In: Reflexia súčasných spoločenských vzťahov: Identita. Ed. J. Popovicsová. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2018, s. 123 – 141.

Existencia srbských jazykových tvarov v prehovoroch Slovákov vo Vojvodine (na základe výskumu lokálneho slovenského média. In: Stereotipat v slavyanskite ezitsi, literaturi i kulturi. Sbornik s dokladi ot CHetirinadesetite mezhduнародni slavistichni cheteniya Sofiya, 26–28 april 2018 g. Tom parvi: Ezikoznanie. Ed. TS. Avramova, D. K. Ivanova, R. Stefcheva, D. Dencheva...] Sofiya: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“, 2019, s. 31 – 38.

Politický (mediálny) diskurz Slovákov vo Vojvodine, Srbsko (predvolebná kampaň k voľbám do Národnostných menšín – slovenskej národnostnej menšiny v roku 2010 a 2014). In: VARIA XXIV Zborník príspevkov z XXIV. kolokvia mladých jazykovedcov (Praha 9. – 11. 2015). Ed. M. Simeunovich-Skortsova, K. Gajdošova, V. Suchá. Praha: Katedra jihoslovanských a balkanistických studií FF Univerzita Karlovy – Slovenská jazykovedná spoločnosť pri Jazykovednom ústave Ľ. Štúra SAV, 2019, s. 245 – 265.

Z medzijazykových kontaktov v spisovnej slovenčine vo vojvodinskom prostredí medzi dvoma svetovými vojnami. In: Tanulmánykötet Király Péter Tiszteletére I. (Király Péter 100). Ed. É. Császári, M. Imrichová. Budapest: ELTE BTK, Szlav Filológiai Tanszék, 2019, s. 315 – 325.

Spisovná slovenčina vo Vojvodine v medzivojnovom období v kontexte jazykovej kultúry. In: VARIA XXVIII Zborník príspevkov z XXVIII. kolokvia mladých jazykovedcov (Nitra 20. 11. – 22. 11. 2019). Ed. J. Nemčková, P. Petráš. Nitra: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri Jazykovednom ústave Ľ.

vyštudoval na Slovensku a toho času pôsobí v Kolíne nad Rýnom ako lektor slovenského jazyka a kultúry. Z uvedených príspevkov vyplýva, že predmetom výskumu z jazykového aspektu boli rozličné oblasti spoločenského a kultúrneho života vojvodinských Slovákov. Ako tie z minulosti, ale aj zo súčasného obdobia. Prezentované boli nielen u nás, na Slovensku, ale aj v európskych krajinách na konferenciách a následne uverejnené v zborníkoch. V súčasnosti mnohé príspevky sú dostupné aj v elektronickej forme.

2. Vplyv srbského jazyka

V druhej časti sme sa zamerali na výskum hovorených a písaných textov, ktoré sme si zvolili náhodne. Predmetom bola oblasť informovania a ústne prejavy vysokoškolských študentov, ktorí študujú na Filozofickej fakulte v Novom Sade. K dôležitým činiteľom ovplyvňujúcim jazykovú kompetenciu každého používateľa jazyka určite patrí prostredie, v ktorom vyrástol a v ktorom žije. Naši používatelia jazyka, ktorí sa nášho výskumu zúčastnili, od svojho narodenia žijú v rodine a v slovenskom prostredí. Základné a väčšinou aj stredoškolské vzdelanie absolvovali po slovensky. Dennodenne používajú na dorozumievanie slovenský jazyk, ale už od malička sa dostávajú do kontaktu so srbským jazykom. V prvom rade prostredníctvom médií, ďalej sú tu situácie, keď je nevyhnutnosť komunikovať po srbsky, lebo si to vyžaduje prostredie a situácia. Neskoršie v školskom veku žiaci v školách s vyučovacou rečou slovenskou povinne sa vyučujú aj srbský jazyk ako nematerinský. Naši respondenti ovládajú obidva jazyky, slovenský a srbský, paralelne ho používajú. Niekedy je ťažko rozhraničiť, ktorý jazyk je silnejší, dominantnejší.

Štúra, pobočka pri Katedre slovenského jazyka a literatúry FF UKF v Nitre, 2020, s. 98 – 104.

Status a uplatnenie spisovnej slovenčiny vo Vojvodine medzi dvomi svetovými vojnami. In: VARIA XX VI, Zborník príspevkov z XXVI. kolokvia mladých jazykovedcov (Prešov 6. – 8. septembra 2017). Ed. M. Bodnárová, J. Klingová, S. Rešovská. Prešov: Slovenská jazykovedná spoločnosť pri Jazykovednom ústave L. Štúra SAV, pobočka pri Katedre slovenského jazyka Inštitútu slovakistiky a mediálnych štúdií FF Prešovskej univerzity v Prešove, 2021, s. 61 – 72.

Do jazykových prejavov, najmä hovorených, dostávajú sa aj prvky nárečia, ktoré si hovoriaci osvojujú v rodine.

Súčasná podoba slovenčiny vo vojvodinskom prostredí je vo všetkých sférach zasiahnutá vplyvom kontaktovo blízkeho jazyka, vplyvom srbského jazyka na všetkých úrovniach, od fonetickej roviny, cez morfológickú, lexikálnu, syntaktickú až po štylistickú rovinu. Vyplýva to v prvom rade z toho, že si jednotlivci vypomáhajú srbským jazykom, do svojich prejavov zaraďujú srbské slová, ktoré sa im zdajú bližšie a tak sa do prejavov dostávajú srbizmy. V našom výskume sme ich výskyt zaznamenali vo väčšej miere u spolubesedníkov ako u hlásateľov a moderátorov. Keď ide o spolubesedníkov a účastníkov rozhovoru, ktorí boli zapojení do programu vysielania, znovu nemôžeme jednoznačne povedať, že u všetkých je používanie srbských lexikálnych jednotiek na rovnakej úrovni. Niektorí spolubesedníci ich používali minimálne, ale na druhej strane u niektorých sa vyskytlo ich nadmerné používanie. Dôsledkom silného vplyvu srbčiny jazykový cit Slovákov slabne, čo zapríčiňuje neistotu pri voľbe jazykových jednotiek v komunikácii. Jazyk médií pôsobí na jazykové vedomie konzumentov, poslucháčov. Ak sú tieto prejavy ovplyvnené srbskými slovami a srbskými konštrukciami, vplyva to negatívne na poslucháčov. Tak sa do viet dostávajú srbské slová. Niektoré srbské slová sa mechanicky alebo doslovne prekladajú zo srbského jazyka do slovenského v podobe kalkov. V našom výskume sme zaznamenané kalky roztriedili do skupín podľa slovného druhu. Kalky sme zapísali čitateľskou transkripciou a vyznačili sme ich iným typom písma, kurzívou. Vhodné podstatné meno sme napísali podľa pravidiel slovenského jazyka. Prvú skupinu tvoria **substantívne** kalky. Zaznamenali sme tieto príklady: aby komisia dala svoju *mišľienku*. V tomto kontexte ide o preklad srbského slova *mišljenje*. V slovenčine podstatné meno *myšlienka* má päť významov, ale ani jeden z nich sa nemôže zaradiť do uvedeného spojenia. V danom kontexte vhodné podstatné meno je *ocenenie*: aby komisia dala svoje *ocenenie*, aby *ocenila*, *ohodnotila*. Podstatné meno *manifestácia* sa veľmi často vyskytuje nielen v médiách, ale aj v iných sférach každodenného života. Napríklad: druhá časť *manifestácii* bude prebiehať (klobasiáda) (...).

Lexéma *manifestácia* sa vyskytuje aj v srbčine, aj v slovenčine. Keď porovnáme jej významy v dvoch jazykoch, zisťujeme, že v slovenčine má tri a v srbčine dva významy. Význam zo srbčiny kultúrna, športová udalosť, program podujatie sa dostáva aj do slovenského kontextu. V slovenčine sa neodporúča používať v uvedenom kontexte *manifestácia*, ale *podujatie*: druhá časť podujatia bude prebiehať... V spojení: tu máme dve *vrstvi* tortov; lexému *vrstva* charakterizujeme ako kalk v slovenčine. Čiže, slovo *vrstva* je aj v slovenskom spisovnom jazyku, ale má odlišný význam, ktorý nemôžeme použiť v uvedenom kontexte. Vo vyššie uvedenom spojení bude náležité slovo *druh*: tu máme dva *druhy* tort. Podstatné meno torta v tvare genitívu množného čísla v uvedenom spojení nadobudlo koncové zakončenie pod vplyvom nárečia (typické mužské zakončenie -ov preniká aj do tvaru G pl. ženských podstatných mien). Kalkovanie nastalo aj v spojení: plnku robím z *mlieka* v *prachu* → plnku robím zo *sušeného mlieka*. Ako kalk hodnotíme aj podstatné meno *náhrada* v spojení: získať *náhradu*. Ide o doslovný preklad zo srbčiny. Podstatné meno *náhrada* je zastúpené aj v slovenskom jazyku, ale sémantika je značne odlišná (nahradíť niečo chýbajúce, špeciálna zdravotnícka pomôcka). Na nejakej súťaži alebo ocenení možno získať *cenu, odmenu, ocenenie*.

Do ďalšej skupiny sme zaradili **verbálne kalky**: predpisy, ktoré *sťihli* na školu; *pristihol* z ministerstva doklad; ide o doslovný preklad zo srbčiny *stigli*. Sloveso *stihnúť* sa vyskytuje aj v slovenčine, ale má celkom iný význam (časovo stačiť, mať čas; zastihnúť; postihnúť). V uvedenom spojení je vhodné použiť sloveso *zaslali*, *dostali* a pod., rovnako aj predložka *na* je v uvedenom spojení použitá nenáležite. Treba ju vystriedať predložkou *do*: predpisy, ktoré *zaslali/dostali do* školy; *zaslali* z ministerstva, *prišlo* z ministerstva. Sloveso *vipraviť* v spojení: *abi sme chibu vipravili* treba vystriedať vhodným tvarom slovesa *napraviť*. V spojení: *prehováral som s ňima*, ide o doslovný preklad srbskej lexémy *pregovarati*. Aj v slovenčine existuje sloveso *prehovoriť* (význam: prevrávať, nahovoriť, presvedčiť), ale v uvedenom spojení bolo treba použiť sloveso: *rokovat', vyjednávať*.

3. Prevzaté srbské slová

Ďalšiu skupinu tvoria spojenia, v ktorých sa vyskytuje prevzaté srbské slovo bez akejkoľvek adaptácie. Do slovenského kontextu je zaradený doslovný srbský výraz. Vzniká to vtedy, keď hovoriaci vo svojom výklade použije srbskú lexému preto, že slovenský ekvivalent nepozná, alebo si naň v rýchlosti nemôže spomenúť. Veľmi časté je spojenie *nema veze*, ktoré má svoj ekvivalent v spisovnom jazyku: *nemá súvis s niečím* alebo v inom kontexte *nie je dôležité*; *bez obzira* ktorého náboženstva → *bez ohľadu* na náboženstvo; *kto god má žiadost'* → *ktokoľvek má žiadost'*. V spojení *sprémame sa za takmičeňia* srbské lexémy sa určitým spôsobom prispôbili slovenskému jazyku. Sloveso *sprémati'* nadobudlo dĺžku a pri podstatnom mene je upravené zakončenie. Uvedené spojenie v spisovnom jazyku znie: *chystať sa na súťaž*. Aj predložka *za* je použitá pod vplyvom srbského jazyka. V slovenčine tiež máme predložku *za*, ale v spojení s akuzatívom sa cieľ vyjadrujeme predložkou *na*. V slovenskom kontexte bolo použitá aj lexéma *sladokúsac*: ja som *velkí sladokúsac* koláčov. Aby sme vyjadrili pôžitok z jedenia koláčov, žiada sa v slovenskom jazyku použiť slovo *labužník*. Užívateľ jazyka (v tomto prípade išlo o ženu, ktorá pečie rozličné sladké a slané dobroty) možno slovo *labužník* nepoznal, no pripomíname, že vyhnúť sa srbskému slovu sa dá aj použitím opisu: *mám rada koláče, rada jedávam, vychutnávam* a pod. V spojení: *posle toho* som začala robiť, srbská príslovka vo výslovnosti nadobudla mäkkosť (týmto spôsobom sa prispôbila slovenskému jazyku) a zámeno *ten* si zachovalo slovenský tvar skloňovania. Náležité spojenie bude: *neskôr; neskoršie, potom som začala robiť*. V spojení: riaditeľka ukázala *spisak*, slovo *spisak* treba v slovenskom kontexte vystriedať slovom *zoznam*. Vo vete: Ja som *oduševľená* ako mama pripravuje koláč, prídavné meno *oduševľená* bolo treba vystriedať prídavným meno *nadšená, nadchnutá, očarená*. Aj v ďalších spojeniach sú použité buď srbské lexémy, alebo sú určitým spôsobom prispôbené slovenskému jazyku (slovo nadobudlo kvantitu, mäkkosť a pod.), napríklad: *plásty ukrásim* → *ozdobím*; *navodno* aj ostatné školy → *údajne* aj ostatné školy,

ťažko mi je *praťiť* → ťažko mi je *sledovať*; máme v *zamrziváči* → máme v *mrazničke*; v našej *dežuraňe* → v našej *pohotovosti*, v *pohotovostnej službe*; pre *penzionérov* → pre *penzistov*; *má veze* s predchádzajúcim → *má súvis* s predchádzajúcim; *prusľak* slúži keď ideš na bicykli aj keď *šétaš* → *vesta*, *prechádzaš sa*; v tom *perióde* sa konalo → v *tej perióde* sa konalo; *broj* → *počet*; *pokreti* → *pohyby*; *struňača* → *žinenka* a ďalšie.

Niektoré podstatné mená sa v slovenčine a v srbčine líšia rodom. Pod vplyvom interferencie sa tieto slová preberajú do slovenčiny v srbskej podobe. Sú to prevažne slová cudzieho pôvodu. V srbčine sú ženského rodu (*gimnazija*, *stipendija*, *laboratorija*, *diploma*), kým v slovenčine sú stredného (*gymnázium*, *štipendium*, *laboratórium*) alebo mužského rodu (*diplom*). K niektorým podstatným menám ženského rodu zakončeným na *-áž* v slovenčine (*garáž*, *pláž*, *masáž*) sa pridáva koncovka *-a* podľa srbčiny (*garáža*, *pláža*, *masáža*).

Interferencia a interferenčné javy vo vojvodinskom prostredí v smere slovenčina – srbčina prebiehajú dennodenne. Používatelia slovenského jazyka musia sami pociťovať potrebu starať sa o jazyk a kultivovať ho a aktívne zveľaďovať svoj materinský jazyk. Veľmi dôležitú úlohu v tom smere majú predovšetkým rodičia, ktorí svoje dieťa učia prvým slovám. Nie menej dôležitá v zachovávaní a zveľaďovaní materinského jazyka je aj úloha učiteľov. Na zachovanie a udržanie slovenského jazyka v bilingválnom prostredí dôležité je už od začiatkov výchovy, od materskej školy, deťom vštepovať lásku k spisovnému jazyku. A potom samozrejme pokračovať na úrovni základnej školy. Ani v učebniciach slovenského jazyka by nemali chýbať poučenia a poučky týkajúce sa interferencie. Takýmto spôsobom žiaci získajú dobré základy zo slovenského jazyka. Neustále sa zdokonaľovať, aj keď už nie sme školopovinní, mať pozitívny vzťah ku svojmu materinskému jazyku. Každý hovoriaci by sa mal usilovať, aby svoj jazykový prejav pozdvihol na vyššiu úroveň. Neustále sa zdokonaľovať a nebyť ľahostajným. Mienime, že je veľmi dôležité, aby každý príslušník slovenského jazykového spoločenstva mal pozitívny vzťah k slovenčine a vtedy nebude mať ľahostajný

postoj ku svojmu jazyku, ale bude sa snažiť, aby úroveň jeho prejavov bola na čoraz vyššej úrovni. „Váž si svoj rodný jazyk, aby si ho vážilo a tolerovalo aj dominantné spoločenstvo“ (Dudok 2008,183).

Literatúra:

- Dudok, Miroslav. 2008. *Zachránený jazyk*. Nadlak: Vydavateľstvo Ivan Krasko.
- Krátky slovník slovenského jazyka*. 1987. Red. J. Kačala a M. Pisárčiková. Bratislava: Veda.
- Makišová, Anna, Uhláriková, Jasna, Marčoková, Daniela, Lačoková, Anna Margaréta. 2022. *Bibliografia jazykovedných príspevkov vojvodinskej slovakistiky 1961 – 2021*. Nový Sad: Filozofická fakulta.
- Myjavcová, Mária. 1966. *Jazykové poznámky*. Báčsky Petrovec: Obzor.
- Myjavcová, Mária. 2001. *Slovenčina v jazykovej enkláve*. Báčsky Petrovec: Kultúra; Nadlak: Vydavateľstvo Ivan Krasko.
- Myjavcová, Mária. 2006. *State o našej slovenčine*. Báčsky Petrovec: Kultúra.
- Myjavcová, Mária. 2009. *Slovenská jazyková čítanka. O slovenskom jazyku vo Vojvodine*. Báčsky Petrovec: Slovenské vydavateľské centrum.
- Myjavcová, Mária. 2015. *O slovensko-srbskom bilingvizme vo Vojvodine*. Báčsky Petrovec: Slovenské vydavateľské centrum.
- Rečnik srpskoga jezika*. 2007. Red. M. Nikolić. Novi Sad: Matica srpska.
- Slovník súčasného slovenského jazyka a-g*. 2006. Red. K. Buzássyová a A. Jarošová. Bratislava: Veda.
- Slovník súčasného slovenského jazyka h-l*. 2011. Red. A. Jarošová a K. Buzássyová. Bratislava: Veda.
- Slovník súčasného slovenského jazyka m-n*. 2015. Red. A. Jarošová. Bratislava: Veda, 2015.
- Slovník súčasného slovenského jazyka o-pn*. 2021. Red. A. Jarošová. Bratislava: Veda.

SEDÍM NA WEBE A JE MI DOBRE KULTÚRNE ASPEKTY VO VÝUČBE A UČENÍ SA SLOVENČINY AKO CUDZIEHO JAZYKA NA WEBOVEJ PLATFORME SLOVENČINA V POHODE¹

Martina Ivanová

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Slovensko
martina.ivanova@unipo.sk

Stanislava Spáčilová

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Slovensko
stanislava.spacilova@unipo.sk

Cieľom nášho vystúpenia bude predstaviť vybrané otázky späté s riešením grantového projektu KEGA pod názvom *Slovenčina ako cudzí jazyk v online prostredí (s primárnym zameraním na ukrajinských študentov)*. Cieľom tohto projektu je vytvorenie webovej stránky s modernými učebnými materiálmi použitelnými pri osvojovaní si slovenčiny ako cudzieho jazyka. Cieľovou skupinou je v tomto prípade špecifická národnójazyková skupina, primárne študenti s ukrajinským a ruským materinským jazykom, ale aj ďalší cudzinci osvojujúci si slovenčinu ako cudzí jazyk (so slovanským aj neslovanským materinským jazykom), ako aj lektori a učitelia slovenčiny ako cudzieho jazyka. Edukačná platforma s názvom *Slovenčina v pohode* je aktuálne dostupná na webovej stránke <https://www.ff.unipo.sk/slovencina/> v pilotnej verzii. V našej prezentácii sa pokúsime predstaviť rôznorodé spôsoby, akými otázky späté s rozvíjaním kultúrnej kompetencie v L2 a s oblasťou interkultúrnej komunikácie implementujeme do našich didaktických materiálov publikovaných na tejto webovej platforme. Štúdie medzikultúrnej komunikácie ukazujú, že na dosiahnutie vyššej úrovne rozvoja v štúdiu L2 musia študenti pochopiť sociokultúrne a pragmatické normy konkrétneho kultúrneho spôsobu myslenia (porov. Gonzalez, Chen & Sanchez 2001). Názov Valdesovho (1990) článku *Nevyhnutnosť vyučovania a učenia sa kultúry v rámci kurzu cudzieho jazyka* odráža v súčasnosti všeobecne akceptovanú axiómu v oblasti výučby druhého a cudzieho jazyka. V medzikultúrnej komunikácii sa tiež často upozorňuje na to, že nevhodné uplatňovanie kultúrnych noriem L1 v kontexte L2 môže brániť komplexnému osvojeniu si cieľového jazyka. Študenti musia pochopiť kultúrne hodnoty a komunikačné vzorce preferované v spoločnosti L2, aby si boli vedomí spoločenských očakávaní a reakcií (Bianco, Liddicoat & Crozet 1999,

¹ Tento príspevok je výsledkom riešenia grantového projektu KEGA 029PU-420-22 *Slovenčina ako cudzí jazyk v online prostredí (s primárnym zameraním na ukrajinských študentov)*.

130). Na druhej strane mnohí výskumníci v L2 varujú pred esencionalizovaným, monolitickým poňatím kultúry cieľového jazyka, ktoré môže upevňovať „kultúrne mýty“ (Kubota 1999, 2004; Zamel 1997). Obsah stránky *Slovenčina v pohode* je rozdelený do troch balíkov a celkovo jedenástich kategórií/rubric na základe požadovaných sociolingválnych zručností. Výberovo sa pristavíme pri materiáloch z rubrik *Vitaj na Slovensku*, *Uži si Slovensko*, *Povedz to po slovensky* a *Zabav sa*, ktoré sú zamerané na tréning praktických komunikačných zručností a približujú život na Slovensku popularizačnou formou či prostredníctvom hry a kvízov, a z rubriky *Čo je nové?*, v rámci ktorej môžu používatelia sledovať aktuálne dianie na (predovšetkým východnom, perspektívne aj širšie na celom) Slovensku prostredníctvom krátkych správ. V našom vystúpení sa na príklade konkrétnych lekcí pokúsime demonštrovať rozličné prístupy k tomu, ako možno informácie o kultúrnych aspektoch v L2 organicky včleňovať do výučbových jednotiek a do prezentácie a explanácie jazykových javov. V lingvodidaktike sa tiež upozorňuje, že používanie materiálov obsahujúcich informácie o cieľovej kultúre pri výučbe by sa malo sústrediť na tie položky, ktoré sa najviac približujú skutočnému rečovému aktu. Viaceré výskumy napríklad upozorňujú na to, že dialógy a konverzácia by samala pri výučbe prezentovať prirodzeným spôsobom (Landis 2003, 296), napr. pomocou videozáznamov, a to tak, aby sa zachovali prirodzené charakteristiky a črty reálnych komunikačných aktov v komunikácii v cieľovom jazyku. Prostredníctvom takýchto materiálov si študent okrem jazykových kompetencií môže rozvíjať aj kultúrnu kompetenciu v L2 tým, že sleduje, ako hovoriaci komunikujú, ako si zachovávajú tvár, aké sociálne stratégie používajú a ako je celkovo organizovaná ich interakcia (Bianco, Liddicoat & Crozet 1999, 148).

Kľúčové slová: slovenčina ako cudzí jazyk, kultúrna pragmatika, interkultúrna komunikácia, online edukačná platforma *Slovenčina v pohode*.

I am sitting on the web and I am fine. Cultural aspects in teaching and learning Slovak as a foreign language on the web platform *Slovenčina v pohode*

The paper presents issues related to the KEGA grant project entitled *Slovak as a Foreign Language in the Online Environment (with a primary focus on Ukrainian students)*. The aim of this project was to create a website with modern teaching materials useful in learning Slovak as a foreign language. The target group in this case is a specific national language group, primarily students with Ukrainian and Russian mother tongue, but also other foreigners learning Slovak as a foreign language (with both Slavic and non-Slavic mother tongue), as well as lecturers and teachers of Slovak as a foreign language. The educational platform called *Slovenčina v pohode* is currently available on the website in a pilot version. The paper deals with the various ways and methods through which the procedures and strategies related to the development of cultural competence in L2 are implemented. Didactic materials published on this web platform and

prompting various aspect of intercultural communication are discussed in this study.

Keywords. intercultural communication, Slovak as foreign language, cultural competence, didactic materials, web platform *Slovenčina v pohode*.

1. Úvod

V predložennom príspevku sa pokúsime predstaviť vybrané otázky späté s riešením grantového projektu KEGA 029PU-420-22 pod názvom *Slovenčina ako cudzí jazyk v online prostredí (s primárnym zameraním na ukrajinských študentov)*. Cieľom tohto projektu bolo vytvoriť webovú stránku s modernými učebnými materiálmi použiteľnými pri osvojovaní si slovenčiny ako cudzieho jazyka. Cieľovou skupinou bola v tomto prípade špecifická národnostná skupina, primárne študenti s ukrajinským a ruským materinským jazykom, ale aj ďalší cudzinci osvojujúci si slovenčinu ako cudzí jazyk (so slovanským aj neslovanským materinským jazykom), ako aj lektori a učitelia slovenčiny ako cudzieho jazyka. Edukačná platforma s názvom *Slovenčina v pohode* je aktuálne dostupná na webovej stránke <https://www.ff.unipo.sk/slovencina/> v pilotnej verzii. V príspevku sa budeme venovať rôznorodým spôsobom a postupom, prostredníctvom ktorých do našich didaktických materiálov publikovaných na tejto webovej platforme implementujeme otázky späté s rozvíjaním kultúrnej kompetencie v L2 a s oblasťou interkultúrnej komunikácie. Na príklade konkrétnych lekcí sa pokúsime demonštrovať rozličné prístupy k tomu, ako možno informácie o kultúrnych aspektoch v L2 organicky včleňovať do výučbových jednotiek a do prezentácie a explanácie jazykových javov.

2. Interkultúrna kompetencia v učení sa cudzieho jazyka

V teoretických prácach z oblasti lingvodidaktiky, kultúrnej lingvistiky a etnolingvistiky sa zdôrazňuje, že neexistuje jazyk bez kultúrnych referencií a ukotvení, pretože jazyk a kultúra sú navzájom prepojené (Byram 1997; Kramsch 1993). Bližšiu charakteristiku tohto vzťahu nachádzame v novších prácach (napr.

Risagerova 2006, 2007), v ktorých sa poukazuje na to, že jazyk a kultúra sa neustále rozdeľujú a znovu spájajú, pretože jazyky a jazykové kultúry sa šíria v rôznych kultúrnych kontextoch a diskurznych spoločnostiach. V dôsledku toho nemožno pracovať s jednoduchou dichotómiou „naša kultúra/ich kultúra“, ale je potrebné zohľadňovať aj tie formy a významy, ktoré nemožno pripísať jednej kultúre, avšak nie sú ani kultúrne neutrálne.

Štúdie medzikultúrnej komunikácie ukazujú, že na dosiahnutie vyššej úrovne rozvoja v štúdiu L2 musia študenti pochopiť sociokultúrne a pragmatické normy konkrétneho kultúrneho spôsobu myslenia (porov. Pekarovičová 2015). Názov Valdesovho článku *Nevyhnutnosť vyučovania a učenia sa kultúry v rámci kurzu cudzieho jazyka* (1990) odráža v súčasnosti všeobecne akceptovanú axiómu v oblasti výučby druhého a cudzieho jazyka. V medzikultúrnej komunikácii sa tiež často upozorňuje na to, že nevhodné uplatňovanie kultúrnych noriem L1 v kontexte L2 môže brániť komplexnému osvojeniu si cieľového jazyka. Študenti musia pochopiť kultúrne hodnoty a komunikačné vzorce preferované v spoločnosti L2, aby si boli vedomí spoločenských očakávaní a reakcií (Bianco, Liddicoat & Crozet 1999, 130). Na druhej strane mnohí výskumníci v L2 varujú pred esencionalizovaným, monolitickým poňatím kultúry cieľového jazyka, ktoré môže upevňovať „kultúrne mýty“ (Kubota 1999, 2004; Zamel 1997).

Interkultúrnú kompetenciu možno definovať ako „schopnosť človeka efektívne a primerane komunikovať v medzikultúrnych situáciách na základe jeho postojov, vedomostí a porozumenia a zručností“ (Gopal 2011, 374). P. Morris a S. Isemiger (2017, 97) túto myšlienku ďalej rozpracúvajú a dodávajú, že v prípade interkultúrnej kompetencie ide o „vhodnú a efektívnu komunikáciu, ktorá sa vzťahuje na uvedomenie si hodnotových pravidiel a noriem tak, aby v komunikácii nedošlo k ich výraznému narušeniu“. Spomínaná definícia zahŕňa tri základné zložky, ktoré sa bližšie charakterizujú takto (porov. Gopal 2011):

- postoj: cieľom je nadobudnúť otvorený pohľad na iné kultúry, rešpektovať ich a oceňovať, dospieť k vnútornej motivácii učiť sa a vyhýbať sa etnocentrickým predpokladom vlastnej kultúry;

- znalosti a porozumenie: cieľom je dokázať porozumieť cieľovému jazyku (vrátane verbálnych a neverbálnych náznakov) a smerovať k rozvoju kultúrneho sebauvedomenia, napríklad toho, ako vlastná kultúra ovplyvňuje identitu, správanie, hodnoty a spôsob myslenia;

- zručnosti: cieľom je nadobudnúť komunikačné zručnosti a sebareflexiu týkajúcu sa adekvátneho kódovania mieneného významu a reflexie a korektnej interpretácie komunikovaného obsahu zo strany komunikačného partnera.

V *Spoločnom európskom referenčnom rámci pre jazyky* sa hovorí o tzv. plurikultúrnej kompetencii a plurikultúrnom repertoári učiaceho sa. Tieto javy možno opísať a kvalifikovať na základe tzv. deskriptorov. Plurikultúrne deskriptory sa vymedzujú ako tzv. doplnkové deskriptory, napríklad na úrovni B2 sa postulujú schopnosť

- „využívať svoje povedomie o podobnostiach a rozdieloch medzi kultúrami pre úspešnú interkultúrnú komunikáciu v osobnej aj profesijnej oblasti“,

- „rozoznať kultúrne stereotypy – priaznivé aj diskriminačné – a opísať, ako ovplyvňujú jeho/jej vlastné alebo iné správanie“,

- „komentovať kultúrne rozdiely a podrobne ich porovnávať so svojimi vlastnými skúsenosťami a tradíciami“ a i. (porov. Rada Európy 2020).

Interkultúrna kompetencia má procesuálny charakter a jej získavanie a rozvíjanie zachytáva Bennettov vývinový model (1993), ktorý postuluje tieto štádiá v nadobúdaní interkultúrnej kompetencie:

1. popieranie cieľovej kultúry (štádium nekompetentnosti v medzikultúrnej komunikácii),

2. obranný režim, počas ktorého hovoriaci (neustále) kritizuje odlišnosti cieľovej kultúry,

3. počiatočné štádium medzikultúrnej kompetencie, počas ktorého sa učiaci sa začína minimalizovať rozdiely,

4. akceptácia spočívajúca v neutrálnom postoji učiaceho sa ku kultúrnym rozdielom (výrazy ako *divný*, *zvláštny* alebo *nesprávny* pri reflexii javov cieľovej kultúry nahrádza slovom *iný*),

5. adaptácia, v rámci ktorej sa učiaci sa efektívne zúčastňujú na komunikačných procesoch v cieľovej kultúre tým, že zámerne mení svoje vlastné správanie a komunikačný štýl.

V lingvodidaktike sa upozorňuje, že používanie materiálov obsahujúcich informácie o cieľovej kultúre pri výučbe by sa malo sústrediť na tie položky, ktoré sa najviac približujú skutočnému rečovému aktu. Viaceré výskumy napríklad upozorňujú na to, že dialógy a konverzácia by sa mala pri výučbe prezentovať prirodzeným spôsobom (Landis, Bennett & Bennett 2004), napr. pomocou videozáznamov, a to tak, aby sa zachovali prirodzené charakteristiky a črty reálnych komunikačných aktov v komunikácii v cieľovom jazyku. Prostredníctvom takýchto materiálov si študent okrem jazykových kompetencií môže rozvíjať aj kultúrnu kompetenciu v L2 tým, že sleduje, ako hovoriaci komunikujú, ako si zachovávajú tvár, aké sociálne stratégie používajú a ako je celkovo organizovaná ich interakcia (Bianco, Liddicoat & Crozet 1999, 148).

Výskumy v oblasti lingvodidaktiky konštatujú, že explicitná výučba kultúrnej pragmatiky (Goddard & Wierzbicka 2007) pomáha študentom pochopiť hodnoty, postoje a komunikačné normy cieľového jazyka (Bianco, Liddicoat & Crozet 1999, 135). Štúdie tiež dokazujú, že pochopenie dôvodov správania sa používateľov v L2 pod vplyvom jestvujúcich kultúrnych noriem umožňuje študentom ľahšie akceptovať kultúrne rozdiely a tým vytvára pozitívnejší vzťah k cieľovému jazyku a celkovo tak uľahčuje akvizíciu L2. Naším cieľom je preto na webovej platforme *Slovenčina v pohode* na tieto výzvy reflektovať a pomáhať študentom jednak identifikovať jestvujúce kultúrne diferencie, jednak stimulovať rozvoj jazykovo-kultúrnej kompetencie a interkultúrnú komunikáciu, ktorá predstavuje relevantný faktor pri osvojovaní si slovenčiny ako cudzieho jazyka.

3. Webová platforma *Slovenčina v pohode*

3.1. Štruktúra stránky

Obsah stránky *Slovenčina v pohode* je rozdelený do troch balíkov a celkovo jedenástich kategórií/rubriek na základe požadovaných

sociolingválnych zručností. Prvý (žltý) balík obsahuje jednotne formulované kategórie *Lexika pre teba*, *Gramatika pre teba*, *Jazykové tipy pre teba* a *Diktáty pre teba*, zamerané na spoznávanie systémových pravidiel jazyka, frekventovanej slovnej zásoby, častých jazykových chýb, častých jazykových javov na východnom Slovensku či hovorových fráz a napokon nácvik správneho písania bez nutnosti diktovania viet inou osobou (lektorom) (cieľom je najmä stimulovať rozvoj jazykových kompetencií ako rozsah slovnej zásoby, gramatická správnosť, nácvik ortografie a pod.). Druhý (zelený) balík obsahuje kategórie *Povedz to po slovensky*, *Vítaj na Slovensku*, *Uži si Slovensko* a *Zabav sa*, ktoré sú zamerané na tréning praktických komunikačných zručností a približujú život na Slovensku popularizačnou formou či prostredníctvom hry a kvízov (cieľom je najmä rozvoj sociolingválnej a pragmatickej kompetencie, ako aj receptívnych zručností). Tretí (modrý) balík obsahuje kategórie *Čo je tam napísané?*, *Čo počuješ?* a *Čo je nové?*. Vďaka nim môžu používatelia rozvíjať jazykové kompetencie čítania a počúvania (cieľom je podporovať porozumenie hovorenému prejavu, zvukovým médiám, audiovizuálne porozumenie a rozvíjať čítanie s porozumením, napríklad čítanie korešpondencie, pokynov, čítanie na zorientovanie sa v texte a pod.). (porov. Kyseľová 2023, Kyseľová & Spáčilová 2023).

Rozvíjanie interkultúrnej kompetencie nie je sústredené len do vybraných podkategórií, ale je súčasťou väčšiny lekcií v jednotlivých kategóriách. Napríklad lekcie v kategórii *Čo počuješ?* sú primárne orientované na nácvik počúvania, ale zároveň sú viazané na slovenské hudobné skladby, filmové soundtracky a reklamy v ich autentickej podobe, čím sa opäť snažíme vyhovieť potrebám učiacich sa, ktorí favorizujú učenie sa prostredníctvom filmov a videí s cieľom spoznávať slovenskú kinematografiu a súčasné trendy v kultúre a umení. Podobne lekcie v kategórii *Falošní priatelia* majú ako primárny cieľ rozvíjať schopnosť rozpoznať podobnosti a kontrasty medzi spôsobmi vyjadrenia pojmov v rôznych jazykoch s cieľom rozlíšiť medzi rovnakým použitím toho istého slova/znaku a „falošnými priateľmi“, teda medzijazykovými homonymami. Na rozvíjanie tejto kompetencie sme pri príprave

lekcií zvolili formu seriálu s opakujúcimi sa protagonistami (slovenská študentka Sára, ukrajinský študent Illia, rozprávač Joachim), pričom prezentácia medzijazykových homonym je vždy zasadená do komunikačného kontextu. Tým sa simuluje autentická komunikačná situácia, teda skúsenosť hovoriaceho s danými jazykovými prvkami v reálnej komunikácii. K výhodám kontextovej prezentácie patrí aj fakt, že sa ňou redukuje prílišné zjednodušenie, ku ktorému môže dôjsť v takom prípade, ak sa medzijazykové homonymá spracúvajú ako „zoznamy“ s prípadnými ilustračnými príkladmi, avšak akontextovo a bez uvádzania nuáns a iných súvislostí, porov. časť prepisu k lekcii *Platný, úrok, prísny*.

Schéma 1. Extrakt prepisu z lekcie Jazykové tipy pre teba. Falošní priatelia. Platný, úrok, prísny.

Illia: Ahoj, Sára, prepáč, že meškám, neplánoval som, že to bude tak dlho trvať.

Sára: Ahoj, Illia, vyzeráš unavený, ako keby si bežal maratón, čo sa stalo?

Illia: Ani sa nepýtaj. Mal som nepríjemný zážitok v trolejbuse.

Sára: Čo sa stalo? Hovor.

Illia: Ále, do trolejbusu počas cesty nastúpil revízor a kontroloval cestovné lístky. Ja som dostal pokutu.

Sára: Prečo? Nekúpil si si lístok? Alebo si si ho neoznačil?

Illia: Vôbec nie, lístok som mal, ale revízor mi dookola opakoval, že je neplatný. Ja som ale zaň normálne zaplatil.

Sára: Á, jasné. Platný lístok neznamená, že zaň zaplatíš, ale že ho môžeš využívať nejaký čas. Ak si si kúpil napríklad lístok na 15 minút jazdy a revízor ťa kontroloval po dvadsiatich minútach, tvoj lístok už nebol platný. Chápeš?

Prezentácia medzijazykových homoným v rámci ukážky z daného komunikátu má potenciál rozvíjať interkultúrnú kompetenciu učiaceho sa komplexným spôsobom, zahŕňajúc jej rozličné aspekty: osvojovanie si diapazónu výrazových prostriedkov na realizáciu rečových aktov, ktoré možno chápať ako istý druh tzv. kultúrnych skriptov (napr. interogatívny rečový akt – *Čo sa stalo?, Hovor!*, remediálny rečový akt – ... *prepáč, že meškám, neplánoval som, že to bude tak dlho trvať*), vybraných konverzačných rutín na signalizáciu pozitívnej zdvorilosti (*Á, jasné.*), jazykových prostriedkov slúžiacich na zachovanie si tváre (*Ani sa nepýtaj.*), prostriedkov hedgingu (*vyzeráš unavený*), diskurzívnych markerov (napr. interakčný diskurzívny marker *Chápeš?*), kultúrne špecifických idiómov (... *ako keby si bežal maratón*) a pod.

3.2. Metodické východiská pri modelovaní podoby lekcí

V súčasnej lingvodidaktike, ako aj v oblasti praktickej výučby cudzieho jazyka dochádza v poslednom období k viacerým modifikáciám učebných stratégií a postupov. Jednou z takýchto zmien je zameranie sa na online vzdelávacie aktivity, ktoré čoraz častejšie nahrádzajú prezenčné učenie sa v triede. Viacerí výskumníci poukazujú na potenciálne vzdelávacie výhody tzv. počítačom podporovaného jazykového vzdelávania (z angl. *computer-assisted language learning*, CALL) na zlepšenie medzikultúrnej kompetencie učiacich sa v akademickom aj neakademickom kontexte (Bax 2003). V rámci prístupu, ktorý sa označuje ako neformálne digitálne učenie sa (*informal digital learning*, IDLE) možno rozlišovať dva typy, učenie sa v extrakurikulárnom prostredí a v mimoškolskom prostredí (porov. Lee 2020). Prvý typ sa vzťahuje na aktivity v oblasti učenia sa L2 štruktúrované v digitálnom prostredí mimo vyučovania, kde je však stále zapojený učiteľ jazyka. V druhom prípade ide o nezávislé aktivity v oblasti L2 realizované v digitálnych prostrediach bez formálnej jazykovej výučby. Webová platforma *Slovenčina v pohode* spĺňa požiadavky kladené na extrakurikálne aj mimoškolské prostredie, t. j. môže byť používaná tak, že do práce s lekciami a riešenia cvičení

intervenuje učiteľ, resp. lektor (výberom témy, výberom cvičení, priamou inštrukciou alebo výkladom), alebo môže byť používaná v rámci nezávislej aktivity záujemcu o štúdium slovenského jazyka bez intervencie učiteľa, resp. lektora. Umožňuje to jednak charakter explanácie jazykových javov využívajúcej vizuálne prostriedky a bohaté dokladovanie analyzovaných jazykových javov (napríklad v rámci gramatiky alebo lexiky), jednak vysoká miera interaktívnosti (možnosť automatickej kontroly správnych riešení pri cvičeniach).

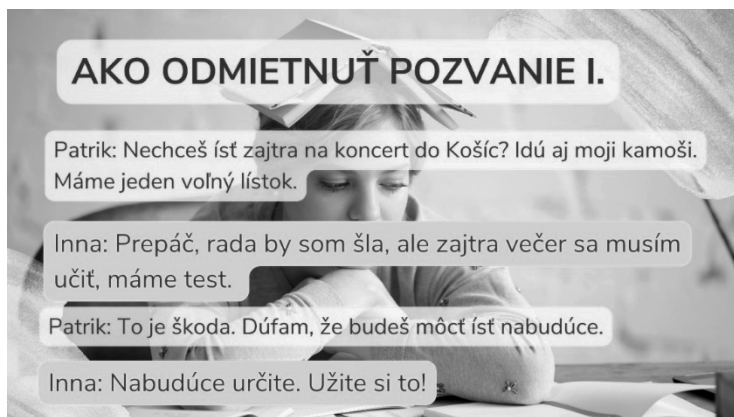
Didaktické materiály na našej webovej platforme využívajú formu audio- a videoprezentácií. Pri ich príprave sa usilujeme imitovať autentickú podobu reálnych komunikátov. Mnohé z týchto prezentácií sú nahrávané v obchodoch, kaviarňach, kanceláriách a reálnych priestoroch mesta a zahŕňajú rozhovory s bežnými občanmi alebo zamestnancami rôznych inštitúcií. Scenáre dialógov sa pripravujú v spolupráci s osobami kompetentnými v konkrétnej oblasti, na ktorú je video fokusované. Tí nám poskytujú spätnú väzbu a užitočné odporúčania a tipy, čo by sa malo do dialógov zahrnúť a čo je skutočne potrebné pre bezproblémovú komunikáciu.

3.3. Dištinkcia „Kultúra“ a „kultúra“ a jej priemet do stratégií rozvoja interkultúrnej kompetencie v rámci didaktických materiálov

Pri uvažovaní o interkultúrnej kompetencii sa rozlišuje „Kultúra“ s veľkým „K“, ktorá sa vymedzuje ako súbor faktov a štatistík týkajúcich sa umenia, histórie, geografie, obchodu, vzdelávania, gastronómie, festivalov a zvykov v spoločnosti cieľového jazyka. Vo svojej podstate je ľahko viditeľná a ľahko pochopiteľná pre kohokoľvek a relatívne bezproblémovo zapamätateľná pre učiacich sa L2. Oproti tomu sa vymedzuje „kultúra“ s malým „k“, ktorá zahŕňa neviditeľný a hlbší zmysel cieľovej kultúry, t. j. podprahové sociokultúrne hodnoty, normy a presvedčenia, ktoré sa odrážajú v spôsobe realizácie rečových aktov a v procese dosahovania komunikačných zámerov, pričom sa zohľadňujú také sociokultúrne premenné ako vek, pohlavie a spoločenské postavenie aktérov cieľovej kultúry (Lee 2009, 78).

Interkultúrna kompetencia v zmysle „Kultúry“ s veľkým „K“ je napríklad predmetom rubriík ako *Uži si Slovensko* alebo *Čo je nové*. V prvej rubrike prinášame tipy na zaujímavé miesta na (východnom) Slovensku, resp. v meste Prešov (turistické destinácie, kultúrne zariadenia, mestské priestory a pod.). V rámci rubriky *Čo je nové?* môžu používatelia zasa sledovať aktuálne dianie na (predovšetkým východnom, perspektívne aj širšie na celom) Slovensku prostredníctvom krátkych správ. Zaradenie týchto lekcií je motivované zisteniami viacerých výskumov, podľa ktorých samotný pobyt v prostredí cieľového jazyka často nestačí na to, aby študenti dosiahli vyššiu úroveň znalosti L2, globálneho myslenia a medzikultúrnej citlivosti. Súčasné výskumné zistenia spochybňujú tzv. „predpoklad ponorenia sa“ a poukazujú na potrebu intervencií na prehĺbenie a rozšírenie jazykového a medzikultúrneho vzdelávania študentov. Cieľom týchto rubriík je tak prispieť k prechodu od virtuálnych interkultúrnych skúseností k reálnym interkultúrnym skúsenostiam viazaným na autentické prostredia cieľovej kultúry.

Rozvíjanie interkultúrnej kompetencie v zmysle „kultúry“ s malým „k“ je napríklad predmetom rubriky *Povedz to po slovensky*. Pri jej koncipovaní sme vychádzali z výsledkov výskumu v rámci tzv. *Cross-Cultural Speech Act Realization Project* (CCSARP, porov. Blum-Kulka & Olshtain 1984), podľa ktorého študenti cudzích jazykov môžu používať rovnaký rozsah rečových aktov ako rodení hovoriaci, ale používajú rôzne stratégie na ich realizáciu. Cieľom je preto dosiahnuť, aby si študenti cudzích jazykov boli vedomí sociálnych obmedzení cieľového jazyka. Nemôžu totiž očakávať, že len „preložia“ základné sociálne konvencie, ktoré sú vlastné ich kultúre, do nového jazyka, a predpokladať, že budú fungovať rovnakým spôsobom ako v ich materinskom jazyku. Podľa P. Rileyho (1989, 234) je medzikultúrne zlyhanie „výsledkom interakcie, v ktorej sa sociálne pravidlá jednej kultúry aplikujú na komunikačné správanie v situácii, keď by sociálne pravidlá inej kultúry boli vhodnejšie“. Ako príklad uvádzame lekciiu zameranú na realizáciu rečového aktu odmietnutia:



Obrázok 1. Príklad lekcie *Ako odmietnuť pozvanie I.*



Obrázok 2. Príklad lekcie *Ako odmietnuť pozvanie II.*

Extrakt z lekcie zameranej na rečový akt odmietnutia pozvania zahŕňa dve komunikačné situácie (pozvanie na koncert, pozvanie na literárnu besedu). V rámci taxonómie rečových aktov sa hovoriaci oboznamuje s podobou direktívneho rečového aktu (návrh, pozvanie) a koncesívneho rečového aktu (odmietnutie). Zároveň lekcia obsahuje súbor konvencionalizovaných výpovedných foriem ďalších rečových aktov, ako je remediálny rečový akt (ospravedlnenie) a komisiívny rečový akt (prísľub). To ilustruje predpoklad, že rečové akty môžu byť aktivované postupne v rámci

jednotlivého rečového aktu, porov. *Prepáč* (ospravedlnenie), *rada by som išla* (vyjadrenie pozitívneho postoja), *ale zajtra večer sa musím učiť, máme test*. (vysvetlenie); *Och, to by bolo super* (vyjadrenie pozitívneho postoja), (...) *ale ja nemôžem* (negatívna abilita), *zajtra pracujem* (vysvetlenie). *Porozprávate mi, ako bolo*. (prejavenie záujmu); *Nabudúce určite!* (vyjadrenie prísľubu, potenciálnej budúcej akceptácie). Hovoriaci si zároveň osvojujú komunikačné výpovedné formy vzťahujúce sa na prijatie odmietnutia: *To je škoda* (vyjadrenie ľútosti). *Dúfam, že budeš môcť ísť nabudúce* (vyjadrenie očakávania). Ukážka z lekcie potvrdzuje, že realizácia komunikačných zámerov nie je taká jednoduchá a transparentná, aby mohla byť vložená do striktnej kazajky predvídateľných rečových aktov, naopak, od hovoriaceho sa očakáva schopnosť modifikovať podoby rečových aktov v závislosti od komunikačnej situácie, vzťahu medzi komunikantmi, charakteru prostredia a pod.

Niekoľko ďalších príkladov rozvíjania interkultúrnej kompetencie v zmysle „kultúry“ s malým „k“ a súčasne „kultúry“ s veľkým „K“ predstavuje aj rubrika *Vitajna Slovensku*. Používateľovi webovej platformy *Slovenčina v pohode* umožňuje nahliadnuť do autentického prostredia cieľovej kultúry a postupne sa oboznamovať so spôsobom fungovania a špecifikami rôznych inštitúcií, s ktorými vstupujú zahraniční študenti na Slovensku do styku (ubytovacie oddelenie študentského domova, internátna vrátnica, školská jedáleň, študijné oddelenie, univerzitná knižnica, banka, lekárska ordinácia, potraviny). Vytvárajú si tak predskúsenostnú väzbu s príslušným komunikačným prostredím, čoho predpokladom je vyššia miera zorientovanosti v ňom počas pobytu na Slovensku. Protagonistkou tohto videoseriálu pozostávajúceho z 9 lekcíí je ukrajinská študentka Olha, s ktorou majú učiaci sa možnosť rolovo sa identifikovať, otestovať si rôznorodé komunikačné situácie, hoci nie „na vlastnej koži“. Olha v rámci videí vstupuje do dialógov priamo s reprezentantmi jednotlivých inštitúcií (s výnimkou ubytovacieho oddelenia ide o reálnych zamestnancov z daného prostredia, neraz s typickými východoslovenských rečovými prvkami, ktoré zámerne nekorigujeme, ale ex post v

lekcii vysvetľujeme) alebo so slovenskými študentkami (Olhinými spolužiačkami) plniacimi rolu sprievodkýň v príslušnom prostredí. Naším cieľom bolo prostredníctvom tohto videoseriálu simulovať autentické komunikačné situácie a v čo najväčšej možnej miere zachovať v nich prirodzené črty reálnych rečových aktov uplatňujúcich sa v komunikácii v cieľovom jazyku.

V lekcii *Nákup v potravinách* spolužiačka Jana (študentka ukrajinského jazyka a literatúry) približuje Olhe podobnosti a rozdiely v oblasti potravín a gastronómie na Slovensku a na Ukrajine prostredníctvom opozície *my* verzus *vy*, resp. *naše/slovenské* verzus *vaše/ukrajinské* (napr. *Tieto dva druhy smotany sa u vás nazývajú єруку.*; *Například kompót, ktorý vy máte ako dezert alebo ako nejaký teplý alebo studený nápoj, my jedávame k mäsu, najčastejšie k hydine.*; *Slováci rovnako ako vy majú radi múčne jedlá a zemiaky, ale na jednu prílohu si ukrajinskí študenti nevedia zvyknúť, a to je knedľa.*; *Okrem toho jedávame ešte zemiakovo-bryndzové pirohy. Sú s náplňou a je to to isté ako vaše vareники.*). Jana tiež upozorňuje Olhu na niektoré medzijazykové homonymá – ... *pri objednávaní v reštaurácii sa môže stať, že si objednáš niečo, čo má rovnaký názov, ako si myslíš, že poznáš, a dostaneš niečo úplne iné.* Podobne ako v kategórii *Falošní priatelia* sú pre ich jednoduchšiu fixáciu zasadené do komunikačného kontextu – *No a ďalšia zvláštna vec je napríklad to, že ovocie nie je obochi, ale фрукту. Takže ak si v reštaurácii objednáš ovocný šalát, nečakaj, že ti prinesú paradajku alebo uhorku.* Procesuálny charakter interkultúrnej kompetencie (pozri Bennettov vývinový model vyššie) naznačujú aj viaceré výpovede slovenskej študentky, ktorá svoju ukrajinskú kamarátku pripravuje na kultúrne rozdiely v oblasti potravín a gastronómie a na potrebu ich akceptácie a následnej adaptácie v novom prostredí formuláciami typu *d'alšia zvláštna vec je..., budeš si musieť zvyknúť, nebud' prekvapená, aj tak si treba dávať pozor.*

Schéma 2. Extrakty prepisu dialógu medzi Olhou a Janou z videoseriálu Vitaj na Slovensku. Nákup v potravinách.

Jana: No a teraz pohľadajme kyslú smotanu.

Olha: No dobre, poďme.

Tu je, pozri. Akú vezmeme?

Jana: Táto 12-percentná, tá je vhodná do nejakých polievok alebo na zahustenie do omáčky. Táto vedľa je 33-percentná, tá je na šľahanie, tá je vhodná skôr k nejakým dezertom. K zemiakovým plackám potrebujeme kyslú alebo pochúťkovú smotanu. Tieto dva druhy smotany sa u vás nazývajú вершки. Táto kyslá alebo pochúťková smotana sa nazýva сметана.

Olha: Och, to je komplikované! Čiže ak si chcem uvariť ukrajinský boršč, potrebujem kyslú smotanu.

Jana: Áno, áno, kyslú smotanu. Ešte sa vyskytuje niekoľko čudných vecí ohľadom potravín a jedla, na ktoré si budeš musieť zvyknúť.

No a ďalšia zvláštna vec je napríklad to, že ovocie nie je овочи, ale фрукти. Takže ak si v reštaurácii objednáš ovocný šalát, nečakaj, že ti prinesú paradajku alebo uhorku.

(...)

Olha: A čo máte radi vy Slováci?

Jana: Slováci rovnako ako vy majú radi múčne jedlá a zemiaky, ale na jednu prílohu si ukrajinskí študenti nevedia zvyknúť, a to je knedľa. Tu je, presne, knedľa. Hovorí, že je to „kus chleba namočený do omáčky“. Ale napríklad výbornou slovenskou špecialitou sú bryndzové halušky, avšak ani na tie si niektorí, niektorí Ukrajinci nevedia zvyknúť. Majú pre nich zvláštnu chuť. Okrem toho jedávame ešte zemiakovo-bryndzové pirohy. Sú s náplňou a je to to isté ako vaše вареники. Typické slovenské polievky sú napríklad držková a kapustnica.

Olha: Uf, aspoň niečo spoločné!

Jana: Aspoň niečo spoločné, ale aj tak si treba dávať pozor, pretože pri objednávaní v reštaurácii sa môže stať, že si objednáš niečo, čo má rovnaký názov, ako si myslíš, že poznáš, a dostaneš niečo úplne iné. Napríklad kompót, ktorý vy máte ako dezert alebo ako nejaký teplý alebo studený nápoj, my jedávame k mäsu, najčastejšie k hydine. Takže ak prídeš do reštaurácie alebo do jedálne a dostaneš k hydine alebo k nejakému mäsu kompót, nebuď prekvapená. Je to ako príloha, ako nejaký šalát.

Olha: Vážne?

V záverečnej časti dialógov v rámci lekcii spadajúcich pod kategóriu *Vitaj na Slovensku* sa uplatňujú expresívne rečové akty s vyjadrením pozitívneho postoja zo strany ukrajinskej študentky Olhy vo vzťahu k zamestnancovi príslušnej inštitúcie. Ide o výpovede s významom poďakovania za poskytnuté informácie alebo služby. Tie sa kombinujú so záverečnými pozdravmi a želaniami ako indikátormi zdvorilostnej fatickej komunikácie.

V jazykovej praxi sa u ukrajinských študentov pomerne často stretávame s doslovným prekladom niektorých zdvorilostných fráz, napr. ukr. *Дуже дякую.* – *Veľmi ďakujem.*, ukr. *Всього найкращого!* či rus. *Всего доброго!* – *Všetko najlepšie.*, ktoré pôsobia v slovenčine, resp. v danom type komunikačnej situácie (pri rozlúčke, nie pri blahoželaní k sviatku) neštandardne. Namiesto nich si používatelia webovej platformy môžu aj prostredníctvom dialógov Olhy s reprezentantmi inštitúcií osvojiť diapazón výrazových prostriedkov uplatňujúcich sa v expresívnych rečových aktoch s významom poďakovania (*ďakujem krásne*, *ďakujem veľmi pekne*, *ďakujem za všetky informácie*), v reakciách na ne ako signáloch pozitívnej zdvorilosti (*Nemáte za čo.*, *Za málo.*) či v záverečných pozdravoch a želaniach (*Pekný deň prajem. Dovidenia.* – *Aj vám takisto všetko dobré.*; *Nápodobne. Dovidenia*), čo približujú extrakty prepisu dialógov v schéme 3. V spôsobe realizácie daných rečových aktov sú zohľadnené aj niektoré sociokultúrne premenné. Ako príklad možno uviesť použitie skráteného pozdravu *Majte sa.* (namiesto *Majte sa pekne/dobre.*) vo výpovedi vrátničky na internáte, ktorý je akceptovateľný vzhľadom na vek a spoločenské

postavenie hovoriacej ako reprezentantky príslušnej inštitúcie. Tento ekonomizujúci prostriedok by však čiastočne znižoval mieru zdvorilosti v prípade, že by ho uplatnila študentka ako mladšia osoba s nižším sociálnym statusom vo výpovedi adresovanej vrátničke.

Schéma 3. Extrakty prepisu dialógov medzi Olhou a reprezentantmi inštitúcií z videoseriálu Vitaj na Slovensku.²

Na ubytovacom oddelení

Olha: Ďakujem. Pekný deň prajem. Dovidenia.

Referentka: Aj vám takisto všetko dobré. Dovidenia.

V banke

Klientsky poradca: Tak ďakujem krásne teda, že ste sa stali naším klientom.

Olha: Aj ja vám ďakujem.

Klientsky poradca: Nemáte za čo. Pekný deň ešte prajem. Dovidenia.

Olha: Aj vám. Dovidenia.

V univerzitnej knižnici

Olha: Ďakujem za všetky informácie. Pekný deň prajem. Dovidenia.

Knihovníčka: Za málo. Ďakujem. Dovidenia.

Na internátnej vrátnici

Olha: Dobré, ďakujem.

Vrátnička: Za málo. Majte sa. Dovidenia.

Na študijnom oddelení 2

Olha: Dobré. Dobré, ďakujem veľmi pekne.

Referentka: Nemáte za čo.

Olha: Pekný deň prajem. Dovidenia.

Referentka: Nápodobne. Dovidenia.

² Ukážky sú prezentované v originálnej podobe aj s jazykovými chybami, ktoré sa vo videonahrávkach objavili.

4. Záver

V príspevku zdôrazňujeme potrebu rozvíjania interkultúrnej kompetencie v štúdiu L2 spočívajúcej v osvojovaní si sociokultúrnych a pragmatických noriem platných v príslušnom kultúrnom a jazykovom spoločenstve, a to v snahe rešpektovať základné princípy a zásady efektívnej komunikácie a vyhnúť sa prípadným nedorozumeniam.

Na pozadí vybraných príkladov z didaktických materiálov prezentovaných na webovej platforme *Slovenčina v pohode*, ktorá je hlavným výstupom grantového projektu KEGA 029PU-420-22 *Slovenčina ako cudzí jazyk v online prostredí (s primárnym zameraním na ukrajinských študentov)*, sme sa pokúsili priblížiť rôzne stratégie a postupy prezentácie kultúrnych diferencií, rozvíjania interkultúrnej kompetencie študentov a prirodzeného včleňovania informácií o kultúrnych aspektoch v L2 do výučbových jednotiek a explanácie jazykových javov, ktoré sme uplatnili pri tvorbe jednotlivých lekcí príslušnej edukačnej platformy tak, aby boli v súlade s požiadavkami a odporúčaniami modernej lingvodidaktiky.

Literatúra

- Bax, Stephen. 2003. "CALL- Past, present and future." *System* 31: 13-28.
- Bennett, Milton J. 1993. "Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity." In *Education for the Intercultural Experience*, edited by M. Paige. Yarmouth: Intercultural Press.
- Bianco, Lo Joseph, Anthony J. Liddicoat, & Chantal Crozet, eds. 1999. *Striving for the Third Place; Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia.
- Blum-Kulka, Shoshana, & Elite Olshtain. 1984. "Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)." *Applied Linguistics* 5(3): 196-213.
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Goddard, Cliff, & Wierzbicka, Anna. 2007. "Semantic primes and cultural scripts in language learning and intercultural communication." In *Applied Cultural Linguistics: Implications from second language learning and intercultural communication*, edited by G. Palmer – F. Sharifian. Amsterdam: John Benjamins.
- Gopal, Anita. 2011. "Internationalization of Higher Education: Preparing Faculty to Teach Cross-culturally." *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 23(3): 373-381.
- Kramsch, Claire. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kubota, Ryuko. 1999. "Japanese culture constructed by discourses: Implications for applied linguistics research and ELT." *TESOL Quarterly* 33(1): 9-35.
- Kubota, Ryuko. 2004. "The politics of cultural difference in second language education." *Critical Inquiry in Language Studies* 1(1): 21-39.
- Kyseľová, Miroslava. 2023. "Slovenčina ako cudzí jazyk v online prostredí – analýza potrieb a preferencií osôb učiacich sa slovenčinu ako cudzí jazyk." In *Slovakistika u kontextu: tradícia i perspektívy*, edited by S. P. Rodić – R. Raffaj. Belehrad: Univerzitet u Beogradu.
- Kyseľová, Miroslava, & Stanislava Spáčilová. 2023. „Slovenčina ako cudzí jazyk v offline a online prostredí Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.“ *Jazyk a kultúra: internetový časopis Lingvokulturologického a prekladateľsko-tlmočnického centra excelentnosti pri Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity* 14(56): 29-42.
- Landis, David. 2003. "Reading and Writing as Social, Cultural Practices: Implications for Literacy Education." *Reading & Writing Quarterly* 19(3): 281-307.
- Landis, Dan, Janet M. Bennett, & Milton J. Bennett, eds. 2004. *Handbook of Intercultural Training (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Lee, Lina. 2009. "Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish-American telecollaboration." *Computer Assisted Language Learning* 22(5): 425-443.
- Lee Ju Seong. 2020. "Informal digital learning of English and strategic competence for cross-cultural communication: perception of varieties of English as a mediator." *ReCALL* 32(1): 47-62.
- Morris, Pamala V., & Shalyse I. Isemiger. 2017. "Understanding the Basics of Culture." In *Communicating across Cultures, 10th edition*, edited by P. V. Morris. New York: Pearson.
- Pekarovičová, Jana. 2015. "Kultúrne a sociálne špecifiká slovenčiny ako cudzieho jazyka." In *Praktická didaktika slovenčiny ako cudzieho jazyka pre študentov slovakistiky*, edited by M. Sedláková. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- Rada Európy. 2020. *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie – doplňujúce vydanie*. Štrasburg: Rada Európy.
- Risager, Karen. 2006. *Language and culture: Global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, Karen. 2007. *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Riley, Philip. 1989. "Well don't blame me! – On the interpretation of pragmatic errors." In *Contrastive pragmatics*, edited by W. Oleksy. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Valdes, Joyce. 1990. "The inevitability of teaching and learning culture in a foreign language course." In *Culture and the Language Classroom*, edited by B. Harrison. London: Modern English Publications.
- Zamel, Vivian. 1997. "Toward a model of transculturation." *TESOL Quarterly* 31(2): 341-352.

INTERKULTÚRNOŠŤ V JAZYKU RUSKÝCH A SLOVENSKÝCH HÁDANIEK¹

Mariya Jadroňová

Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,
Slovensko / the Faculty of Arts, Matej Bel University in Banská
Bystrica, Slovakia
mariya.jadronova@umb.sk

V predkladanom príspevku sa zameriavame na analýzu interkultúrnej stránky textov ruských a slovenských ľudových a autorských metaforických hádaniek. Cieľom príspevku je identifikovať aspekty jazykového obrazu sveta, ktorý reflektuje lingvistické a kultúrne prvky týchto dvoch jazykov. V našom výskume dominuje analytická a interpretačná metóda, zamerané na lexikálno-sémantickú štruktúru textov hádaniek a komparačná metóda, ktorú používame pri porovnaní vehikul metafor a jednotiek textov. Výsledky výskumu ukazujú viaceré zhodné aspekty ruských a slovenských hádaniek, ktoré spočívajú v používaní rovnakých vehikul metafor a v existencii identických verzií textov hádaniek. Príspevok prispieva k hlbšiemu porozumeniu interkultúrnosti a interkultúrnej komunikácie ruského a slovenského jazykového spoločenstva. Jeho výsledky ukazujú, že hádanky predstavujú efektívny nástroj na štúdium jazykovej a kultúrnej interakcie, pretože poskytujú cenné lingvistické a kultúrne poznatky. Prínos príspevku spočíva nielen v dokumentácii, analýze, interpretácii a porovnávaní lingvistických a lexikálno-sémantických charakteristík textov hádaniek, ale aj v prepojení výskumu jazykového obrazu sveta s interkultúrnosťou oboch jazykových spoločenstiev. Jeho výsledky sú dôležité pre oblasť komparatívnej lingvistiky, didaktiky slovanských jazykov a interkultúrnej komunikácie.

Kľúčové slová: interkultúrnosť, vehikulá, ruské hádanky, slovenské hádanky

Interculturality in the language of Russian and Slovak riddles

Interculturality is interpreted in the paper as a special type of intercultural communication and is associated with the sameness of closely related languages (a common collection of solutions and models of riddles) and with the sameness of texts compared to the number of units of documentary material. The analysis is connected with the study of the linguistic picture of the world in a comparative plan. The theoretical bases are works of Slovak, Russian, Polish and other scientists. Documentary material consists of a selection from Russian

¹ Príspevok je výstupom z projektu VEGA 1/0766/24 *Národný jazyk a jeho variety v dynamike a interakcii: západoslovenský a východoslovenský kontext*.

and Slovak folk and author's collections of riddles. In the research, we use the methodology of systemic linguistics, while it is dominated by the analytical and interpretive method, based on the analysis and interpretation of the specifics of the grammatical and lexical-semantic structure of texts of riddles, the comparative method, through which we compare the linguistic picture of the world in Russian and Slovak riddles, and the quantitative calculation method related with an analysis of the frequency of lexical units in the solution and texts of riddles. The aim of the paper is to reflect interculturality in the language of Slovak and Russian riddles as a genre of folk and author's literature. The research result is expected to identify linguistic and textual cross-cultural sameness in a quantitative model. The study is carried out within the scientific project VEGA 1/0766/24 A national language and its varieties in dynamics and interaction: The West Slavic and East Slavic context.

Keywords: Slavic lexical fund, linguistic picture of the world, riddles as text, Slovak and Russian riddles, comparative linguistics.

Cieľom príspevku je výskum interkultúrnych (t. j. spoločných) prvkov v textoch ruských a slovenských metaforických hádaniek, ktoré čerpáme z ľudových (LSLH, RZ, SZRN, ZSP) a autorských (HDTH, KVRH, LSZ) zborníkov.

Interkultúrnosť (resp. *interkulturalita*) je novodobý interdisciplinárny pojem, ktorý sa používa v oblasti filozofie, jazykovedy, pedagogiky, kulturológie, politológie, sociológie, marketingu, cestovného ruchu a i. Téma interkultúrnosti je v dnešnej dobe veľmi aktuálna, a to v súvislosti so silnou globalizáciou, nadväzovaním medzinárodných vzťahov a narastajúcou migráciou svetového obyvateľstva. Problematiku interkultúrnosti stručne opisuje francúzska jazykovedkyňa Claire Kramsch, ktorá konštatuje, že keď je niečo interkultúrne, znamená to, že dochádza k „stretnutiu dvoch kultúr alebo jazykov naprieč politickými hranicami národných štátov“ (Kramsch 1998, 81) (tu a ďalej uvádzame náš preklad citátov – M. J.). Podstata interkultúrnosti vychádza podľa nemeckého filozofa Wolfganga Welscha z tradičnej predstavy, že jednotlivé kultúry predstavujú akési sféry alebo ostrovy, ktoré sú v interkultúrnom konflikte, v dôsledku čoho sa musia ignorovať, očierňovať alebo proti sebe bojovať. Samotná interkultúrnosť by mala jednotlivým kultúram pomôcť k tomu, aby hľadali spôsob porozumenia a vzájomného uznania (Welsch 1999). K podobnému

názoru sa prikláňa aj slovenská kulturologička Viera Gažová, ktorá tvrdí, že:

koncept interkulturality hľadá cesty, ako by sa kultúry navzájom zniesli a spolu komunikovali. Ráta s predpokladom, že čím intenzívnejšie sú interkultúrne kontakty, tým precíznejšie je vzájomné poznanie a pravdepodobnejšia možnosť eliminácie alebo aspoň predchádzania konfliktom (Gažová 2009, 76).

Interkultúrnosť ako dynamický proces opisujú anglickí odborníci Tony Young a Peter Sercombe, „počas ktorého ľudia pri interakciách s ostatnými ľuďmi využívajú prostriedky a procesy kultúr, ktoré poznajú, ale aj tie, ktoré s ich kultúrou nemusia byť stotožnené“ (Young a Sercombe 2010, 181).

Z toho vyplýva, že počas interkultúrnosti sa ľudia stretávajú aj s folklórnymi textami národných kultúr, ktoré predstavujú „axiologický prostriedok primárnej jazykovej skúsenosti vo vzájomnej súvislosti jazykovej a folklórnej tradície“ (Liashuk 2024, 9).

Predstavitelia rôznych kultúr vstupujú do takzvanej interkultúrnej komunikácie, ktorú český odborník Jan Průcha označuje ako: procesy interakcie (...) jazykovo a/alebo kultúrne odlišných etníc, národov, rasových či náboženských spoločenskostí. Táto komunikácia je determinovaná špecifikami jazykov, kultúr, mentalít a hodnotových systémov komunikujúcich partnerov (Průcha 2010, 16).

Ak je interkultúrna komunikácia úspešná, dochádza podľa slovenských jazykovedcov Juraja Dolníka a Oľgy Orgoňovej k takzvanému interkultúrnemu porozumeniu, ktoré predstavuje „pochopenie kultúrnej inakosti ako prejavu variantnosti životnej formy, v ktorej človek existuje ako sociálna bytosť“ (Orgoňová a Dolník 2010, 159).

Podľa maďarsko-amerického jazykovedca Istvána Kecskésa je však interkultúrnosť: fenoménom, ktorý je nielen interakčne a sociálne konštruovaný v priebehu komunikácie, ale závisí aj od relatívne definovateľných kultúrnych modelov a noriem reprezentujúcich jazykové spoločenstvá, do ktorých patria účastníci rozhovoru (Kecskés 2020, 140).

Neodmysliteľnou súčasťou každej kultúry sú aj texty (folklórne a autorské) s estetickou hodnotou každého národa. Medzi ne patria aj hádanky, ktoré nám aj napriek svojej krátkej forme poskytujú poznatky o jazykovom obraze sveta určitých etník (Jadroňová 2023a, Jadroňová 2023b) a prispievajú k realizácii vzdelávacej a informatívnej funkcie kultúry. Z lingvistického hľadiska sa hádanka podľa ruského filológa Vladimíra Toporova charakterizuje ako text založený na metaforickosti, ktorý má jasne vyjadrenú formálnu špecifickosť. Jeho štruktúru tvorí otázka a odpoveď (t. j. rozlúštenie), pričom za jej základný element sa považuje samotná otázka (Toporov 1994).

V predkladanom príspevku sa budeme zaoberať interkultúrnosťou v rámci jazykovedy, pričom sa zameriame na problematiku jazykového obrazu sveta, čo je pojem, ktorý poľská jazykovedkyňa Renata Grzegorzcykowa definuje ako: pojmovú štruktúru zafixovanú v systéme daného jazyka, t. j. v jeho gramatických a lexikálnych vlastnostiach (významoch slov a ich spojení), ktorá sa tak, ako všetko v jazyku, realizuje pomocou textov (výpovedí) (Grzegorzcykowa 1999, 41).

Poľský jazykovedec Jerzy Bartmiński zdôrazňuje, že najdôležitejším základom pre rekonštrukciu jazykového obrazu sveta je gramatika, a to konkrétne kategórie osoby, čísla, rodu, času, spôsobu a pádu, ktoré sa dajú pomerne jednoducho pozorovať a porovnávať v interkultúrnom meradle (Bartmiński 2007). Pri interkultúrnej komunikácii zohráva podľa ruského jazykovedca a kulturológa Olega Kornilova dôležitú úlohu aj národná symbolika, ktorá je spätá s konotatívnou rovinou jazyka a národným jazykovým obrazom sveta, obsahujúcim informácie o ustálených v danej národnej tradícii asociáciách, ktoré v kolektívnom jazykovom vedomí vyvolávajú rôzne objekty okolitého sveta. Ako príklad uvádza symboliku potkana, ktorá sa v nemeckom jazykovom spoločenstve asocjuje s usilovným človekom, zatiaľ čo v ruskom sa s usilovnosťou spája mravec alebo včela (Kornilov 2003). Obe zvieratá sa asociujú s pracovitosťou aj v slovenskom jazykovom spoločenstve.

Pri interpretácii výsledkov výskumu používame termín slovenského jazykovedca Viktora Krupu *vehikulum/vehikulá*, ktorým sa označujú „metaforické obrazy (...), ktoré podávajú novú informáciu o téme metafory“ (Krupa 1990, 162).

Výsledky analýzy dokladového materiálu ukazujú, že zhody v hádankách oboch jazykov sa predovšetkým prejavujú v používaní rovnakých vehikul metafor. Hádanky obsahujú vehikulá označujúce rodinných členov. Vehikulum slv. *dvaja bratia* – rus. *два брата/братца* metaforicky kóduje rozlúštenie slv. *oči* – rus. *глаза* v slovenských a ruských ľudových a autorských hádankách. Označenie človeka sa používa aj na metaforické kódovanie iných predmetov alebo javov. Vehikulum slv. *pastier* – rus. *пастух* metaforicky kóduje rozlúštenie slv. *mesiac* – rus. *луна/месяц* v ruských a slovenských ľudových a autorských hádankách a vehikulum slv. *host'* – rus. *гость* podľa vlastnosti prichádzať a odchádzať metaforicky kóduje rozlúštenie slv. *mráz* – rus. *мороз* v slovenských ľudových, autorských a v ruských ľudových hádankách: *Prišiel k nám host'*, // *urobil nám most. // Bez sekery, bez dláta, // príde ešte, popláta* (LSLH, 14); *Zavítal k nám taký host'*, // *čo cez potok spravil most, // z okna zase záhradku, // zahatal nám vyhlíadku. // Čo je to?* (HDTN, 80); *Гость гостил, // мост мостил, // без пилы, без топора // мост вымостил* [slv. *Host' bol na návšteve, dláždil most, bez pily, bez sekery, most vydláždil – tu a ďalej v hranatých zátvorkách uvádzame náš preklad – M. J.*] (RZ, 242).

Zhody v ruských a slovenských hádankách pozorujeme aj pri vehikulách označujúcich zvieratá. Vehikulum slv. *ovce* – rus. *овцы* na základe podobnosti nespočetnosti metaforicky kóduje rozlúštenie slv. *hviezdy* – rus. *звезды* v slovenských ľudových a v ruských ľudových a autorských hádankách: *Na najväčšej lúke // najbelšie ovce sa pásu // a nikdy mlieko nedávajú* (LSLH, 9); *Поле не меряно, // Овцы не считаны, // Пастух рогатый* [slv. *Pole namerané, ovce nečítané, pastier rohatý*] (SZRN, 289); *За бесчисленной отарой ночью шел пастух усталый. // А когда пропел петух — скрылись овцы и пастух* [slv. *Za nečítaným stádom oviec išiel v noci unavený pastier. A keď zaspieval kohút, ovce a pastier sa skryli*] (LSZ, 16).

Rovnaké vehikulá označujú aj doplnky oblečenia. Do tejto skupiny zaradíme vehikulum slv. *klobúk* – rus. *шляпкой*, ktoré metaforicky kóduje rozlúštenie slv. *stôl* – rus. *стол* v slovenských ľudových, autorských a ruských ľudových hádankách.

Identické vehikulá označujú aj jedlo. Patrí tu vehikulum slv. *vajce* – rus. *яиц*, ktoré na základe podobnosti formy metaforicky označuje rozlúštenie slv. *zemiak/zemiaky* – rus. *картофель/картошка* v slovenských a ruských ľudových a ruských autorských hádankách: *Mám ja takú kuročku, čo popod zem vajce znesie* (ZSP, 766); *Под землей птица // гнездо свила // и нанесла яиц* [slv. *Pod zemoi si vták uplietol hniezdo a naniesol vajcia*] (RZ, 135); *Под землей птица гнездо свила, яиц нанесла.* [slv. *Pod zemoi si vták uplietol hniezdo, vajec naniesol*] (LSZ, 17).

K zhodným vehikulám sa zaradujú aj tie, ktoré označujú budovy. Vehikulá slv. *domček/domčeky* – rus. *домиках* metaforicky kódujú rozlúštenie slv. *rukavice* – rus. *перчатки* v slovenských ľudových, autorských a v ruských autorských hádankách.

Zhody v ruských a slovenských hádankách pozorujeme aj pri vehikulách označujúcich predmety z domácnosti. Medzi ne sa zaradujú vehikulá slv. *súdok/súďčok* – rus. *бочечка/бочонок*, ktoré na základe podobnosti tvaru metaforicky kódujú rozlúštenie slv. *vajce* – rus. *яйцо* v slovenských ľudových, autorských a v ruských autorských hádankách.: *Mám ja súďčok bez obrúčok a dvojaké víno v ňom, jedno biele, druhé žlté* (ZSP, 761); *Biely súdok bez obrúčok, // Víno je v ňom dvojaké: // Žlté a biele. // Čo je to?* (KVRH, 104); *Бочечка // Без обручика; // В ней пиво да вино // Не смешаются* [slv. *Súdoček bez obrúčky; Je v ňom pivo a víno, ktoré sa nezmiešajú*] (SZRN, 89); *Маленький бочонок, // Двойное пиво* [slv. *Maličký súdoček, dvojaké pivo*] (SZRN, 89).

Existujú aj hádanky, ktoré majú v oboch jazykoch identické alebo podobné verzie textov. Do tejto podskupiny patria slovenské autorské a ruské ľudové hádanky s rozlúštením slv. *deň a noc* – rus. *день и ночь*, slovenské a ruské ľudové hádanky s rozlúštením slv. *mesiac a hviezdy* – rus. *луна и звезды*, slovenské ľudové, autorské a ruské ľudové hádanky s rozlúštením slv. *kolesá* – rus. *колеса*, slovenské autorské a ruské ľudové hádanky s rozlúštením slv.

nebo, hviezdy a mesiac – rus. *небо, звезды и месяц*, slovenské ľudové, autorské a ruské ľudové hádanky s rozlúštením slv. *ústa, oči, uši* – rus. *пот, глаза, уши*, slovenské a ruské ľudové hádanky s rozlúštením slv. *sekerá* – rus. *топор* a i. Uvedieme hádanky s rozlúšteniami slv. *kolesá* – rus. *колеса* a slv. *sekerá* – rus. *топор*: *Štyria bratia bežia za sebou, a nikdy // dohoniť sa nemôžu* (LSLH, 80); *Štyria bratia sa naháňajú, a nikdy sa dohoniť nemôžu. // Čo je to?* (HDTN, 29); *Четыре брата бегут, // друг друга не догонят* [slv. *Štyria bratia bežia, jeden druhého nedohonia*] (RZ, 367); *Keď ide do hory, domov hľadí; // keď ide domov, do hory hľadí* (LSLH, 62); *В лес идет, // домой глядит; // домой идет // в лес глядит* [slv. *Ide do lesa, pozerá domov, ide domov, pozerá do lesa*] (RZ, 88).

Predložený článok sa zamerá na analýzu interkultúrnych (t. j. spoločných) prvkov v textoch ruských a slovenských ľudových a autorských metaforických hádaniek, čo umožnilo objasniť ich jazykový obraz sveta. Na základe aplikácie analytickej, interpretačnej a komparačnej metódy sme identifikovali zhodné prvky hádaniek týchto jazykových spoločenstiev, ktoré spočívajú v používaní rovnakých vehikul metafor a v existencii identických alebo podobných verzií textov hádaniek.

Výsledky výskumu potvrdili, že ruské a slovenské hádanky obsahujú viaceré spoločné prvky, ktoré vyplývajú z hlbokých kultúrnych a historických prepojení oboch jazykových spoločenstiev a zároveň nám poskytujú informácie o národnej symbolike oboch národov.

Výskum taktiež ukázal, že hádanky aj napriek svojej krátkej forme slúžia ako jedinečný nástroj pre štúdium interkulturality a interkultúrnej komunikácie. Komparácia ich textov prispieva k hlbšiemu poznaniu jazykových a kultúrnych súvislostí, čo má význam pre lingvistickú aj kulturologickú sféru.

V metodickom pláne môžu byť výsledky výskumu použité v rámci vyučovacieho materiálu pri osvojovaní ruského a slovenského jazyka ako materinského alebo cudzieho jazyka. Pre tvorbu vyučovacieho materiálu je prínosná najmä slovná zásoba textov hádaniek, ktorá nám pomáha osvojovať si jazyk a s ním spojenú kultúru.

Literatúra

- Bartmiński, Jerzy. 2007. *Językowe podstawy obrazu świata*. 2nd ed. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gažová, Viera. 2009. "Úvod do kulturológie." In *ACTA CULTUROLOGICA*, vol. 17. Bratislava: Národné osvetové centrum.
- Grzegorzczkova, Renata. 1999. "Pojęcie językowego obrazu świata." In *Językowy obraz świata*, edited by Jerzy Bartmiński. 2nd ed. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jadroňová, Mariya. 2023a. "Jazykový obraz sveta ruských a slovenských antropomorfných hádaniek." In *Slavica Iuvenum XXIV*, edited by Simona Mizerová and Lukáš Plesník. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.
- Jadroňová, Mariya. 2023b. "Jazykový obraz sveta v ruských a slovenských metaforických hádankách o slnku a mesiaci." *Nová filologická revue* 15 (1). Banská Bystrica: Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Kecskes, Istvan. 2020. "Interculturality and Intercultural Pragmatics." In *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, 2nd ed., edited by Jane Jackson. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Kornilov, Oleg Alexandrovič. 2003. *Jazykovyje kartiny mira kak proizvodnyje nacional'nych mentalitetov*. 2nd ed. Moskva: ČERO.
- Kramsch, Claire. 1998. *Language and Culture*. New York: Oxford University Press.
- Krupa, Viktor. 1990. *Metafora na rozhraní vedeckých disciplín*. Bratislava: Tatran.
- Liashuk, Viktoria. 2024. "Fol'klornaja tradicia kak sposob sravnenia jazykovych kartin mira." *Word. Text. Kontext*. 17 (1). Surgut: Surgutskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet.
- Orgoňová, Oľga, and Juraj Dolník. 2010. *Používanie jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského.

- Průcha, Jan. 2010. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Toporov, Vladimir Nikolajevič. 1994. "Iz nabľudenij nad zagadkoj." In *Issledovanija v oblasti balto-slavianskoj duchovnoj kulťury. Zagadka kak tekst 1*, edited by Tatiana Michajlovna Nikolajeva. Moscow.
- Welsch, Wolfgang. 1999. "Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today." In *Spaces of Culture: City, Nation, World*, edited by Mike Featherstone and Scott Lash. London: SAGE Publications Ltd.
- Young, Tony, and Peter Sercombe. 2010. "Communication, Discourses and Interculturality." *Language and Intercultural Communication* 10 (3). Abingdon: Taylor & Francis.

Zoznam skratiek dátových zdrojov

- HDTH – Handzová, Želmíra. 1984. *Dám ti hádanku*. Bratislava: Mladé letá.
- KVRH – Kapraňová, Iveta. 2010. *V ríši hádaniek*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- LSĽH – Leščák, Milan. 1981. *Slovenské ľudové hádanky*. Bratislava: Tatran.
- LSZ – Lysakov, Vladimir Georgijevič. 2009. *1000 zagadok*. 2. vyd. Moskva: AST-AGATA.
- RZ – Rybnikova, Marija Alexandrovna. 1932. *Zagadki*. Leningrad: Academia.
- SZRN – Sadovnikov, Dmitrij Nikolajevič. 1995. *Zagadki russkogo naroda*. Moskva: Sovremennyyj pisatel'.
- ZSP – Záturecký, Adolf Peter. 2018. *Slovenské príslovia, porekadlá, úslovia a hádanky*. 2. vyd. Bratislava: Tatran.

VZDELÁVANIE SLOVENSKEJ VOJVODINSKEJ DOLNOZEMSKÉJ INTELIGENCIE Z KYSÁČA V 19. STOROČÍ

Daniela Marčoková

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

Jasna Uhláriková

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

Anna Margaréta Lačoková

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

Obrazovanie slovačke vojvodanske inteligencie iz „Donje zemlje” i Kisača u 19. veku

Od sredine XVIII veka počinje masovnije naseljavanje Slovaka evangelika u Južnu Ugarsku („Donju zemlju“), Bačku, Srem i Banat, i traje do početka XIX veka. Prvi Slovaci su se u Kisač doselili 1773. g. Evangelička crkva je u ovim krajevima tek proglašenjem Patenta o toleranciji 1781. g. dobila pravo osnivanja crkvenih zajednica i konfesionalnih škola. Tada se pojavila potreba za većim brojem sveštenika i učitelja. Prvi sveštenici i učitelji su u ove slovačke crkvene zajednice dolazili iz Severne Ugarske („Gornje zemlje“). Slovaci u Kisaču su najpre pozvali prvog učitelja 1785. g. i osnovali školu, a pozvavši prvog sveštenika 1788. g., crkvena zajednica u Kisaču se osamostalila. Do tada je pet godina funkcionisala kao filija crkvene zajednice u Petrovcu i nije imala svog sveštenika. U radu je fokus na istraživanju i sistematizaciji podataka o školovanju slovačke evangeličke inteligencije koja je delovala u ovoj slovačkoj evangeličkoj crkvenoj zajednici ili je vodila poreklo iz Kisača. U prvoj polovini XIX veka osnovane su slovačke evangeličke gimnazije u Mezoberenju/Sarvašu i Novom Vrbasu koje je posećivalo i nekoliko učenika iz Kisača. Do kraja 19. veka najprivlačniji za studiranje Slovaka iz južne Ugarske je bio bratslavski licej, a najviši nivo studija su ovi studenti završavali na teološkim univerzitetima u Nemačkoj. Mesta službovanja su dobijali u crkvenim zajednicama na teritoriji južne Ugarske (današnja Vojvodina, Mađarska i Rumunija), a neki čak i u prekookeanskim zemljama među iseljenim Slovcima u SAD.

Kľúčne reči: Slovaci, evangeličiaci, Kisač, Ugarska, strednejškolské i vysokoškolské vzdelávanie, 19. storočie.

Education of the Slovakian Vojvodina “Lowland” intelligentsia from Kysáček in the 19th century

From the mid-18th century, there was a significant migration of Slovak Evangelicals to Southern Hungary (“Lowland”), Bačka, Srem, and Banat, lasting until the early 19th century. The first Slovaks settled in Kisač in 1773. Evangelical churches in these regions only gained the right to establish church communities and confessional schools with the Declaration of Tolerance Patent in 1781. This created a demand for more clergy and teachers. Initially, priests and teachers came to these Slovak church communities from Northern Hungary. The Slovaks in Kisač first invited a teacher in 1785 and established a school, later calling their first priest in 1788, thereby gaining independence as a church community. Until then, for five years, they had operated as a branch of the church community in neighboring Petrovac without their own priest. Our focus will be on researching and systematizing data on the education of the Slovak Evangelical intelligentsia who operated in this Slovak Evangelical church community or originated from Kisač. In the first half of the 19th century, Slovak Evangelical gymnasiums were established in Mezöberény/Szarvas and Novi Vrbas, attended by several students from Kisač. By the end of the 19th century, the most attractive option for Slovak students from Southern Hungary was the Bratislava Lyceum, with many pursuing higher education at theological universities in Germany. They obtained positions in church communities in Southern Hungary (today’s Vojvodina, Hungary, and Romania), and some even served among Slovak immigrants in the United States.

Keywords: Slovaks, Evangelicals, Kysáček, Hungary, secondary and higher education, 19th century.

1. Úvod

Slováci sa na Dolnú zem na územie Vojvodiny začali sťahovať v 40. rokoch 18. storočia najprv do Petrovca (asi dvetisíc Slovákov), Kulpína, Bajše, neskôr do Kysáča, Starej Pazovy a iných obcí. Slovenskí kolonisti boli takmer výlučne sedliaci, ktorí prichádzali zväčša na súkromné feudálne majetky alebo do obcí na Vojenskej hranici. Medzi týmito kolonistami bol malý počet schudobnejších šľachty, ale nebolo inteligencie. Po príchode prisťahovalci najprv riešili základné existenčné požiadavky, cirkevno-školské inštitúcie zakladali až neskôr, keď na to boli vytvorené podmienky. Evanjelici boli najprv pod jurisdikciou rímskokatolíckej cirkvi,

hoci im s tichým súhlasom bola poskytnutá možnosť vykonávať služby Božie v súkromných domoch a mať učiteľov vlastného vierovyznania, o čom svedčia aj zápisnice z kanonickej vizitácie z roku 1836 v Bajši a Petrovci (Ramač – Marčoková 2022). Až po vyhlásení Tolerančného patentu (1781) bolo nekatolíkom dovolené zakladať si vlastné cirkevné zbory a školy. Uhorský snem roku 1791 vyhlásil zákon, ktorým sa nekatolíckemu obyvateľstvu dáva úplná cirkevná sloboda a školská autonómia.

Školským zákonom *Ratio educationis* (1777) bol vytvorený organizačný poriadok pre školskú sústavu v Uhorsku. Vzdelávanie sa začínalo ľudovými školami, ktoré boli povinné pre deti od 6 do 12 rokov. Vyšší stupeň vzdelávania poskytovali latinské školy, ktoré boli dvojstupňové: prvé tri ročníky boli gramatické a po nich nasledovali dva humanitné ročníky. Tretím stupňom boli akadémie/lýceá, na ktorých sa konal dvojročný kurz filozofie, po ktorom žiaci mohli na univerzitách študovať právo, medicínu, teológiu atď. (Gejdoš 2019, 98 – 100).

Koncom 18. a v prvej polovici 19. storočia evanjelici v Uhorsku mali svoje stredné školy (t. j. gymnáziá) v Bratislave, Banskej Štiavnici, Banskej Bystrici, Kežmarku, Levoči a Prešove. Slováci evanjelického vierovyznania sa v prvej polovici 19. storočia vzdelávali aj v pravoslávnych gymnáziách v Novom Sade a v Karlovciach, kde boli profesormi a riaditeľmi Slováci z Hornej zeme (P. J. Šafárik v Novom Sade; J. Gross, A. Volný, K. Romy, P. Magda v Srijemských Karlovciach) (Dudok 2012, 15 – 22). V prvej polovici 19. storočia sa lýceá ako evanjelické vyššie stredné učilištia zriaďovali v Bratislave, Banskej Štiavnici, Kežmarku, Prešove a Levoči. Do konca 18. storočia neexistovala žiadna vysokoškolská ustanovizeň južnejšie od línie Balaton – Kecskemet – Nagy Varad až po hranicu so Sedmohradskom (Segi 2020, 13).

Po porážke revolúcie 1848/49 vyhlásila viedenská vláda absolutistický režim, ktorý realizoval minister vnútra Alexander Bach a ktorý bránil rozvoju národného a spoločenského života. Po rakúsko-uhorskom vyrovnaní v roku 1867 sa začala stupňovať maďarizácia v Uhorsku. Slovenské národné hnutie prežívalo politickú krízu, lebo proti jeho existencii zintenzívňoval križiacke

ťaženie nevidaný statkársko-šľachtický šovinizmus maďarských vládnuúcich tried. Smutným epilógom tohto ťaženia bolo zrušenie slovenských gymnázií v roku 1874 (Čelovský 1982, 13). Na podklade falošných obvinení bolo zrušené najprv rímskokatolícke gymnázium v Kláštore pod Znievom (založené 1869), potom ev. gymnázium vo Veľkej Revúcej (založené 1862) a nakoniec nižšie ev. gymnázium v Turčianskom Sv. Martine (založené 1867). Všetky tieto neblahé udalosti boli v strede pozornosti slovenskej spoločnosti, ako aj vojvodinských Slovákov, predovšetkým preto, že gymnáziá zohrávali významnú úlohu v slovenskom národnom živote a vznikli bez podpory Uhorského štátu za peniaze uvedomelých slovenských občanov (Čelovský 1982, 206; Ormis 1928, 68 – 71).¹

Farári a učitelia evanjelických škôl boli významnými nositeľmi slovenskej kultúrnej a osvetovej práce na Dolnej zemi a ich nedostatok neprajne vplýval na kultúrno-vzdelávaciu úroveň veriacich. Počas celého 19. storočia môžeme však sledovať snahy študentov z radov vojvodinských Slovákov udržať si slovenské národné povedomie v inojazyčných školách (maďarských, nemeckých, srbských), ktoré navštevovali. Vďaka vzdelaniu, ktoré nadobudli na školách v Uhorsku, jednotlivcom sa viac-menej darilo zotrvať v týchto snaženiach nielen na Dolnej zemi, ale aj po vysťahovalectve do Zámoria (USA).

2. Vzdelávanie slovenskej dolnozemskej inteligencie Báčsko-sriemského seniorátu koncom 18. a v prvej polovici 19. storočia

Prekážky zakladania gymnázií na Dolnej zemi boli najmä materiálneho rázu, ale svoju negatívnu úlohu zohrali aj časté migrácie obyvateľstva, nedostatočná komunikácia, ako aj kultúrna nerozvinutosť obyvateľov Uhorska (Brtáň 1970, 107).

¹ Vo vojvodinskom prostredí v matičnej dobe sa Petrovec formoval ako stredisko stykov slovenských a srbských kultúrnych a literárnych dejateľov. Karol Kuzmány v roku 1865 s Ďorďem Stratimirovičom v Kulpíne uzavrel volebnú konvenciu o spoločnom nástupe Srbov a Slovákov v Báčke do Uhorského snemu. Ratifikačné listiny uvádzali, že vo voľbách striedavo, raz jedni, raz druhí, navrhnu svojho kandidáta. Na základe tejto koncepcie bol roku 1869 Viliam Paulíny Tóth zvolený za poslanca do Uhorského snemu.

V evanjelickej cirkvi v Uhorsku sa už koncom 18. storočia presadzuje myšlienka zakladania nižšieho alebo vyššieho gymnázia v jednotlivých seniorátoch. Na Dolnej zemi bola uskutočnená v roku 1802, keď bolo v Poľnom Berinčoku založené seniorálne gymnázium. Záujem o toto gymnázium bol veľký, pretože bolo jediné svojho druhu v tejto oblasti. Zapisovali sa sem príslušníci tunajších národov a vierovyznaní: Slováci, Nemci, Maďari a Srbi; evanjelici, kalvíni/reformáti a pravoslávni. Srbi už niekoľko desaťročí predtým navštevovali evanjelické stredné školy na území dnešného Slovenska. Gymnázium v Poľnom Berinčoku bolo roku 1834 presťahované do Sarvaša a neskôr sa modifikovalo na úplné gymnázium. Pod patronátom Báčko-sriemského seniorátu roku 1822 bolo založené nižšie gymnázium v Novom Vrbase. Škola bola evanjelická, ale od samotných začiatkov ju navštevovali aj príslušníci iných vierovyznaní. V škole pracoval jeden profesor, ktorý bol súčasne riaditeľom školy. V období rokov 1822 – 1868 tu boli profesormi Matej Slavkovský (1822 – 1824), Juraj Jesenský (1824 – 1826),² Karol Abaffy (1826 – 1836) a Michal Godra (1836 – 1868). Aj napriek tomu, že profesormi boli Slováci, slovenských študentov bolo málo, najviac dvaja-traja v ročníku, resp. každoročne bolo zapísaných sotva desať Slovákov vo všetkých ročníkoch (bližšie: Ramač – Marčok 2021, 182; Marčoková 2023, 51).

Skúmaním voľby stredných a vysokých škôl a miesta vzdelávania slovenskej dolnozemskej inteligencie Báčko-sriemského seniorátu koncom 18. a v prvej polovici 19. storočia sa zaoberali Ramač a Marčoková (2022, 115 – 133). Analyzovali voľbu vzdelávacích ustanovizní takmer 90 študentov, medzi ktorými boli aj študenti z Kysáča a dospeli k nasledujúcim významným zisteniam:

1. Koncom 18. a v prvej polovici 19. storočia slovenská inteligencia na území Báčko-sriemského seniorátu študovala na gymnáziách v Poľnom Berinčoku, Bratislave, Modre, Banskej Bystrici, Banskej Štiavnici, Levoči, Trenčíne, Novom Vrbase, zriedkavejšie na pravoslávnych gymnáziách v Novom Sade a Karlovciach. Ojedinele sa uvádzajú gymnáziá v mestách

² Juraj Jesenský (1799, Kysáč – 1864, Kysáč) bol od roku 1827 kňazom v Kysáči.

Tisovec, Necpaly, Dobšiná, Skalica, Košice, Veľký Kereš, Papa, Ráb, Kečkemet, Šoproň, Szentlőrinc, Asód, Pešť atď. V ďalšom vzdelávaní študenti pokračovali na ev. lýceách v Bratislave, Levoči, Kežmarku, Banskej Štiavnici, Banskej Bystrici, Poľnom Berinčoku, Šoproni; zriedkavejšie sa uvádzajú Prešovské evanjelické kolégium, Piaristické lýceum v Segedíne, „Georgikon“ v Keszthelyi (ekonomicko-poľnohospodárska škola).

2. Študujúc na domácich (uhorských) a zahraničných vzdelávacích inštitúciách získavala slovenská inteligencia solídne vzdelanie, medziiným zdolávajúc aj niekoľko jazykov, čo bolo na území multilingválnej Dolnej zeme užitočné. Hoci slovenské dolnozemske ev. cirkevné zbory finančne (viac-menej skromne) podporovali ev. gymnáziá, vedomie ľudí o význame a potrebe vyššieho vzdelávania (nad rámec ľudových škôl) bolo na nízkej úrovni.

3. V prvej polovici 19. storočia žilo na Dolnej zemi viacero farárskych rodín, z ktorých vzišlo niekoľko generácií intelektuálov. V Báčsko-sriemskom senioráte sa tak vytvorili malé učiteľsko-farárske dynastie: Stehlo, Jesenský, Rohoň, Borovský atď. Je to dôkazom toho, že vrstva slovenských intelektuálov sa vyvinula najviac z farárskych rodín a prvá generácia intelektuálov sa sformovala z vlastných radov, zo synov, ktorí sa už narodili na Dolnej zemi.³

3. Farársko-učiteľské rodiny v Kysáči začiatkom 19. storočia

V tejto práci uvádzame príslušníkov kysácskej inteligencie chronologicky podľa toho, ako sa dostávali do farárskej alebo

³ Vo viacerých kňazských a učiteľských rodinách s dolnozemsťou identitou po poprednom slovenskom intelektuálovi v nasledujúcej generácii alebo ďalších generáciách došlo k vedomému pomad'arčovaniu (napr. rodina Stehlovcov z Petrovca). Pre mnohých bolo významné stať sa súčasťou elit majority, splynúť s maďarskou spoločnosťou – dokonca na úkor miestneho pospolitého slovenského spoločenstva. Táto tzv. dvojité identita – etnická slovenská a vlastenecká uhorská (maďarská) sa najčastejšie prejavovala v používaní slovenčiny a bibličtiny v súkromnej, cirkevnej sfére, ako i v oblasti publicistiky a na druhej strane v používaní maďarčiny vo sférach administratívy, politiky, verejných prejavov, vedy a osvety (Kmeť & Kunec 2020, 14, 31).

učiteľskej služby (nie v abecednom poradí). Vo väčšine prípadov zaznamenávame iba základné informácie, ktoré sú dostupné v zdrojoch a literatúre: meno a priezvisko, rok narodenia a úmrtia, meno otca a jeho povolanie, rok zápisu do školy resp. na štúdiá, priebeh vzdelávania, získané vzdelanie a nakoniec miesta pôsobenia. Pri niektorých žiakoch/študentoch uvádzame podrobnejšie údaje získané z vlastnoručne písaných životopisov, korešpondencie a iných relevantných zdrojov a literatúry (bližšie: Ramač – Marčoková 2022; Marčoková 2023, 58 – 65).

Slovenská cirkevná (evanjelická) škola v Kysáči bola založená v roku 1785, keď počet Slovákov bol väčší ako 500, a preto podľa Tolerančného patentu získali právo pozvať si učiteľa vlastnej viery a reči. Podľa kroniky kňaza Františka Jesenského prvým kysáckym učiteľom bol Samuel Záborský (Chovan), pôsobiaci tu v rokoch 1785 – 1789. Koncom 18. a na začiatku 19. storočia tu ešte pôsobili učitelia: Juraj Chromý (1789 – 1800), Ján Luptovaji/Luptovič (1792 – 1794), Daniel Rosenberg (1800 – 1804), Ondrej Fábry (1804 – 1807) a Ondrej Franko (do roku 1832) (Marčoková 2023, 66 – 67).

V prvej polovici 19. storočia v kysáckej škole pracoval aj mladý učiteľ **Samuel Michalovič** (1814 – 1852, Kysáč, Srbsko). Navštevoval seniorálne gymnázium v Novom Vrbase a evanjelické lýceum v Poľnom Berinčoku. Ako učiteľ pracoval v Palanke, od roku 1833 v Kulpíne, od roku 1835 v Kysáči (Ramač – Marčoková 2022, 121).

Je pozoruhodné, že aj napriek svojmu sedliackemu pôvodu a mnohohodetnej rodine, Andrej Orgován st. z Kysáča až dvom synom, Andrejovi ml. a Pavlovi, umožnil vzdelávať sa na vysokých školách. Z tejto sedliackej rodiny tak vzišli dvaja evanjelickí kňazi. V podrobnom životopise staršieho z bratov, Andreja Orgována, uvádzame základné údaje o stredoškolských a vysokoškolských profesoroch, ktorí rozšírili jeho životné obzory a pozmenili jeho (v malom dedinskom prostredí získaný) svetonázor.⁴

⁴ Marčoková a Ramač poukazujú na zriedkavý prípad vzdelávania príslušníka sedliackeho rodu Pavla Orgována z Kysáča, neskôr štúrovca a evanjelického kňaza (Marčoková – Ramač 2023, 317 – 332).

Týmto zároveň chceme poukázať na neľahké podmienky štúdia žiakov a študentov zo slovenského dolnozemskeho prostredia v Uhorsku.

Podľa *Knihy životopisov farárov Banského dištriktu*, ktoré si vlastnoručne po latinsky zapisoval každý farár pri príležitosti vlastného vysvätenia, **Andrej Orgován**⁵ sa narodil 18. marca 1808 v Kysáči. Ako dvanásťročný ukončil šesťtriednu ľudovú školu v rodisku. Štyri mesiace na žiadosť rodičov strávil v susednej Rumenke, aby sa naučil maďarský jazyk. Roku 1820 odišiel na pravoslávne gymnázium v Karlovciach, kde sa jeden rok učil základy gramatiky. Stadiaľ roku 1821 odišiel do seniorálneho gymnázia v Poľnom Berinčoku (neskoršie presídlené do Sarvaša) a tam sa pod vedením profesorov Adama Benku⁶ a Jána Jankoviča⁷ učil základy gramatiky a syntaxe. Roku 1822 odišiel na filozoficko-teologické gymnázium v Banskej Štiavnici a šesť rokov sa učil rétoriku, poetiku, filozofiu a sčasti absolvoval aj teologické štúdiá. Vyučovali ho profesori Ján Royko,⁸ Matej Ševrlay⁹ a Štefan Boleman.¹⁰ Potom roku 1830 odišiel na lýceum do Bratislavy a tam sa dva roky učil pod vedením profesorov Mateja

⁵ *Kniha životopisov farárov Banského dištriktu*, s. 298 – 299.

⁶ Adam Benka (1786 – 1829), profesor teológie, filozofie, dejín a rečníctva.

⁷ Ján Jankovič (Jankovics János) mal diplom z kreslenia, úspešne viedol svojich žiakov „vo voľnej ruke“ (skicovanie) a kartografiu. Bol riaditeľom školy v rokoch 1829 – 1830 (Benko 1895, 105).

⁸ Ján Royko sa narodil v Banskej Bystrici. Študoval vo Wittenbergu, odkiaľ roku 1798 prešiel do Jény. Potom bol dievčenským učiteľom v B. Bystrici. Odišiel za konrektora (zástupca rektora školy) do B. Štiavnice 8. januára 1803, kde sa roku 1815 stal rektorom. Bol členom Učenej spoločnosti banského okolia spolu so štiavnickým rektorom Danielom Kankom a učiteľom Matejom Ševrlayom. Umrel 19. mája 1838 (Slávik 1921, 298).

⁹ Matej Daniel Ševrlay (1783 – 1840), profesor na lýceu v Banskej Štiavnici, od r. 1827 až do smrti na bratislavskom lýceu.

¹⁰ Štefan Boleman (1795 – 1882), profesor na štiavnickom gymnázium v rokoch 1820 až 1840, vyučoval syntax. Od roku 1840 bol prvým profesorom teológie na bratislavskom lýceu. Bol odporcom Štúrových slovakizačných snáh a podporoval maďarizáciu (Hurban 1973). Boleman bol svedomitý profesor, ktorému záležalo na tom, aby študenti zvládli texty latinských klasikov, najmä Ovídia, Horácia, Cornelia a Cicera (Seberíni 1997, 12).

Ševrlaya, Jána Grossa,¹¹ Samuela Žigmondyho,¹² Gabriela Kováč-Martiniho¹³ a zadunajského superintendenta Paula Bilnitza.¹⁴ Dva roky sa učil teológiu a po obhájení rigoróznejskej skúšky učil deti vdovy pána Suľovského, rodenej Deseöffy, v Novohrade. Roku 1832 a v nasledujúcom roku túto službu vykonával u pána Georgija Zaka, prisázného Báčsko-bodrockej stolice. Roku 1834 odišiel do cisársko-kráľovského teologického protestantského inštitútu vo Viedni, aby sa zdokonalil v teológii. Tam strávil jeden rok. Keď roku 1835 dostal povolenie, odišiel na univerzitu do Berlína a študoval tam jeden rok. Po návrate do rodného kraja roku 1836 v rodičovskom dome strávil rok a pol a následne bol povolaný za kňaza do cirkevného zboru Neudorf (dnes Vinkovačko Novo Selo, Chorvátsko) na Slavónskej vojenskej hranici Brodského regimentu. Dňa 3. apríla 1838 bol vysvätený Jánom Seberínom, banským superintendentom.

4. Vzdelávanie slovenskej dolnozemskej inteligencie v Kysáči v polovici 19. storočia

Príchod učiteľa **Jána Branislava Mičátka** (19. november 1837, Trenčianske Stankovce – 24. január 1905, Kysáč) výrazne poznačil kultúrno-osvetový život Slovákov v Kysáči a preto

¹¹ Ján Gross (Johann Gross) (1759 – 1839) bol rektorom a profesorom klasickej filológie, psychológie a estetiky, filozofie, histórie a rétoriky na bratislavskom lýceu. Predtým bol profesorom a riaditeľom pravoslávneho gymnázia v Srijemských Karlovciach (Srbsko) a riaditeľom gymnázia v Modre.

¹² Samuel Žigmondy (Zsigmondy) (1788 Piliš – 1833 Bratislava) na bratislavskom lýceu učil logiku, metafyziku, gréčtinu a hebrejčinu, rétoriku a uhorské dejiny. V zápisniciach kanonických vizitácií z roku 1835 v evanjelických cirkevných zboroch v Báčsko-srijemskom a Banátskom senioráte sa uvádza údaj, že sa v cirkevných školách používala jeho učebnica o dejinách štátu (Ramač – Marčoková 2022, 411).

¹³ Gabriel Kováč-Martini (Kováts-Martiny) (1782 – 1845), pedagóg, riaditeľ gymnázia v Modre. Od roku 1817 profesor matematiky, prírodopisu a fyziky v Bratislave (Hurban 1973).

¹⁴ Pavol Bilnica (Pavel Bilnitza) (1773 – 1834) bol od roku 1800 profesorom matematiky a fyziky, praktickej teológie a cirkevných dejín na bratislavskom lýceu a od roku 1802 bol slovensko-maďarským evanjelickým farárom v Bratislave. Predunajským superintendentom bol od roku 1829.

podrobnejšie uvádzame jeho vzdelávanie. Narodil sa otcovi Petrovi a matke Terézii, rod. Lehotská.¹⁵ Základy vzdelania dostal od otca Petra, evanjelického učiteľa v Malých Stankovciach pod Inovcom. Neskôršie sa rodina presťahovala do Trenčína, kde otec roku 1848 dostal prácu. V školskom roku 1850/51 sa súkromne pripravoval u trenčianskeho farára Karola Černu¹⁶ „ktorý ho tak pripravil, že odbavil III. triedu na ev. gymnasiuume modranskom pod professorom Danielom Albrechtom.“¹⁷ Keďže podával učivo nezáživne, suchopárne, rodičia dali svojho syna v školskom roku 1852/53 opätovne do súkromnej školy k Jánovi Lackovi (nar. roku 1823), kaplánovi, „toho času vychýrenému učenému mužovi, pod ktorým zvršil IV. a V. triedu privátne“. Lacko o rok neskôršie odišiel za kaplána do Kostolného, neskôr do Moravského Lieskového. Spolu s ním Trenčín opustil aj Ján Mičátek. Vo vzdelávaní opätovne pokračoval na evanjelickom gymnázii v Modre v rokoch 1854 – 1857. Tu bol riaditeľom Ján Kalinčiak, ktorý ho výrazne ovplyvnil. „Pod slavnej pamati rektorom a originalnym maliarom postav

¹⁵ Jan Mičátek zaznamenal v roku 1878 tesne po smrti svojej manželky Alžbety rodokmeň rodiny Mičatkovcov, kde uvádza aj vlastný životopis (IAGNS, Ostavšina Mičatek, kutija 4, *Rodosoznam rodu Mičatek*).

¹⁶ Karol Ľudomil Černo (1820 – 1894), veršovník, účastník slovenského národného hnutia a dopisovateľ Palkovičovej *Tatranky*, Hurbanovej *Nitry* a *Slovenských národných novín* vydávaných Ľudovítom Štúrom. Študoval na Evanjelickom lýceu v Bratislave, potom teológiu a filozofiu tiež v Bratislave. V čase štúdií písal verše, v ktorých dominovali myšlienky o slovanskom bratstve a národnom prebudení, tiež ódy na národovcov. Od roku 1849 pôsobil ako farár v Trenčíne. Bol jedným z učiteľov, ktorý okrem rodičov formoval národné povedomie J. Mičátka. Prejavilo sa to najmä v záujme o ľudové piesne a básne, ktoré vyústili v rukopisné zbierky „Věnc Spěvānek a Básni, které bez ohledu nářečja sebral Ján Mičátek Roku 1856 v Trenčíne“ a „Písne sebrané bez ohledu na nářečí skrz Jána Mičátka, žáka VII mej třídy na vyšním gymnásium v Modre, 1857 v mes. máji“ (Karlíková 2014, 364; Šišmišová 1991, 54; Valentovič 1986, 419; Rizner 1929, 286).

¹⁷ Počet študentov bol vo všeobecnosti neveľký. Ako to uvádza schematizmus evanjelických cirkví a škôl Zadunajskej superintendentúry/dištříktu, v školskom roku 1851/52 bolo úhrne 105 žiakov vo všetkých štyroch ročníkoch. Profesori tohto gymnázia v tom školskom roku boli: Ján Kalinčiak, Daniel Albrecht, Ján Meyer a Jozef Štúr (*Schematismus ecclesiarum et scholarum evangelicorum aug. conf. superintendentiae Cisdanubianae*, 1852).

zemianskych Janom Kalinčiakom v Modre počuval v VI. poesis a v VII. filosofiu. O Kalinčakovi nebožtik píše, že ačprave nikdy povedomie narodne nespomenul, predsa sme my mladši šuhajci slovenski citili v sebe povedomie a skutočnosť, že náš direktor je narodovec, nepokalena, dobra, vesela duša slovenska – genialny, razu mužskeho a mudrosti nevšednej.¹⁸ V Modre sa zoznámil aj s Jovanom Jovanovičom Zmajom,¹⁹ ktorý sem prišiel z Bratislavy (prvý semester sa vzdelával na bratislavskom lýceu, v druhom semestri odišiel do Modry, kým v roku 1853 zmaturoval v Trnave). V Modre študovali i ďalší Srbi: Pavle Popović Šapčanin, Jovan Bošković atď. (Cerović 1999, 232, 237).²⁰ Učiteľský exámen (skúšku) zložil v Trenčíne u dekana Daniela Kolénih, bečovského farára, a hneď 9. októbra 1857 proti vôli svojho otca odišiel na Dolnú zem do Lalite²¹ (Marčoková 2024, 10; Šišmišová 1991, 54 – 55).

Friedrich Steltzer (25. sept. 1839, Holíč – 1916) bol farárom v Kysáči v r. 1865 – 1894. Vzdelával sa v Bratislave, Šoproni a vo Viedni. Bol kaplánom v Červienke (Crvenka) v r. 1862 – 1864 a pol roka profesorom na gymnáziu v Novom Vrbase (Marčoková 2023, 63).

Karol Langhoffer (30. apríla 1858, Kysáč – 26. februára 1939, Nový Sad) bol farárom v Kysáči v rokoch 1894 – 1918. Vzdelával sa v Novom Sade,²² Sarvaši, Viedni,²³ Rostocku. Bol kaplánom

¹⁸ *KŇAZ* [Karol Langhoffer] 1905, 48 – 50.

¹⁹ Slovenské prostredie ovplyvnilo aj tvorbu J. J. Zmaja. Pozri bližšie: Milisavac 1968, 226.

²⁰ Kuzmanović udáva rozsiahly zoznam Srbov, ktorí sa vzdelávali na Slovensku v 18. a 19. storočí (Kuzmanović 2005, 177 – 273).

²¹ Na príklade Félixa Kutlíka, ktorého vzdelávanie podrobne spracoval S. Čelovský, možno vidieť, že situácia týkajúca sa vzdelávania slovenskej dolnozemskej inteligencie sa nezmenila ani v polovici 19. storočia (Čelovský 1982, 26 – 50).

²² V školskom roku 1868/69 bol do prvej triedy novosadského gymnázia zapísaný aj Karol Langhoffer z Nového Sadu, ktorý tu skončil štyri triedy a ďalšie štyri v Sarvaši (Čaplovič 1969, 17, 11).

²³ O podmienkach štúdia vo Viedni pozri bližšie v Čelovský 1982, 36 – 50. Autor podrobne opisuje podmienky teologického štúdia v 60. rokoch 19. storočia vychádzajúc z vlastných záznamov Félixa Kutlíka (1843 – 1890), významného slovenského

v Laliti, Kysáči a Magliči, kým neodišiel v roku 1889 za farára do Liptovského Mikuláša. Kysáčsky cirkevný zbor ho povolal za farára roku 1894 (Marčoková 2023, 63).

5. Vzdelávanie slovenskej dolnozemskej inteligencie koncom 19. storočia

Pavol Dobšinský o slovenských vzdelávacích inštitúciách koncom 19. storočia píše: „na tomto území pomerne viac než na iných stranách vlasti jestvujú gymnasia, lýcea, kollegia i akademie a iné ústavy a spolky; ale pre Slovákov už jejich reč ani ako reč nepestujúc, ba mlad' jejich nie jej rečou vyučujúc, naskrze nevychovávajú nám znalcov a vedomcov, ktorí by schopní boli kultúru šíriť tak, jak jedine šíri sa zdarné, prostriedkom reči srozumiteľnej, vlastnej, a pestovaním literatúry národnej... tri gymnasia naše sotva čo vznikly a Slovákom vzdelancov vychovávať začaly, hneď aj zanikly?!“²⁴

Vo Veľkej Revúcej bol pri novozaloženom gymnáziu (1862) neskôršie otvorený učiteľský ústav (1868), tzv. učiteľské semenisko, v ktorom štúdium trvalo tri roky. Vzdelávali sa v ňom učitelia pre evanjelické cirkevné školy v slovenskom jazyku, a to tí, ktorí úspešne ukončili štyri triedy nižšieho gymnázia (Škultéty 1869: 3). V ročných správach tohto gymnázia sú v zoznamoch i mená žiakov z vojvodinského prostredia: z Aradáča, Hložian a Kulpína,

vojvodinského národnopolitického, osvetového a literárno-publicistického pracovníka.
²⁴ Pavel Dobšinský (1828 – 1885) vo svojom príspevku uvádza prehľad kultúrnych ústavov na Slováckmi obývanom území v poreformačnej dobe: Bánovce, Brezno, Bytča, Považská Bystrica, Hlohovec, Harhovo, Jelšava, Ilava, Ľubietová, Mošovce, Necpaly, Nové mesto nad Kysucou, Prievidza, Senica, Stráža, Trenčín, Varín, Zvolen. V pokračovaní uvádza vzdelávacie ústavy v nemecko-slovenských zboroch: Bardejov, Banská Bystrica, Banská Štiavnica, Kežmarok, Košice, Kremnica, Levoča, Modra, Bratislava, Prešov, Sabinovo. Tieto školy boli usporiadané podľa vzoru na latinské školy v Nemecku. „Od prvopočiatkov čítania, písania v rečiach domorodých (lingva vernacula) i v latinskej od donata a nomenclatora, cez grammatiku, syntax a rhetoriku i poetiku, šlo vyučovanie mládeže až do výše úplného rozumenia, ba i osvojovania si štýlu rimanských klassikov. Rovne od katechismu Dr. M. Luthera, od nábožných piesní, modlitieb a evanjelií (tiež rečou vernakulnou aj latinskou) až do prednášok a fasciculov filosofických, historických, juridických a theologických a týchto poslednejších už v naukosdelnej reči latinskej“ (Dobšinský 1885, 185).

nie z Kysáča. Iba jeden z nich sa zapísal na učiteľské semeníšte – Pavel Jároši z Aradáča (Ormis 1871/72, 47). Koncom 19. storočia bolo na Slovensku sedem štátnych a osem neštátnych učiteľských ústavov. Štátne ústavy boli v Bratislave, Leviciach, Lučenci, Modre, Prešove, Spišskej Novej Vsi, Štubnianskych (teraz Turčianskych) Tepliciach a neštátne (evanjelické) v Prešove a Banskej Štiavnici (Žbirková 1987, 357).

Rodina Mičátkovcov v Kysáči hlboko prežívala tento útok na slovenské kultúrno-vzdelávacie inštitúcie, lebo ich príbuzný Ľudovít A. Mičátek,²⁵ profesor revúckeho gymnázia, jeho zrušením zostal bez pracovného miesta. Ormis uvádza, že učiteľ J. Mičátek ako národne uvedomelý dolnozemský intelektuál organizoval zbierku na revúcke gymnázium v šk. roku 1872/73, tesne pred jeho zrušením. Slováci z Dolnej zeme podporovali revúcke gymnázium predovšetkým preto, že bolo slovenské a aj preto, že v tom školskom roku tam študovali piati žiaci z Banátu a traja z Báčky (Ormis 1928, 68 – 71).

Na základe zoznamu žiakov v školskom roku 1895/96 sa zdá, že koncom 19. storočia pre Slovákov z územia dnešnej Vojvodiny gymnázium v Sarvaši už nebolo prítiažlivé. Z celkového počtu 391 žiakov na zozname je Ján Gabríni z Petrovca v 1. ročníku, Martin Kmet' z Kulpína v 2. ročníku a Michal Šuster z Pivnice v 3. ročníku (Benka 1901, 35, 37, 39).

Na príklade bratov Mičátkovcov z Kysáča môžeme sledovať snahy zotrvať v slovenskom národnom dianí, ako i úsilie zapadnúť/včleniť sa do multinacionálneho, multikultúrneho, multikonfesionálneho a multilingválneho Uhorska, potom Európy a nakoniec zotrvať v týchto snaženiach aj v najširších svetových rámcoch. To im umožnilo predovšetkým vzdelávanie na viacjazykových školách.

²⁵ Ľudovít A. Mičátek (1837 – 1914) bol lexikografom a prekladateľom. Napísal rusko-slovenský a srbsko-ruský slovník, stal sa školským inšpektorom s titulom excelencia a pred prevratom umrel v Petrohrade (Samáková-Mičátková 1994, 8).

Ján Svätopluk Mičátek (1864 – 1919) sa narodil v matičných rokoch, v čase začiatočného nadšenia, ktoré pociťovali všetci oduševnení Slováci. Obdobie blížiaceho sa rakúsko-uhorského vyrovnania bolo poznačené sklamaním, ktoré sa nieslo aj v ďalšom období jeho vzdelávania. Ukončil základné vzdelanie v rodisku, potom pokračoval na gymnáziu v Sarvaši²⁶ a na teologickom štúdiu v Bratislave. Pre panslavizmus bol roku 1885 vyhodený z evanjelického lýcea v Bratislave. Otec Ján Mičátek do svojich poznámok napísal: „Keď bol Ján Sv. Mičátek z prešporskej theologie antikristmi vypovedaný privatisoval v Kysáči a pomahal vyučovať v škole otcovi – i to šoveni mu zakázali. Študoval na universite v Lipsku v Nemecku. Potom (novembra) odišiel do Ameriky“ (IAGNS OM, Fond 20, kutija 1, 1890, č. 119). Ako evanjelický farár, učiteľ a národnokultúrny pracovník pôsobil v rozličných mestách medzi slovenskými vysťahovalcami. Svoj prvý list Ján Svätopluk písal už na lodi, na ceste do Zámoria. Ako sám uvádza, z Brém do New Yorku 10. novembra 1890 cestovalo „asi 30 Slovákov, 50 ruských židov, 20-30 Poliakov z Ruska, Austrii a Pruska, krem toho všelijakých austrijských židov, Angličanov, Škótov a rodených Amerikáncov“. Z tohto vyplýva, že prisťahovalectvo do Ameriky prebiehalo zo všetkých častí Európy, vytvoriac tak etnicky rôznorodejšie prostredie ako to v Uhorsku. V Minneapolise sa 30. októbra 1895 zosobášil s Annou Šoltýsovou-Balócovou, pôvodom zo Šariša. Sobášny obrad vykonal tamojší nemecký evanjelický farár Friedrich Sievers (IAGNS, Fond Ostavština Mičátek, kutija 4, 178 – poznámky Jána Mičátka o rodokmeni rodiny Mičátkovcov). Je nesporné, že prispôsobovanie sa novému prostrediu prebiehalo rýchlejšie aj vďaka získanému vzdelaniu a najmä ovládaniu jazykov.

²⁶ Už v prvej polovici 19. storočia jednotlivci z radov vojvodinských Slovákov odchádzali na štúdiá do Sarvaša. Pavel Orgován z Kysáča bol v školskom roku 1836/37 študentom tretieho ročníka (syntaxista) gymnázia v Sarvaši, na zozname je uvedený pod poradovým číslom 21 (Magda 1837, 19).

Vladimír Mičátek (1871 – 1922) základnú školu ukončil v Kysáči a od roku 1882 pokračoval v štúdiu na nižšom evanjelickom gymnázii v Sarvaši, kde ukončil štyri triedy. Roku 1888, spolu s bratom Ľudovítom, Vladimír pokračoval vo vzdelávaní v Lutherovom ústave v Hradci Králové v Čechách. Pre ťažké materiálne polozenie pre už spomínanú cestu Jána Svätopluka do USA otec navrhoval, aby sa Vladimír vzdal štúdia a prijal učiteľské miesto v Kysáči. Otec mu vo svojom liste zo 14. novembra 1890 píše: „Ja som temer bez krajciara a žijeme veľmi utiahnuto.“ Na otcovu radu Vladimír prerušil gymnaziálne štúdiá v šiestom ročníku, prijal učiteľskú prácu a splatil dlhy (Valihora 2006, 111). Tento čin je príkladom nesebeckosti, obetavosti a rodinnej súdržnosti. Neskôršie sa zapísal na učiteľskú preparandiu (učiteľský ústav) v Baji, ukončil ju však v Sarvaši ako súkromný študent (Benka 1901, 30). Odtiaľ bol ešte pred ukončením školy na žiadosť cirkevného zboru v Kysáči povolaný za výpomocného učiteľa. Dňa 1. októbra 1891 sa stal najprv dočasným a od 28. júla 1892 stálym učiteľom v Kysáči. Po násilnom penzionovaní jeho otca roku 1894 bol Vladimír zvolený za kantora-učiteľa a v tomto povolaní zotrval až do svojej smrti.

Vzdelávanie na uhorských školách a v Česku rozšírilo jeho obzory a získal tým priateľov Srbov a Čechov, s ktorými udržiaval čulú korešpondenciu Bottom of FormPotom. V liste z 29. januára 1891 z Viedne píše Vladimírovi spolužiak, s ktorým pobudol v Hradci Králové. Informuje ho o spoločných priateľoch: Čáp zostal v Hradci, Holeček a Janata študujú právo v Prahe, Zdeněk a Oldřich strojnictvo. Pýta sa Vladimíra, či nezabúda po česky. Sám hovorí, že on sa obávať nemusí, lebo vo Viedni študuje mnoho Čechov. „Do akademického spolku som sa nezapísal a spolok poslucháčov zverolekárstva z Čiech, Moravy a Sliezska neexistuje. Kde sú miestnosti Tatrana mám napísané v notese, ale zatiaľ som tam nebol... So Srbmi sa zoznamujem veľmi, veľmi pomaly.“²⁷ Z Baje mu 3. decembra 1891 píše spolužiak Kosta, dôverný priateľ pôvodom z Vojvodiny, pripomínajúc slovanskú spolupatričnosť: „Recimo sa usklikom zdravo braćo sloveni, ginimo za narod svoj,

²⁷ Voľný preklad autorov príspevku.

ljubimo rod svoj osobito braću svoju!“ (IAGNS OM, Fond 20, kutija 1, 1891, č. 136). Stavajúc na základoch slovensko-srbského bratstva Vladimír sa neskoršie stal najvýznamnejším prekladateľom srbských súdobých autorov.

Ľudovít Mičátek (1874 – 1928) absolvoval základnú školu u otca v Kysáci, potom gymnázium v Sarvaši.²⁸ Jednou z príčin, prečo Ľudovít a jeho bratia študovali na gymnáziu v Sarvaši, bol určite geografický faktor, lebo toto gymnázium bolo najbližšie k ich bydlisku. Ako uvádza Čelovský, tradične tu študoval značný počet dolnozemských synov, lebo gymnázium malo svoje alumneum, čím výdavky na školu boli podstatne nižšie ako vo vzdialenejších školách. Dôležitú úlohu bezpochyby zohral aj náboženský moment, lebo gymnázium v Sarvaši bolo evanjelické. Finančný problém bol v tomto období akútnej u väčšiny slovenských študentov, čo bolo čiastočne podmienené tým, že pochádzali z nižších sociálnych vrstiev alebo z mnohodedných rodín slovenskej inteligencie (Čelovský 1982, 29, 40). Potom pokračoval v štúdiu v Hradci Králové a Kecskeméte. Právo študoval na Právnickej akadémii v Prešove,²⁹ na Právnickej fakulte v Debrecíne a Budapešti. V roku 1901 Ľudovít Mičátek získal titul doktora práv a začal pracovať ako stážista u advokáta Dr. Jána Vanoviča v Turčianskom Sv. Martine. „Túha za Báčkou nedovolila mu na Slovensku sa osadiť, otvoril si vlastnú advokátsku kanceláriu v Novom Sade roku 1902 a vkročil do víru národného obrodovania“ (*Národná jednota*, 12. júla 1928, roč. IX, č. 28, s. 1).

²⁸ Na sarvašskom gymnáziu sa maďarizačné snahy silne prejavovali už v druhej polovici tridsiatych rokov 19. storočia, keď študenti mali mnoho neprijemností pre svoje národné presvedčenie a často prichádzali do konfliktu pre svoju materinskú reč (Čelovský 1982, 28).

²⁹ Študoval na kolégiu, na ktorom od jeho založenia v roku 1667 študovalo mnoho významných osobností slovenského národného života. V období, v ktorom na kolégiu študoval Ľudovít Mičátek, medzi najvýraznejších študentov práva a najaktívnejších dejateľov v spolkovej činnosti patrili: Ferdinand Liszka, Gustáv Izák, Arpád Bánó, Július Botto, Pavol Országh, Andrej Halaša, Ján Ružiak, Anton Beskid, Gustáv Maršall, Michal Čabiňák, Janko Jesenský, Vojtech Meliorisz, Milan Ivanka, Ján Drobný, Alexej Duchoň, Emil Makovický a mnohí ďalší. Dostupné na: <https://esspo.edupage.org/a/vznik-a-vyvin-kolegia-1>

Pozoruhodná je skutočnosť, že v období nerozvinutého cestovného ruchu a komunikácie, ako i v podmienkach skromných finančných možností Ján Svätopluk, Vladimír a Ľudovít dokázali vzdelávať sa, žiť a pracovať v rôznych inojazyčných prostrediach. V korešpondencii explicitne nevyjadrujú skutočnosť, že by jazyková bariéra bola prekážkou v komunikácii v iných jazykoch (maďarský, český, nemecký, anglický). Aj sami do svojich po slovensky písaných listov vsúvajú vhodné inojazyčné slová a celé pasáže, keď treba verne citovať prejavy dôležitých osôb (IAGNS OM, Fond 20). Aj neskoršie využívali znalosti jazykov získané v školách, napr. Ján Svätopluk v kázňach v maďarských evanjelických kostoloch v USA, Vladimír v prekladateľskej činnosti, Ľudovít v rečníckych prejavoch v politických kampaniach.³⁰

Počas 19. storočia dcéry dolnozemskejších Slovákov navštevovali iba ľudové školy a nezískavali ďalšie vzdelanie. Jediným príkladom, že dievčatá na území dnešnej Vojvodiny navštevovali ďalšie školy aj po ukončení ľudovej školy, boli najmladšie dcéry petrovského kňaza Jána Stehla (Stehlo 1818, 263, 275, 298, 304). Ani v jednom prípade vzdelávanie dievčat nevyplývalo z praktických potrieb budúceho samostatného fungovania v spoločnosti. V podmienkach neexistujúceho trhu práce pre ženy vládlo presvedčenie, že v ich mene má dôležité záležitosti vybavovať mužská osoba – otec alebo manžel (Pavlík 1984, 673; Marčoková 2023, 53). Počiatky inštitucionálneho vysokého vzdelávania väčšieho počtu žien v Uhorsku siahajú do začiatku 20. storočia (Kodajová 2006, 28). Dievčatá dovtedy nemohli študovať na stredných školách. Dôkazom toho sú aj zoznamy študentov gymnázií v 19. storočí. Slovenská inteligencia si dievčatá nechávala vzdelávať rôznymi súkromnými učiteľmi v rámci rodín alebo v cirkevných školách. Jozef Maliak zriadil súkromnú dievčenskú školu na Dolnej zemi v Iloku roku 1903 (Pavlík 1984, 532). Jeho manželka Marína Maliaková bola v roku 1781 žiačkou Dievčenského vychovávacieho ústavu,

³⁰ Na verejnom zhromaždení Protičovej strany v Temeríne hovorilo niekoľko rečníkov (dr. István Adamovics, Koszta Hadji, György Fapavica) a medzi nimi aj L. Mičátek. Všetci rečníci hovorili po maďarsky (*Bácsmegyei Napló*, 12. február 1923, roč. XXIV, č. 42, s. 3).

ktorý pre nedostatok financií a pre malý počet žiačok po dvoch školských rokoch zanikol ešte pred násilným zatvorením revúckeho gymnázia.³¹

Eržika (Alžbeta) Mičátková bola medzi prvými dolnozemskými dcérami, ktorá po ukončení základnej školy v rodisku navštevovala nemeckú kláštorňú školu v Novom Sade a súkromnú školu v Osijeku. Venovala sa sociálno-hospodárskej a osvetovo-buditel'skej činnosti, aktívne pracovala v ochotníckom divadle a v ženskom hnutí. Bola členkou Živeny, podieľala sa na vzniku Ústredného spolku Česko-slovenských žien v Kráľovstve Srbov, Chorvátov a Slovincov v Novom Sade a neskôr bola aj jeho predsedníčkou. Na návrh Eleny Maróthy-Šoltésovej začala písať prozaické práce v podobe ženskej umeleckej feministicky prifarbenej literatúry. Svoje literárne účinkovanie začala roku 1900 pod vplyvom brata Vladimíra prekladmi v *Slovenských pohľadoch* a *Národných novinách*. Prekladala zo srbochorvátčiny, slovinčiny a ruštiny do slovenčiny a zo slovenčiny do srbochorvátčiny. Písala príležitostnú poéziu a prózu, väčšinou so zameraním na sociálne práva žien a život dolnozemských Slovákov. Jej publicistickú tvorbu predstavujú články a heslá o kultúrnych a národných dejateľoch a predstaviteľkách ženského hnutia (Hodoličová 2017, 159 – 163; Augustínová 1990, 161).

Štefánia Mičátková (1887 – 1980), manželka Ľudovíta Mičátka, v Trenčíne navštevovala ľudovú a meštiansku školu, potom študovala na učiteľskom ústave (preparandii) v Bratislave. V rokoch 1905 – 1912 vyučovala na ľudovej škole v Starej Pazove, potom do roku 1918 žila s manželom a deťmi v Novom Sade. Tu organizovala kultúrno-spoločenské večierky, na ktorých sa okrem Slovákov zúčastňovali aj Srbi. Venovala sa ženskému hnutiu a roku 1921

³¹ Vyššie vzdelávanie žien v Uhorsku sa realizovalo v súkromných alebo cirkevných ústavoch (ktoré si dievčatá z chudobnejších rodín však nemohli dovoliť), až kým minister školstva Augustín Trefort nezaložil v roku 1875 prvú vyššiu dievčenskú školu v Budapešti. Podobné školy sa zakladali aj na území dnešného Slovenska (Trenčín r. 1877, Levoča r. 1879, Košice, 1892, Bratislava a Banská Bystrica r. 1883). Tieto inštitúcie boli významným medzníkom v rozširovaní možností dosiahnutia vyššej kvalifikácie pre dievčatá, no významne sa podieľali na pomáďarčovaní dievčenskej mládeže (Hollý 2013, 192).

sa stala spoluzakladateľkou Ústredného spolku československých žien v Trenčíne. V rámci publicistickej činnosti svojimi článkami a prekladmi prispievala do *Dolnozemskeho Slováka*, do *Slovenských pohľadov*, do časopisov *Živena*, *Domácnosť a škola* (Augustínová 1990, 162).

6. Záver

Od konca 18. storočia a v prvej polovici 19. storočia sa z niektorých rodov na Dolnej zemi formovali celé generácie slovenskej inteligencie, napr. Stehlovci z Petrovca, Jesenskovci z Kysáča (ale aj zo Starej Pazovy, z Lalite, z Hložian) Borovskovci z Lalite, Abaffyovci z Nového Vrbasu (ale aj z Aradáča, Kysáča) atď. Takto vznikli učiteľsko-kňazské dynastie; napríklad kňaz v Petrovci Andrej Stehlo (narodený v Kraskove, Hont) dal vzdelávať svojho syna Jána Stehla, narodeného v Petrovci (ako aj jeho ďalších dvoch synov), v Poľnom Berinčoku, Rábe, Bratislave, Wittenbergu; Ján Stehlo posielal do školy aj svojich synov a dcéry (!). Kňaz v Selenči Juraj Plachý (nar. v Cerove, stolica Hont) poslal svojho syna Daniela Plachého (nar. v Selenči) do škôl v Poľnom Berinčoku a Bratislave. V Laliti kňaz Jesenský poslal štyroch synov do škôl v B. Štiavici, Poľnom Berinčoku, N. Vrbase, Bratislave, Jene. Je to dôkazom toho, že vrstva slovenských vojvodinských intelektuálov sa vyvinula prevažne z kňazských rodín. Prvá generácia intelektuálov sa formovala z vlastných radov, zo synov, ktorí sa už narodili v južnom Uhorsku. V tridsiatych a štyridsiatych rokoch 19. storočia duch maďarizácie postupne vchádzal do evanjelických stredných škôl a lýceí, čo v značnej miere vplývalo na maďarizáciu slovenskej inteligencie. Počas 19. storočia dcéry dolnozemskejších Slovákov navštevovali iba ľudové školy a nezískavali ďalšie vzdelanie. Dôkazom toho sú aj zoznamy študentov gymnázií a vyšších škôl z toho obdobia. Slovenská inteligencia vzdelávala svoje dcéry prostredníctvom súkromných učiteľov vo vlastných rodinách alebo v málopočetných ženských cirkevných školách. Možnosť ďalšieho (stredoškolského) vzdelávania bola dostupná širším (aj roľníckym) vrstvám slovenského obyvateľstva vo Vojvodine až po založení Slovenského gymnázia v Petrovci.

Zdroje

(ASEAVCBP). Archív Slovenskej evanjelickej cirkvi a. v. v Báčskom Petrovci

Ján Stehlo: *História Ecclesiae Aug. Conf. Petrovác z brevota expozita per Joanem Stehlo 1818 – 1862*. Dostupné na: <https://digital.seavc.rs/historia-petrovca/>

(EOL) Evangélikus Országos Levéltár:

* *Protocolla Visitationis Ecclesiarum Eglican A. C. Bacs-Sirmiesnium, institutae anno 1835., mensibus Septembri et Octobri*

* *Kniha životopisov farárov Banského dištriktu*. Dostupné na: https://library.hungaricana.hu/hu/view/Banyai_1801_1885/?pg=0&layout=s

(IAGNS) Istorijski arhiv Grada Novog Sada – Historický archív Mesta Nový Sad. Fond 20: Ostavština Mičatek

Literatúra

Augustínová, Eva, ed. 1990. *Slovenský biografický slovník. IV. zväzok M–Q*. Martin: Matica slovenská.

Benka, Gyula. 1901. *Szarvasi ág ev. Főgymnasium értesítője az 1900–901-dik iskolai évről*. Szarvas: Sámuel Adolf Könyvnyomdája.

Brtnáň, Rudo. 1970. “Trnistá cesta k poprevratovému petrovskému gymnáziu.” In *Petrovské gymnázium vo vývine slovenskej kultúry vo Vojvodine*, 107–122. Nový Sad: Obzor.

Cerović, Ljubivoje. 1999. *Srbi u Slovačkoj = Srbi na Slovensku*. Bački Petrovac: Kultura; Novi Sad: Društvo srpsko-slovačkog prijateljstva.

Čelovský, Samuel. 1982. *Mladost' Félix a Kutlika*. Nový Sad: Obzor.

Čaplovič, Ján. 1969. “Pred založením gymnázia v Petrovci.” In *Pamätnica – päťdesiat rokov slovenského gymnázia v Petrovci*, edited by J. Spevák, 11–21. Báčsky Petrovec: Obzor.

Dobšinský, Pavol. 1885. “O kultúrnych ústavoch na území Slovákmi obývanom z doby poreformacionálnej (Pokus historicko-literárny).” *Slovenské pohľady* 5 (2): 178–204.

- Dudok, Miroslav. 2012. "Slováci na srbskom gymnázium v Srijemských Karlovciach." In *Z dejín slovensko-srbských vzťahov*, edited by M. Daniš, 15–22. Bratislava: Stimul.
- Gejdoš, Miroslav. 2019. "História školstva na Slovensku so zreteľom na sociálnu prácu." *Homo et Societas* 4: 90–105.
- Hodoličová, Jarmila. 2017. "Literárna tvorba Eržiky Mičátkovej (1872–1951)." In *270 rokov dejín, literatúry a jazyka Slovákov vo Vojvodine*, edited by J. Hodoličová, 159–163. Nový Sad: Slovakistická vojvodinská spoločnosť.
- Hollý, Karol. 2013. "Podmienky na ženskú vzdelanosť v dualistickom Uhorsku a diskurz slovenskej národoveckej society na prelome 19. a 20. storočia." *Historické štúdie* 47: 187–205.
- Karlíková, Jana, ed. 2014. *Trenčianske Stankovce. História štyroch obcí*. Nové Mesto nad Váhom: Tising.
- Kodajová, Daniela. 2006. "Vyššie vzdelávanie dievčat na Slovensku v 19. storočí." *Človek a spoločnosť* 4: 27–36.
- Kmeť, Miroslav, and Patrik Kunec. 2020. „*Dolňozemské Slovensko*“ v reflexii Slovákov v období dualizmu. Krakov: Vydavateľstvo Spolok Slovákov v Poľsku.
- KŇAZ [Langhoffer, Karol]. 1905. "Ján Mičátek (1837–1905)." *Cirkevné listy* 19 (2): 48–50.
- Kuzmanović, Nebojša. 2005. *Susretanje kultura*. Bačka Palanka: Logos.
- Magda, Pavel, ed. 1837. *Az embernek eredeti formájáról. Programma, mellyel ... a Szarvasi Ev. Luth. Gymnasiumban ... tartandó közönséges oskolai vi'sgalatra alázatosan meghívja*. Pest: Trattner Károlyi nyomtatása.
- Marčoková, Daniela. 2023. *Z dejín základnej školy v Kysáči (1785–1945)*. Nový Sad: Filozofická fakulta; Báčsky Petrovec: Slovenské vydavateľské centrum.
- Marčoková, Daniela, ed. 2024. *Morena – Zbierka pohrebných básní Jána Mičátka z roku 1862*. Nový Sad: SEAVC v Srbsku.
- Marčoková, Daniela, and Janko Ramač. 2023. "Neznámy roľnícky syn, štúrovec a evanjelický kňaz Pavel Orgován z Kysáča." In *Susret kultura*. 317–332. Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Milisavac, Živan. 1968. "Slovenské témy v poézii Jovana Jovanovića Zmaja." In *Literárne vzťahy Slovákov a južných Slovanov*, edited by M. Bakoš and Z. Klátik, 226. Bratislava: SAV.
- Ormis, Ján. 1928. "Ako podporovali Slováci z Juhoslávie revúcke gymnázium." *Národný kalendár* 1928, 9: 68–71.
- Ormis, Samuel, ed. 1871–72. *Zpráva o slovenskom ev. a. v. vyššom gymnásiume Veľko-Revúckom a s ním dočasne spojenom semenisku učiteľskom na rok školský 1871–72*. Turčiansky Sv. Martin: Kníhtlačiarско-účastinársky spolok.
- Pavlik, Ondrej, ed. 1984. *Pedagogická encyklopédia Slovenska*. Vol. 1, A–O. Bratislava: Veda.
- Ramač, Janko, and Daniela Marčok. 2021. "Senioratska gimanzija u Novom Vrbasu (1822–1836)." *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* XLVI–2: 173–192. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ramač, Janko, and Daniela Marčok. 2022. "Školovanje slovačke inteligencije sa teritorije južne Ugarske (od kraja XVIII veka do 30-ih godina XIX veka)." *Славистика* 26 (2): 115–133.
- Ramač, Janko, and Daniela Marčoková. 2022. *Kanonické vizitácie slovenských vojvodinských evanjelických a. v. cirkevných zborov v rokoch 1835 a 1836*. Nový Sad: Archív Vojvodiny; Banská Bystrica: Centrum pre výskum dejín a kultúry dolnozemsých Slovákov na FF UMB.
- Rizner, Ľudovít Vladimír. 1929. *Bibliografija písomníctva slovenského: na spôsob slovníka od najstarších čias do konca r. 1900. S pripojenou bibliografiou archeologickou, historickou, miestopisnou a prírodovedeckou. Diel prvý: A–F*. Turčiansky Sv. Martin: Matica slovenská.
- Samáková-Mičátková, Anna. 1994. "Život v službách ľudu (Mičátkovci očami ich potomka)." In *Rodina Mičátkovcov a slovenská kultúra*, edited by M. Šišmiš and O. Lehocká, 8–11. Trenčín: Miestny odbor Matice slovenskej s Regionálnym kultúrnym strediskom a Trenčianskym múzeom.
- Segi, Laslo. 2020. *Studenti sa današnje teritorije AP Vojvodine na univerzitetima i visokim školama Kraljevine Ugarske 1736–1850*. Novi Sad: Arhiv Vojvodine; Društvo arhivskih radnika Vojvodine.

- Šišmišová, Anita. 1991. *Rodina Jána Branislava Mičátka a jej podiel na rozvoji slovensko-juhoslovanských kultúrnych vzťahov*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Katedra slovanských filológií. Diploma thesis.
- Škultéty, August Horislav, ed. 1869. *Zpráva o slovenskom evanj. a. v. vyššom gymnasiuume Veľko-Revúckom a s ním dočasne spojenom semenisku učiteľskom na rok školský 1868/9*. Rožňava: Tiskom Michala Kovács.
- Valihora, Jozef. 2006. "Životné osudy a prekladateľská zanietenosť Vladimíra Mičátka." *Slovakistický zborník* 1: 110–117.
- Valentovič, Štefan. 1986. *Slovenský biografický slovník. Zväzok 1, A–D*. Martin: Matica slovenská.
- Žbirková, Viera. 1987. "Škola a slovenský učiteľ v Uhorsku na konci 19. a začiatku 20. storočia." *Pedagogika* 3. <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=4334&lang=cs>.
- [Anonymous]. 1852. *Schematismus ecclesiarum et scholarum evangelicorum aug. conf. superintendentiae Cisdanubianae*. Neosolii: Typis typographiae Philippi Machold. https://library.hungaricana.hu/en/view/EvangelikusGyulekezetNevtarak_Dunaninnyi_1852/?query=daniel%20albrecht&pg=32&layout=s.
- [Various authors]. *Historické noviny: Bácsmegyei Napló (1903–1941), Národná jednota (1920–1941)*.

INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE IZ DISKURSA ODRŽIVOG RAZVOJA

Milica Andevski

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

Tamara Dragojević

Filozofski fakultet, Univerzitet u
Novom Sadu, Srbija
tamara.dragojevic@ff.uns.ac.rs

Jovana Turudić

Filozofski fakultet, Univerzitet u
Novom Sadu, Srbija
jovana.turudic@ff.uns.ac.rs

Održivi razvoj se u sistemu vaspitanja i obrazovanja pojavio kao novi diskurs koji je doveo do pomeranja obrazovno-teorijskih ideja i intencija koje su se u školi reflektovale u promišljanju novih međuljudskih odnosa i novih odnosa između čoveka i prirode. Interkulturalno obrazovanje u sastavu svog kurikulumu sadrži i ciljeve održivog razvoja najviše kroz usmerenost na razvijanje aktivnog i odgovornog odnosa prema drugim ljudima, životnoj sredini uz uzimanje u obzir i perspektive budućnosti. Razvojem ovih ciljeva i ishoda program interkulturalnog obrazovanja putem međupredmetnih tema, međupredmetnih oblasti kao i putem aktivnosti interkulturalnog učenja, obrazovanje učenika usmerava na život i rad u savremenom društvu pred kojim se postavlja zahtev da postane održivo. Poslednjih godina, u utemeljenjima interkulturalnog obrazovanja i učenja uviđa se da interdisciplinarnost nije dovoljna, tako da se razmišlja o pojačavanju ove premise i njenom približavanju ka transdisciplinarnosti. Polazimo od toga da interkulturalno obrazovanje svoje centralno uporište nalazi izvan naučnog sistema jedne discipline i da reflektuje transdisciplinarnu usmerenost ka nauci o održivosti. Razvojem održive perspektive interkulturalnog obrazovanja jača se odgovornost mladih prema sredini koja ih okružuje kao i njihovo osveščivanje da ostanu na visini zahteva vremena u kome žive i koji izazove transformisanja vide u obračunu sa krizom vrednosti u međuljudskim odnosima i ophođenju prema okolini.

Ključne reči: interkulturalno obrazovanje, interkulturalno učenje, održivi razvoj, održivost, transdisciplinarnost

Intercultural education from the discourse of sustainable development

Sustainable development appeared in the system of upbringing and education as a new discourse that led to a shift in educational-theoretical ideas and intentions that were reflected in the school in thinking about new interpersonal relationships and new relationships between man and nature. Intercultural education as part of its curriculum includes the goals of sustainable development, mainly through the focus on developing an active and responsible relationship towards other people, the environment, while also taking into account the perspective of the future. By developing these goals and outcomes, the program of intercultural education through cross-curricular topics, cross-curricular areas as well as through intercultural learning activities, directs students' education to life and work in modern society, which is faced with the demand to become sustainable. In recent years, in the foundations of intercultural education and learning, it has been realized that interdisciplinarity is not enough, so they are thinking about strengthening this premise and bringing it closer to transdisciplinarity. We start from the fact that intercultural education finds its central foothold outside the scientific system of one discipline and that it reflects the transdisciplinary focus of sustainability science. The development of a sustainable perspective of intercultural education strengthens the responsibility of young people towards the environment that surrounds them, as well as their awareness to stay up to the demands of the times in which they live and who see the challenges of transformation in dealing with the crisis of values in interpersonal relationships and treatment of the environment.

Keywords: intercultural education, intercultural learning, sustainable development, sustainability, transdisciplinarity

1. Uvod

Razvoj ljudske civilizacije markiran je agresivnom ekspanzionističkom ekonomskom politikom, snažnom upotrebom vojne-tehničke-naučne moći, egocentrično-utilitarističkim odnosom prema prirodi ali i prema drugim ljudima i kulturi, porastom stanovništva, rastućim jazom između bogatih i siromašnih. Kako je danas prisutno intenzivno trošenje prostora i resursa, koji su već dostigli svoje granice izdržljivosti, dalji rast i razvoj mora da bude usmeren prema okolini, u ravnoteži sa njom i njenim zakonitostima, da bude održiv. Izraz *održivi razvoj*

(nem. Nachhaltige Entwicklung ili eng. Sustainable Development) pledira trajno mogući razvoj, usklađen, usmeren prema okolini, kontinuiran i uravnotežen.

U poslednjoj deceniji prošlog veka malo je reči koje su toliko uticale na teoriju i praksu planiranja i usmeravanja društvenog i ljudskog razvoja, na ekološko-envajronmentalnu teoriju i praksu, ali i na druge prirodne i humanističke nauke, kao što je održivi razvoj. Ovaj pojam je „in”, a njegova upotreba u najrazličitijim prilikama i povodima ide gotovo do pomodnosti, tako da je danas (naročito u prirodnim i ekonomskim naukama) svojevrsna poštapalica. Da li je reč o novoj paradigmi, civilizacijskoj promeni ili „zaokretu”, ili možda o nečem starom u novom obliku?

U jednoj ravni ovaj koncept predstavlja krunu višedecenijskih kontroverzi i rasprava o značenju, smislu, sadržaju i drugim važnim aspektima društvenog razvoja; u drugoj, on je najnovija faza u konceptualizaciji problema zaštite životne sredine (ili nova interpretacija starih problema, mahom do sada nerešenih), zaklon od pristupa koji se smatraju prevaziđenima, ali i novo definisanje glavnih, ljudskih i društvenih problema epohe. U osnovnoj ravni ovog koncepta dva momenta su dovela do drugačijeg promišljanja, ali i zaoštavanja globalnog odnosa prema civilizacijskim problemima: nerešenost ekoloških problema koji su doveli u pitanje sam smisao društvenog razvoja i opstanak ljudi i kao nikada do sada zabeležen jaz između nerazvijenih i razvijenih zemalja. Sve ovo izazvalo je i da tenzija u međuljudskim odnosima i relacijama između različitih kultura, postane snažnija, agresivnija.

Izazovi sa kojima se društvo danas suočava nisu samo ekonomske, socijalne, ekološke prirode, nego obuhvataju i vrednosti koje su povezane sa razvojem društva, znanjem, mirom, kreativnošću... Odnos između kulture i održivog razvoja je dvojak: prvo razvoj samog kulturnog sektora (nasleđe, kreativnost, kulturni turizam, zanati i sl.) i drugo, osiguravanje da kultura ima svoje zasluženno mesto u svim javnim politikama, a najpre u onim koje se odnose na obrazovanje, ekonomiju, komunikaciju, socijalnu koheziju, međunarodnu saradnju (UCLA 2010).

2. Koncept održivog razvoja i održivosti

Generalna skupština UN sazvala je 1983. godine Svetsku komisiju koja je već 1987. godine prezentovala ideju održivog razvoja (Sustainable development) u okviru dokumenta „*Naša zajednička budućnost*” („Our Common Future“). Dokument je postao poznatiji pod nazivom „Bruntland izveštaj” (po tadašnjoj premijerki Norveške Gro Harlem Bruntland, koja je predsedavala Generalnoj skupštini). Ovaj izveštaj navodi da je održivi razvoj „razvoj koji izlazi u susret potrebama sadašnjih generacija, pri čemu se vodi računa da zadovoljavanje potreba sadašnjih generacija ne dovede u pitanje mogućnost budućih generacija da zadovolje svoje potrebe” (World Commission on Environment and Development 1987).

Održivi razvoj može se analizirati iz različitih perspektiva, ali sadašnji istorijski trenutak uslovljava, da ukoliko razmišljamo o budućnosti, moramo formirati nedeljivi, snažni trougao ekologije, ekonomije i obrazovanja koje će reflektovati britku, kritičku misao etički i umno osvešćenih pojedinaca. Obrazovanje se tako nalazi pred najvećim izazovom trenutka bitisanja – preispitivanja dogmatskog slepila tehnokratske ideologije, bezpovesne budućnosti ili etičkog pristupa holističkom promišljanju očovečenja čoveka, humanizacije prirode, negovanja kulturne međuzavisnosti i povezanosti, najviše kroz dimenziju interkulturalnog obrazovanja i učenja.

Pojam održivog razvoja izuzetno je fluidan, uslovljen i zavisn od mnogih društvenih promena, te stoga ne postoji njegova precizna definicija nego se sa protokom vremena menja. Kao početna odrednica značajna je definicija sa kraja osamdesetih godina, kada je o održivom razvoju tek krenula diskusija, ali je, ipak, tokom vremena, nastala potreba da se pojam održivog razvoja standardizuje i da se sačini univerzalna lista ciljeva održivog razvoja. Za to je zaslužna organizacija United Nations Development Programme (UNDP). Ova organizacija prva je 2015. godine definisala 17 ciljeva, odnosno ključnih komponenti za održivi razvoj (<https://www.undp.org/sustainable-development-goals>). Plan je, da ukoliko oni budu uspešno realizovani i dostignuti, svet kakvim ga znamo, postane

bolje mesto za život do 2030. godine. Organizacija UNDP smatra da će vidno unapređenje u jednoj oblasti, pospešiti rast i razvoj druge oblasti i stoga izdvaja sledeće izazove koji ujedno predstavljaju i poziv na delovanje: svet bez siromaštva i gladi, dobro zdravlje ljudi, kvalitetno obrazovanje u smislu postizanja inkluzivnog i kvalitetnog obrazovanja za sve čime se snaži i potvrđuje uverenje da je obrazovanje jedno od najmoćnijih sredstava za održivi razvoj, koji obuhvata zaustavljanje svake diskriminacije žena i devojaka. Ovi ciljevi podržani su i negovanjem odnosa čoveka prema životnoj okolini i dalje obuhvataju: čistu vodu, čistu energiju, dostojan rad i ekonomski rast, industriju, inovacije, infrastrukturu. Teži se i smanjenju nejednakosti u prihodima (odnos bogatih i siromašnih), odgovornoj potrošnji i proizvodnji. Alarmantne su i klimatske promene sa uočljivim posledicama na život pod vodom, kao i život na kopnu. Ističu se mir, pravda i jake institucije, međusobno udruživanje u ostvarivanju ciljeva. Iako umreženiji nego ikad, naš svet je ipak, sve više podeljen. Neki regionu uživaju mir, sigurnost i prosperitet, dok drugi padaju u naizgled beskrajne cikluse sukoba i nasilja. Pобољшanje pristupa tehnologiji i znanju, razmena ideja i podsticanje inovacija, koordinacija politike za pomoć zemljama u razvoju, promovisanje investicija za najmanje razvijene, od vitalnog su značaja za održivi rast i razvoj.

U cilju da se ovih 17 tačaka ostvari i da se do 2030. godine ispune planovi propisani strategijom, UNDP je pokrenuo umrežavanje država i u različitim delovima sveta kako bi se sa raznih strana delovalo na ove izazove i poteškoće. Republika Srbija jedna je od država koja učestvuje u ostvarivanju ovih ciljeva. Kako ne postoji univerzalna klasifikacija i generalizacija ciljeva održivog razvoja, postoji prostor za njihovo unapređivanje i nadograđivanje kako elementima ekološke i ekonomske održivosti tako i dimenzijom socijalne i multikulturalne povezanosti koji obezbeđuju da razvoj bude kompatibilan kulturnim i tradicionalnim vrednostima ljudskih zajednica i da doprinosi jačanju njihovog integriteta (Njegovan, Demirović, Radović 2015).

Ukoliko bi se zaista uspostavila zajednička politika „svih evropskih i drugih zemalja, bez dominacije odabranih, ideja održivog

razvoja mogla bi da pruži pozitivne rezultate, jer razvoj društva ide stalno uzlaznom lestvicom, pa svaki stepen na tom usponu može da vodi ili ka vrhu, ili da se sa njega padne” (Đukanović 1996, 185). U tom smislu, naši autori naglašavaju principe na kojima se temelji ideja i zamisao održivog razvoja: predviđanju rizika, sprečavanju uzroka, novom vrednovanju životne sredine, promeni načina ponašanja, promeni načina potrošnje i uspostavljanju potrebnih demografskih institucija i procesa (Đukanović 1996). Pored ove ekološko-ekonomske dimenzije koncept uključuje i socijalnu i kulturnu dimenziju: ideju socijalne pravednosti kao individualnog zahteva za samoostvarenje i sreću u životu. Bez uzimanja u obzir kako ekoloških tako i socio-kulturnih dimenzija čini se da nije osiguran trajan ekonomski i društveni razvoj (Andevski 2006).

U konceptu održivosti povezuju se objektivna, pragmatična razmišljanja (sigurnost temelja života i razvoja) sa etičkim principima. To je normativan, antropocentrični koncept sa orijentacijom na razum, pravo na život, pravednost, samoodređenje, univerzalnu odgovornost i partnerstvo u odnosu na bližnje i prirodu. Odrednice koncepta održivosti su opšte prihvaćene i mogu se naći u većini kultura, međutim, u kom obimu se realizuju i sprovode u život, to je drugo pitanje. Radi se, dakle, o viziji jednog sveta u kome se prirodni resursi obazrivo koriste i pravedno dele, u kome se pravo na samoodređujući, čoveka dostojan život, povezuje sa internacionalnim partnerstvom i odgovornošću. Radi se, ni manje ni više, nego o sposobnosti za budućnost i za preživljavanje čovečanstva i čovečnosti-humanosti na planeti Zemlji.

Bitni ekološki i razvojno politički vodeći principi i kriterijumi održivog razvoja uvek se mogu dopuniti, izdiferencirati sa drugačijom važnošću. Pretpostavlja se i tematizovanje u okviru procesa obrazovanja, ali kako obrazovanje ima vlastitu logiku, odrednice održivosti ne možemo usko razumeti u vidu nekog programa obrazovanja. Ovde je neophodno precizno promišljanje konsekvenci održivog razvoja u procesu obrazovanja dece i odraslih kako putem formalnih oblika, tako i u vidovima neformalnog obrazovanja. Sadašnje ciljeve i praksu obrazovanja možemo evaluirati, koliko se implicate ili eksplicite odnose na

ciljeve ideje održivosti, posebno na, jedan od vodećih, a to je *osposobljenost za budućnost*. U kontekstu navedenog izdvajaju se: princip pomirljivosti sa prirodom, ekonomska nosivost i trajnost, socijalna pravednost, kulturni identitet, globalni zajednički rad (Reissmann 1998).

Ostvarivanje ciljeva održivog razvoja zahteva mnogo novih investicija: u ljude, u tehnologiju, u novu infrastrukturu, u nove obrazovne sisteme, zdravstvenu zaštitu u sve što se tiče izgradnje „budućnosti kakvu želimo” - Postavlja se pitanje: ko će platiti ostvarivanje ciljeva održivog razvoja, ko će voditi aktivnosti socijalnog karaktera u pravcu dugoročne dobrobiti ljudi i prirode? (Praća, Paspalj, Paspalj 2017; Lay 2007).

3. Održivirazvoj–uzordruštvenograzvoja sa implikacijama na obrazovanje

U nacionalnoj i internacionalnoj razvojnoj politici, sa ravni Ujedinjenih nacija (UN), Svetske banke, Evropske unije, teško da postoje projekti i programi koji nisu formulisali zahtev za održivošću. Ekološka udruženja, privredni preduzetnici, razne inicijative za razvoj, prihvatili su pojam i prema njemu usmerili svoje koncepte i razvojne programe. Sve više je savetovanja i naučnih skupova koji razmatraju doprinos vaspitanja i obrazovanja konstruktivnog održivog razvoja, kao uzora društvenog razvoja sa kojim bi se trebalo identifikovati. Školi i pedagozima se u okviru koncepta održivog razvoja daje važna uloga. Ako je moguće da se na trenutak odvojimo od krajnje onespokojavajućeg stanja u kojem se svet nalazi, da se odvojimo od prevashodno naučno-tehnički usmerenog načina postojanja (i opstajanja) čoveka na ovoj planeti, od voluntaristički usmerenog shvatanja ljudske subjektivnosti i zamislimo neku humaniju budućnost za našu planetu i njene stanovnike, tada se susrećemo sa nastojanjima UN da se putem koncepcije *ljudskog razvoja* prevlada privredni i ekonomski aspekt života, a težište stavi na etičke, kulturne i ekološke momente. Program za razvoj Ujedinjenih nacija (UNDP) je u svom prvom izveštaju *Human Development Report* iz 1990. predložio da

...ljudski boljitak treba smatrati ciljem razvitka. Razvojne pokazatelje ne bi se smjelo ograničiti na prihod per capita, već bi trebalo obuhvatiti i podatke o zdravlju (uključujući stope smrtnosti dojenčadi), prehrani, pristupu pitkoj vodi, obrazovanju i okolišu. Treba uzeti u obzir i ravnopravnost i jednakost između raznih društvenih skupina i između spolova, te stupanj demokratske participacije. Pojam trajnosti nadopunjuje pojam ljudskog razvitka pri čemu je najvažnija dugoročna održivost razvojnog procesa, poboljšanje životnog standarda budućih naraštaja te iskazivanje poštovanja prema prirodnom okolišu o kojem ovisi sav život (Delors 1998, 87).

Ovakvo određenje razvoja predstavlja kontekst poimanja smisla i suštine obrazovanja za 21. vek. Obrazovanje se smatra „dijelom novog pristupa problemima, prema kojem ono nije tek jedno od mnogih putova koji vode razvitku, već jedna od njegovih sastavnica i najprećih ciljeva“ (Delors 1998, 87). Obrazovanje bi trebalo da osposobi ljudski rod za preuzimanje nadzora nad vlastitim razvojem, da omogući svima, bez razlike, da „svoju sudbinu uzmu u vlastite ruke kako bi mogli pridonijeti napretku društva u kojem žive, utemeljenjem razvitka na odgovornom sudjelovanju pojedinaca i zajednica“ (Delors 1998, 88).

S obzirom na činjenicu da se nagli privredni rast u kome živimo „...više ne može smatrati idealnim spojem materijalnog napretka i jednakosti, poštovanja ljudskog života i prirodnih resursa koje smo obavezni ostaviti u nasleđe budućim naraštajima“ (Delors 1998, 15), današnje stanje nesigurnosti i neizvesnosti modernog čoveka predstavlja „...zapravo kraj njegovog najluđeg sna da sve može uzeti u svoje ruke i potpuno zagospodariti svojom sudbinom...“ (Đurić 2001, 105). Sa najviše ravni sveta, uobličeno u delovanju UN, dolaze preporuke, apeli i predlozi za ljudski razvoj, za boljitak čitavog čovečanstva. Nije li i do sada „briga za opšte blagostanje čovečanstva“ bila suštini pokretački ili pak glavni činilac modernog tehničkog i naučnog razvitka, koji je u težnji da zadovolji potrebe, (a negde i prohteve) svih ljudi i kultura, završavao u nemilosrdnom obračunu sa prirodom i njenim resursima. Mnogi humanitarni programi i namere za „boljitkom“ završavali su nemilosrdnim

gospodarenjem i iskorišćavanjem prirode, potkopavanjem temelja života sadašnjim i budućim generacijama; a to sigurno ne možemo prihvatiti kao pozitivnu stranu svekolike brige i razvoja.

Poučen negativnim iskustvom, današnji čovek sa oprezom pristupa svim novim programima, pa i humanitarnim. Iza humanosti često se kriju prave namere koje u savršenoj zajednici znanja i moći izmiču kontroli i guraju čoveka da tehničkim izumima i napravama uništava prirodu uz istovremenu brigu za opšte dobro i blagostanje. Ne krije li se možda i u ideji održivog razvoja nova, moderna socijalna utopija (koja će poput niza drugih, već viđenih na pozornici istorije) „bez ikakvog kritičkog podsećanja na veliki grčki ideal čovečnosti” (Đurić 2001, 83) kao zajedničkog uzora i preteču, završiti u licemernoj humanističkoj i pacifističkoj retorici i novom sredstvu za podjarmljivanje nemirnih i neposlušnih ljudi, naroda, kultura? Otuda nije ni malo čudno što se danas sa „...raznih strana otvoreno ukazuje na janusovsko lice modernog naučnog i tehničkog napretka, pri čemu se naglasak sve više pomera ka drugoj strani, onoj tamnoj i ružnoj, koja je nerazdvojni pratilac one prve, bolje i lepše“ (Đurić 2001, 86).

Istina je da škola ne može biti zatvorena pred onim što „tutnji” ispred njenih vrata, samo je problem kako će svojim tradicionalnim formama delatnosti odgovoriti na ove izazove. Izazovi su eksplicitnije nego ikada ranije političke i ekonomske prirode i ono što je nerešivo *generalnom reformom društva*, sada treba da se reši reformom obrazovanja. Obrazovanje se, kao i toliko puta do sada, obračunava sa pedagoški neutemeljenim problemima, pitanjima koja ne odražavaju pravu prirodu obrazovanja i daleko su od nje. Epohalni i nemerljivi značaj obrazovanja u današnjim uslovima delovanja bio bi u razobličavanju namera ove stihije vremena da otkloni lažnu nadu i veru da je „...sve teškoće i opasnosti moguće otkloniti i prevladati jedino pomoću novih, savršenijih i uspešnijih naprava i postupaka” (Đurić 2001, 87), da se prihvatajući hvaljeni „program tehnološke prosvetljenosti” opredeli za dinamiku tehničkog razvoja koja „...ne sledi nikakvu tajanstvenu samozaklonitost, već sasvim određene procese postavljanja ciljeva i donošenja odluka, koji (proces), čim postanu prozirni, mogu biti podvrgnuti demokratskoj kontroli“ (Đurić 2001, 87).

4. Održivost – uzor za interkulturalnu misao i interkulturalno obrazovanje

U okviru narednih analiza polazno pitanje glasi: *šta koncept održivosti nudi interkulturalnoj misli i interkulturalnom obrazovanju i učenju?*

1. Koncept održivosti *mogao bi* postati društvena vizija sličnog delatnog i orijentacionog značaja kao druge ideje i utopije 19. i 20. veka (ideje ljudskih prava, ideje država sa socijalnim blagostanjem i opštim napretkom putem tehničkog i ekonomskog rasta, ideje socijalizma...). Ovaj koncept *mogao bi* zauzeti „prazno mesto” nastalo zbog pooštrene krize „ideje rasta” (Ilien 1996). Kao vizija koja teži univerzalnoj dimenziji, koncept održivosti *morao bi* stati nasuprot drugim pogledima na svet i snažnih interesnih grupa, uzimati u obzir ljude koji žive u siromaštvu ili jednostavno traže mogućnosti kompenzacije u ličnim i društvenim situacijama krize. Tu je i jačanje fundamentalističko-dogmatskih ideologija, najčešće religioznih, rasističkih ili nacionalističkih, koje se tumače kao reakcija na razaranje kulture i identiteta globalizacijom. Ovakvo gledište svoje implikacije nalazi u intencijama kulturne politike, etabliranju proširenog pojma kulture koji u sebe uključuje radnje iz svakodnevnog života pojedinaca, multikulturalnu i interkulturalnu misao i dijalog. Radi se o pokušaju pronalaženja svetske definicije pojma kulture, koja bi se snažno oslanjala na misao interkulturalnog razvoja – što u najširem značenju predstavlja celokupnost duhovnih i materijalnih, po razumu i po osećanjima različitih osobina, koje karakterišu neko društvo ili neku socijalnu grupu. Pored umetnosti i književnosti interkulturalna dimenzija obuhvata i načine života, osnovna ljudska prava, vrednosne sisteme, tradicije i uverenja, dimenzije koje čine osnovu sadržaja u transdisciplinarnom kurikulumu interkulturalnog obrazovanja i učenja.

2. Ciljevi i kriterijumi održivog razvoja nisu naučno izvodljivi niti iz razvoja prirode, niti iz razvoja društva. Oni sadrže normative tradicije zapadnih utopija, kulturne i političke ideale hrišćanstva, humanizma, liberalizma, socijalizma što *bi sve moglo* dati šansu za široku identifikaciju: ideju pravednosti, ideju skromnog života, ideju slobode i samoodređenja individuum, ideju dobrog

osećanja *svih* ljudi (intergeneracijska pravednost). Urušava se prigovor „evrocentrizma”, a neguje mogućnost spajanja drugih kultura i drugih kulturalnih krugova. Uzor održivosti širi ove ideje na interkulturalnu dimenziju, interkulturalne intencije i učenje - ideju globalne umreženosti i partnerstva. Ovo širenje perspektiva (globalna perspektiva, perspektiva budućnosti), spoj socijalnih, kulturnih, ekonomskih i ekoloških ciljeva i vrednosti (perspektiva umreženosti) obeležava koncept održivosti, uslovljava njegovu kompleksnost, mnogoznačnu interpretaciju i implikacije na koncepte interkulturalnog obrazovanja i interkulturalnog učenja.

3. Koncept održivog razvoja je otvoren, zahteva interpretaciju na osnovu istorijskih premisa; prikladan je da se na njemu utemelji široki društveni interkulturalni konsenzus, čak i tamo gde su društvene diskusije o tome do sada teško pokretane. Koncept su prihvatili nosioci političkih odluka (internacionalno i unutar pojedinih društava), crkve, radnički savezi, pokreti za očuvanje prirode, delovi privrede. Orijentacija na konsenzus omogućava konceptu održivosti da različita društvena područja dovede u međusobni dijalog i raspravu. Pošto polazi od demokratski organizovanih procesa, *teži* interkulturalnom i društvenom sporazumevanju, povezivanje u jednu demokratsku kulturu je centralni element koncepta održivosti koji je snažno podržan i u procesu interkulturalnog obrazovanja i učenja (Andevski 2006).

4. Koncept održivosti nije gotov program. On *treba* da skicira proces traženja otvoren prema uspehu različitih (ekoloških, ekonomskih, socijalnih i kulturnih) principa, koji mogu biti suprotni jedan drugom. To nije jednostavni model harmonije niti unutar društva niti u pogledu harmonije sa prirodom. Milijarde ljudi ne mogu živeti na zemlji bez masovnog „zahvata” kako u ekološko kruženje i procese, tako i u međusobne relacije i odnose. Kako ne postoje održivo oblikovane mere „pomirenja” sa prirodom tako ne postoje ni mere koje bi automatski vodile do višeg kulturnog identiteta ili veće socijalne pravednosti. To implicuje stalnu potrebu da se ove intencije plediraju unutar interkulturalnog obrazovanja i učenja koje će, u određenom vremenu, diskurzivno odlučiti koji projekat možemo proceniti kao *neodrživ* kako u međuljudskim

relacijalima i odnosima tako i prema okolini. Pouzdani, zaključni kriterijumi za održivost ne postoje. U relacijama kulture stalno su prisutni i gotovo neizbežni suprotni interesi i konflikti oko potencijalnih rešenja. Relativna održivost jedne funkcije dovodi u pitanje drugu, što znači da koncept održivosti ne nudi, uprkos mnogim nadanjima, jasna i jednostavna uputstva koja mogu biti značajna za interkulturalno delovanje. Koncept održivosti implicira traženje rešenja problema, postupanje sa problemima i procenu posledica, pravilno ophođenje sa konfliktima, traženje konsenzusa što je sve sadržano i u intencijama interkulturalnih težnji i nastojanja (Andevski 2006).

5. S obzirom na to da je koncept održivog razvoja i održivosti usmeren na temeljnu promenu ponašanja pojedinca, može da se analizira i njegov upliv u nastojanja interkulturalnog obrazovanja. U tom smislu prihvata se tradicija temeljnih ideja obrazovanja, traži spoj samoostvarenja i univerzalnosti (univerzalna humanost), teži se konkretizaciji u odnosima na realne probleme života i stvarnosti pojedinaca u jednom kulturološkom miljeu. Teoretičar obrazovanja Wolfgang Klafki ove probleme označava kao epohalno-tipične, „ključne probleme” sadašnjosti i bliže budućnosti koji po njemu ispunjavaju bitnu, sadržajnu dimenziju koncepta opšteg obrazovanja: pitanje životne sredine, dinamiku svetskog stanovništva, konflikt Severa i Juga, socijalnu nejednakost, pitanje mira (Klafki 1985). Sve navedene dimenzije koje prate savremeni koncept opšteg obrazovanja, u suštini prate kurikulum i dinamiku interkulturalnog učenja. Ne reprezentuje se aditiv opštem programu učenja, nego se radi o tematizovanju procesa traženja, razvoja i dijaloga – intencija interkulturalnog učenja koji bi *mogao* (ali i morao) da se realizuje u školama u procesu poučavanja i učenja. Same škole tako bi *mogle* da postanu model prave društvene realnosti u smislu „škole kao polisa” kako ju je zamislio Hartmut von Hentig (1997).

6. Koncept održivosti nudi interkulturalnom obrazovanju šansu šireg zajedničkog rada sa grupama osoba, institucijama koje su se do sada teško uključivale. Sada je to *postalo* moguće jer se radi kako o ekološkim dilemama tako i o pitanjima kulturnog

identiteta, internacionalne saradnje, razvoja. Koncept formuliše opšti okvir koji spaja ekološko obrazovanje, interkulturalno obrazovanje, političko obrazovanje, tehnološko obrazovanje i oblikuje jedan multidisciplinarni kompleks (Reissmann 1998). Unutar interkulturalnog obrazovanja održivi razvoj nudi mogućnost za integraciju didaktičko-metodičkih koncepata pedagogije, individualnog interkulturalnog učenja i politički orijentisane multikulturalnosti. Uzor održivog razvoja nudi konceptu interkulturalnog učenja mogućnost da razvije u (i između) obrazovnih institucija pojačanu kooperaciju, da ponudi šansu za interdisciplinarnu saradnju, obuhvati zajednički rad ljudi koji imaju različite interese i kompetencije.

5. Funkcije interkulturalnog obrazovanja iz diskursa održivog razvoja – međusobna uslovljenost i povezanost

Značaj i specifičnu ulogu interkulturalnog obrazovanja uslovno možemo opisati *funkcijom kvalifikovanja*, *funkcijom prosuđivanja* (*odmeravanja*), *refleksivnom funkcijom* i *funkcijom analize* (Mayer 1998; Andevski 2006).

Interkulturalno obrazovanje možemo odrediti kao interdisciplinarno područje prakse koje pripada oblasti opšteg obrazovanja, kome, kao području obrazovanja, pripada zadatak pripremanja za život, otkrivanje sveta i kvalifikovanje onih koji uče. Ono se, kurikularno i didaktički, razračunava sa obrazovnim i socijalnim vrednostima stručnih znanja, moralnih normi, vodećih ideja i društvenopolitičkih strategija u multikulturalnom kontekstu i međusobnim odnosima ljudi (Andevski i sar. 2018; 2020). Kada se radi o diskursu održivosti, ovu odrednicu interkulturalnog obrazovanja možemo prihvatiti samo ako se zaista uvažava i *odnos čoveka i prirode*. Radi se o pokušaju novog, drugačijeg promišljanja čovečanstva, njegove dosadašnje istorije, tehnokratske sadašnjosti (i budućnosti), odnosa prema vodećim socijalnim vrednostima, idejama, strategijama.

Aktuelna duboka kriza u multikulturalnim odnosima (agresija, mržnja, ratovi) ima logičan sled i u bezumnom projektu

porobljavanja prirode. Rešenje ove krize bio bi epohalni događaj osvešćenja i otrežnjenja, temeljni događaj čovekovog umnog i misaonog sazrevanja, duhovnog prerastanja stega i okova mržnje, agresije, konflikta. Ovo istovremeno znači i nadržastanje (sada usko postavljene) funkcionalne odrednice interkulturalnog obrazovanja i znanja usmerenog samo na neposredno održavanje života i osnovne egzistencije. Vrednost dobija suštinsko znanje, ono koje seže u ontološki karakter stvari i otvara smisao i vrednost realizovanja postavljenog konteksta – *promene odnosa među ljudima i kulturama, ali i prema prirodi koja ga okružuje*, kao promene samorazumevanja čoveka, njegovog mesta i uloge u univerzumu. Sve je u službi tog vrhovnog ostvarenja! Problem je u tome što ovakvih promena i pomaka u ovom smislu i ozbiljnijeg napretka nije bilo ni u novovekovnom razvoju čoveka ni u samim koncepcijama interkulturalnog obrazovanja izuzev u praznoj retorici sa dobrim namerama metodičko-stilskog karaktera.

Interkulturalno obrazovanje, koje prati intencije održivosti, biće oslobođeno strogo mehanicističkog pristupa stvarima i pojavama. Tek tako će, u svojim područjima uobličenim u okvire najvažnijih vrednosti i ideala, moći da odgovori i zahtevima održivog razvoja. Održivi razvoj u interkulturalnom obrazovanju vidi mogućnost svog realizovanja, a samo interkulturalno obrazovanje, pod pretpostavkom da usvoji održivi razvoj za svoj uzor, moglo bi dobiti značajnu funkciju kvalifikovanja ljudi svih nivoa starosti (dece, mladih i odraslih) za odgovorne međusobne rasprave i odgovorno ponašanje. U tom smislu na „normativnoj ravni tematizuju se vrednosti kao inter- i integrativna pravednost, odgovornost prema budućnosti i retinitet” (Mayer 1998, 37).

Interkulturalno obrazovanje prihvatanjem uzora održivog razvoja dobilo bi značajnu funkciju obrade i razvijanja različitih dimenzija održivosti, oblikovanjem različitih strategija i instrumenata, realizovanjem konkretnih tema važnih za proces učenja i poučavanja, kao i posredovanja (onome koji uči) potrebnih stručnih znanja i informacija kako bi se osposobio za učešće u javnom, međusobnom i ekološkom diskursu, odnosno kvalifikovao za savlađivanje konkretnih zahteva svakodnevice unutar multikulturalnog miljea.

Funkcijom prosuđivanja (odmeravanja) interkulturalno obrazovanje pokušava da odgovori na pitanje: šta je pravedno(st)? Ovaj pojam smatra se jednom od najvažnijih dimenzija multikulturalnih relacija pojačanih i intencijom održivosti. Učesnicima obrazovnog procesa u tom smislu je neophodno predložiti moguće moralne konflikte. Samo u oblasti etičke dimenzije održivog razvoja mogu se otvoriti *četiri* generalna problema (ima ih naravno, znatno više), *etike i morala* koji zahtevaju odgovarajuće odmeravanje različitih premisa, vrednosti i delovanja koje bi trebalo da uvaži koncept interkulturalnog učenja.

Prvi utvrđuje moralne probleme zbog konflikta između moralne zapovesti (naloge) na jednoj i nemoralnog poticaja (nagona) na drugoj strani. Paradigmu ovome nalazimo u konfliktu interesa savremenog čoveka sa visokim standardom života, za neposrednim zadovoljavanjem potreba (i prohteva) i zahteva budućih generacija. Konflikt nastaje i iz interesa svekolikog čovečanstva za „boljim” životom, materijalnim komforom i izobiljem, sa jedne strane, sa moralnim i kategoričkim imperativom *pravednosti* sa druge strane, u sada već do krajnjih granica dovedenih kako međuljudskih relacija i odnosa tako i odnosa prema prirodnim resursima.

Da li je savremeni čovek zauvek ili samo privremeno odbacio ideal pravednosti, ali i druge ideale kojih je kroz istoriju bilo više (npr. veliki ideal čovečnosti, opšteg dobra, prirodnog prava)? Radi se zapravo o preispitivanju *odgovornosti* čoveka kako prema svojim savremenici tako i prema generacijama koje dolaze. Tako je u osvešćenom umu već uveliko „prevagnulo uverenje da nasleđena hrišćanska etika nije dovoljna ...[...] pa se naglo povećava broj pokušaja sistemske razrade ‘imperativa nove vrste’ ili ‘analitičke etike’ ... Najpoznatiji, ali i najosporavaniji takav primer predstavlja ‘etika budućnosti’ ili ‘etika za čitavo buduće čovečanstvo’ čije je težište u odnosu čoveka prema prirodi i širem krugu još nerođenih naraštaja.” To pretpostavlja balansiranje između odgovornosti, kao moralne vrednosti i neposrednog zadovoljenja potreba u jednom procesu prosuđivanja (Jonas 1979).

Drugi moralni problem nastaje iz odnosa između moralnih procena i njima relevantnih empirijskih činjenica. Pretpostavljamo

da jedna etička refleksija mora biti povezana sa empirijskim činjenicama, pošto se samo iz normi ne može dedukovati procena konkretnog delovanja. Pri tome se odmerava jedno pitanje: koji podaci se smatraju relevantnim i kada su oni dovoljni za odluku o delovanju.

Važno je istaći da su kod moralnog delovanja u društvu jednako važni i motivi i rezultati delovanja. Ako je „motiv delovanja nemoralan i najpozitivniji rezultati mogu biti moralno sumnjivi i obezvređeni” (Mišković 2003, 107). Međutim, ova opšta moralna načela imaju specifično ispoljavanje u oblasti interkulturalne etike, tako da Andrej Kirn uočava da je za ovu etiku mnogo važniji pozitivni učinak nego uloga štiva delovanja. Za

autonomnu interkulturalnu etiku Kantov bi kategorički imperativ, koji važi za moralno ponašanje među ljudima, mogao glasiti ovako: nikad ne tretiraj prirodne entitete samo kao sredstvo za svoje sopstvene svrhe; postupaj s njima tako da tvoje postupanje može postati opšti zakon koji garantuje trajan opstanak ljudskog roda i života uopšte (Kirn 1996, 172-173).

Treći problem može da nastane iz konflikta između *različitih vrednosti*. Jedna ista situacija može da bude važna i može da bude mesto dodira više vrednosti. Na primer, u pogledu sprovođenja jedne od najvažnijih odrednica interkulturalnosti - *pravednosti* iz aspekta održivog razvoja „može se pojaviti konflikt i moralna dilema između slobodnog razvoja ličnosti i više dimenzija održivosti: retinitet, globalitet, intergeneracionalnost, takođe može da se utvrdi moralna dilema. I unutar jedne dimenzije može da postoji protivljenje, npr. između ekonomskog, ekološkog i socijalnog momenta (Mayer 1998).

Četvrti problem nastaje pri dokazivanju moralnih normi. Iako je temeljna vrednost kao pravednost opšte poznata i priznata, javlja se ipak potreba racionalne rasprave o ovoj vrednosti, naročito ako se na osnovu nje izvodi određeni uzor (ideal). Potrebno je obrazložiti dilemu: šta se razume unutar pravednosti i kako se princip pravednosti može utemeljiti. Princip održivog razvoja, upravo zbog toga, dostiže veliki konsenzus jer se potreba održivog

ophođenja sa prirodom, sa „opšte priznatom vrednošću pravednosti zasniva unutar i između generacija. Etika ovog uzora pokazala se kao utilitaristička, poslednji pokazatelj blagostanja čoveka“ (Mayer 1998, 40), te stoga postoji usaglašenost pravednosti kao centralne tačke interkulturalnog učenja. Čovečanstvo je danas svesno potrebe jedne socijalne i ekonomske pravde, unutar i među narodima“ (Mišković 2003, 32), za menjanjem mehanicističkog pogleda na svet, dualističkog, eksploatatorskog i manipulativnog. Radi se o priznavanju „činjenice da se unutar antropocentričke etike odvijao razvoj koji pokazuje stalni trend širenja socijalnog prostora za važenje zajedničkih socijalnih normi (Mišković 2001, 103).

To znači da se u jednom holističkom pristupu naglašavaju „međusobne moralne obaveze i veze između ljudi, životinja i biljaka, kao ravnopravnih članova jedinstvene biotičke zajednice“ (Mišković 2001, 106). Pri tome, koncept interkulturalnog učenja uvažava specifičnosti socijalne dimenzije čoveka, njegovu potrebu za socijalizacijom, individuacijom, kulturnim identitetom.

Iako održivi razvoj *teži* da ponudi interkulturalnom obrazovanju polje razmišljanja, smisaono, otvoreno za konsenzus, da razmotri društvo sposobno za budućnost u jednom diskurzivnom procesu, ipak moralne vrednosti i premise nisu oslobođene mogućih dilema. Moralno ispravni načini delovanja ne proizilaze iz opštih načela, niti iz jednog „ili – ili“ odnosa, nego su češće rezultat procesa prosuđivanja (odmeravanja) i usaglašavanja divergentnih interesa. Uloga interkulturalnog obrazovanja bila bi u pružanju pomoći pri odmeravanju mogućih moralnih konflikata. Pored razumevanja etičkih premisa i vrednosti održivog razvoja čini se da je centralni zadatak, posredovanje etičke sposobnosti diskursa u kome će se pitanja multi- i interkulturalnosti tematizovati i reflektovati u brojnim stajalištima i ophođenjem sa konkurentnim vrednostima i hijerarhijom vrednosti (Andevski 2006).

Jedan od preduslova održivog interkulturalnog diskursa među ljudima je i samosvesno mišljenje. Savremeni čovek danas sve više gubi oslonac u mišljenju, a bez živog jezika i spekulativne misli nema ni istinskog sporazumevanja među ljudima. U međusobnom

dijalogu neophodno je otići dalje od pozitivnih osećanja, ukazivanja na ono što je poželjno i što bi jednom trebalo da se ostvari.

Refleksivna funkcija u međusobnim relacijama diskursa održivosti i interkulturalnog obrazovanja uslovljena je i povezana sa određenim kulturnim i vremenskim kontekstom. To znači da on polazi od određenih pretpostavki, određenih premisa tradicije i vrednosti, postavlja prioritete i analizira povezanost. Glavna vrlina, ovde *pravednost*, zahteva tumačenje i konkretizovanje u specifičnim kontekstima, pojašnjavanje pitanja šta je pravedno s obzirom na „različite potrebe, sposobnosti, mogućnosti i šanse grupa ljudi, država, generacija. Iz toga proizilaze normativna razmišljanja, stvara se opšte merilo rasuđivanja koje mora da se osloni na različite zakonitosti i konkretne uslove datog sveta života i delovanja” (Mayer 1998, 41).

Odgovornost prema drugim kulturama i ljudima otuda nije konkretan opis stanja, nego dinamičan proces koji stalno treba stimulisati i podržavati. On je uzajamno povezan sa vlastitim kontekstom, sledi lične predstave, mogućnosti delovanja i kompetencije. To takođe znači da psihološku dimenziju našeg ophođenja sa drugima, eksplicite treba da učinimo temom interkulturalnog obrazovanja. Lični odnos prema problemima drugih, bitno je određen afektivno-emocionalnim učešćem, osećanjem krize (strah, bespomoćnost), strategijom odbrane, nadom i strepnjom u odnosu na budućnost, ali i pozitivnim aspektima subjektivnog doživljaja drugih.

Funkcija analize sledi iz svih navedenih razmišljanja na temelju kojih možemo zaključiti da je kvalifikaciju, prosuđivanje i refleksiju kao funkcije interkulturalnog obrazovanja, potrebno izgrađivati na empirijskoj osnovi koja zahteva kognitivnu, moralnu i delatnu kompetenciju učenika, kako bi se, kao željeni momenat, oblikovalo njegovo odgovorno ponašanje prema sebi, prema drugima kao i prema okolini.

Teškoće koje se ovde pojavljuju nagoveštavaju da se ispravno prosuđivanje i refleksija još dugo neće moći realizovati jer je danas još uvek teško postići da *samosvesno mišljenje* postane školski obrazac mišljenja koji bi se nastavio ili nadovezao na

preovlađujući naučnotehnički usmeren istraživački poduhvat. Današnji čovek je u dubokoj krizi *samorazumevanja*, u potrazi je za izgubljenim identitetom i u traženju mogućeg raspleta treba poći odatle. Ako uvaži ove premise u svom istraživačkom poduhvatu, interkulturalno obrazovanje može doprineti procesu sistematizovanja i generalizovanja znanja, diskurzivnom razumevanju multikulturalnih pitanja i konačno, mogućim, odgovornim ponašanjem.

Uslov za ovo je otkriće *logosne strukture mišljenja* u kome se krije prava *suština mišljenja*, ovde shvaćenog „sveobuhvatno, u njegovoj ontološki utemeljenoj umnoj dimenziji, iz čega sledi da um i razum podjednako pripadaju logosu, da logos u sebi bezuslovno udružuje spekulativno-sintetičku moć sa diskurzivno-analitičkom funkcijom” (Đurić 2001, 81-82). Ovde se logika shvata kao logika u najširem smislu reči – kao logika otkrića (Đurić 2001, 82).

U kontekstu ovakvih kretanja, postavljaju se i novi zahtevi interkulturalnom vaspitanju i obrazovanju koji najpre plediraju negovanje i poštovanje individualnih talenata i razlika, na široko postavljenom kurikulumu orijentisanom prema holističkom obrazovanju učenika. U jednom decentralizovanom okviru delovanja promoviše se i pozdravlja raznolikost koju stalno treba štititi, negovati, podsticati, nikako gušiti i napuštati. U tom smislu očekuju se i stalne promene u kontekstu interkulturalnog učenja, promene usmerene prema budućnosti jednako koliko i na sadašnjost ali i uz uvažavanje iskustava iz prošlosti. Nadogradnja i promene u interkulturalnom učenju treba da se oslanjaju iz nade u bolje sutra umesto iz straha da će se izgubiti u stalno rastućim nedoumicama aktuelnih dešavanja (Andevski i sar. 2022).

6. Zaključak

Kako oni koji odrastaju reaguju na probleme koji prate multikulturalnu i interkulturalnu dimenziju bitisanja današnjeg čoveka, i sa tim povezano pitanje sigurnije budućnosti, bitno je utisnuto ličnim konceptom svakog pojedinca, samokompetencije koju neguje kako prema drugima tako i prema okolini, tj. ocenom vlastite kompetencije (self efficacy) i delotvornosti delovanja

(locus of control), ličnog osećanja odgovornosti (personal responsibility) i individualne strategije izvršenja pri ugrožavanju drugih ljudi, ali i okoline (coping) u kojoj zajedno egzistiraju. Jastvo (Selbst) postavlja zadatak integrisanja *moći* (kompetencije) i *hteti* (motivacija) u koherentnu sliku vlastite ličnosti. Delovanje koje je

usmereno ciljem, može samo tada uspešno da se isplanira i ispuni, kada se opažanje, mišljenje, osećanje i ponašanje međusobno ne blokiraju, nego u svom zajedničkom delovanju utemeljuju jedinstvenu orijentaciju delovanja i istovremeno su povezani sa centralnim aspektima osećanja lične vrednosti (Mayer 1998, 42).

Umreženost ekologije, ekonomije i društva u uzoru održivog razvoja zahteva više nego ikada integrisanje različitih aspekata vlastitog sveta života ljudi; npr. interes za zdravu okolinu, za očuvanje radnog mesta, za slobodnim vremenom, solidarnošću sa drugim ljudima u koherentnu sliku ličnosti, iz kojih slede implikacije za interkulturalno obrazovanje, učenje i delovanje. Stoga je razumljivo zašto refleksivnoj i delatnoj funkciji interkulturalnog obrazovanja mora snažnije nego do sada da se posveti posebna pažnja. Pošto se ona izvodi iz uzora održivog razvoja, iz delimično divergentnih mogućnosti delovanja, proces interkulturalnog poučavanja i učenja treba da je usmeren na kompetenciju delovanja u smislu ophođenja sa divergentnim mogućnostima delovanja.

Tokom poslednjih decenija učenje je pod snažnim pritiskom znanja i informacija, koji su znatno povećani i dalje rastu vrtoglavom brzinom. Najčešće je to pragmatičko, naučnotehničko znanje sa kojim poslenici u obrazovnom procesu teško mogu da se nose. Sa ovom lavinom u korak ide i iluzija da se umnožavanjem znanja smanjuje i nestaje neznanje. Pre bi se moglo zaključiti obrnuto „da se neznanje sve više povećava i umnožava što više znanje raste i napreduje... znanje uvek pretpostavlja neznanje i uvek ostaje vezano za njega... ono dobija na snazi i važnosti tek iz odnosa prema neznanju“ (Đurić 2001, 68).

Ako ovaj stav pravilno analiziramo i dovedemo do krajnjih konsekvenci u kontekstu interkulturalnog obrazovanja i učenja, možemo delimično razjasniti toliko čestu pojavu u našim empirijskim nalazima, o tome da se svijest o znanju vezano za dimenziju interkulturalnosti, ne znači i adekvatno ponašanje u skladu s time. Između interkulturalnog znanja i interkulturalnog delovanja ne postoji ona savršena celina koju je još Platon uočio da „znanje znanja i neznanja” čini ljude zaista mudrim i da prevazilaženjem funkcionalne usmerenosti naučno-tehničkog znanja čovek može menjati najpre samog sebe, a potom i delovanje u svome okruženju.

Pojam interkulturalnog delovanja pretpostavlja da se osobama koje deluju, uobliče mogućnosti, norme i pravila kao i ciljevi i sredstva na osnovu kojih oni deluju ili treba da deluju; da se ispita njihova važnost u odnosu na samu osobu koja deluje, njeno sopstveno „znati” i „moći”. Pojam kompetencije naglašava sposobnost delovanja koje prevazilazi situaciju, ali ne predviđa uvek jasno formiranu primenu. Interkulturalna kompetencija, u kontekstu održivog razvoja zahteva prepoznavanje različitih opcija delovanja, sprovođenje ličnih odluka delovanja, njihovo kritičko reflektovanje. Ovo je moguće jedino pod uslovom da samu refleksivnost oslobodimo površne utilitarnosti i ponovo uspostavimo „spekulativno-sinoptičke funkcije mišljenja nepovratno žrtvovane za račun njegove diskurzivno-analitičke moći. Jer je bez one regulativne funkcije, ova samokritička moć isto toliko slepa koliko i prazna” (Đurić 2001, 69).

Tek kada (i ako) interkulturalno obrazovanje ovlada smislom za celinom ljudskog znanja i ovlada umno shvaćenom suštinom mišljenja koje će zahvatiti oblast pravog ontološkog smisla i vrednosti života (a ne samo oblast njegove tehničke racionalnosti, kao do sada), moći će zaista refleksivno da promišlja probleme održivog razvoja kao novog koncepta, koji teži povezivanju globalne interkulturalne politike sa javnim diskursom o okolini. Samo tada može interkulturalno obrazovanje, svojim anticipatorskim karakterom, odgovoriti visokoj kompleksnosti i brojnim, nepredvidivim situacijama stvarnog života.

Odgovori koje smo želeli da damo na pitanja i dileme funkcije interkulturalnog obrazovanja u diskursu održivosti, ne odlikuju se nekom tananošću i većom misaonom produbljenosti. Čak i kada se čini da su pred očima blesnuli vidici mogućih razrešenja, već sledeće upitanosti vraćaju nas začaranom krugu novootvorenih razmatranja. To je, moguće, posledica nerešene *krize samorazumevanja čoveka* u njemu nedostojnom svetu tehnokratske racionalnosti. Dokle god ona bude i sama budućnost čoveka, stajće on jednako daleko od ovog svog nasušno potrebnog samorazumevanja. Tako čovek gubi i značajni orijentir za razumevanje drugog i drugačijeg, pa i mogućnost razumevanja i organizovanja planetarnog, globalnog poretka na Zemlji.

Literatura

- Andevski, Milica. 2006. *Ekologija i održivi razvoj na putu ka društvu učenja*. Novi Sad: CEKOM-books.
- Andevski, Milica, Budimir-Ninković Gordana, i Banić Branislav. 2018. „Mogućnosti interkulturalnog učenja.” U *InterKult 2017*, urednice L. Spariosu, I. Ivanić i V. Petković. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Andevski, Milica, Budimir-Ninković Gordana, i Banić Branislav. 2020. „Kompetencije i interkulturalne kompetencije u nastavi.” U *InterKult 2019*, urednici S. Ilić, T. Čužić, i C. Kasa. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Andevski, Milica, Banić Branislav, i Budimir-Ninković Gordana. 2022. „Komunikacija kao spona ka interkulturalnom dijalogu.” U *InterKult 2021*, urednica S. Ilić. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Delors, Jacques. 1998. *Učenje blago u nama. Izvešće UNESCO međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. Stoljeće*. Zagreb: Educa.
- Henting, von Hartmut. 1997. *Humana škola*. Zagreb: Educa.
- Ilien, Aleksandar. 1996. *Bildungsperspektiven jenseits des Wachstums?*. DGU – Kehrlichten.
- Jonas, Hans. 1979. *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für das technologische Zeitalter*. Frankfurt/M.: Insel.

- Klafki, Wolfgang. 1985. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim. Basel.
- Kirn, Andrej. 1996. „Od antropocentrične ka ekocentričnoj etici.“ U *Ekologija i etika*. Beograd: Eko centar.
- Lay, Vladimir. 2007. „Održivi razvoj i vođenje.“ *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja* 16: 1031-1053.
- Đukanović, Mara. 1996. *Životna sredina i društveni razvoj*. Beograd: Elit.
- Đurić, Mihailo. 2001. *Poreklo budućnosti Evrope. Odiseja drevne filozofske ideje*. Beograd: SANU.
- Mayer, Jürgen. 1998. „Die Rolle der Umweltbildung im Leitbild nachhaltiger Entwicklung.“ In *Nachhaltigkeit und Umweltbildung*, edited by A. Beyer. Hamburg: Krämer.
- Mišković, Milan. 2001. *Omladina i ekologija*. Šabac: Zaslon.
- Mišković, Milan. 2003. *Sociologija*, Beograd: Službeni glasnik.
- Njegovan, Zoran, Demirović Dunja, i Radović Gordana. 2015. „Upravljanje održivim razvojem ruralnog turizma u Vojvodini.“ *Škola biznisa* 1:1-12.
- Prača, Nebojša, Paspalj Miodrag, Paspalj Dušanka. 2017. „Ekonomska analiza uticaja savremene poljoprivrede na održivi razvoj.“ *Oditor* 3(1): 37-51.
- Reissman, Jens. 1998. „Nachhaltige, umweltgerechte Entwicklung, Chance für eine Neuorientierung der (Umwelt)Bildung. Entwurf eines Rahmenkonzepts.“ In *Nachhaltigkeit und Umweltbildung*, edited by A. Beyer. Hamburg: Krämer.
- UCLA. 2010. *Culture: Fourth Pillar of Sustainable Development*. Mexico.
- United Nations Development Programme (UNDP). Sustainable Development Goals.
- UNESCO. 2006. *Guidelines on Intercultural Education*. Paris.
- United Nations Development Programme (UNDP). 2024. Sustainable Development Goals.
- World Commission on Environment and Development. 1987. *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.

INTERKULTURALNOST U DELU I NA DELU: SEMPER IDEM – ĐORĐE LEBOVIĆ I VIKTORIJA RADIČ

Duška Zvekić-Dušanović

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
dusazd@ff.uns.ac.rs

Đorđa Lebovića, autora romana *Semper idem*, i Viktoriju Radič, prevoditeljku ovog dela na mađarski jezik, povezuje rodni grad Sombor, odrastanje i formiranje u multikulturalnoj, multikonfesionalnoj i multijezičkoj sredini. *Semper idem* je hronika jednog detinjstva. U njemu se pojavljuju mnogi likovi koji oslikavaju raznolik svet bliskog okruženja i oblikuju unutrašnji svet samog Lebovića.

U pojmu 'interkulturalnost' sadržan je koncept uzajamnosti, obuhvata interesovanje za kulturnu raznolikost, sagledavanje i sopstvenih i tuđih kulturnih navika s ciljem da se prevaziđu kulturne predrasude i etnocentrizam. U radu se analiziraju odabrani primeri koji svedoče o interkulturalnim elementima u ovom romanu, ali i oni iz kojih izbija razarajuća moć predrasuda i stereotipa. Zaključuje se da je roman *Semper idem* satkan od sadržaja koji, s jedne strane, ističu prednosti i dobrobit harmoničnog suživota i interkulturalnosti dok, sa druge strane, svedoče o rastakanju, razaranju takvog života, koji je poguban kako za pojedinca, tako i za zajednicu. Brojni su i primeri koji, implicitno ili eksplicitno, nose snažnu antiracnu poruku, te se, uzimajući sve njegove elemente u obzir, ovaj roman preporučuje kao štivo za izučavanje u školama, kako na srpskom, tako i na mađarskom nastavnom jeziku.

Ključne reči: Đorđe Lebović, Viktorija Radič, *Semper idem*, prevođenje, interkulturalnost

Interculturality in work and in action: *Semper idem* - Đorđe Lebović and Viktorija Radič

Đorđe Lebović, the author of the novel *Semper idem*, and Viktorija Radič, the translator of this work into Hungarian, are connected by Sombor, their hometown, having grown up and formed in a multicultural, multiconfessional, and multilingual environment. *Semper idem* is a chronicle of a childhood. It features numerous characters that portray the diverse world of the close environment and shape Lebović's inner world.

The concept of 'interculturality' encompasses the idea of reciprocity, involving an interest in cultural diversity, understanding both one's own and others' cultural habits with the goal of overcoming cultural prejudices

and ethnocentrism. The paper analyzes selected examples that testify to the intercultural elements in this novel, as well as those that reveal the destructive power of prejudice and stereotypes. It concludes that the novel *Semper idem* is woven with content that, on one hand, highlights the advantages and benefits of harmonious coexistence and interculturality, while on the other hand, it depicts the breakdown and destruction of such a life, which is detrimental both to the individual and to the community. There are numerous examples that implicitly or explicitly carry a strong anti-war message, and considering all its elements, this novel is recommended as material for study in schools, both in Serbian and Hungarian language classes.

Keywords: Đorđe Lebović, Viktorija Radić, *Semper idem*, translation, interculturality

1. Lebovićev *Semper idem*

Đorđe Lebović (Sombor, 1928 – Beograd, 2004),¹ rođen u Kraljevini Jugoslaviji u jevrejskoj porodici, detinjstvo provodi na relaciji Sombor – Zagreb, u selidbama i prilagođavanjima na novu okolinu i ljude. Nakon Drugog svetskog rata, po povratku iz logora, živi i stvara u Jugoslaviji sve do 1994. Nakon izbijanja ratova u bivšoj Jugoslaviji seli se u Izrael, odakle se 2000. godine vraća u Srbiju i do smrti piše svoj jedini, autobiografski roman *Semper idem*, koji je ostao nedovršen. Roman obuhvata period piščevog detinjstva. Na tom početnom životnom putu mladi Lebović upija raznolika iskustva od ljudi povezanih specifičnim suživotom na ovom prostoru između dva svetska rata. U romanu pratimo njegovo odrastanje u multikulturalnoj, multikonfesionalnoj i multijezičkoj sredini, ali i prve susrete sa nepravdom, predrasudama, stereotipima, zlobom, surovošću. Na pisanje ovog romana i za simboličan naslov *Semper idem – Uvek isto* odlučio se jer se, prema njegovim rečima, opet našao u vrtlogu velikog Zla koje je dobro upoznao pedeset godina ranije. Danas je ovaj roman prepoznat kao kanonsko delo savremene srpske književnosti.

¹ Podaci koji se u ovom poglavlju iznose delom su preuzeti od D. Mihalovića (2024), T. Pančića (2024), I. Koči (Кочи 2022), V. Todorovića i M. Mikovića (Тодоровић и Миковић 2022). U ovim tekstovima može se naći više detalja o životu Đ. Lebovića i romanu *Semper idem*.

2. Prevod romana *Semper idem* na mađarski jezik

Godine 2021. *Semper idem* na mađarski prevodi Viktorija Radič, rođena i odrasla u Somboru nekoliko decenija posle Lebovića, danas priznata književnica i prevoditeljka. O prevodilačkim postupcima, ali i širem sociokulturnom kontekstu vremena negdašnjeg i sadašeg, Viktorija Radič piše u pogovoru prevoda *Ami mindig újra, és ami örökre él* (Što uvek iznova, i što večno živi). Na osnovu ovog teksta, ali i pažljivim iščitavanjem prevoda, jasno je da je Viktorija Radič ovaj roman prevodila s iskrenim ushićenjem, vođena ne samo jezikom romana, već i sopstvenim višjezičnošću i interkulturalnošću.

3. O naslovu

Sâm pojam interkulturalnosti i oni s njim u vezi, kao što su interkulturalna edukacija, interkulturalno obrazovanje, interkulturalna komunikacija, interkulturalna kompetencija, nastali su iz potrebe i nastojanja da se unapređuje i razvija sposobnost interakcije među ljudima različitih kultura, da se promoviše otvorenost i interesovanje za kulturnu raznolikost, te da se pomogne u prevazilaženju kulturnih predrasuda i etnocentrizma.²

U tim okvirima, deo naslova ,interkulturalnost u delu‘ podrazumeva fokus na one elemente romana *Semper idem* u kojima

² Literatura koja se bavi ovim pitanjima sve je bogatija i na domaćem i na stranim prostorima. Od nje će se ovde napraviti najuži izbor na osnovu kojeg se zainteresovani mogu dalje informisati o proučavanju fenomena interkulturalnosti iz različitih perspektiva. Iz perspektive nastave stranih jezika reprezentativna je monografija O. Durbabe (Дурбаба 2016) u kojoj autorka detaljno i argumentovano (potkrepljeno relevantnom literaturom i primerima) kritički sagledava različite aspekte interkulturalnosti, povezuje je sa srodnim pojmovima i predstavlja njenu ulogu u obrazovnoj politici. U radu D. Zvekić-Dušanović (2017) mogu se pratiti činioци koji utiču na razvijanje interkulturalne kompetencije kod učenika koji pohađaju nastavu predmeta Srpski kao nematernji jezik. Informativne su i primenljive u praksi i sledeće publikacije: *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja* (2007); *Isto i različito: Kratki vodič kroz interkulturalno obrazovanje* (2021) i *Interkulturalnost u obrazovanju: Sažeti predlog javne politike* (2023). Neizostavni su i zbornici sa skupova u organizaciji Pedagoškog zavoda Vojvodine.

se očituje kulturna raznolikost koja okružuje mladog Lebovića: život u multikulturnom i multijezičkom okruženju, poznavanje i prihvatanje onoga što je drugačije, razmišljanje o sopstvenim i tuđim stavovima, navikama, običajima, jezicima...

U delu naslova ,interkulturalnost na delu‘ misli se prvenstveno na uticaj ovih elemenata na čitaoca, koji se, upoznajući se različitim kulturnim modelima i njihovim funkcionisanjem u jednoj zajednici, i sâm razvija u smeru interkulturalnosti, uviđa blagodeti nenarušenog suživota, ali i razornu moć predrasuda i etnocentrizma. Ali, interkulturalnost je ,na delu‘ i prilikom prevođenja. Stoga se pod ovim delom naslova podrazumeva i sam proces, čin prevođenja i njegov rezultat. Prevevši *Semper idem* na mađarski jezik Viktorija Radić je zapravo uradila jedan interkulturalni čin.

4. pristup analizi

Analizi originalnog teksta i njegovog prevoda na mađarski jezik može se pristupiti iz različitih perspektiva. Od bogate građe koja podstiče na različita razmišljanja, a koja se ne moraju nužno odnositi na sâm jezik originala i prevoda, već upravo na ona koja proizilaze iz višeslojnog i kompleksnog sadržaja romana stvarajući kod čitaoca snažnu emotivnu reakciju, opredelila sam se da ovom prilikom, u skladu s osnovnom temom konferencije, u prvi plan istaknem one elemente koji ilustruju interkulturalnost zajednice u kojoj je Lebović odrastao, ali i neke koje, nažalost, svedoče o rastakanju, razaranju jednog harmoničnog suživota na ovim prostorima. Primeri odabrani za prikaz i analizu razvrstani su u nekoliko podtema.

4.1. Jezici

Učeći neki jezik saznajemo i o kulturnim specifičnostima govornika tog jezika.³ U Predgovoru zbornika pod simboličnim naslovom *Jezici otvaraju vrata različitih kultura* L. Erdelj ističe

³ O kompleksnosti pojmova ,jezik‘ i ,kultura‘, kao i teškoćama prilikom sagledavanja veze između jezika i kulture piše R. Bugarski, nastojeći da, na osnovu sopstvenih razmišljanja i na osnovu bogate literature, odredi ove pojmove i njihov međusobni odnos (Bugarski 2005, 9–28).

da je „znanje jezika najbolje sredstvo međusobnog upoznavanja naroda, sredstvo tolerancije, deo našeg multikulturnog nasleđa i identiteta” (Erdély 2010, 8). Poznavanje drugog jezika je most koji povezuje različite narode, njihova uverenja, stavove, običaje.

Roman *Semper idem* obiluje primerima upotrebe različitih jezika na jednom prostoru, njihovim prožimanjima, prebacivanjem s jednog na drugi, uplitanjem jednih u druge. Likovi u romanu govore različite jezike, najviše su zastupljeni srpski, mađarski i nemački, pa i bunjevački govor, što je očekivano s obzirom na sastav stanovništva u tadašnjem Somboru.⁴ Spontano, dobrovoljno učenje drugog jezika radi boljeg razumevanja odvijalo se, u jednoj situaciji, između mladog Lebovića i baka Laure, Nemice, druge žene dede Adolfa:

Osim nemačkog, govorila je i mađarski, srpski nije znala. Ja sam je učio. Bila je to naša pogodba, ona će mene naučiti nemački, a ja nju srpski. To je izgledalo ovako: reč koju bi izgovorila na mađarskom odmah je prevodila na nemački, a ja bih tu reč preveo na srpski. Tako smo govorili na tri jezika, odjednom, što je bilo prilično zamršeno. Deda, koji nas je ponekad slušao, odmahivao bi glavom: „Kakva papazjanija! Pravi pravcati – makaronski jezik” (Lebović 2024, 54).

4.2. Praznici, običaji i proslave

Obeležavanje praznika, negovanje običaja, neizostavni su elementi kulture jednog naroda. Kako je to izgledalo u multikulturnom i multikonfesionalnom Somboru pre Drugog svetskog rata pokazuju sledeći citati iz romana.

Opisujući sporedne ulice u varoši, Lebović piše sledeće:

Znaju se sve slave i svi pamte kad je Vaskrs, *Husvét*, a kad Pesah. Zimi, u vreme svinjokolja, komšijama se šalju prezenti (još vrući i hrskavi čvarci kuvani u mleku, sveže hurke i

⁴ Istraživši svedočanstva o životu u multikulturnom Somboru pre Drugog svetskog rata, V. Radić, između ostalog, piše i o sastavu stanovništva i jezicima koji su bili u upotrebi (Radics 2021, 512–513).

kobasice, kao i pihtije pune belog luka i posute ljutom alevom paprikom) (Lebović 2024, 108).

April posle novosadske racije, prodoše ledeni dani:

Sa lica ljudi nestao je izraz straha i nelagode, ljudi su se ponovo osmehivali, a sve češće se čulo ljubazno i srdačno: Hristos voskrese, ili: Boldog husvéti ünnepeket, ili: Hag sameah (Lebović 2024, 413).

Za vreme velike suše kiša se prizivala i dodolskim običajima:

Mame i bake oblače devojčice u pohabane haljinice, raspliću im pletenice i njihove duge kose kite vencima i ispletenim od žitarica, vinove loze i granja (...). Hodamo bosonogi i pevamo:

Udri kišo, sitna roso; ej, dodo, ej, dodole,

Te porosi naša polja; ej, dodo, ej, dodole.

Svuda nas srdačno dočekuju, zalivaju vodom naše bose, prašnjave noge i darivaju nas kolačima i bombonama (Lebović 2024, 75–76).

U to vreme je u Somboru bilo aktivno mađarsko amatersko pozorište Dalarda.⁵ Nakon predstava društvo iz Dalarde sastajalo se u voćnjaku kuće Ujkeri:

Do duboko u noć se jelo, pilo i pevalo (...). Niko se iz komšiluka nije bunio, naprotiv. Seli bi na klupice ispred svojih kuća i

⁵ Prema istraživanju pojedinih autora radova u zborniku *Jevreji u pozorišnom životu Vojvodine*, otac Đorđa Lebovića, Pal/Pavle Lebović, bio je scenski reditelj mađarskog amaterskog pozorišta Dalarda (Кочи 2022, 57), njegove predstave izvodile su se i u somborskom Narodnom pozorištu (Тодорић 2022, 18). Pišući o ulozi Jevrejskih umetnika sa severozapada Bačke u postavljanju opereta na scenu, K. Kaić za Pala Lebovića ističe da je „био редитељ свих знаменитих и одличних позоришних представа које су биле изведене у градском театру” (Кайћ 2022, 206). Mahom su to bile operete koje su imale veliki uspeh kod publike bez obzira na nacionalnu pripadnost, a u nekima od njih združeno su učestvovali i srpski i mađarski amateri (Кайћ 2022, 207–211).

slušali arije iz opereta, mađarske romanse i ciganske balade (...). Ponekad su se pevale i srpske pesme, poglavito ona *Lepa ti je, lepa ti je pod Somborom trava*. Ili *U tem Somboru, svega na volju* (Lebović 2024, 110).

A evo i šta se sve plesalo na maturskom balu:

Bal je otvoren valcerom *Na lepom plavom Dunavu*, zatim se plesao tango, slofoks, fokstrot, čardaš, lambetvok, polka, a na kraju srpsko kolo (Lebović 2024, 261).

4.3. Odnos prema drugom i drugačijem

U Lebovićevom bližem okruženju dominiraju mahom ljudi naviknuti na različitosti, svakodnevnica im je obeležena manje ili više izraženom verom i poštovanjem običaja, kako svojih, tako i tuđih. Isključivi, kruti, likovi koje su zarobili stereotipi, pa čak i zlo, pojavljuju se više kao sporedni, ali se ne može reći da su nebitni jer snažno pokreću mladog Lebovića na razmišljanja o suštinskim životnim pitanjima.

O toleranciji, poštovanju, zahvalnosti i razumevanju svedoči citat u kojem Lebović govori o svojoj baki Lauri:

Oko vrata nosila je zlatan lanac sa krstom, a u dedinoj sobi na zidu, baš preko puta baka Heleninog portreta, visilo je raspeće (jedno vreme), a onda je deda Adolf rekao da skine taj „krucifiks», jer ni on nije zakucao na zid Davidovu zvezdu. Baka Laura je skinula raspeće, ne rekavši ni reč.

„Obesi ga na zid u mojoj sobi”, predložio sam.

„Ne, mein Shatz ne mogu”, rekla je baka smešeći se. „Neću svađu u kući. Hvala ti što si hteo da mi pomogneš.” (Lebović 2024, 54).

Lebović beleži i razgovor u zbornici između majke jednog učenika i profesorke istorije, Feher Jolande, u vreme kada je nacionalizam u svojoj najgoroj negativnoj formi već uzeo maha. Primer ilustruje pravednost koja se i u takvim okolnostima može pojaviti:

„Morate uzeti u obzir da je moj sin pravi Mađar i hrišćanin.”
„Gospodo, ja svoje učenike ne delim na Mađare i Srbe, na hrišćane i Jevreje, već na one koji znaju istoriju i na one koji je ne znaju.” (Lebović 2024, 468).

O pitanjima različitosti ponekad su se vodile rasprave i u okviru porodice. Jednom prilikom vodio se oštar dijalog između ujka Rudija i deda Adolfa. Iz njega provejava deda Adolfovo protivljenje karakterizaciji konkretne osobe na osnovu nacionalne pripadnosti:

„... Nemci izabrali ludaka za vođu i kancelara. Već uveliko huška na Jevreje, poziva na revanš, sprema zemlju na rat. A Nemcima ne treba mnogo da krenu u ratne pohode. Vi to najbolje znate.”
„Quatsch. Neće od toga biti ništa. Proći će ih to ludilo.”
„Neće, otac, neće sigurno. Švabe su to. Prokleta fajta.”
„Pazi šta govoriš. Moja žena je Nemica.” (...)
„Vi o vašoj ženi ne date da se govori ružno ni izdaleka, a moju možete da vređate kad vam se prohte.”
„Sad izvini, ali ona nije tvoja žena, niti je to ikad bila.”
„Da, zahvaljujući vama. Branili ste mi da uzmem Mađaricu, a vi ste se oženili Švabicom.”
„Ja i tvoja pokojna mati nismo ti branili da se njome oženiš zato što je bila Mađarica, već što je bila devojkica na zlu glasu.” (Lebović 2024, 69).

Kada je tetka Paulina konačno našla svog životnog partnera Budu, Srbina iz Like, nisu svi u porodici podržavali taj izbor. Neki članovi porodice imaju uže vidike, unapred formirane stavove od kojih ne odstupaju, dok su se drugi potrudili da zaista upoznaju Budu i sagledaju tu vezu iz drugačije perspektive. Uprkos različitim mišljenjima, razgovor ipak postoji, ostaje u okvirima pristojnosti, sa manje ili više uverljivim argumentima:

ujka Matija: „Mogla je tetka da izabere mnogo bolju partiju. Nije morala da se vezuje za čoveka iz polusveta.”

ujna Irena: „Uz to još i goj. Na prvi pogled se vidi ko je i kakav je.”

majka: „Ima ljudi koji su bolji nego što na prvi pogled izgledaju.”

deda Adolf: „Moralo se to dogoditi. Priroda se ne može zaulariti, ona uvek pobeđuje.”

ujka Matija: „Da, ali priroda ne zna da razlikuje prostaka od obrazovanog čoveka, a vaša šogorica bi trebalo to da zna.”

ujna Irena: „On ne samo da je neuk, već je i divalj. Svi ljudi sa planine su divlji. Baš vi ste, otac, jedared tako objasnili.”

deda Adolf: „Ja sam mislio na zemlju, a ne na ljude. Oni su podjednako podložni zlu – i na brdu i u ravnici. Među jednim i drugima ima svetaca a ima i nitkova (...). Pravo da vam kažem, meni se taj čovek dopada. Ume meraklijski da psuje.”

baka Laura: „Važno je da je Paulina pored njega srećna.” (Lebović 2024, 147–148).

S nekim se osobama ipak nije moglo razgovarati, odnosno razgovor bi bio uzaludan, verovatno i kontraproduktivan. Pojedini likovi u romanu okovani su stereotipima i predrasudama uzrokovanim neznanjem, nezainteresovanošću za istinu, neudubljivanjem, tvrdnje koje bezrezervno prenose dobili su posredno, nepouz dane su, iskrivljene i zlona merne. Takav je govor koji drži Đusi, Bunjevac, «novopečeni» muž Šarlote Ujkeri. Lebović primećuje da Đusi govori nadmeno, trudi se da nadjača sve prisutne:

„Naš svet nema pojma šta je Nemačka! A naročito šta je Nemačka kultura! To je nešto grandiozno! Kad ćemo mi ovdi tako štogod imati? Nikada! Nemci su savršeni ljudi. To je, brate, dobra rasa! Čestiti, uredni, vredni, tačni, disciplinovani. Te iste vrline cene i kod drugih naroda, osobito kod Hrvata i Mađara.” (...) „Raci su neka čudna vrsta ljudi. Niža... Divlji su, brate, neuki, a uz to i lenji. Imadu sreću što smo im mi komšije, pa ćemo ih ondak pripitomiti i upristojiti. Mora se, higijena...” (Lebović 2024, 227–228).

Zoli, momak Lebovićeve «rezervne» sestričine Rozalije, do svojih uverenja došao je navodno od svoje tetke. Ona je imala suseda oženjenog Jevrejkom koja se pokajala zbog prelaska u katoličku veru. Dijalog se vodi između Zolija i Lebovića, koji se, vidimo, pravi nevešt i ne pokušava da razuveri sagovornika, verovatno znajući da ne bi vredelo, a i da ne bi pogoršao već ionako izuzetno neprijatnu situaciju:

„Ne dolazi u obzir”, izjavio je plaho. „Ne zavláčim se u smrdljive jevrejske rupe,” (...)

„Zoli, šta ti imaš protiv Jevreja?”

„Nemam ja ništa protiv Jevreja, već oni imaju protiv mene, jer ja sam za njih goj. Znaš li šta ta reč znači na njihovom poganom jeziku?”

„Pojma nemam.”

„Znači đubre! Govno! Mi, hrišćani, za njih smo gadovi koje treba što pre ukloniti. Oni se sve vreme trude da to i urade.”

„Kako?”

„Koriste se raznim vradžbinama da nam pomute razum i da nas navedu na poroke i nevaljalštine. Oni bi hteli da se mi međusobno istrebimo.” (Lebović 2024, 477).

5. Zapisi o ratu

Lebović je zapisivao i šta je rečeno o ratu, posle njegovog izbivanja:

Tata Kapolnai: RAT je velika podvala. Političari su plaćeni da ratove sprečavaju, generali da ih vode, a pare primaju iz iste kase.

Teča Stevan: RAT je golema glupost, ali šta se može kad su ljudi glupostima najviše skloni.

Deda Adolf: RAT je kao požar, očas bukne a zdravo teško se gasi.

Teča Bela: RAT je pustošenje protivno božjoj volji. U *Talmudu* je zapisano: onaj koji pustoši, biće opustošen. (Lebović 2024, 284).

Ovi likovi u romanu, povezani antiratnim stavom, tumače fenomen rata u skladu sa svojim uverenjima: političkim, praktičnim, prirodnim, iskustvenim, verskim.

6. Zaključna razmatranja

Budući da je zajednička tema ove konferencije *Interkulturalnost u obrazovanju*, i imajući u vidu ciljeve našeg vaspitno-obrazovnog sistema, nakon detaljnog iščitavanja ovog dela i njegovog prevoda, nesumnjivo je da se, kako original, tako i prevod, mogu preporučiti kao štivo koje bi se izučavalo u školama, i to iz više razloga: 1) nose snažnu antiratnu poruku; 2) ističu prednosti i dobrobit harmoničnog suživota i interkulturalnosti kako za pojedinca, tako i za zajednicu; 3) opominju na poguban uticaj razaranja jednom već postignute interkulturalnosti, upozoravaju na zlo koje može da proistekne iz nepostojanja volje i spremnosti da se upozna i razume neko ko je drugačiji.

Izvori

- Lebović, Đorđe. 2024. *Semper idem. Petnaesto izdanje*. Beograd: Laguna.
- Lebović, Đorđe. 2021. *Semper idem. Egy gyerekkor krónikája*. Újvidék: Forum. Radics Viktória fordítása.

Literatura

- Bosnić Đurić, Aleksandra, Milorad Đurić i Tamara Tomašević. 2021. *Isto i različito: Kratki vodič kroz interkulturalno obrazovanje*. Beograd: Evropski pokret u Srbiji.
- Bugarski, Ranko. 2005. *Jezik i kultura*. Beograd: Biblioteka XX vek, Knjižara Krug.
- Erdély, Lenke. 2010. „Predgovor.” U *Jezici otvaraju vrata različitih kultura*, urednik Eva Toldi. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Grupa MOST. 2007. *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.

- Međusektorska radna grupa za razvoj interkulturalnog obrazovanja. 2023. *Interkulturalnost u obrazovanju: Sažeti predlog javne politike*. Beograd: Evropski pokret u Srbiji, Beogradska otvorena škola, Evropska unija.
- Mihailović, Dejan. 2024. „Reč unapred.” U *Semper idem* (Đorđe Lebović). Beograd: Laguna.
- Pančić, Teofil. 2024. „Fascinantna hronika.” U *Semper idem* (Đorđe Lebović). Beograd: Laguna.
- Radics, Viktóra. 2021. „Ami mindig újra, és ami örökre él.” U *Semper Idem* (Đorđe Lebović). Újvidék: Forum.
- Zvekić-Dušanović, Dušanka. 2017. „Interkulturalnost u nastavi predmeta Srpski kao nematernalni jezik.” U *Interkulturalnost u obrazovanju. Zbornik II*, urednici Lenka Maravić i Žužana Mezei. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.

...

- Дурбаба, Оливера. 2016. *Култура и настава страних језика. Увод у интеркултурну примењену лингвистику*. Београд: Универзитет у Београду, Филолошки факултет.
- Каич, Каталин. 2022. „Оперета: јеврејски уметници са северозапада Бачке.” У *Јевреји у позоришном животу Војводине: зборник радова*, приредио Зоран Максимовић. Нови Сад: Позоришни музеј Војводине, Удружење „Данубиус”.
- Кочи, Ивана. 2022. „Стваралаштво Ђорђа Лебовића и култура сећања у приказивачким праксама XXI века у Србији.” У *Јевреји у позоришном животу Војводине: зборник радова*, приредио Зоран Максимовић. Нови Сад: Позоришни музеј Војводине, Удружење „Данубиус”.
- Тодорић, Гордана. 2022. „Првих неколико векова.” У *Јевреји у позоришном животу Војводине: зборник радова*, приредио Зоран Максимовић. Нови Сад: Позоришни музеј Војводине, Удружење „Данубиус”.
- Тодоровић, Владимир и Миодраг Миковић. 2022. „Именар.” У *Јевреји у позоришном животу Војводине: зборник радова*, приредио Зоран Максимовић. Нови Сад: Позоришни музеј Војводине, Удружење „Данубиус”.

POREĐENJE KULINARSKIH GERMANIZAMA U POLJSKOM I SRPSKOM JEZIKU

Karmelka Barić

Visoka tehnička škola Subotica, Srbija
karmelkabaric@yahoo.de

Joanna Kic-Drgas

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poljska
joanna.kic-drgas@amu.edu.pl

U Poljskoj i Srbiji postoji veliki broj germanizama u jezičkoj upotrebi koji su povezani sa istorijskim, političkim i kulturnim događajima. U 12. i 13. stoleću Nemci su naselili poljske regije kao što su Šlezija, Pomeranija i Helminska zemlja (prema gradu Culm/ Helmno), a u 18. stoleću Prusku (Zapadnu Prusku, Poznanj i Šleziju). U kasnom 17. i ranom 18. veku habsburška monarhija počela je sa naseljavanjem Vojvodine (Srbija), što se nastavilo sve do 19. veka. Među doseljenicima nalazili su se brojni Nemci koji su poznati kao Podunavski Švabi. Ovaj dugi suživot nemačkih kolonista sa domaćim stanovništvom uticao je na nacionalne jezike obe zemlje i oslikava istorijske veze i kulturne uticaje kojima su ove zemlje bile izložene, posebno u svakodnevnom životu. Ovaj članak ima za cilj da uporedi kulinarske germanizme u poljskom i srpskom jeziku. Sekundarni cilj je analiza upotrebe i razumevanja nekih germanizama kod poljskih i srpskih odraslih ispitanika starijih od 18 godina. Pored toga, ispitana je nekolicina pripadnika poljske nacionalne manjine u Vojvodini (Ostojićevo) da bi se identifikovalo u kojoj meri su se germanizmi učvrstili u poljskom i srpskom jeziku u tom mestu. Kako bi se bolje razumelo posuđivanje nemačkih reči u nacionalne jezike, metodski postupak se temelji na istorijskom kontekstu obe zemlje. Nakon toga sledi poređenje sakupljenih kulinarskih germanizama u oba jezika i kratka etimološka analiza. Upitnikom koji je sproveden elektronski 2024. godine ispitano je razumevanje nekih od ovih germanizama. Naša namera nije samo da damo doprinos boljem razumevanju sličnosti i razlika u korišćenju germanizama u oba jezika, već i da pružimo uvid u pravac kojim se jezici razvijaju pri upotrebi kulinarskih germanizama u ove dve zemlje.

Ključne reči: kulinarski germanizmi, poljski, srpski, poređenje jezika

Comparison of culinary germanisms in the Polish and Serbian languages

There are a considerable number of germanisms in use in Poland and Serbia that are associated with historical, political and cultural events. In the 12th and 13th centuries, germans settled in Polish regions such as Silesia, Pomerania and

the Kulmner Land (from town of Culm/Kulmno) and in the 18th century in Prussia (West Prussia, Posen and Silesia). In the late 17th and early 18th centuries, the Habsburg Monarchy began the colonization of Vojvodina, a process that lasted until the 19th century. Among the settlers were many Germans, known as Danube Swabians. This long coexistence of german colonists with the local population influenced the national languages of both countries and reflected the historical ties and cultural influences that these regions were exposed to, especially in daily life. The aim of this article is to compare culinary germanisms in the Polish and Serbian languages. It also analyses the use and understanding of Germanisms among Polish and Serbian adults aged 18 and over. In addition, a small sample from the Polish minority in Vojvodina (Ostojićevo) was surveyed to assess the integration of Germanisms into the Polish and Serbian languages of the region. In order to better understand the borrowing of German words into the national languages, the methodological approach is based on the historical context of both countries. This is followed by a comparison of the collected culinary germanisms in both languages and a brief etymological analysis. An online survey conducted in 2024 examined the current understanding of some of these germanisms. Our aim is not only to contribute to a better understanding of the similarities and differences in the use of germanisms in both languages, but also to provide insights into the direction these languages are taking in terms of culinary germanisms in both countries.

Keywords: Culinary Germanisms, language comparison, Polish, Serbian

1. Uvod

Poljska i Srbija su zemlje koje su – usled istorijskih migracija različitih naroda – bile izložene značajnim istorijsko-političkim, sociokulturnim i jezičkim uticajima, što je oblikovalo njihov interkulturalni karakter. Istorija beleži migracije nemačkog stanovništva na teritorije današnje Poljske i Srbije, što dokazuje da nemački uticaji na lokalno stanovništvo počinju veoma rano. Uticaj je vidljiv u zanatskim, poljoprivrednim i drugim veštinama, u odeći, uređenju kuća i pripremi jela, pa i u samom govoru.

Cilj ovog rada bio je da se utvrde sličnosti i razlike između poljskih i srpskih kulinarskih germanizama, njihova zastupljenost u govoru stanovnika Poznanja i Subotice, kao i stepen njihovog poznavanja među žiteljima vojvođanskog mesta Ostojićevo, u kojem živi poljska nacionalna manjina. Za utvrđivanje istorijskih činjenica korišćena je istorijska metoda, dok je uporedna kvalitativna analiza poslužila za identifikaciju sličnosti

i razlika među germanizmima. Etimološka metoda primenjena je za utvrđivanje njihovog porekla. Obradom podataka dobijenih upitnikom među stanovnicima Poznanja, Subotice i šireg područja, namera je bila da se kvalitativnim i kvantitativnim metodama potvrdi njihova savremena upotreba.

Rezultati istraživanja ukazuju na postojanje sličnosti među germanizmima u oba slovenska jezika, uprkos njihovoj geografskoj udaljenosti. Metodološki pristup obuhvatio je pregled radova koji se bave temom germanizama u kulinarstvu u oba jezika. Relevantni podaci, izdvojeni tokom analize specifičnih reči vezanih za Poznanj i Suboticu, klasifikovani su prema sledećim kriterijumima: polje upotrebe i stepen fonološke i morfološke prilagođenosti. Kako bi se utvrdile sličnosti i razlike, sprovedena je komparativna analiza na osnovu zajedničkih korena reči i analiza morfološko-semantičkih promena.

Na početku će biti ukratko objašnjeni pojmovi germanizmi i kulinarski germanizmi (poglavljje 1), nakon čega sledi kratak osvrt na istorijski kontekst uticaja koji je doveo do pojave germanizama u delovima današnje Velikopoljske i Vojvodine (poglavljje 3). U poglavlju 4 prikazano je istraživanje kulinarskih germanizama u poljskom i srpskom jeziku iz različitih aspekata, pri čemu je ograničenje bilo na područja u kojima se nalaze gradovi Poznanj i Subotica. Zatim sledi prikazivanje rezultata istraživanja (poglavljje 5), a na kraju se iznose glavni zaključci (poglavljje 6).

2. Pojmovi: germanizmi i kulinarski germanizmi

Germanizmi su reči nemačkog porekla – pozajmljenice prilagođene jeziku po ortografiji, izgovoru i fleksiji (Mrazović 1996, 209-210), npr. šaum, uključujući i one sa dodatim prefiksima ili sufiksima. *Kulinarizmi*, kao deo leksike, odražavaju pragmatičnu dimenziju jezika (Godzich & Machowski 2024) i duboko oslikavaju lokalnu kulturu, budući da kuhinja predstavlja značajan segment nacionalnog identiteta. Njihova analiza ukazuje na neraskidivu povezanost s interkulturalnim razlikama. Pojava germanizama povezana je sa talasima migracija, a na teritorijama Poljske i Srbije zabeleženi su slični migracioni procesi. Brzina i intenzitet njihovog

usvajanja zavise od dužine izloženosti nemačkom jeziku, uslova njegove upotrebe i promene percepcije Nemaca – od okupatora do uzora ekonomske stabilnosti (Nowowiejski 2010).

3. Istorijski kontekst

3.1. Poljska: Velikopoljska i Poznanj

Germanizmi u poljskom jeziku imaju specifično mesto, što je povezano sa migracijama kroz istoriju. Naseljavanje Poljske počinje u 12. veku dolaskom duhovnika, ritera i trgovaca, a u 13. veku pridružuju im se građanstvo i seljaci (Zientara 1975). U 16. i 17. veku dolazi do većeg priliva germanizama u zvanični jezik. Tokom teritorijalnih promena nakon revolucija i Napoleonovih ratova krajem 18. veka, intenzivira se državna kolonizacija, posebno za vreme podela Poljske pod pruskom, austrijskom i ruskom vlašću. U razdoblju između 1801. i 1804. godine dolazi do velikog talasa kolonista iz Vojvodstva Virttemberg u Južnu Prusku (Wolf 2012, 98). Urbanizacija i industrijalizacija u 19. veku ubrzavaju se dolaskom švapskih i elzaških kolonista, koji se bave sadnjom duvana i tkanjem (Eichler 1921, 60). Period podela¹ i Drugi svetski rat donose brojne pozajmljenice, dok 20. vek uvodi novi pogled na Nemce i izraze koji trajno obogaćuju poljski jezik (Nowowiejski 2010, 117). Lice Poljske se menja, a time i jezik i kultura.

3.2. Vojvodina i Subotica

Ni Srbija ne zaostaje po pitanju istorijskih promena i naseljavanja Nemaca u 18. veku. Nakon povlačenja Turaka iz Vojvodine i sklapanja mira u Bačkoj 1699. godine, a u Banatu 1718. godine, Habzburška monarhija započinje, prema odluci parlamenta iz 1723. godine, naseljavanje opustošenih i osiromašenih krajeva Ugarske. Fokus kolonizacije tokom Terezijanskog i Jozefinskog perioda

¹ Prva podela Poljske (1772) okončava se time da Pruska, Rusija i Austrija dele Poljsku, pri čemu Pruska preuzima zapadne delove Poljske, uključujući Pomorje i Velikopoljsku. Tokom druge (1793) i treće (1795) podele, Pruska nastavlja sa naseljavanjem i procesom germanizacije novih teritorija.

bio je na Banatu i Bačkoj, gde se naseljavaju Nemci² iz Badena, Bavarske, Elzasa i Falačke (Wolf 2012, 95). Donošenjem Edikta o toleranciji Josipa II (1781), krajeve između Dunava, Tise i Mureša naseljavaju i Mađari i Slovaci (Wolf 2012, 97). Ova kolonizacija donosi privredni i kulturni napredak, učinivši region multietničkim. Suživot različitih naroda oblikovao je govor stanovnika Vojvodine, koji je dobijao sasvim druge odlike od ostalih, južnih krajeva zemlje. Poljaci³ naseljavaju srpske teritorije tokom 19. veka: Oni dolaze kao lekari, vojnici, učesnici Prvog srpskog ustanka (1804–1813), ili stižu sa obale Visle (Šlezija) da vade i prodaju šaltiru i tu ostaju, poput onih koji su 1838. godine stigli u Ostojićevo. U Ostojićevu danas živi oko 200 Poljaka, zajedno sa Srbima, Mađarima i Slovacima (Ranković⁴ 2019, 2020).

4. Interesovanje za germanizme u poljskom i srpskom jeziku

Nemački jezik ostavio je trag u Velikopoljskoj i Vojvodini kroz administrativne, vojne i svakodnevne termine, postajući predmet istraživanja jezika.

² Zbog malih šansi da se kao tradicionalni zanatlija iz Vitenberga naseli u Ugarskoj, ткач Jakob Fajt (Veit), specijalizovan za izradu rukavica, dolazi iz Grosbetlingena (Großbettlingen). Međutim, umesto da se nastani u protestantskim naseljima Bačke (Vrbas, Sivac, Bački Jarak), on se naseljava u katoličkom Maria Theresiopelu, današnjoj Subotici, koja se tada nije mnogo razlikovala od velikog sela. U tom mestu žive brojni zemljoradnici, proizvođači konoplje i ткачи, a većinu stanovništva čine Bunjevci (Wolf 2012, 123). Zvanični jezik u tom periodu bio je mađarski, kako Fajt navodi u svom pismu iz 1883. godine (Wolf 2012, 163–164). Danas je bunjevački jedan od zvaničnih jezika u Subotici (pored srpskog, mađarskog i hrvatskog), pa su primeri kulinarskih germanizama iz bunjevačkog jezika uključeni u ovaj rad.

³ Poljaci postaju nacionalna manjina u Srbiji 2018. godine. Prema podacima Republičkog zavoda za statistiku, 2022. godine kao Poljaci izjasnilo se 615 stanovnika Srbije (<https://data.stat.gov.rs/Home/Result/3104020102?languageCode=sr-Latn>).

⁴ Rade Ranković je u okviru programa za nacionalne manjine u Vojvodini realizovao dve emisije posvećene Poljacima u Ostojićevu. Relevantni podaci prikupljeni su iz tih emisija, u kojima su intervjuisani stanovnici Ostojićeva.

Prve korake u opisu kulinarskih germanizama u kontekstu Velikopoljske napravila je Vitašek-Samborska (Witaszek-Samborska 2005), analizirajući strukturu i karakter pozajmljenica koje se koriste u poljskom jeziku. Kontni (Kątny 2007) je potom analizirao pozajmljenice iz nemačkog jezika u oblasti kulinarske leksike. Tematikom kulinarskih germanizama bavila se i Mikovajčik (Mikołajczyk 2010), koja je kvalitativno analizirala pozajmljenice iz nemačkog jezika koje funkcionišu u velikopoljskom dijalektu, zaključivši da mnoge od njih već izlaze iz upotrebe. Sa druge strane, Kalašnik i Ščenk (Kałasznik & Szczek 2020) analizirale su nazive restorana u Vroclavu sa aspekta pozajmljenica iz nemačkog jezika, ukazujući na snažnu vezu između pozajmljenica i regionalnog identiteta. Interesantno je da u govoru stanovnika Poznania postoji veći broj germanizama u kulinarskom rečniku nego u standardnom poljskom⁵ jeziku. Najveći broj odnosi se na imena proizvoda svakodnevne upotrebe čestih u pripremi jela, a veliki broj je arhaizama (Mikołajczyk 2010, 146–147).

Germanizmima na području Vojvodine bavile su se u svojim radovima Mrazović (1996), Dobrenov-Major (1997) i Schnell-Živanović (1999, 2002), a svaka od njih uvrstila je među germanizme uvrstila i one iz oblasti kulinarstva. Brojni germanizmi potekli su iz austrijske varijante nemačkog tokom poslednja tri stoleća i saživota naroda u Austro-Ugarskoj (Alanović 2014, 118; Schnell-Živanović 1999, 178; 2002, 290). Dobrenov-Major proučava germanizme austrijskog i južnonemačkog porekla u srpskom govornom jeziku vojvođanskih gradova Sombor i Novi Sad, upoređuje ih sa germanizmima u mađarskom jeziku i analizira fonološka i morfološka prilagođavanja (Dobrenov-Major 1997, 355–362). Schnell-Živanović istražuje interferencije u terminologiji stručnog jezika kulinarstva na prelazu vekova do Drugog svetskog rata, naglašavajući istorijske, ekonomske i sociokulturne veze na leksičkom nivou (Schnell-Živanović 1999,

⁵ U „Rečniku gradskog govora mesta Poznani” (prevod sa poljskog, orig. *Słownik gwary miasta Poznania*) iz 1999. godine zabeleženo je 300 leksičkih jedinica iz oblasti kulinarstva, uključujući imenice, prideve i glagole, od kojih se oko 70 razlikuje od standardnog poljskog jezika (Mikołajczyk 2010, 144).

179–185). Pored toga, u svom istraživanju germanizama uključuje 343 prikupljena germanizma, među kojima su i oni iz kuvarskih recepata. Schnell-Živanović analizira razumevanje i upotrebu kulinarske terminologije u govoru, a ispitivanje je sprovedeno među 36 stanovnika različite starosti, pretežno iz Novog Sada (Schnell-Živanović 2002, 294–300). Pored ovih istraživanja na području Vojvodine, Žerajić (2017) proučava germanizme u terminologiji gastronomije i kulinarstva, analizirajući njihove ekvivalente u jeziku struke.

Stanovništvo obe zemlje tokom istorije bilo je izloženo značajnom uticaju nemačkog jezika. Iako su oba jezika slovenskog porekla, studije o sličnostima i razlikama germanizama još nisu sprovedene. Zbog toga postoji značajan istraživački nedostatak koji bi trebalo dopuniti daljim istraživanjima.

5. Kulinarski germanizmi

U sklopu ovog istraživanja „zavirili“ smo u kuhinje i cukernice⁶ Pozanja i Subotice. Sakupljeno je 169 termina na osnovu podataka iz postojećih radova drugih istraživača. Među njima su imenice, kao i četiri glagola, dok prideva nema. Spisak obuhvata termine vezane za hranu, piće, kuhinjske predmete, nazive obroka, radnje povezane sa pripremom hrane, prostorije u kojima ta priprema obavlja ili čuva, kao i njihove opise. Spisak sadrži sledeće germanizme:

ajerkonjak, ajpren čorba, aspik, beštek, bircuz, biskvit, buhtle, ceger, celer, cimet, cuker/cukar, cukernica, cukerpiksla, čušpajz/ ćušpajz, dinstati, dumst/ dunst/ dunc, duncoška, dunstflaša, escajg, fanak (fanci, pl.), fašir, faširati, fil, filovati, flaša, flekice (pl.), friško/ frižak, fruštuk, glazirati, glazura, grenadirmarš/ granadimaš, griz, grizknedle, griznokle, haringa, kajzerica, kakao, kanta, karafingla/ karafindl, karfiol, keks, keleraba, kelj, kelner, kifla, kim, knap, knedla, koh, kompot, konditor, konzerva, koštati, kotlet, krancla, kredenac, kremplita/ kremšnita, krigla, krmenadla, krofna, krompir, kuglof, kuhinja,

⁶ Prema nemačkom *Küche*, f: poljski *kuchnia*/ srpski *kuhinja* ž i nemačkom *Zuckerbäkerei*, f: poljski *cukiernia*/ *cukernica* (bunjevački).

kupus, kuvar, kuvati, liker, limunada, linzeri, lovor/lorber, lumpovati, majonez, marcipan, marmelada, melšpajz, mešati, mileram, miliprot/milibrod/milibrot, modla, mošt, najkvirc, naturšnicla, nokla, nudla, oblatna, pac, paklo/ pakla/ paklica, palačinka, panirati, paradajssupa, paradajz, parizer, pasirati, pašteta, pekar, perec(a), piksla, pleh, plotna/ platna, prezla, pudercuker, puslice, puter, ren/ hren, rerna, reš, restovan krompir, restovati, ribati, ribizla, rinflajš, ringla, rolat, rolovati, rosbratna/ rozbratna, rosfraj, roštilj, roštiljati, saft, saftan, salama, senf, soc, soda, sos, sulc, supa, šamrolna, šank, šaum, šerpa, jabuke u šlafroku, šlag, šmarna, šne, šnenokla, šnicla, šnita, šolja/ šoljica, špajz, špargla, špek, špikovati, špinovati (šećer), špinat/ špinot, šporet, špricer, štanglica, štaubcuker, štrudla, šunka, šufnudle, švargla, tacna, tašci (pl.), tegla, tiganj, torta, tringeld/ tingeld, ulje, vafle, vaga, vangla, vajling, vanilinštangla, vekna, vermut, viršla, zemička.

Od prikupljenih kulinariizama, 65 germanizama, prema svom obliku, približno odgovara onima koji se koriste u Poznanju. Kulinarski germanizmi koji su korišćeni za analizu grupisani su u tematske kategorije (v. prilozi, Tabela 1). Pored toga, u Tabeli 1 navedene su varijante nemačkih reči koje odražavaju njihovu upotrebu u različitim delovima nemačkog govornog područja, čime se olakšava uočavanje razlika i sličnosti između nemačkih reči i između germanizama. Uz svaku imenicu naveden je i njen rod. Može se zaključiti da su kulinarski germanizmi zastupljeni u oba jezika u gotovo svim tematskim kategorijama, i to u značajnom broju – od naziva za raznovrsnu hranu, piće i začine, zanimanja, pa do pribora za rad i prostorija. Razlike među njima odnose se, pre svega, na ortografsku, fonološku i morfološku adaptaciju (poglavlje 5.2), ali i na geografsko poreklo (poglavlje 5.1).

5.1. Rezultati analize: Poreklo kulinarskih germanizama

Kulinarski germanizmi u poljskom i srpskom jeziku dospeli ili posredstvom drugih jezika ili neposrednim putem iz nemačkog jezika. Pregled prikupljenih kulinarskih germanizama – prema njihovim međusobnim sličnostima u poljskom i srpskom jeziku,

uz napomene o etimologiji reči iz nemačkog jezika (prilozi, Tabela 2) – omogućio je utvrđivanje porekla reči koje se smatraju germanizmima u oba jezika.

Pojedine reči potiču iz latinskog, grčkog i drugih jezika, poput arapskog, francuskog, italijanskog i engleskog, ali su mnogo kasnije preuzete u druge jezike, uključujući poljski i srpski. Za neke reči nema dostupnih podataka, odnosno njihovo poreklo je nerazjašnjeno, npr. *Nudel* (nudla) i *Schlagsahne* (šlag/umućena belanca). Neke reči su se pojavile još u 8. veku, poput *Kohl* (kupus), *Wermut* (vermut), *Most* (mlado vino), *Semmel* (zemička), *Öl* (ulje), *Grieß* (griz), *Flasche* (flaša) i *Waage* (vaga). Među kulinarskim germanizmima su i reči koje potiču iz kasnovisokonemačkog jezika (npr. *Bäcker*, *Blech*, *dünsten*, *Flasche*, *Grieß*, *Kanne*, *Kipfel*, *Knödel*, *Krug*, *Schaum*, *Schinken*, *Schnitte*, *Semmel*, *Speck*, *Sülze*, *Waage*, *Wermut*), koje su u nemačkom jeziku gotovo u potpunosti ili delimično zadržale svoj oblik od svog nastanka do danas (istaknuto v. prilozi, Tabela 2). Kao takve, prisutne su i u poljskom i u srpskom jeziku, a neke su samo malo prilagođene (v. poglavlje 5.2). Veliki broj reči potekao je preko nemačkog jezika

- iz francuskog (*fascieren*, *Kompott*, *Kotelett*, *Likör*, *panieren*, *Roulade*, *Soße*, *Suppe*, *Torte*, *Waffel*, *Zeller*),
- manji broj iz italijanskog (*Kohlrabi*, *Marzipan*),
- arapskog (*Soda*(*Wasser*), *Spinat*, *Zucker*),
- grčkog (*Kümmel*).

Neke vuku koren iz latinskog i vrlo rano su se pojavile u nemačkom jeziku (*Brezel*, *Kipfel*, *Most*, *Öl*, *Zimt*), dok su druge pojavile mnogo kasnije (*Pastete*, *Spargel*).

Primećeno je da je germanizam u poljskom jeziku *szlagzana* preuzet u celosti i izveden iz složenice *Schlagsahne*, koja se koristi u Nemačkoj kao standardni izraz. S druge strane germanizam *šlag* u srpskom jeziku predstavlja skraćeni oblik ove reči. Pozajmljivanje pri tome nije nužno došlo iz istog izvora. Moguće je da je reč potekla iz austrijskog nemačkog (*Schlagobers*) ili južnonemačke (ili austrijske) varijante (*Schlagrahm*), gde se koristi drugačiji termin za isti pojam (v. prilozi, Tabela 1). Takođe, srpska reč *celer* potiče od *Zeller*, što je austrijska varijanta za *Sellerie*, termin koji

se koristi u Nemačkoj, a kao takav se javlja u poljskom jeziku – *seleri*. Razlika u obliku i strukturi reči može se tumačiti većim uticajem austrijskog nemačkog na srpski jezik zbog istorijskih veza s Austro-Ugarskom, dok je u Poljskoj kontakt bio više sa standardnim nemačkim, posebno u zapadnim delovima koji su bili pod nemačkom upravom.

Ovo pojava, koja može da se posmatra i sa lingvističkog i sa kulturološkog aspekta, ukazuje na:

- različite izvore pozajmljivanja,
- regionalne razlike u kontaktu sa nemačkim jezikom,
- adaptaciju i skraćivanje složenica.

5.2. Rezultati analize: Adaptacija

Potpuno identični germanizmi u oba jezika (v. poglavlje 5, Tabela 2) uključuju reči: *glazura*, *keks*, *kelner*, *kompot*, *kotlet*, *marmelada*, *nudla* i *sos*. Fonetski identične reči su – uz izuzetke koji proizilaze iz razlika u ortografskim sistemima i pravopisnim pravilima – *szaum*/ *šaum*; *wermut*/ *vermut* i *waga*/ *vaga*. U nekim slučajevima postoji razlika u samo jednom slovu (npr. *seler*/*celer*; *zupa*/ *supa*)⁷. Glagoli su prilagođeni zakonitostima jezika i imaju karakteristične nastavke za infinitive: u poljskom jeziku, npr. *faszerować*, *glazurować*, *panierować*, dok u srpskom jeziku isti glagoli glase: *faširati*, *glazirati*, *panirati*.

U oba jezika zadržan je izgovor „šp“ (nem. “sp” na početku reči), npr. *sznycel*/ *šnicla*; *szparagi*/ *špragla*; *smak*/ *šmek*; *sztrudel*/ *štrudel*; *szynka*/ *šunka*. Takođe, prisutna je ortografsko prilagođavanje, pa za nem. „s“ stoji „z“, npr. *glasieren* – polj. *glazurować*/ srp. *glazirati*; nem. „z“ je „c“, npr. polj. *cukier*/ srp. *cuker*. Fonološke razlike se javljaju kod „ü“ (preglašeno „u“), koje je u poljskom zamenjeno sa „u“, a u srpskom sa „i“, npr. *dünsten* – polj. *dusić*/ srp. *dinstati*; polj. *puszka*/ srp. *piksla*; „ö“ (preglašeno “o”) je u oba jezika zamenjeno sa „e“, npr. polj. *knedel*/ srp. *knedla*, ali polj. *olej*/ srp. *ulje*. Zvučni konsonant „z“ (nem. „s“ na početku nemačke reči) u srpskom postaje bezvučni (npr. *saft*, *sos*,

⁷ Poljska reč *kapusta* najslbližija je mađarskoj reči za kupus *káposzta*, koja je germanizam i u mađarskom jeziku.

supa), dok je u poljskom zvučni konsonant kod *zupa*, ali ne i kod *sos*. Zvučni konsonant „b“ se u srpskom izgovara kao bezvučni „p“ (*piksla*; *pleh*; *pekar*), a to je primetno i u poljskom (*puszka*, *piekarz*), iako ne uvek dosledno, npr. *blacha*. Nemačko „pf“ se supstituira u srpskom u „f“, npr. *kifla*, *krofna*, a poljskom ostaje *kipfel*. Diftong „ei“ se realizuje u oba jezika kao „-aj“ (npr. polj. *ajntopp*, *ajntopf*; polj. *ajsbajn(a)*; srp. *paradajz*). Imenica *Zeller* zadržava „c“ u srp. *celer*, za razliku od polj. *seler*, prema nemačkoj varijanti *Selerie*, koja je ženskog roda, dok su u poljskom i srpskom muškog.

Kod određenog broja reči primetno je fonološko prilagođavanje (npr. polj. *kalafior*/ srp. *karfiol*; polj. *kalarepa*/ srp. *keleraba*; polj. *kufel*/ srp. *krigla*). U srpskom je prisutan gubitak „-el“ i dodavanje „a“ na kraju (npr. polj. *knedel*/ srp. *knedla*; srp. *krigla*; polj. *wafel*/ srp. *vafla*), dok u poljskom ponekad ostaje, a ponekad se javlja „a“ (npr. polj. *buchta*; polj. *nudla*/ srp. *nudla*). Česta je pojava deminutiva u srpskom sa nastavkom „-ca“, izvedenih od germanizama (npr. *noklica*, *paklica*, *puslica*, *vanilica*), dok se u poljskom koriste sufiksi za deminutive „-ka“ ili „-ek“, iako se ne radi uvek o umanjenicama, npr. polj. *puszka*; *flaszka*; *leberka*/ *lebereczka* (jetrena pašteta), *sznytka*/ *sznytloszek*/ *sznytloczek* (vlasac)⁸. U srpskom se, pak, javljaju oblici poput *zemička*/ polj. *zemelka*. Reč *Koch* u poljskom dobija sufiks „-arz“ (*kucharz*), koji je karakterističan kod zanimanja, kao što je u srpskom sufiks „-ar“; međutim, ovo nije sprovedeno kod imenice *Kellner*, koja je i u poljskom i u srpskom ista – *kelner*.

Zbog dodavanja „a“ na kraju reči (npr. *knedla*, *krigla*, *štrudla*, *šargla*), primećeno je i kod poljskog (npr. *blacha*, *puszka*, *sznytka*/ *sznytka*, *kapusta*, *zupa*), da imenice zadržavaju ženski rod, što je zajedničko slovenskim jezicima. U slučajevima kada se imenica u poljskom ne završava na samoglasnik, dolazi do promene roda, npr. polj. *tort*, **m**/ srp. *torta*, **f**; polj. *wafel*, **m**/ srp. *vafla*, **f**. Ako su nemačke imenice na „-er“ muškog roda, on najčešće ostaje isti u oba jezika: polj. *cukier*/ srp. *cukar*/ *cuker*; polj. i srp. *kelner*; *lorber*.

⁸ Prema nemačkom *Leberwurst*, **f**, *Schnitte*, **f**, *Schnittlauch*, **m**.

Mnoge od ovih reči danas su nezamenjive, npr. u srpskom: *griz*, *kanta*, *krigla*, *roštilj*, *vaga*, *glazirati*, *panirati*; u poljskom: *keks*, *szynka*, *kapusta*, *wafel*, *zupa*. Neke su, međutim, kao neutralni regionalizmi definisane standardnim izrazima, npr. polj. *sznyta*/*sznytka* – kromka (chleba)/ srp. šnita – kriška, komad (hleba); polj. *szpek* – boczek, słonina/ srp. špek – slanina; polj. *nudla* – makaron/ srp. *nudla* – rezanac.

5.3. Rezultati analize: Razumevanja kulinarskih germanizama

Istraživanje pomoću upitnika o poznavanju kulinarskih germanizama među stanovnicima Velikopoljske i Vojvodine bilo je kvantitativnog karaktera. Upitnik je sastavljen upotrebom različitih germanizama, pri čemu nisu korišćeni isti pojmovi u oba jezika. To je omogućilo istraživanje specifičnih aspekata razumevanja i poznavanja germanizama unutar svakog jezika, bez obzira na njihov zajednički nemački izvor, kao i analizu prilagođavanja germanizama u različitim lingvističkim kontekstima, kao i procenu stepena poznavanja ovih pojmova među ispitanicima. Upitnik je popunilo ukupno 279 osoba starosti od 18 do 65 i više godina, od kojih 105 iz Poljske i 174 iz Srbije. Kriterijum starosti zbog ograničenja dužine rada nije uzet u obzir. Bilo je ispitano ukupno 137 žena, 140 muškaraca, dok 2 osobe nisu navele pol. Upitnik je sproveden elektronski u programu „empirio“, na oba jezika, od aprila do jula 2024. godine, i sadržao je pitanja o poznavanju odabranih germanizama, uz osnovne podatke o ispitanicima. Upitnikom su bili obuhvaćeni sledeći germanizmi:

- o Srpski: *cušpajz* (jelo), *dumst/ dunst* (kompot/ zimnica), *fanci* (krofne), *mošt* (mlado vino), *piksla* (limenka), *pudercuker* (prah šećer), šnita (parče), špikovati (probijati meso, dodajući sastojke radi poboljšanja ukusa tokom pečenja), *kuglof* (vrsta deserta), šaum (umućeni belanci)
- o Poljski: *ajsbana* (kolenica), *leberka* (pašteta od jetre), *zulc* (hladetina/ pihtije), *haferfloki* (ovsene pahuljice), *vintbojt* (princez krofna), *sznytka* (parče), *plindz* (krompir palačinke),

kwirlak (drvena ručna mutilica), *precel* (pereca), *szneka* (okrugli kolačići u obliku puža).

Ispitanici su mogli da izaberu jedan od ponuđenih odgovora:

Znam značenje. / Koristim ovaj izraz. / Ne poznajem izraz. /

Čuo/ Čula sam, ali ne znam šta znači.

Na osnovu dobijenih rezultata, germanizmi predstavljaju slabo poznato leksičko područje za ispitanike u Poljskoj, kao što je prikazano i istaknuto u tabeli 1 (broj ispitanika prikazan je u zagradi pored procenta).

Kulinarški germanizmi u Velikopoljskoj	<i>Znam značenje.</i>	<i>Izraz koristim.</i>	<i>Nije mi poznat.</i>	Čuo/Čula sam, ali ne znam šta znači.
ajsbana	18,27% (19)	17,31% (18)	53,85% (56)	12,5% (13)
leberka	16,35% (17)	13,46% (14)	53,85% (56)	19,23% (20)
zule	14,42% (15)	16,35% (17)	52,88% (55)	19,23% (20)
haferfloki	21,15% (22)	13,46% (14)	39,42% (41)	25,96% (27)
wintbojtł	8,65% (9)	16,35 (17)	52,88% (55)	22,12% (23)
sznytka	37,50% (39)	25,96% (27)	21,15% (22)	21,15% (22)
plindz	22,12% (23)	18,27% (19)	42,31% (44)	21,15% (22)
kwirlak	9, 62% (10)	12,5% (13)	66,35% (66)	13,4% (14)
precel	43,27% (45)	41,35% (43)	17,16% (17)	12,5% (13)
szneka	33,65% (35)	25,96% (27)	31,73% (33)	17,31% (18)

Tabela 1. Kulinarški germanizmi u govoru stanovnika Velikopoljske (Poznań)

Kulinarski germanizmi u Vojvodini	Znam značenje.	Izraz koristim.	Nije mi poznat.	Čuo /Čula sam, ali ne znam šta znači.
čušpajz/ čušpajz	38,86 % (68)	10,86 % (19)	27,43 % (48)	29,14 % (51)
dunst/ dumst/ dunc	49,14 % (86)	32 % (56)	24,57 % (43)	7,43 % (13)
fanci	54,86 % (96)	28,57 % (50)	24 % (42)	6,29 % (11)
mošt	36 % (63)	14,86 % (26)	37,14 % (65)	20,57 % (36)
piksla	76,57 % (134)	35,43 % (62)	3,43 % (6)	4 % (7)
pudercuker	40 % (70)	4 % (7)	49,71 % (87)	11,43 % (20)
šnita	60 % (105)	30,29 % (53)	14,29 % (25)	11,43 % (20)
špikovati	38, 29 % (67)	23,43 % (41)	33,71 % (59)	14,86 (26)
kuglof	58, 29 % (102)	44 % (77)	10, 86 % (19)	8 % (14)
šaum	30,29 % (53)	10,86 % (19)	51,43 % (90)	14,29 % (25)

Tabela 2. Kulinarski germanizmi u govoru stanovnika Vojvodine (Subotica)

Osim reči *szneka* (33,65%), *precel* (37,5%), i *sznytk*a (43,27%), oko 50% ispitanika nije u potpunosti znalo značenje datih reči. Uprkos pasivnom poznavanju, samo oko 16% ispitanika je izjavilo da koristi te reči. Reč *kwirlak* predstavlja nepoznanicu za 66,35% ispitanika, a iza nje slede *ajsbana* (53,85%), *leberka* (53,85%) i *wintbojt*el (oko 52,88%).

Kod ispitanika u Vojvodini (tabela 2) primećuje se da većina poznaje značenje reči (broj ispitanika prikazan je u zagradi pored procenta), ali ih ne koriste u istoj meri, što je istaknuto u tabeli. Reči poput *piksla* (76,57%), *šnita* (60 %), *fanci* (54,86 %), *pudercuker* (40%) su dobro poznate, ali se ne koriste uvek. Razlika u procentima (istaknuto u tabeli) najviše je izražena kod reči *pudercuker* (4%), a slede reči *piksla* (35,43%) i *šnita* (30,29%). Kod ostalih reči, razlika u postotku je manja (od 20% do 10%). Reči *šaum* i *pudercuker* se izdvajaju, jer ih ispitanici većim delom ne poznaju (oko 50%).

Na osnovu rezultata može se zaključiti da su germanizmi više ukorenjeni u srpskom jeziku, jer prosečno 40–50% ispitanika izjavljuje da poznaje značenje navedenih termina. Samo u tri slučaja (*mošt*, šaum i špikovati) poznavanje značenja bilo je ispod 40%. Poznavanje značenja reči nije bilo u skladu sa njihovom upotrebom, dok je potpuno nepoznavanje germanizama bilo na nivou od 25% svih odgovora.

Posebno treba istaći poznavanje germanizama koje koriste Poljaci naseljeni u mestu Ostojićevo, čiji se jezik razlikuje od standardnog poljskog koji se govori u Poljskoj. Germanizmi koji funkcionišu u poljskom jeziku manje su poznati stanovnicima Ostojićeva (Tabela 3).

Kulinarski germanizmi u Velikopoljskoj	<i>Znam značenje.</i>	<i>Izraz koristim.</i>	<i>Nije mi poznat.</i>	Čuo /Čula sam, ali ne znam šta znači.
ajsbana	4	1	0	1
leberka	0	0	4	1
zule	0	0	5	0
haferfloki	0	0	3	2
wintbojtł	0	0	4	1
sznytka	3	2	1	0
plindz	0	0	5	0
kwirlak	0	0	5	0
precel	1	1	4	0
szneka	2	1	3	0

Tabela 3. Poznavanje poljskih kulinarskih germanizama u Ostojićevu

Od poljskih reči, *ajsbana* (4), *sznytka* (3) i *szneka* (2) su poznate, ali ih ispitanici ne koriste. Poznavanje germanizama je daleko manje nego poznavanje onih koji se koriste u srpskom jeziku, kao što su *piksla* (4), *pudercuker* (4), špikovati (4) i *kuglof* (3). Pretpostavlja se da se jezik naučen od predaka nije mogao dalje razvijati, jer su kontakti sa zemljom-maticom bili slabi ili

godinama gotovo nikakvi. Međutim, uticaji medija (televizije, štampe, interneta), jezik na kojem se obrazuju, kao i interkulturalni kontakti, neizbežno utiču na njihovo poznavanje kulinarskih izraza u srpskom jeziku. To je primetno čak i kod starije generacije koja još dobro govori poljski, jezik svojih predaka, doseljenika sa Visle. Njihovo poznavanje kulinarskih germanizama je evidentnije u srpskom nego u poljskom jeziku (Tabela 4).

Kulinarski germanizmi u Vojvodini	Znam značenje.	Izraz koristim.	Nije mi poznat.	Čuo /Čula sam, ali ne znam šta znači.
čušpajz/ ćušpajz	4	4	0	0
dunst/ dumst/ dunc	4	4	0	0
fanci	2	1	2	1
mošt	2	1	1	2
piksla	4	1	0	1
pudercuker	4	1	0	1
šnita	3	3	0	0
špikovati	4	4	0	0
kuglof	3	4	0	1
šaum	2	2	1	1

Tabela 4. Poznavanje srpskih kulinarskih germanizama u Ostojićevu

Germanizmi poput čušpajz/ ćušpajz, dunst/ dumst/ dunc, špikovati i *kuglof* su veoma dobro poznati i u upotrebi, dok se *piksla* i *pudercuker* ne koriste, ali su dobro poznati. S druge strane, kulinarizmi kao što su *fanci*, *mošt* i šaum manje su poznati, jer se o njima izjasnilo nešto manje ispitanika.

Iako je u istraživanju učestvovalo samo 5 ispitanika iz Ostojićeva, zbog malog broja odgovora, teško je doneti jednoznačne zaključke. Rezultati ipak pružaju vredan uvid u jezik i mogu poslužiti kao osnova za dalja istraživanja.

6. Zaključak

Istraživanje sličnosti i razlika germanizama u poljskom i srpskom jeziku opravdano je zbog njihovog slovenskog porekla i istorijskog uticaja nemačkog jezika, budući da takva istraživanja još nisu sprovedena. Višestoletni kontakti sa nemačkim jezikom doveli su do velikog broja germanizama u kulinarskom vokabularu, koji su postali deo standardnog jezika, dok su neki i dalje prisutni bez obzira na status – bilo da se smatraju dijalektom, standardom, pozajmljenicom ili usvojenicom. Bez obzira na to da li pripadaju govornom ili žargonskom stilu, ovi termini obogaćuju oba jezika. Neki, poput „krajzerice“, koju poznaju „samo najstarije generacije“ (Mrazović 1996, 215), jer se pecivo više ne proizvodi, danas su ponovo u upotrebi.

Različiti putevi jezičkog pozajmljivanja, regionalni uticaji i procesi adaptacije pozajmljenica ukazuju na potrebu za daljim istraživanjima varijanti germanizama u okviru ova dva slovenska jezika, pri čemu njihova forma i upotreba zavise ne samo od istorijskih okolnosti, već i od specifičnog geografskog i kulturnog konteksta.

Rezultati upitnika odražavaju promene u govoru Vojvođana i stanovnika Poznanja, pokazujući da – uprkos nestajanju kulinarskih germanizama usled mešanja nacionalne strukture i unutrašnjih migracija izazvanih odlaskom na studije ili zapošljavanjem – integrisani germanizmi ostaju nezamenjivi i opstaju. Rezultati ukazuju na to da su germanizmi u Vojvodini bolje integrisani u jezik nego u Velikopoljskoj. Ispitanici u Vojvodini često prepoznaju značenje germanizama, ali ih ne koriste aktivno, dok su u Poljskoj mnogi germanizmi nepoznati ili ih prepoznaje samo manji broj ispitanika.

Preciznija analiza rezultata prema starosnoj strukturi tek predstoji, što će omogućiti jasnije zaključke. Očekuje se da će pokazati u kojoj meri starije generacije i dalje poznaju i koriste germanizme, dok bi kod mlađih generacija njihova upotreba mogla biti ograničena usled standardizacije jezika i smanjenog kontakta sa nemačkim jezičkim uticajem. Ispitivanje većeg broja stanovnika Ostojićeva omogućilo bi prikupljanje verodostojnijih podataka

o poznavanju kulinarskih germanizama u poljskom i srpskom jeziku. Ovo istraživanje, dakle, otvara prostor za dalja istraživanja iz različitih perspektiva i ne smatra se završenim.

Germanizmi u tradicionalnoj srpskoj i poljskoj kuhinji rezultat su istorijskih i kulturnih uticaja i migracija. Ovi uticaji nisu samo uticali na način pripreme hrane i njihove ukuse, nego su se germanizmi sačuvali kroz generacije i ostavili značajan trag u jeziku naroda, čime se potvrđuje uloga jezika u očuvanju kulturnog nematerijalnog nasleđa. Određeni germanizmi vezani za tradicionalnu kuhinju opstaju čak i ako nisu deo standardnog jezika, što ukazuje na povezanost jezika s kulinarskim nasleđem. Ovom „paklicom“⁹ kulinarskih germanizama namera je bila da se osvetle ne samo njihove sličnosti i razlike, već i da se dočara njihov specifičan „šmek“¹⁰.

Literatura

- Alanović, Milivoj. 2014. „Germanismen im Serbischen: von systemeigenen zu abweichenden morphosyntaktischen Eigenschaften.“ *Slavic Eurasian Studies* 26: 117-134.
- Dobrenov-Major, Maria. 1997. „Stirbt die Donaumonarchie erst jetzt endgültig? Das Verschwinden der Austriazismen in der Sprache der Vojvodinaer Serben durch Migration und Emigration.“ In *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen*, hrsg. von Rudolf Muhr und Richard Schrod. Wien: Holder-Pichler-Tempsky.
- Eichler, Adolf. 1921. *Das Deutschtum in Kongresspolen*. Ausland und Heimat Aktiengesellschaft.

⁹ Prema nemačkom *Packerl* (n, austr.)/ *Packung* (f, nem.) poljski *paczka*/ srpski *paklo*, *pakla*. *Paklica* potiče iz severnonemačkog deminutiva *Päckchen* (17. vek), koji se javlja u 18. veku kao „manji poštanski paket“ (<https://www.dwds.de/wb/etymwb/Pack>).

¹⁰ Prema nemačkom *Geschmack*, n „ukus“/ polj. *smak*/ srp. *šmek*. *Geschmack* potiče iz st.vis.nem. *gismac* (oko 1000). (<https://www.dwds.de/wb/etymwb/Geschmack>).

- Godzich, Anna, & Szymon Machowski. 2024. „Kulinaryzmy i kulinaria w języku biznesowym w glottodydaktyce italianistycznej na podstawie podręczników *L'italiano in azienda* (2002) i *Un vero affare!* (2015).“ *Neofilolog* 62(1): 249–262.
- Kałasznik, Marcelina, & Joanna Szczęk. 2020. *Kulinarische Onomastik an gewählten deutschen und polnischen Beispielen*. Berlin: Lang.
- Kątny, Andrzej. 2007. „Zu den deutschen Entlehnungen in der kulinarischen Lexik des Polnischen.“ In *Germanistische Wahrnehmungen der Multimedialität, Multilingualität und Multikulturalität*, hrsg. von Franciszek Grucza, Hans-Jörg Schwenk und Magdalena Olpińska. Warszawa: Euroedukacja.
- Mikołajczyk, Beata. 2010. „Kilka uwag o nazwach potraw i produktów spożywczych pochodzących z języka niemieckiego w gwarze miasta Poznania.“ *Studia Germanica Gedanensia* 22: 143–150.
- Mrazović, Pavica. 1996. „Germanizimi u govornom jeziku Vojvodana.“ U *O jezičkim pozajmljenicama*, uredila Milka Ivić, Judita Plankoš i dr. Beograd: Gradska biblioteka i Institut za srpski jezik SANU.
- Nowowiejski, Bogusław. 2010. „W sprawie wpływów języka niemieckiego na polszczyznę.“ *Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza* 17: 113–129.
- Pfeifer, Wolfgang et al. 1993. *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im *Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache*. <https://www.dwds.de/d/wb-etymbw>.
- Ranković, Rade. 2019. „Poljaci u Srbiji.“ TV serijal „Da nam nije. Autobiografija o mom narodu.“ Video, 27. December, by PG Mreža, <https://mreza.rs/da-nam-nije/poljaci-u-srbiji/>.
- Ranković, Rade. 2020. „Poljaci u Srbiji.“ TV serijal „Da nam nije. Autobiografija o mom narodu.“ Video, 3. July, by PG Mreža, <https://mreza.rs/da-nam-nije/poljaci-u-srbiji-2/>.

- Schnell-Živanović, Margita. 1999. „Interferenzen in der südeuropäischen Küchenterminologie.“ *Jahrbuch für deutsche und osteuropäische Volkskunde* 42: 174–204. Marburg: N.G. Elwert.
- Schnell-Živanović, Margita. 2002. „Deutsche Lehnwörter in der geschriebenen und gesprochenen Küchensprache der Wojwodina und besonders in der Provinzstadt Novi Sad.“ In *Gesprochene und geschriebene deutsche Stadtsprache in Südosteuropa und ihr Einfluss auf die regionalen deutschen Dialekte*, hrsg. von Zsuzsanna Gerner, Manfred Michael Glauninger und Katharina Wild, 281–310. Wien: Praesens.
- Witaszek-Samborska, Małgorzata. 2005. *Studia nad słownictwem kulinarnym we współczesnej polszczyźnie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wolf, Marionela. 2012. „Auswanderungsbriefe aus Ost- und Südosteuropa nach Reutlingen.“ *Reutlingers Geschichtsblätter* 51: 91–105. <https://doi.org/10.5072/rgb.v0i51.251>.
- Zientara, Bededykt. 1975. „Die deutschen Einwanderer in Polen vom 12. bis zum 14. Jahrhundert.“ In *Die deutsche Ostsiedlung des Mittelalters als Problem der europäischen Geschichte*, hrsg. von Walter Schlesinger, 333–348. <https://doi.org/10.11588/vuf.1975.0.16222>.
- Žerajić, Andrea. 2017. „Germanizmi u terminologiji gastronomije i kulinarstva i njihovi prevodni ekvivalenti na jeziku struke.“ *HotelLink* 18(29–30): 255–269. <https://www.vhs.edu.rs/wp-content/uploads/2019/10/HL-2017.pdf>.

Prilozi

Prilog 1. Kulinarski germanizmi u poljskom i srpskom jeziku – sličnosti po obliku

Tematske kategorije	Kulinarski germanizmi	
Nemački naziv	Velikopoljska (Poznanj)	Vojvodina (Subotica)
Povrće		
Karfiol, m (austr.)	kalafior, m	karfiol, m
Kohl, m	kapusta, f	kupus, m
Kohlrabi, m	kalarepa, f	keleraba, f
Spargel, m	szparag, m	špargla, f
Spinat, m	szpinak, m	špinat, m/ špinot, m
Zeller, m (austr.) / Sellerie, f	seler, m	celer, m
Začini		
Kümmel, m	kminek, m	kim, m
Lorber, m	lorber, m	lorber, lovor, m
Zimt, m	cynamon, m	cimet, m
Pića		
Likör, m	likier, m	liker, m
Wermut, m	wermut, m	vermut, m
Most, m (austr.)	moszcz, m	mošt, m
Soda(wasser), n	woda sodowa, f	soda(voda), f
Jela od brašna		
Brezel, f/n / (austr., bav.)	precel, m	pereca, f/ pereg, m
Buchtel, f (austr.)	buchta, f	buhtla, f
Grießknödel, m / Grießnockerl, n	knedel z grysiku, m	grizknedla, f/ griznokla, f
Knödel, m	knedel, m	knedla, f
Kaiserssemmel, f (bav., austr.)	kajzerka, f	kajzerica, f
Keks, m/n	keks, f	keks, m
Kipfel, n / Kipferl, n (austr.)	kipfel, m	kifla, f
Nudel, f	nudla, f	nudla, f
Semmel, f	zemelka, f	zemička, f

Mesna jela

Kotelett, n	kotlet, m	kotlet, m
Pastete, f	pasztetowa, f (<i>jetre-na p.</i>); pasztet, m (<i>testo</i>)	pašteta, f (<i>mesna</i>)
Rost, m/ Roschtl, n	ruszt, m	roštilj, m
Roulade, f	rolada, f (<i>mesna/ slatka</i>)	rolat, m (<i>mesna/ slatka</i>)
Schinken, m	szynka, m	šunka, f
Schnitzel, n	sznycel, m	šnicla, f
Speck, m	szpek, m	špek, m

Poslastice

Äpfel im <i>Schlafrock</i>	jablka w <i>szlafroku</i>	jabuke u <i>šlafroku</i>
Glasur, f	glazura, f	glazura, f
Kompott, n	kompot, m	kompot, m
Marzipan, n/m	marcepan, m	marcipan, m
Marmelade, f	marmelada, f	marmelada, f
Pfannkuchen, m	pączek, m	fanak, m/ fanci (pl.)
Schlagsahne, f (<i>nem.</i>)/ (Schlag)rahm, m (<i>juž.nem., austr.</i>)/ Schlagobers, n (<i>austr.</i>)	szlagzana, f	šlag, m
Strudel, m (<i>juž.nem., austr.</i>)	sztrudel, m	štrudla, f
Torte, f	tort, m	torta, f
Waffel, f (<i>austr.</i>)	wafel, m	vafle, f / vafle (pl.)

Namirnice

Dunst, m	dusić, m	<i>dumst/dunst, m, dunc</i>
Grieß, m	grysik, m	griz, m
Öl, n	olej, m	ulje, n
Schaum, m	szaum, m	šaum, m
Soße, f	sos, m	sos, m
Suppe, f	zupa, f	supa, f
Schnitte, f	sznyta, f/ sznytko	šnita, f
Sülze, f	sulc, m	sulc, m
Zucker, m	cukier, m	cukar/ cuker, m

Kulinarske radnje		
dünsten	dusić	dinstati
fascieren	faszerować	faširati
glasieren	glazurować	glazirati
panieren	panierować	panirati
Zanimanja		
Bäcker, m	piekarz, m	pekar, m
Kellner, m	kelner, m	kelner, m
Koch, m	kucharz, m	kuvar, m
Kuhinjski pribor		
Blech, n	blacha, f	pleh, m
Büchse, f	puszka, f	piksla, f
Flasche, f	flaszka, f	flaša, f
Kanne, f	kanka, f (arh.)	kanta, f
Krug, m/ Krügel, n (<i>aust.</i>)	kufel, m	krigla, f
Waage, f	waga, f	vaga, f
Zuckerdose, f	cukiernica, f	cukerpiksla, f

Skraćenice: arh. (arhaizam); *aust.* (austrijska varijanta) *bav.* (bavarski), *juž.nem.* (južnonemački)

Prilog 2. Etimološki pregled kulinarskih germanizama

Etimologija kulinarizama¹¹	Germanizmi	
Nemački	Poljski	Srpski
Äpfel im Schlafrock, m / <i>Schlafrock</i> : sred. vis.nem. <i>slāfro</i> c (14. vek)	szlafrok m: jabłka w <i>szlafroku</i>	šlafrok, m: jabuke <i>u</i> šlafroku
Bäcker, m / st.vis.nem. <i>beckeri</i> (rukopis 12. vek)	piekarz, m	pekar, m
Blech , n / st.vis.nem <i>bleh</i> tanko izudaran metal (9. vek)	blacha, f	pleh, m
Brezel, f/n / (<i>aust.</i> , <i>bav.</i>) st.vis.nem. <i>brezzi-la</i> (10. vek /11. vek) od lat. <i>bracchi-um</i> ruka	precel, m	pereca, f / perec, m

¹¹ Prema Pfeifer et al. (1993)

Büchse, f / lat. <i>pyxis</i> od gr. <i>πίξος</i> (πίζος)	puszka, f	piksla, f
Buchtel, f (<i>austr.</i>) / od češskog <i>buchta</i>	buchta, f	buhtla, f
Dunst, m / st.vis.nem. <i>thunst</i> vetar, oluja (10. vek) sred.vis.nem. <i>dunst, tunst</i> para	dusić, m (<i>kuvano na pari</i>)	dumst / dunst/, m; dunc / bunj.
dünsten / sred.vis.nem. <i>dunste, dünnen</i>	dusić	dinstati
fascieren / franc. (nema podataka)	faszerować	faširati
Flasche , f / st.vis.nem. <i>flasca</i> (8. vek)	flaszka, f	flaša, f
glasieren / kasnovis.nem. <i>glasieren</i>	glazurować	glazirati
Glasur, f / (poč. 16. vek), prema <i>Glas</i> pod uticajem „Lasur“ (bez podataka) / kasnovis. nem. <i>glasieren</i>	glazura, f	glazura, f
Grieß , m / st.vis.nem. <i>grioz</i> (8. vek) sred. vis. nem. <i>griez</i> ‘(zrno)pesak	grysik, m kasza manna, f	griz, m
Grießknödel , m / Grießnockerl, n vid. Grieß i Knödel	knedel z grysiku, m	grizknedla, f griznokla, f
Kaisersemmel, f (<i>bav., austr.</i>) / nema podataka (vid. <i>Semmel</i>)	kajzerka, f	kajzerica, f
Kanne , f / st.vis.nem. <i>kanna</i> (11. vek)	kanka, f (arh.)	kanta, f
Karfiol, m (<i>austr.</i>) / (kraj 16. vek) od ital. <i>cavolfiore</i>	kalafior, m	karfiol, m
Keks, m/n / <i>Leibniz-Cakes</i> 1889. god.), verovatno od engl. <i>cake</i> kolač	keks, f	keks, m
Kellner, m / st.vis.nem. <i>kellenāri</i> (9. vek) od lat. <i>cellārium</i> špajz, ostava	kelner, m	kelner, m
Kipfel , n / Kipferl, n (<i>austr.</i>) / Hörnchen, n verovatno od st.vis.nem. <i>kipf(a)</i> (<i>bočna stranica kola</i>), sred.vis.nem. <i>kipf(e)</i> od lat. <i>cippus</i> luk	kipfel, m	kifla, f
Knödel , m / kasnosred.vis.nem. <i>knödel</i>	knedel, m	knedla, f
Koch, m / st.vis.nem. <i>choch</i> od lat. <i>coquus</i> (vulg. lat <i>cocus</i>)	kucharz, m	kuvar, m
Kohl, m / st.vis.nem. <i>kōl</i> (8. vek) od vulg. lat. <i>cōlis, cōlus</i>	kapusta, f	kupus, m

Kohlrabi, m / Germani od Rimljana: ital. <i>cavolo rapa</i> / kasnolat. <i>caulus</i> , od lat. <i>rāpa</i> repa	kalarepa, f	keleraba, f
Kompott, n / franc. <i>compote</i> (18. vek), pozajm. iz franc. <i>Compote</i> .	kompot, m	kompot, m
Kotelett, n / (počet. 18. vek) iz franc. <i>côtelette</i> rebarca (deminutiv od franc. <i>côte</i> 'rebro', st.franc. <i>coste</i> , lat. <i>costa</i>)	kotlet, m	kotlet, m
Krug , m/ Krügel, n (<i>austr.</i>) / st.vis. nem. <i>kruog</i> (9. vek)	kufel, m	krigla, f
Kümmel, m / gr. <i>kýmīnon</i> (κύμινον)/ lat. <i>cumīnum</i> , <i>cymīnu</i> st.vis. nem. <i>kumi(n)</i> (9. vek)	kminek, m	kim, m
Likör, m / pozajmljenica (počet. 18. vek) franc. <i>liqueur</i>	likier, m	liker, m
Lorber, m / st.vis.nem. (9. vek) od lat. <i>laurus</i>	lorber, m	lorber, lovor, m
Marmelade, f (<i>austr.</i>) / preuzeto (16. vek) od port. <i>marmelada</i> / po tome sred. franc. <i>mermelade</i>	marmelada, f (<i>marmolada</i>)	marmelada, f
Marzipan, n/m / počet. 16. vek preuzeto putem trgovine sa Italijom (ital. <i>marzapane</i>), nepoznato	marcepan, m	marcipan, m
Most , m (<i>austr.</i>)/ Obstwein, m / st.vis. nem. (8. vek), <i>most</i> , iz lat. <i>mustum</i> (<i>vīnum</i>)	moszcz, m	mošt, m
Nudel , f / (16. vek) poreklo nerazjašnjeno	nudla, f	nudla, f
Öl, n / st.vis.nem. <i>oli</i> (8. vek) iz vulg. lat. <i>olium</i> , lat. <i>oleum</i> , od gr. <i>ēlaion</i> (ἐλαιον) (maslinovo) ulje	olej, m	ulje, n
panieren / (prva pol. 18. vek) od franc. <i>paner</i> prema franc. <i>pain</i> hleb (lat. <i>pānis</i>)	panierować	panirati
Pastete, f / kasnolat. <i>pasta</i> (vulg. lat. <i>pastātum</i> , <i>pastāta</i>)	pasztetowa, f (<i>jetrena p.</i>); pasztet, m (<i>testo</i>)	pašteta, f (<i>mesna</i>)
Pfannkuchen, m / st.vis.nem. <i>phanna</i> (9. vek)	pączek, m / paczki (pl.)	fanak, m/ fanci (pl.) <i>bunj.</i>

Rost, m/ Roschtli, n / st.vis. nem. <i>rōst</i> , <i>rōsta</i> (oko 800. god.), sred. vis.nem. <i>rōst</i> rđa, lomača, žar, vatra	ruszt, m	roštilj, m
Roulade, f / od franc. <i>roulade</i> , prema franc. <i>rouler</i> (u)rolati, zaviti nešto	rolada, f (<i>mesna/</i> <i>slatka</i>)	rolat, m (<i>mesna/ slatka</i>)
Schaum, m / st.vis.nem. <i>scūm</i> (11. vek), sred. vis. nem. <i>schūm</i> , <i>schoum</i> , sred.nisko nem. <i>schūm</i> , poreklo nepoznato	szaum, m	šaum, m
Schinken, m / st.vis.nem. <i>skinco</i> , <i>skinca</i> f. (9./10. vek), sred.vis. nem. <i>schin-</i> <i>ke</i> cevasta kost, but, šunka	szynka, m	šunka, f
Schlagrahm, m / Schlagsahne, f (<i>austr.</i>) poreklo nepoznato / st.vis.nem. <i>roum</i> (11. vek)	szlagzana, f	šlag, m
Schnitte , f / st.vis.nem. <i>snita</i> komad hleba (9. vek), sred.vis.nem. <i>snit(t)e</i>	sznyta, f/ sznytká	šnita, f
Schnitzel, n / (prvo austr., sred. 19. vek), demunutiv od sred.vis. nem. <i>sniz</i> rez (odrezani komad, kriška)	sznycel, m	šnicla, f
Semmel , f / st.vis.nem. <i>simula</i> (8. vek), <i>semala</i> (oko 800), <i>simila</i> (9. vek) nafinije pšenično brašno	zemelka, f	zemička, f
Soda(wasser), n / arap. <i>suwwād</i> (botan. lat. <i>suaeda</i> 1775. god.), nem. <i>Salzmelde</i>	woda sodowa, f	soda(voda), f
Soße, f / (15. vek) od sred.franc. <i>sausse</i> , <i>sauce</i> , st. franc. <i>salse</i>	sos, m	sos, m
Spargel, m / <i>Spargen</i> , <i>Sparger</i> (15. v) <i>Spargel</i> (16. vek) iz kasnolat. <i>spara-</i> <i>gus</i> , od lat. <i>asparagus</i> špargla	szparag, m	špargla, f
Speck , m / st.vis.nem. <i>spec</i> (10. vek) <i>ubar-</i> <i>spicki</i> masnoća, mast, 8. vek)	szpek, m	špek, m
Spinat, m / iz Irana preko Arapa u Evropu (11. vek) sredvis.nem. <i>spināt</i> (14. vek)	szpinak, m	špinat, m/ špinot, m
Strudel, m (<i>juž.nem.</i> , <i>austr.</i>)/ rani novovis. nem. <i>strudel</i> (15. vek)	sztrudel, m	štrudla, f

Sülze , f / st.vis.nem. <i>sulza</i> slana voda, geli-rana kobasica (9. vek)	zulc, m	sulc, m
Suppe, f / (14. vek) sred. niskonem./ sred, nem. <i>soppe</i> , <i>suppe</i> od st.franc. <i>sope</i> , <i>soupe</i> komad hleba umočen u supu	zupa, f	supa, f
Torte, f / (počet. 16. vek -18. vek) don-jorajnski <i>tarte</i> (15. v), od st.franc. <i>tart(r)e</i> / st.franc. <i>torte</i> grubo pecivo, (okrugli) hleb	tort, m	torta, f
Waage , f / st.vis.nem. <i>wāga</i> (8. vek)	waga, f	vaga, f
Waffel, f (<i>austr.</i>) / sred.niskonem. <i>waff</i> (f) <i>el</i> (15. vek) od st.franc. <i>walfre</i> , <i>waufre</i> , <i>gaufre</i> (13. vek)	wafel, m	vafle, f / vafle (pl.)
Wermut , m (Wermutwein) / st.vis. nem. <i>wer(i)muota</i> (8. vek)	wermut, m	vermut, m
Zeller, m / Selerie, f (<i>austr.</i>) iz franc. <i>céleri</i> od lat. <i>selīnon</i>	seler, m	celer, m
Zimt, m / st.vis.nem. <i>zinamīn</i> (11. vek) od lat. <i>cinnamum</i> , gr. <i>kínna-mon</i> , <i>kinnámōmon</i>	cynamon, m	cimet, m
Zucker, m / st.vis.nem. <i>zuckar</i> (rukopis 13. vek) sred.vis.nem. <i>zucker</i> , <i>zucker</i> od ital. <i>zucchero</i> , sicilijan. <i>zuccaru</i> , prema arap. <i>sukkar</i> (gr. <i>sákcharon</i> (<i>σάκχαρον</i>), lat. <i>saccharum</i>)	cukier, m	cukar/ cuker, m
Zuckerdose, f / vid. <i>Zucker</i> + <i>Dose</i> f. – sred. vis.nem. <i>dōse</i> (14. vek)	cukiernica, f	cukerpiksla, f

Skraćenice: arh. (arhaizam); arap. (arapski), austr. (austrijska varijanta nemačkog), bav. (bavarski), bunj. (bunjevački), franc. (francuski), germ. (germanski), gr. (grčki), ital. (italijanski), lat. (latinski), nizozem. (nizozemski), port. (portugalski), roman. (romanski), sakson. (saksonski), starovisokonemački, sred.vis. nem. (srednjevisokonemački), st.vis.nem. (strovisokonemački), vulg.lat (vulgarni latinski).

UČENJE STRANOG JEZIKA – KARIKA KOJA POVEZUJE KULTURE

Aleksandra Gojkov Rajić

Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača, Univerzitet u
Beogradu, Srbija
aleksandragojkovrajic@gmail.com

Marijana Paprić

Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača, Univerzitet u
Beogradu, Srbija
marijana.papric@uf.bg.ac.rs

U savremenom vaspitno-obrazovnom kontekstu se u celom svetu, pa i kod nas kao poželjne osobine, odnosno one koje se kod učenika žele formirati ističu poštovanje, tolerancija i nediskriminacija. Da bi se ovakav cilj ostvario, potrebno je decu od ranog uzrasta kontinuirano pripremati i usmeravati. Budući da susret sa nepoznatim i onim na šta se nije naviklo često stvara osećaj nelagode, netolerantnost se često usmerava ka stranim jezicima, kulturama, te njihovim predstavnicima, a njen ekstremni oblik može čak prerasti i u ksenofobiju. Zato je od velikog značaja decu od što ranijeg uzrasta upoznavati sa kulturama koje se razlikuju od njihove, da bi im se one približile i razbili se pomenuti osećaji nelagode i straha. U tom smislu učenje stranog jezika ima značajnu ulogu u povezivanju kultura, odnosno predstavlja kariku koja povezuje učenike sa kulturom govornog područja jezika koji se uči, doprinoseći tako interkulturalnosti. Rad se bavi mogućnostima za razvijanje interkulturene kompetencije kroz učenje nemačkog i ruskog kao stranog jezika, predstavljaju se neka moguća rešenja i nude predlozi za konkretne aktivnosti i zadatke za njeno podsticanje.

Ključne reči: učenje stranog jezika, interkulturalna kompetencija, kultura.

Foreign language learning - the link that connects cultures

In the modern educational context, respect, tolerance and non-discrimination stand out as desirable qualities, that is, those that we want students to develop, not only in our country, but in the whole world. In order to achieve this goal, it is necessary to continuously prepare and guide children from an early age. Since encountering the unknown and what one is not used to often create a feeling of discomfort, intolerance is often directed towards foreign languages, cultures, and their representatives, and its extreme form can even turn into xenophobia. That

is why it is of great importance to introduce children to cultures that are different from their own from an early age, in order to get it closer to them and break the mentioned feelings of discomfort and fear. In this sense, learning a foreign language has a significant role in connecting cultures, that is, it represents a link that connects students with the culture of the speaking area of the language being learned, thus contributing to interculturalism. The paper deals with the possibilities for developing intercultural competence through learning German and Russian as a foreign language, presents some possible solutions and offers suggestions for specific activities and tasks to encourage it.

Keywords: foreign language learning, intercultural competence, culture.

U savremenom globalizovanom svetu došlo je do brojnih promena među kojima se ističe mešanje, kontakt i suživot ljudi različitog porekla, sa različitih prostora i različitog kulturno-istorijskog konteksta. U tom smislu se već od početka 70-ih godina 20. veka diskutovalo o multikulturalizmu, koji uz različita viđenja autora (Semprini 2004, 6; Živković 2013) u suštini podrazumeva postojanje i koegzistenciju više različitih kultura na jednom prostoru. Iako i multikulturalizam podrazumeva informisanost o drugim kulturama i toleranciju, danas se smatra (Bosnić-Đurić et al. 2021, 22) da on može da odvede i u segregaciju ili izolaciju različitih kultura, odnosno u naglašavanje kulturnih razlika umesto sličnosti i međusobnog prihvatanja, to jest u getokulturalizam. Da bi se ovo izbeglo i omogućio što bolji i humaniji život u savremenom društvu u kome većina ljudi dolazi u dodir sa različitim kulturama, formiran je pojam interkulturalnost, pod kojim se podrazumeva odnos, razmena i skup dinamičkih tokova različitih kultura (Mrnjaus 2013, 310). Ovaj pojam naglašava odnos i interakciju među kulturama, odnosno suočavanje s problemima koji se javljaju u odnosima između nosilaca različitih kultura, njihovo prihvatanje i poštovanje (Lafraya 2011, 21). Pri definisanju ovog pojma naglašava se (Bosnić-Đurić et al. 2021, 22) da u ovom terminu prefiks inter- znači mogućnost upoređivanja različitih mišljenja, ideja i kultura na jednom prostoru. Interkulturalnošću se podstiče na razmišljanje o razlikama etničke, kulturne, religiozne i druge prirode, na borbu protiv predrasuda, miran suživot među narodima, pojedincima ili grupama različitog porekla, na

obezbeđivanje jednakih mogućnosti u obrazovanju, ispovedanju različitih veroispovesti, ispoljavanju drugačijih mišljenja, stavova i drugih različitosti (Martinelli and Taylor 2000, 15). Za razliku od multikulturalizma, interkulturalizam ne podrazumeva jednostavno prisustvo ili suživot, slučajno mešanje kultura, niti zamenu jednog oblika mišljenja drugim, već omogućava da se kroz konkretne prilike dođe do suočavanja, komunikacije, međusobnog upoznavanja i vrednovanja, razmene vrednosti i modela života, kao i društveno-etičkog poštovanja. Pod njim se, dakle, podrazumeva shvatanje drugog i interaktivni odnos sa njim, pri čemu shvatanje ne znači prikupljanje informacija i razgovor o drugima, već komunikaciju sa njima, to jest slušanje i odgovaranje (Byram et al. 2009, 15). Interkulturalizam se definiše (Bosnić-Đurić et al. 2021, 22) kao fenomen kulturne interakcije i kulturnog dinamizma i ne zadovoljava se pukom tolerancijom, koja se ne smatra dovoljnim podsticajem interkulturalnosti, budući da pasivno prihvatanje ili uočavanje postojanja različitog ne obavezuje i na sopstveni odnos prema konstatovanoj različitosti. Prema tome interkulturalnost podrazumeva mogućnost suočavanja ideja i pretpostavlja promenu u načinu mišljenja, te time vodi ka boljem i humanijem društvu i budućnosti bez rasizma i dominacije čoveka nad čovekom.

U obezbeđivanju interkulturalnosti i formiranju ovakvog društva važnu ulogu ima vaspitanje i obrazovanje. Da bi se kod mladih formirale osobine kao što su poštovanje, tolerancija i nediskriminacija, neophodno ih je u tom smislu vaspitavati i usmeravati od ranog uzrasta. Ovakvo vaspitanje naziva se interkulturalno vaspitanje (Hrvatić 2007, 244) i ima za cilj razumevanje i prihvatanje osoba koje dolaze iz drugih kultura. Važan preduslov ovakvog vaspitanja čini i obrazovanje, odnosno upoznavanje sa različitim kulturama, njihovom istorijom i elementima koji su je iznedrili, budući da se samo o onome što se razume može diskutovati i prihvatiti, dok ono što je nepoznato samo po sebi može izgledati čudno, pa čak i zastrašujuće i odbojno. Savremena kretanja u okvirima globalizacije tokom poslednjih nekoliko decenija dovela su do uočavanja neophodnosti interkulturnog koncepta, u okviru koga je interkulturni dijalog

počeo da se shvata kao sredstvo za postizanje ravnoteže između kulturne raznolikosti i socijalne kohezije. Da bi se ovakav koncept realizovao usvojen je niz dokumenata sa ciljem podsticanja država da svoje pravne, obrazovne i kulturne sisteme unaprede i postignu proaktivnu interkulturnu i institucionalnu praksu. U tu svrhu Evropska unija je 2008. godinu proglasila Godinom međukulturnog dijaloga, a Savet Evrope je iste godine objavio „Belu knjigu o međukulturnom dijalogu”. Iste godine Evropska unija usvojila je i „Zelenu knjigu, Migracija i mobilnost: izazovi i mogućnosti za EU obrazovni sistem” u kojoj se ističe učenje jezika domaćina kao način stvaranja socijalne kohezije, što uz promociju maternjeg jezičkog nasleđa doprinosi boljem međusobnom razumevanju i poštovanju različitosti (Bosnić-Đurić et al. 2021, 13).

Imajući na umu opšte poznatu činjenicu da komunikacije, pa ni kulture nema bez jezika, koji u razumevanju i dijalogu igra glavnu ulogu, jasno je koliki značaj u vaspitno-obrazovnom procesu dobija učenje stranih jezika. Već samo savladavanje komunikacijskog koda drugog naroda predstavlja osnovu i uslov za uspostavljanje komunikacije uopšte, da bi se kasnije moglo doći do interkulturnog dijaloga. U tom smislu sa učenjem stranih jezika treba početi što ranije. Odnosno decu treba od najranijeg uzrasta izložiti različitim jezicima da bi se na to stanje privikla i prihvatila ga kao normalno, a potom ih treba u neke od tih jezika i uvoditi da bi tokom života stekla jezičke kompetencije i bila u stanju da komuniciraju na njima. Iako usvajanje engleskog kao jednog opšteg jezika komunikacije u celom svetu značajno olakšava funkcionisanje i obezbeđuje osnovni preduslov komunikacije, ono kao jedino nije dovoljno. Potrebno je pored ovog *lingua franca* decu izložiti, a potom i učiti i drugim jezicima koji im nisu maternji, pre svega onima iz njihovog okruženja, a kasnije i šire. Iako se učenje stranog jezika često svodi na njegovu puku upotrebnu vrednost, ne smeju se iz vida izgubiti ni druge vaspitne i obrazovne vrednosti koje ono sa sobom donosi. U tom smislu mogle bi se navesti mogućnosti za razvijanje brojnih segmenata, kao što su zapažanje, razdvajanje bitnog od nebitnog, logičko mišljenje, zaključivanje i drugo, kao veoma značajni vaspitni elemenati. Učenje stranih

jezika može, naime, uticati na stavove prema drugim narodima, to jest pozitivno uticati na otvorenost prema nepoznatom. Nakon upoznavanja i zbližavanja sa nečim što je bilo potpuno nepoznato, spušta se „prag osetljivosti“ za sve ostale nepoznate kulture i povećava mogućnost da se i to drugo nepoznato kasnije doživi pozitivno (Petrović 2018, 30-33). U tom smislu učenje stranih jezika u najširem smislu pozitivno utiče na tolerantnost i priprema teren za interkulturni dijalog. Ovo se pre svega odnosi na učenje više stranih jezika koje dovodi do razbijanja straha od nepoznatog, te do pozitivnijih stavova o drugim narodima (Gojkov Rajić and Prtljaga 2013).

U tom smislu u radu se obrazlažu, istražuju i nude ideje za podsticanje interkulturalnosti kroz učenje nemačkog i ruskog kao stranog jezika. Zbog velikih mogućnosti autorke su se u radu posvetile istraživanju i fokusiranju mogućnosti koje za ostvarivanje pomenute namere nude savremene IK tehnologije. Rad daje pregled internet izvora relevantnih za podsticanje interkulturalnosti kroz učenje i poučavanje pomenutih jezika. Pomenutu sadržaji se potom analiziraju u pogledu kvaliteta, klasifikuju prema tipu građe, načinu prezentovanja sadržaja i pristupu u usvajanju jezičkog materijala, a posebna pažnja posvećuje se razrađivanju različitih mogućnosti za njihovu obradu. Cilj rada je da se ukaže na brojne mogućnosti koje se pri učenju stranog jezika otvaraju za upoznavanje sa drugim i drugačijim, prevazilaženje socijalne distance i omogućavanje interkulturnog dijaloga. U tom smislu posebno su fokusirani internet izvori i njihove mogućnosti kako za razvijanje i usavršavanje jezičkih veština, tako i za podsticanje interkulturalnosti, pri čemu se nude instrukcije za selekciju ponuđenih materijala, kao i konkretni primeri za kreativnu primenu ovih sadržaja u nastavi. Da bi se ostvario navedeni cilj, u radu je korišćeno više različitih metoda. Za klasifikovanje, opisivanje i procenu građe korišćene su analitička i deskriptivna, dok je za poređenje nemačkih i ruskih sadržaja korišćena komparativna metoda. Rezultati obavljenog sagledavanja ukazuju na gotovo neiscrpne mogućnosti koje savremene tehnologije otvaraju na polju podsticanja interkulturalnosti kroz učenje stranog jezika, kao

i na potrebu njihovog šireg uključivanja u proces učenja nemačkog i ruskog jezika kao stranog.

Pored usvajanja komunikacionog koda naroda čiji se jezik uči, u nastavi stranog jezika se obrađuju i posebni sadržaji namenjeni upoznavanju prostora, naroda i kulture jezika koji se uči, koji dalje vode boljem razumevanju pomenutog naroda i kulture i mogu biti polazište interkulturnog dijaloga. U savremenoj nastavi stranog jezika uobičajeno je da se učenici upoznaju sa specifičnim elementima govornog područja jezika koji se uči, te se tako u nastavi nemačkog jezika, pored jezičkih, posebna pažnja poklanja i elementima poznavanja ovog govornog područja, takozvanoj *Landeskunde* koja je dvostruko korisna, to jest predstavlja jezički „input” i donosi informacije o području na kome se on govori. Posebnu pogodnost predstavlja mogućnost korišćenja različitih materijala obezbeđenih razvojem savremenih IK tehnologija koji zadovoljavaju više kriterijuma postavljenih za učenje stranog jezika, kao što su autentičnost, prisustvo auditivnog elementa, jasan izgovor izvornih govornika jezika, odgovarajuća dužina, vizuelni deo, aktuelnost i zanimljivost, koje značajno deluju na motivaciju.

U tom smislu veoma koristan izvor predstavlja Youtube kanal sa video prilozima posvećenim različitim temama iz ove oblasti. U vezi sa pomenutim su za obradu zanimljivi sadržaji posvećeni oblastima, mestima i okolnostima na nemačkom govornom području, kao što je, na primer, *Von Berlin bis Bayern – was Touristen an Bayern lieben* (dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=rr4cRS2gwsY>). Da bi se upoznali sa materijalom, učenici najpre gledaju video uz zadatak da saznaju na osnovu čega su i kako rangirane nemačke pokrajine. Pokrajine su rangirane na osnovu broja inostranih posetilaca tokom 2023. godine i raspoređene su na sledeći način: 16. Saarland, 15. Thüringen, 14. Sachsen-Anhalt, 13. Bremen, 12. Mecklenburg-Vorpommern, 11. Brandenburg, 10. Sachsen, 9. Schleswig-Holstein, 8. Hamburg, 7. Niedersachsen, 6. Rheinland-Pfalz, 5. Hessen, 4. Berlin, 3. Nordrhein-Westfalen, 2. Baden-Württemberg i 1. Bayern. Potom se učenici dele u grupe, parove ili mogu raditi pojedinačno prema nemačkim pokrajinama sa zadatkom da zabeleže koliko inostranih

posetilaca je dotičnu pokrajinu posetilo tokom 2023. godine (16. Saarland - 193 000, 15. Thüringen – 232 000, 14. Sachsen-Anhalt – 252 000, 13. Bremen – 272 000, 12. Mecklenburg-Vorpommern – 336 000, 11. Brandenburg – 463 000, 10. Sachsen – 881 000, 9. Schleswig-Holstein – 889 000, 8. Hamburg – 1475 000, 7. Niedersachsen – 1534 000, 6. Rheinland-Pfalz – 1641 000, 5. Hessen – 3298 000, 4. Berlin – 4273 000, 3. Nordrhein-Westfalen – 5045 000, 2. Baden-Württemberg – 5162 000 i 1. Bayern – 8855 000 ausländische Besucher). Zatim se postavlja zadatak da saznaju i zabeleže koje znamenitosti i osobenosti u toj pokrajini privlače turiste i šta se preporučuje za obilazak (16. Saarland – Saarschleife, Denkmäler der Industriegeschichte (Völklinger Hütte), 15. Thüringen – Landeshauptstadt Erfurt (Krämerbrücke), ehemalige Residenzstadt Weimar (Goethe und Schiller prägten die klassische Epoche), 14. Sachsen-Anhalt – Landeshauptstadt Magdeburg, UNESCO Welterbestädte, Naumburg (Naumburger Dom), Wittenberg (Martin Luther began die Reformation), 13. Bremen – der kleinste Stadtstaat nach Einwohnern und Fläche, UNESCO Welterbe Rathaus und Rolandstatue, 12. Mecklenburg-Vorpommern – Ostseeluft schnuppern von Rostock bis Rügen (die größte deutsche Insel), 11. Brandenburg – viel Wasser, Potsdam, 3000 Seen, 10. Sachsen – die Landeshauptstadt Dresden, der Blick über die Elbe, die rekonstruierte Altstadt (atemberaubend), 9. Schleswig-Holstein – viel Meerblick von der Hansestadt Lübeck bis zu der Insel Sylt, 8. Hamburg – der Stadtstaat, der größte Seehafen Deutschlands (das Tor zur Welt genannt), Elbphilharmonie (die aufregendste Konzerthalle im Land), 7. Niedersachsen – viel Abwechslung von der Landeshauptstadt Hannover bis Weltnaturerbe Wattenmeer an der Nordsee, 6. Rheinland-Pfalz – Landeshauptstadt Mainz, UNESCO Welterbe Kulturlandschaft das obere Mittelrheintal (fasziniert seit Jahrhunderten Maler und Schriftsteller), 5. Hessen – Internationaler Flughafen in Frankfurt a. M. die erste Adresse für viele Besucher aus Übersee, historische Kulturlandschaften Hessischer Fürstentümer, Schloss Wilhelmshöhe in Kassel, 4. Berlin – die Hauptstadt Deutschlands, Stadtstaat, vom ersten Platz abgerutscht, Brandenburger Tor,

Museumsinsel, East Side Gallery, breites Spektrum, Ruhe und Natur, zahlreiche Seen, 3. Nordrhein-Westfalen – zwischen Rheinland, Ruhrgebiet und Westfalen leben mehr als 18 Millionen Menschen, Münster, Köln, Düsseldorf, 2. Baden-Württemberg – Autos made in Germany, die Kuckucksuhr aus dem Schwarzwald, lange Gränze zu Frankreich, abwechslungsreiche Naturlandschaft, alte Universitätsstadt Heidelberg mit der romantischen Schlossruine, die Landeshauptstadt Stuttgart, Schwarzwald, Bodensee i 1. Bayern – Essen, Bier, einzigartige Vielfalt der Kultur und Naturlandschaften, Landeshauptstadt München, alte Reichsstädte Nürnberg, Augsburg, Regensburg, Alpen, Märchenschlösser von König Ludwig II (Schloss Linderhof, Neuschwanstein – Publikumsmagneten), Biergärten). Nakon ovoga učenici ponovo gledaju video uz zadatak da pronađu odgovore na postavljena pitanja:

- Aus wie vielen Ländern besteht die Bundes Republik Deutschland? (Od koliko pokrajina se sastoji Savezna Republika Nemačka?)
- Zwischen welchen Buchstaben bewegen sich die Namen der Bundesländer? (Između kojih slova se kreću nazivi nemačkih pokrajina?)
- Wovon sind alle Länder geprägt? (Šta karakteriše sve pokrajine?)
- Welche Orientiere für den Norden und Süden werden im Video erwähnt? (Koji orijentiri za sever i jug se pominju u videu?)
- Womit / Wo startet man im Video? (Čime / Gde počinje video?)
- Welches ist das kleinste Bundesland? (Koja pokrajina je najmanja?)
- Warum ist Weimar wichtig? (Zašto je Vajmar važan?)
- Wofür ist Wittenberg bekannt? (Po čemu je poznat Vitenberg?)
- Was ist für Bremen charakteristisch? (Šta je karakteristično za Bremen?)
- Welche Insel ist die größte in Deutschland? (Koje je ostrvo najveće u Nemačkoj?)
- Wo gibt es noch viel Wasser? (Gde još ima puno vode?)

- Wo kann man unter 3000 Seen wählen? (Gde može da se bira između 3000 jezera?)
- Welches Land belegt das Mittelfeld im Ranking der beliebtesten Bundesländer für ausländische Touristen? (Koja pokrajina zauzima sredinu u rangiranju po omiljenosti kod inostranih turista?)
- Was kann man sehen, wenn man in Dresden den Blick über die Elbe wirft? (Šta se može videti, kada se u Drezdenu baci pogled preko Elbe?)
- Wie ist dieser Blick? (Kakav je taj pogled?)
- Welche zweite Insel wird im Video erwähnt? (Koje se još ostrvo pominje u videu?)
- Wie ist Hamburg im Vergleich zu Schleswig-Holstein? (Kakav je Hamburg u poređenju sa Šlezvig-Holštajnom?)
- Wie wird der Hamburger Hafen genannt? (Kako se naziva hamburška luka?)
- Was wird im Video über die Elbphilharmonie gesagt? (Šta se u videu kaže za Filharmoniju na Elbi?)
- Was fasziniert seit Jahrhunderten Maler und Schriftsteller? (Šta već vekovima fascinira slikare i pisce?)
- Welche Bundesländer liegen bei ausländischen Besuchern in der Gunst ganz weit oben? (Koje pokrajine su inostranim posetiocima omiljene?)
- Mit welchem Bundesland beginnt die Top fünf? (Sa kojom pokrajinom počinje prvih pet?)
- Was gibt es auf Platz vier? (Šta je na četvrtom mestu?)
- Was ist mit Berlin gegenüber den Vorjahren passiert? (Šta se dogodilo sa Berlinom u poređenju sa prethodnim godinama?)
- Was bietet Berlin? (Šta nudi Berlin?)
- Wo kann man in Berlin Ruhe und Natur finden? (Gde se u Berlinu mogu naći mir i priroda?)
- Welche Bundesländer sind die Spitzenreiter? (Koje pokrajine su na samom vrhu?)
- Welches ist das bevölkerungsreichste Land in Deutschland? (Koja je najmnogoljudnija pokrajina u Nemačkoj?)
- Wie viele Menschen leben in Nordrhein-Westfalen? (Koliko ljudi živi u Severnorajnskoj-Vestfaliji?)

- Was hält seit Jahren konstant Baden-Württemberg? (Šta već godinama konstantno drži Baden-Virtemberg?)
- Was ist in Baden-Württemberg zu Hause? (Šta je u Baden-Virtembergu kod kuće?)
- Woher stammt die Kuckuckuhr? (Odakle potiče sat sa kukavicom?)
- Warum kommen viele ausländische Besucher nach Baden-Württemberg? (Zašto mnogi inostrani posetioči dolaze u Baden-Virtemberg?)
- Welche ist die älteste Universität in Deutschland? (Koji je najstariji univerzitet u Nemačkoj?)
- Welches ist das beliebteste Bundesland in Deutschland? (Koja je pokrajina u Nemačkoj najomiljenija?)
- Woran liegt das? (Zbog čega je to tako?) / Was macht Bayern so attraktiv? (Šta Bavarsku čini tako privlačnom?)
- Was sind absolute Publikumsmagneten in Bayern? (Šta su u Bavarskoj apsolutni magneti za publiku?)
- Welche Schlösser werden im Video erwähnt? (Koji dvorci se pominju u videu?)
- Was findet man überall in Bayern? (Šta se u Bavarskoj može svuda naći?)
- Was kann man in den Biergärten machen? (Šta može da se uradi u pivnicama?)

Prikupljene informacije se prezentuju i o njima se diskutuje u grupi i zadaje se da se na internetu pronađu informacije o mestima koja se u videu pominju.

Odgovarajuća dužina videa (6:39) i predstavljena koncepcija omogućavaju neophodno ponavljanje sadržaja, pri kome se razvija veština razumevanja sadržaja koji se sluša, kao i usvajanje nove leksike. Prikupljanje informacija pored samog razumevanja zahteva i njihovu obradu, zapisivanje i klasifikovanje, čime se na polju učenja stranog jezika uvežbava veština pisanja, dok njihovo prezentovanje podstiče i unapređuje veštinu govora. Ovakvi sadržaji ne samo da razvijaju sve jezičke veštine, već i doprinose upoznavanju prostora i naroda čiji se jezik uči, razbijajući strah od nepoznatog i razjašnjavajući, te pripremaju teren za interkulturni dijalog.

Pored geografskih specifičnosti na ovaj način se mogu obraditi i istorijske zanimljivosti, kulturna i umetnička dostignuća, ali i običaji i verovanja naroda čiji se jezik uči. U tom smislu se u prigodnim momentima (povodom praznika, određenih datuma, početka ili završetka nekog perioda) sa učenicima obrađuju specifičnosti vezane za taj momenat. U zavisnosti od uzrasta i nivoa znanja jezika potrebno je izabrati i prilagoditi materijal na kome se radi, a za jezički naprednije učenike mogu se koristiti izvorni materijali sa interneta, kao što su, na primer, prilozi o Majčinom danu. Tekst pod naslovom *Muttertag weltweit: So wird in Griechenland, Äthiopien, Asien & Co. gefeiert!* (dostupan na: <https://www.diebayerische.de/ratgeber/muttertag-ursprung-weltweit/>) veoma je zanimljiv, informativan i pogodan za individualni, rad u paru ili grupi (u zavisnosti od broja učenika). Učenici se u zavisnosti od broja mogu podeliti u parove, grupe ili raditi pojedinačno na šest različitih tema (1. opšte informacije o prazniku (Der Muttertag generell), 2. poreklo praznika (Ursprung des Feiertags), 3. praznik u svetu (Der Muttertag in der Welt)–Evropa (Europa), 4. Azija (Asien), 5. Etiopija (Äthiopien), 6. Meksiko (Mexiko) za koje treba da prikupe informacije, naprave sažetak i teze i prezentuju ih ostatku grupe. Po potrebi kao vodič im se mogu postaviti pitanja, na primer:

Pitanja za I grupu:

- Wo wird der Muttertag gefeiert? (Gde se slavi Majčin dan?)
- In welchem Zeichen steht dieser Tag? (U kom znaku je taj dan?)
- Was wird an diesem Tag gefeiert? (Šta se toga dana slavi?)
- Wird dieser Tag überall gleich gefeiert? (Da li se taj dan svuda slavi isto?)
- Wie stehen viele Menschen zu diesem Fest? (Kakav je odnos mnogih ljudi prema ovom danu?)
- Was vermuten viele, wer hat den Feiertag erfunden und warum? (Šta mnogi pretpostavljaju, ko je ovaj dan ustanovio i zašto?)
- Wer macht an diesem Tag guten Umsatz / ein gutes Geschäft? (Ko toga dana ima dobar promet / dobar posao?)

- Ist der Muttertag ein gesetzlicher Feiertag? (Da li je Majčin dan državni praznik?)
- Stört das die Menschen? (Da li to ljudima smeta?)

Pitanja za II grupu:

- Wo wurde der Muttertag zum ersten Mal gefeiert? (Gde je Majčin dan po prvi put proslavljen?)
- Wer hat den Feiertag erfunden? (Ko je ustanovio ovaj praznik?)
- Wann wurde der Feiertag zum ersten Mal gefeiert? (Kada je po prvi put proslavljen ovaj praznik?)
- Was war der erste Muttertag? (Šta je bio prvi Majčin dan?)
- Wo fand das Fest im Folgejahr statt? (Gde je sledeće godine proslavljen ovaj praznik?)
- Wie fand es im Folgejahr statt? (Kako je iduće godine proslavljen?)
- Was wollte Anna Marie Jarvi erreichen? (Šta je Ana Mari Džarvi htela da postigne?)
- Wie hat sie das erreicht? (Kako je ona to postigla?)
- Wann und wie wurde es in den USA eingeführt? (Kada je i kako ovaj praznik uveden u SAD?)

Pitanja za III grupu:

- Wann hat sich dieser Feiertag im europäischen Raum verbreitet? (Kada se ovaj praznik proširio po Evropi?)
- Wann wurde er in welchem europäischen Land eingeführt? (Kada je uveden u kojoj evropskoj zemlji?)
- Was schenkt man in Europa meistens an diesem Tag? (Šta se u Evropi najčešće poklanja na ovaj dan?)
- Wann wird der Muttertag in Griechenland gefeiert? (Kada se Majčin dan slavi u Grčkoj?)
- Was ist noch Tradition in Griechenland? (Šta je još tradicija u Grčkoj?)
- Wann wird das Fest in England gefeiert? (Kada se ovaj praznik slavi u Engleskoj?)

- Was backt man an diesem Tag in England? (Šta se toga dana peče u Engleskoj?)
- Woraus besteht dieser Kuchen? (Od čega se sastoji taj kolač?)
- Wann wird der Muttertag in Deutschland gefeiert? (Kada se Majčin dan slavi u Nemačkoj?)
- Was steht in diesem Text von Serbien? (Šta u ovom tekstu piše o Srbiji?)
- Ist das richtig? (Da li je to tačno?)
- Was stimmt da nicht? Korrigieren Sie, bitte. (Šta nije tačno? Ispravite, molim.)

Pitanja za IV grupu:

- Welcher Tag ist in Japan für das Muttertagsfest reserviert? (Koji dan je u Japanu rezervisan za Majčin dan?)
- Was haben viele Kinder an diesem Tag gemacht? (Šta su mnoga deca radila na taj dan?)
- Wann wurde es und wie angeregt? (Kada je i kako to podstaknuto?)
- Was geschah anschließend damit? (Šta se potom događalo sa tim?)
- Wie heißt der japanische Muttertag? (Kako se zove japanski Majčin dan?)
- Wie ist der japanische Muttertag heute? (Kako danas izgleda japanski Majčin dan?)
- Worauf legen die Japaner besonderen Wert? (Šta je Japancima posebno važno?)
- Was bedeuten welche Blumen in Japan? (Šta u Japanu znači koje cveće?)
- Welche Blumen sind das richtige Muttertags-Geschenk und warum? (Koje cveće je pravi poklon za Majčin dan i zašto?)
- Was ist ein absolutes Tabu für den Muttertag und warum? (Šta je apsolutni tabu za Majčin dan i zašto?)
- Wann wird der Muttertag in Indonesien gefeiert? (Kada se Majčin dan slavi u Indoneziji?)
- In welchem Zeichen steht dieser Tag seit 1959? (U kom znaku je taj dan od 1959?)

- Wer macht Geschenke an diesem Tag in Indonesien? (Kotoga dana daje poklone u Indoneziji?)
- Was findet dort im Dezember statt und mit welchem Zweck? (Šta se tamo dešava u decembru i u koju svrhu?)

Pitanja za V grupu:

- Wie lange wird der Muttertag in Äthiopien gefeiert? (Kolikodugo se Majčin dan slavi u Etiopiji?)
- Wie heißt dieses Fest in Äthiopien? (Kako se ovaj praznik zove u Etiopiji?)
- Wann wird es dort gefeiert? (Kada se on tamo slavi?)
- Was wird zu Ehren der Mutter in vielen Familien veranstaltet? (Šta se u čast majki organizuje u mnogim porodicama?)
- Wer sorgt wofür bei diesem Festessen? (Ko se za šta stara pri tom svečanom ručku?)
- Was kommt nach dem Essen? (Šta dolazi posle jela?)
- Was machen dann die Mütter und Töchter zusammen? (Welche Tradition wird zelebriert? (Šta onda majke i njihove kćeri rade zajedno?))

Pitanja za VI grupu:

- Wie heißt der Muttertag in Mexiko? (Kako se Majčin dan zove u Meksiku?)
- In welchem Zeichen steht der mexikanische Muttertag? (Ukom znaku je meksički Majčin dan?)
- Wann wird er gefeiert? (Kada se on proslavlja?)
- Wie werden die Mütter dort gefeiert? (Kako se majke tamo slave?)
- Was wird von manchen sogar engagiert? (Šta neki čak angažuju?)
- Was ist die ernste Seite des mexikanischen Muttertags? (Šta predstavlja ozbiljnu stranu meksičkog Dana majki?)
- Was wird dort gefordert? (Šta se tamo zahteva?)

Ista tema bi se mogla obraditi i uz korišćenje različitih izvora. Dok bi jedna grupa koristila pomenuti tekst, druge grupe bi koristile materijale koji se mogu pronaći na: <https://alsaba.de/blogs/dekotrends/der-muttertag-in-deutschland-ein-einblick-in-geschichte-brauche-und-bedeutung> i <https://de.wikipedia.org/wiki/Muttertag>. Nakon što se sa njima upoznaju, učenici bi pravili sažetke i teze, uz pomoć kojih bi ukratko prezentovali temu ostatku grupe. Potom bi se izvori upoređivali i konstatovalo se šta je u njima isto ili slično, a šta je novo od informacija koje donose.

Nakon obrade pomenutog materijala sa učenicima bi trebalo povući paralelu sa običajima u njihovom okruženju i prodiskutovati sličnosti, razlike, ono što je neobično, što bi se moglo usvojiti ili ne i zašto. U tom smislu bi im se postavljala pitanja kao što su:

- Gibt es einen Muttertag bei uns? (Postoji li Majčin dan kod nas?)
- Wann wird er gefeiert? (Kada se on proslavlja?)
- Wie wird er gefeiert? (Kako se on proslavlja?)
- Feiert man diesen Tag in breiten Schichten / vielen Familien? (Da li se ovaj dan proslavlja u širokim slojevima / mnogim porodicama?)
- Gibt es noch einen Fest, an dem die Mütter bei uns gefeiert werden? (Postoji li kod nas još jedan praznik kojim se slave majke?)
- Wie heißt dieses Fest? (Kako se zove taj praznik?)
- Was wird an diesem Tag gefeiert? (Šta se toga dana proslavlja?)
- Wie wird es gefeiert? (Kako se proslavlja?)
- Was ist gut an dem deutschen Muttertag und warum? (Šta je dobro kod nemačkog Majčinog dana i zašto?)
- Was ist nicht so gut an dem deutschen Muttertag und warum? (Šta kod nemačkog Majčinog dana nije baš dobro i zašto?)
- Was könnten wir von den anderen Völkern übernehmen und warum? (Šta bismo od drugih naroda mogli da preuzmemo i zašto?)
- Was sollten die Deutschen machen und warum? (Šta bi Nemci trebalo da rade i zašto?)

Na ovakav način se mogu obraditi različite teme u dodiru sa kojima će se razbiti stereotipi koji postoje o narodima čiji se jezik uči. Zanimljivo bi bilo utvrditi koji stereotipi o ljudima sa nemačkog govornog područja postoje u grupi, pa onda ciljano birati sadržaje koji bi relativizovali postojeće predrasude.

Savremene IK tehnologije omogućavaju da se učenje stranog jezika danas odvija i kroz stvarnu komunikaciju sa izvornim govornicima na različitim platformama, forumima i pričaonicama u okviru kojih dolazi do njihove interakcije koja se može usmeriti u pravcu interkulturnog dijaloga. U tom smislu bi učenike trebalo ohrabrivati da se u pomenute forume i pričaonice uključe, da postavljaju pitanja, traže pomoć izvornih govornika za određena jezička rešenja, a bilo bi zanimljivo pokušati uspostaviti komunikaciju sa nekom sličnom uzrasnom grupom sa govornog područja jezika koji se uči. Ovo bi posebno bilo zanimljivo na visokoškolskom nivou, gde bi studenti mogli razmenjivati svoje ideje i ovakvu komunikaciju doživeti smislenom i korisnom, što bi ih motivisalo da se posvete unapređivanju svojih jezičkih veština na jeziku koji uče. Nakon uspostavljanja ovakve komunikacije mogle bi se organizovati onlajn diskusije o različitim temama vezanim za kulture dva naroda, te omogućiti interkulturni dijalog.

Ruski video kanali takođe nude široke mogućnosti za učenje jezika i uspostavljanje dijaloga sa predstavnicima drugih kultura. Popularan Youtube kanal „Easy Russian: Learn Russian with Native Speakers“ nudi niz zanimljivih priloga za učenje ruskog jezika kroz upoznavanje sa ruskim običajima, tradicijom, kulturom. U jednom od video priloga devojka Marina i njena mala rođaka Liza objašnjavaju kako izgleda ruski doručak (dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=AlUMYm5YExA>). One sede za velikim kuhinjskim stolom i kroz razgovor degustiraju svoja omiljena jela kao što su „каша“ (kaša), „сырники“ (pecivo u vidu uštipaka pečeno na maslacu), „сушки“ (kolutići od kuvanog suvog testa), „баранки“ (pecivo od kuvanog suvog testa ovalnog ili prstenastog oblika), „бублик“ (vid đevreka), „блинчики“ (palačinke), „оладушки“ (deblje mini palačinke), „варенье“ (slatko od kuvanog voća), „сметана“ (pavlaka), „Докторская колбаса“

(vrsta kuvane šunke) i mnoga druga. Sva ova jela nalaze se na kuhinjskom stolu, tako da ih učenici mogu videti i naučiti njihove nazive na ruskom jeziku. Osim toga, kroz video prilog učenici će saznati mnoge istorijske zanimljivosti u vezi sa pomenutim jelima, recimo da je popularna „Докторская колбаса“ proizvedena tidesetih godina prošlog veka, a da je dobila naziv „doktorska“ jer se prvobitno koristila pri lečenju, tj. u ishrani pacijenata kojima je bio potreban zdravstveni oporavak. Takođe će saznati da su „блины“ (palačinke) važan element tradicionalne ruske kuhinje i ruske kulture i da se vezuju za praznik „Масленица“ koja označava kraj zime i dolazak proleća. U nedelji Maslenice (nedelja koja prethodi Velikom postu) palačinke se spremaju svakog dana, a služe se sa nadevom od slatkog kondenzovanog mleka, ribe, crvenog kavijara, paradajza, pilećeg mesa i drugih slanih i slatkih priloga. U prazničnoj nedelji organizuju se narodna okupljanja uz igru i pesmu po celoj Rusiji, a poslednjeg dana praznika spaljuje se na lomači strašilo od slame, koje simbolično predstavlja odlazeću zimu. Praznik potiče još iz prethrišćanskog perioda, ali se praznuje i danas. Nakon gledanja video priloga učenici mogu dobiti različite zadatke: da istraže rusku kuhinju i pronađu jela slična srpskim, da ispričaju kakav doručak se obično priprema u njihovom kraju i ima li sličnosti sa ruskim doručkom, da pronađu na internetu recepte svojih omiljenih jela i prezentuju ih kolegama na ruskom jeziku, da sastave praznični meni i pripreme jednostavnija ruska jela, uz mogućnost degustacije na samom času ili u prirodi, da ispričaju o nekom srpskom prazniku i jelima koja se tom prilikom iznose na trpezu. Zadaci se mogu raditi individualno, grupno ili u paru, a cilj je da se što veći broj studenata uključi u aktivnosti i svoje znanje jezika prezentuje kroz praktične zadatke.

U nastavi koja se bazira na integrisanju jezika i kulture važno mesto zauzima leksika sa izraženom kulturološkom konotacijom. Ruski metodičar A. N. Ščukin (Щукин 1990, 81) ukazuje da se informativni sadržaj svake leksičke jedinice može razmatrati na dva plana – pojmovnom (leksički pojam) i “fonskom” (leksički fon). Recimo, leksema „čaj” na pojmovnom planu sadrži sledeću informaciju: 1) napitak; 2) priprema se od specijalno obrađenih

listova čaja ili lekovitog bilja. Na pojmovnom planu ova leksema ima ekvivalente u mnogim jezicima, međutim, na planu leksičkog fona postoje značajne razlike. Na primer, ruska reč „чай“ i srpska „čaj“ nisu potpuno ekvivalentne na planu leksičkog fona (Končarević 2018, 47). Izraz „пить чай“ (piti čaj), „пригласить на чашку чая“ (pozvati na šolju čaja) „чаепитие“ (pijenje čaja) u ruskoj tradiciji i kulturi označava pre svega razgovor i druženje sa članovima porodice, rođacima i bliskim prijateljima. Poziv na čaj je izraz ruskog gostoprimitstva, a njegova glavna obeležja su okupljanje za zajedničkim stolom, prijateljski razgovor, druženje. U srpskoj kulturi, međutim, pijenje čaja se najčešće asocira sa prehladom, bolešću i lečenjem toplim napicima od lekovitih biljaka.

U japanskoj kulturi pijenje čaja predstavlja ritual, odnosno ceremoniju u kojoj učestvuju majstor čaja – onaj koji priprema i sipa čaj, i oni koji prisustvuju ceremoniji i ispijaju pripremljeni napitak. U Japanu postoji mnogo vidova čajne ceremonije (noćna, večernja, jutarnja, čaj sa izlaskom sunca i dr.), a za same Japance ova ceremonija je pre svega način estetskog uživanja. U Indiji se služi crveni i čokoladni čaj što Evropljaninu može biti čudno, jer su u pitanju vrste čaja koje rastu u Indiji, a u drugim zemljama su nepoznate. Englez ili Mongol se mogu iznenaditi kada Rus kaže da ujutru pije „крепкий чай“ (jak čaj), jer oni piju čaj s mlekom (Щукин 1990, 81-82).

Ruska kultura pijenja čaja česta je tema u nastavi ruskog jezika kao stranog, te se tako u udžbenicima ruskog jezika, kao i na Youtube kanalu može pronaći više priloga o ovoj temi. Na kanalu „Time to Speak Russian“, u videu pod nazivom „Čaj iz samovara“ govori se o tome kako se nekada pio čaj i kako se on pije danas (dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=0LDyWRjRKIU>). Ističe se da se Rusija tradicionalno smatra zemljom čaja, te da se za pripremu ovog napitka koristio specijalni čajnik za zagrevanje vode – „samovar“. Učenici će videti kako je izgledao pravi, stari, predrevolucionarni samovar i upoznaće se sa tehnikom pripreme čaja. Interesantno je da su se za zagrevanje vode u samovaru koristila drvca, komadići hartije i borove šišarke. Sama reč

„samovar“ znači „сам варит“ (sam kuva), što znači da mu niko ne pomaže, treba samo ubaciti šišarke u cev koja zagreva vodu. Dok voda u samovaru ne proključa, priprema se sto. Samovar se obično postavlja na sredinu stola, a pošto je vreo, potreban je poslužavnik. Učenici će videti kako izgleda ruski poslužavnik izrađen od gvožđa i ukrašen motivima u tradicionalnom ruskom stilu. Saznaće da u Rusiji rado piju biljni čaj u koji se dodaje nana i biljka „ivan-čaj“. U čaj se dodaje i list i cvet ivan-čaja. Čaj se najpre zakuvava u posebnom čajniku koji se stavlja na cev na vrhu samovara. Zakuvana mešavina – „zavarka“ razliva se u manjim količinama u šolje za čaj, a zatim se dodaje „kipjatak“ – ključala voda iz samovara. I čaj je spreman. U videu se ističe da se samovar ne postavlja za jednog čoveka. On podrazumeva da oko njega sedi više ljudi – bliskih prijatelja ili rođaka, jer njegova osnovna namena nije samo ispijanje čaja, već okupljanje i povezivanje ljudi. Zato, kako se u videu sugerše, treba pozvati porodicu, prijatelje, kolege i sesti za zajednički sto kako bi se samovar ispio do kraja. Video se završava pozitivnim tonom, pozivom na čaj i željom da se čajni napitak popije sa zadovoljstvom. Učenicima se zatim mogu ponuditi sledeći zadaci: da pronadu na internetu fotografije i zanimljivosti o ruskom samovaru i prezentuju ih na ruskom jeziku, da ispričaju u kojim prilikama oni piju čaj i kako ga pripremaju, da ukažu na sličnosti i razlike u odnosu na rusku tradiciju, da pronadu informacije o popularnim ruskim i srpskim pićima, da ispričaju šta su novo saznali iz videa ili sastave u paru kratak dijalog na bazi odgledanog materijala. Na sličan način mogu se obraditi i materijali iz udžbenika (Marić et al. 2023, 45-47)

Primeri opisani u ovom radu pokazuju koliko elementi kulture mogu da obogate nastavu stranog jezika, da približe studentima zemlju i narod čiji jezik uče i na taj način razbiju potencijalne predrasude i odbojnost prema prihvatanju novog i nepoznatog. Kroz upoznavanje sa načinom života, tradicijom i običajima izvornih nosilaca jezika, studenti postepeno postaju otvoreniji za nove kulturne, istorijske i etičke vrednosti koje vremenom mogu postati i njihove lične. Zbog toga je veoma važno od ranog uzrasta razvijati kod dece osećaj poštovanja, razumevanja i empatije prema

vrednostima i ličnostima koje dolaze iz drugih i drugačijih kultura. To se može postići kroz implementaciju odabranih kulturoloških sadržaja u nastavne planove i programe, razgovor, diskusiju i aktivan odnos prema onome što je novo i različito. U tom smislu nastava stranih jezika može pružiti značajnu potporu, pod uslovom da se pomenutim sadržajim pristupa adekvatno, tj. iz aspekta jasno definisanih ciljeva nastave i objektivno postavljenih kriterijuma za odabir nastavnih materijala.

U kulturološki orijentisanoj nastavi stranog jezika posebnu pažnju treba posvetiti „fonskim znanjima“ vezanim za konkretnu jezičku i kulturnu zajednicu. Kako pokazuje nastavna praksa, odsustvo „fonskih znanja“ može dovesti do teškoća u pravilnom razumevanju sagovornika, nelogičnosti u postavljanju pitanja i davanju odgovora, kao i neadekvatnog reagovanja u određenoj jezičkoj situaciji. Jedan od načina prevencije potencijalnih problema vidimo u paralelnom usvajanju gramatičkih normi jezika i normi kulture. Učenje jezika u spoju sa kulturom jedna je od osnovnih paradigmi savremenog obrazovanja i nastave koja ima za cilj formiranje ličnosti koja kroz prizmu sopstvenog jezika i kulture jasnije i otvorenije sagledava i prihvata vrednosti koje dolaze iz drugih etničkih, kulturnih i jezičkih zajednica (Gaši 2019, 87-90; Paprić 2023, 351). Internet kao nastavno sredstvo može omogućiti kontakt sa autentičnom kulturom, jezikom i njegovim govornicima i ponuditi građu za usavršavanje svih jezičkih veština, posebno slušanja, usvajanja pravilnog izgovora, akcenta i intonacije, kao i veštine vođenja dijaloga na bazi audio i video materijala.

Postupci opisani u ovom radu samo su mali deo mogućnosti koje nastava stranih jezika pruža. Materijali koji se nude mogu imati praktičnu primenu u nastavi, te pomoći nastavnicima jezika da obogate svoju nastavnu praksu kulturološkim sadržajima koji bi u savremenoj obrazovnoj paradigmi doprineli jačanju interkulturnog dijaloga na bazi međusobnog poštovanja i tolerancije, što i jeste jedan od osnovnih ciljeva nastave stranih jezika i obrazovanja uopšte.

Literatura

- Bela knjiga o interkulturnom dijalogu. „Živeti zajedno jednaki u dostojanstvu!“ 2008. Strazbur: Savet Evrope.
- Bosnić Đurić, Aleksandra, Milorad Đurić i Tamara Tomašević. 2021. *Isto i različito: Kratki vodič kroz interkulturalno obrazovanje*. Beograd: Evropski pokret u Srbiji.
- Byram, Michael et al., eds. 2009. *Autobiography of Intercultural Encounters. Context, concepts and theories*. Strasbourg: Council of Europe – Language Policy Division.
- Gaši, Tijana. 2019. „Interkulturalna kompetencija u nastavi stranih jezika – predlog za metode i tehnike u nastavnoj praksi.“ *Živi jezici* 39 (1): 87-100.
- Gojkov Rajić, Aleksandra, and Jelena Prtljaga. 2013. „Foreign language learning as a factor of intercultural tolerance.“ *Procedia Social and Behavioral Sciences* 93: 809-813.
- Hrvatić, Neven. 2007. „Interkulturalna pedagogija: nove paradigme.“ *Pedagogijska istraživanja* 4 (2): 241-252.
- Lafraya, Susana. 2011. *Intercultural Learning in Non-Formal Education: Theoretical Frameworks and Starting Points*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Martinelli, Silvio, and Mark Taylor, eds. 2000. *Intercultural Learning T-kit*. Strasbourg: Council of Europe.
- Mrnjaus, Kornelija. 2013. „Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema “drugačijima”.“ *Pedagogijska istraživanja* 10 (2): 309-325.
- Semprini, Andrea. 2004. *Multikulturalizam*. Beograd: CLIO.
- Živković, Milan, ed. 2013. *IV međunarodni naučni skup Multikulturalnost i savremeno društvo*. Novi Sad: Visoka škola „Pravne i poslovne akademske studije Dr Lazar Vrkatić”.
- Končarević, Ksenija. 2018. *Jezik i kultura: slavistička perspektiva*. Beograd: Jasen.
- Marić, Biljana, Marijana Paprić, & Vera Lazarević Vulović. 2023. *Do vstreči v Rossii 3. Ruski jezik: udžbenik i radna sveska za treći razred gimnazije i srednjih stručnih škola*. Beograd: Zavod za udžbenike.

- Paprić, Marijana. 2023. „O dijalogu kultura u nastavi ruskog kao stranog jezika.“ *Slavistika* 27 (2): 340–355
- Petrović, S. Danijela. 2018. „Sticanje interkulturalnih kompetencija u svetlu razvojnog modela interkulturalne osetljivosti Milтона Beneta.“ *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju* 9 (2): 27-44.
- Щукин, Анатолий Николаевич, ed. 1990. Методика преподавания русского языка как иностранного: для зарубежных филологов русистов. Москва: Русский язык.

ŽENSKI LIKOVI NA ILUSTRACIJAMA U PRVIM BUKVARIMA SRPSKOHRVATSKOG GOVORNOG PODRUČJA ŠTAMPANIM NAKON DRUGOG SVETSKOG RATA U JUGOSLAVIJI (1945–1947)¹

Jelica Ilić Minić

Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača,
Univerzitet u Beogradu, Srbija
jelicavv@gmail.com

Udžbenik kao osnovno nastavno sredstvo prvenstveno služi prenošenju znanja, uz pretenziju da bude kulturni model u kome je vidljiv i politički i ideološki otisak epohe. Istraživanja udžbenika, lektira i nastavnog materijala iz rodne perspektive na različitim nivoima obrazovanja kod nas i u regionu javljaju se tek početkom 21. veka. Ona potvrđuju postojanje implicitne i eksplicitne diskriminacije po rodu/polu, dominaciju rodne stereotipizacije i patrijarhalne ideologije i u tekstualnim sadržajima i na ilustracijama. Dosadašnja istraživanja nisu u fokusu imala bukvaru štampane po završetku Drugog svetskog rata u Federativnoj Narodnoj Republici Jugoslaviji. Cilj rada je da utvrdim kako je ženski lik prikazan ilustracijama u vreme kada je Ustavom FNRJ žena po prvi put pravno potpuno izjednačena sa muškarcem u svim oblastima života, kakav je odnos dečjih i odraslih likova i u kojim se ulogama ovi likovi sreću. Koje su to direktne, ali i indirektne poruke koje su bukvari slali o poželjnim modelima ponašanja žena i devojčica posleratnim generacijama učenika. Pošto je svaka republika zajedničke države izdavala svoje udžbenike, korpus istraživanja činila su četiri službena bukvara, odobrena od ministarstava republika, koja su se koristila u školama po oslobođenju: *Bukvar i čitanka za narodne škole i nepismene odrasle*, Prosveta, Beograd, 1945; *Bukvar za osnovne škole*, Štamparija Glavnog narodnog odbora, Novi Sad, 1945; *Počemica i čitanka za I razred osnovne škole*, Nakladni zavod Hrvatske, Zagreb, 1946. i *Bukvar za osnovne škole*, Svjetlost, Sarajevo, 1947. Kako je revolucionarna vlast sprovođila u značajnoj meri jednoobraznu politiku obrazovanja i vaspitanja na teritoriji čitave Jugoslavije, lik žene sam posmatrala u širem, jugoslovenskom kontekstu. Metodologijuistraživanja čini analiza diskursa i feministička analiza sadržaja. Osnovni nalazi dobijeni analizom sadržaja su da je veći broj ilustracija dečjih likova nego likova odraslih. Prikazanih odraslih muških osoba je gotovo duplo

¹ The article represents a revised section of the final paper from the fifth cycle of the alternative interdisciplinary higher education program in Women's Studies in Subotica, May–July 2024. I would like to thank my mentor, Dr. Margareta Bašaragin, for her suggestions on earlier versions of this paper.

više od ženskih osoba. Muškarci su najčešće prikazani kao vojnici ili u nekoj profesionalnoj ulozi, dok su žene prikazane u porodičnoj ulozi majke, supruge, sestre. Likovi dečaka se češće sreću nego likovi devojčica. Prisutnost devojčica koje nisu u interakciji s dečacima ili odraslim osobama jako je mala. One najčešće imaju ulogu pomagača, pratilaca, posmatrača. Kao i odrasle žene, prikazane su u porodičnoj ulozi ćerke i sestre, buduće majke i domaćice. Zaključujem da iako su žene zakonski izjednačene sa muškarcima opstajala je njihova podređenost. Promene u rodnim ulogama tokom i nakon rata nisu uzrokovale suštinske promene rodnih odnosa, te je rodna ravnopravnost postojala samo deklarativno. Osim što su ostale nevidljive u ratnoj priči u kojoj muškarci imaju dominantnu ulogu vojnika, u svim analiziranim bukvarima vidljiva su patrijahalna shvatanja ženskog lika, kome je dodeljivana uloga biološki predodređenih majki i supruge koje brinu o kući i domaćinstvu.

Ključne reči: bukvar, ilustracije, rodne/polne stereotipije, ženski lik.

Female characters in illustrations in the first primers of the serbo-croatian speaking area printed after World War II in Yugoslavia (1945–1947)

Research on textbooks, reading materials, and teaching materials from a gender perspective at various levels of education in Serbia and Balkan region only began to emerge in the early 21st century. These studies confirm the existence of both implicit and explicit gender discrimination, the dominance of gender stereotyping in textual content and illustrations, and the presence of patriarchal ideology. However, these studies have not focused on the first schoolbook – the alphabet book nor have they included a diachronic analysis of educational content. The aim of this paper is to analyze how female characters are portrayed in the illustrations of four alphabet books printed after the National Liberation War in the FNRJ and to examine the relationship between child and adult characters, in order to identify (in)direct messages about desirable models of behavior for women and girls aimed at post-war generations of students. The research corpus consists of four alphabet books published by the following publishers: Federal State of Serbia (1945), Autonomous Province of Vojvodina (1945), People's Republic of Croatia (1946) and People's Republic of Bosnia and Herzegovina (1947). The research methodology includes discourse analysis (Savić 1993) and feminist content analysis (Reinharz & Davidman 1996). First, I analyze the illustrations quantitatively to determine the total number of male and female characters and their age structure (adults and children). The main results of the analysis show that there are more illustrations of children than adults. Male child characters appear more often than female child characters. Girls most often have a passive role, depicted in family settings, and are rarely shown independently from adults. The number of adult male characters is almost double that of adult female characters. Male adults are most commonly portrayed as soldiers or in professional roles, while female adults are primarily depicted in family roles

as mothers, wives, sisters, home wife, with their contributions to the National Liberation War invisible. I conclude that changes in gender roles during and after World War II did not lead to fundamental shifts in the portrayal of gender relations in alphabet books illustrations. I recommend a systematic diachronic analysis of textbook and teaching material content across all educational levels in our region to assess the influence of official ideologies and politics.

Keywords: alphabet books, illustrations, gender stereotypes, female characters.

1. Uvodna razmatranja

Istraživanja udžbenika, lektira i nastavnog materijala iz rodne perspektive na različitim nivoima obrazovanja kod nas i u regionu javljaju se tek početkom 21. veka. Ona potvrđuju postojanje implicitne i eksplicitne diskriminacije po rodu/polu, dominaciju rodne stereotipizacije i patrijarhalne ideologije ne samo u tekstualnim sadržajima već i na ilustracijama (Bašaragin 2016, 2019; Bašaragin i Savić 2016; Puhalo i Milinović 2007; Stefanović i Glamočak 2008; Đorić i dr. 2010; Stefanović 2017 i dr.). Međutim, u fokusu nisu imala prvu školsku knjigu – bukvar, niti su obuhvatala analizu nastavnih sadržaja dijahrono.

Za vreme Drugog svetskog rata više od 100.000 žena učestvovalo je u Narodnooslobodilačkoj borbi i pokretu (NOB i NOP) kao borkinje, kuriri, doktorke, bolničarke, što je predstavljalo izazov tradicionalnim rodnim odnosima (Škodrić 2020, 15; Bašaragin 2021; Božinović 1996; Stojaković 2012 i dr.).

Žene su 1942. godine formirale u Bačkom Petrovcu svoju posebnu društveno-političku organizaciju Antifašistički front žena (AFŽ). Prvi zadatak ove organizacije bio je pomaganje NOP, a nakon rata delatnost AFŽ je bila usmerena na obnovu zemlje i političku i kulturnu emancipaciju žena i integraciju u novo socijalističko društvo u nastanku (Škorić 2020, 486; Bašaragin 2019, Bašaragin 2021, Božinović 1996, Stojaković 2012 i dr.).

Kako se po završetku rata nova vlast suočila sa skoro 85% nepismenog ili polupismenog, posebno ženskog stanovništva, prvi zadatak nove vlasti na planu kulture bio je opšte prosvetčivanje stanovništva (Doknić 2009, 16; Bašaragin 2019; Bašaragin 2021; Božinović 1996; Stojaković 2012 i dr.). Ključnu ulogu u organizovanju analfa-

betskih kurseva imao je AFŽ na širem jugoslovenskom prostoru.

U sprovođenju ovakve kulturne politike značajnu ulogu imalo je pitanje udžbenika, naročito bukvara, kojim su se opismenjivale posleratne generacije. Štampaju se prvi bukvari za opismenjavanje odraslih, kao i oni za samostalno savladavanje slova. Osnovana je *Komisija za pregled udžbenika* koja je zabranila sve udžbenike štampane za vreme okupacije kao i one čija sadržina nije odgovarala duhu nove današnjice (Državni arhiv Srbije, Ministarstvo prosvete NRS 1945.)

Prvi udžbenik napisan i štampan u Beogradu posle oslobođenja 1945. godine je *Bukvar sa čitankom za narodne škole i nepismene odrasle* (*Bukvar* sastavili Branislav Janković i Filip Marković, *Čitanku* Mihailo Stanojević i Rade Vuković) čije izdavanje je povereno izdavačkom preduzeću Prosveta. Nada Lukić (1974, 162) analizira stanje udžbeničke i priručne literature posle Drugog svetskog rata i navodi da se već 1945. na stranicama dnevne štampe javljaju komentari i pozivi na diskusiju o nekom udžbeniku, zatim preporuke i metodička uputstva kako treba pisati udžbenike i sl. Iz broja u broj *Prosvetni pregled* donosio je različite komentare bilo u cilju podsticaja i poziva na pisanje udžbenika, kritičkih prikaza ili pak, informacija o novoizdatim udžbenicima i priručnoj literaturi. Ovo javno glasilo dosta je doprinelo demokratizaciji rada na udžbeničkoj literaturi (Lukić 1974, 162).

Značaj koji ima bukvar kao prva knjiga sa kojom se dete u školi sreće je nemerljiv. Njegov uticaj je presudan na formiranje ličnosti deteta i modeluje kulturno iskustvo deteta pošto svojim eksplicitnim, ali i implicitnim porukama, doprinosi razvoju određenog sistema vrednosti kod dece i nudi poželjna ponašanja u datom društvu (Plut 2003, 45; Bašaragin 2019).

U periodu nakon oslobođenja bukvar je često bio jedina knjiga koja je stizala do deteta, a bio je namenjen celoj porodici. Služio je i opismenjavanju i promovisanju društvenih vrednosti i normi.

2. Cilj istraživanja

Cilj rada je da analiziram kako se portretiše ženski lik na ilustracijama u bukvarima štampanim po završetku

Narodnooslobodilačke borbe (ukupno 4) u Federativnoj Narodnoj Republici Jugoslaviji - FNRJ (Beograd: Prosveta. 1945; Novi Sad: Štamparija Glavnog narodnog odbora. 1945; Zagreb: Nakladni zavod Hrvatske. 1946; Sarajevo: Svjetlost. 1947.) kao i odnos dečijih i odraslih likova sa namerom da utvrdim (in)direktne poruke o poželjnim modelima ponašanja žena i devojčica posleratnim generacijama učenika.

Ustavom FNRJ žena je po prvi put pravno potpuno izjednačena sa muškarcem u svim oblastima života. Nova revolucionarna vlast sprovodila je u značajnoj meri jednoobraznu politiku obrazovanja i vaspitanja na teritoriji čitave Jugoslavije, te sam lik žene posmatrala u širem, jugoslovenskom kontekstu.

Istraživački zadaci su da analiziram:

1. ukupnu procentualnu zastupljenost likova na ilustracijama² u zavisnosti od njihovog pola i starosti;
2. zanimanja i uloge u kojima se ženski likovi predstavljaju na ilustracijama.

3. Metodologija istraživanja

Metodologiju istraživanja čini analiza diskursa (Savić 1993) i feministička analiza sadržaja (Reinharz & Davidman 1996).

Korpus istraživanja čine ukupno četiri bukvara izdavačkih kuća: Federalne Države Srbije (1945), Autonomne Pokrajine Vojvodine (1945), Narodne Republike Hrvatske (1946) i Narodne Republike Bosne i Hercegovine (1947), odobrena od ministarstava republika, koja su se koristila u školama po oslobođenju.

1. *Bukvar sa čitankom za narodne škole i nepismene odrasle*³. Bukvar sastavili Branislav Janković i Filip Marković, Čitanku Mihailo Stanojević i Rade Vuković. 1945. Beograd: Prosveta. (U daljem tekstu *Bukvar BP*);

² Iz praktičnih i metodoloških razloga u ovom radu se nisam bavila analizom verbalnih elemenata.

³ *Prosvetni pregled* u prvom broju navodi da su u ovom udžbeniku „sve novine unete do maksimuma, kroz štiva provejava stvarnost, solidarnost, rodoljublje“ (Lukić 1974, 162).

2. *Bukvar za osnovne škole*. Sastavili Mara Đukić, Stanko Popović, Mara Spinčić i Stevan Filipović. 1945. Novi Sad: Štamparija Glavnog narodnog odbora (U daljem tekstu *Bukvar NSSGNO*);

3. *Početnica i čitanka za I razred osnovne škole*. Bukvar su sastavili I. Tošić, V. Cvitan, J. Jurman, E. Vajnaht, A. Blaženić. 1946. Zagreb: Nakladni zavod Hrvatske (U daljem tekstu *Bukvar ZNZH*) i

4. *Bukvar za osnovne škole*. Sastavili Gavril Subotić, Milka Čaldarović i Đorđe Čekrlja. 1947. Sarajevo: Svjetlost (U daljem tekstu *Bukvar SS*).

Ove bukvarne su koristili/e učenici/e republika i pokrajina u kojima su izdati. Pisani su po novom planu i programu koji je Ministarstvo prosvete Demokratske Federativne Jugoslavije - DFJ prosledilo republičkim ministarstvima prosvete 1945. godine. Republički programi nastali 1945/6.⁴ bili su privremenog karaktera i njima su zamenjeni programi koji su nastali na području pojedinih država tokom rata. Politika obrazovanja i vaspitanja koja je sprovedena u Jugoslaviji od oslobođenja u maju 1945. do donošenja *Opšteg zakona o školstvu* 1958. na teritoriji čitave zemlje bila u značajnoj meri jednoobrazna.

Zadatak saveznog Ministarstva prosvete bio je da utvrđuje: osnovnu liniju i opšta načela u oblasti državne prosvetne politike; donosi osnovne uredbe, odluke i uputstva iz oblasti školstva, narodnog prosvetavanja, stručnih i naučnih ustanova, telesnog vaspitanja, kulture i umetnosti, univerziteta i ostalih kulturno-prosvetnih i naučnih ustanova; donosi okvirni nastavni plan i program i druga akta radi postizanja jednoobraznosti organizacije u svim vrstama škola; donosi osnovne smernice za izradu udžbenika, nastavnih i vaspitnih sredstava i sl. (Doknić 2009, 8-9).

⁴ *Novi nastavni plan i program za osnovne škole sa metodskim uputstvima za obradu pojedinih nastavnih predmeta*. 1945. Beograd: Prosveta. *Nastavni plan i program za osnovne škole u Narodnoj Republici Hrvatskoj*. 1946. Zagreb: Školska i pedagoška izdanja Nakladnog zavoda Hrvatske. *Nastavni plan i program i razređeno gradivo za osnovne škole Bosne i Hercegovine*. 1945. Sarajevo.

Iako je uvek u određenoj funkciji s tekstom (Gašić-Pavišić 2001, 173-174) ilustraciju⁵ sam posmatrala kao likovno-grafičku celinu čije značenje se može samostalno posmatrati. Na primer, tri deteta u jednom redu brojana su kao tri ilustracije. Ali ako su deca povezana zajedničkom akcijom, npr., igraju kolo, vrednovana su kao jedna ilustracija.

Pri razlikovanju pola/roda osoba predstavljenih na ilustracijama u obzir sam uzimala sekundarne polne odlike (grudi, Adamova jabučica...) kao i način odevanja, koji su kulturno veoma stabilni (Prošić-Dvornić 2006). U slučaju dece razlikovanje sam vršila na osnovu odeće ili na osnovu dužine kose. Sve osobe čija je identifikacija bila problematična ili rizična svrstala sam u posebnu kategoriju (Nejasno). Razlozi za to mogu biti nedostatak sekundarnih polnih karakteristika ili nejasnog crteža. Međutim, ukoliko se iz teksta koji prati sliku, pojedinačnu ili grupnu, mogao saznati pol, ilustraciju sam rasporedila u odgovarajuću kategoriju.

Po istom modelu sam utvrđivala i uzrast odraslih likova. Analizirala sam ilustracije najpre kvantitativno da utvrdim ukupan broj muških i ženskih likova i njihovu starosnu strukturu (odrasli i deca). Sve dobijene vrednosti prebrojavanjem i klasifikacijom proverila sam tri puta. Rezultate prikazujem kružnim dijagramima – za predstavljanje procenata svake vrednosti u odnosu na ukupnu vrednost.

4. Rezultati istraživanja

Lik Josipa Broza Tita đaci prvaci u Srbiji i Bosni i Hercegovini su mogli da vide na prvoj strani bukvara u uniformi maršala, a u Vojvodini u beloj svečanoj uniformi okruženog decom. Na početku *Bukvara ZNZH* izostaje fotografija Josipa Broza Tita.

⁵ Ilustracije u bukvarima i nastavnom materijalu uopšte imaju snažan vizuelni uticaj i moć u prenošenju značenja, ideja, vrednosti i emocija. Njima se prikazuju određeni sadržaji i informacije koje nije moguće ili je mnogo teže, manje efikasno prikazati verbalno: izgled objekta i pojava, prikazivanje prostornih, hijerarhijskih i funkcionalnih odnosa, toka i mehanizama različitih procesa, procedura i sl. (Plut i Pešić 2007, 29). Preporuka je da za manju decu crtež treba da bude jednostavan, sa prikazivanjem najbitnijeg, jasnih i jednostavnih oblika, sa lakim i uočljivim kontrastima (Gašić-Pavišić 2001, 176).

Grb kao državno obeležje nalazi se na prednjoj korici *Bukvara BP*, a na zadnjoj korici izdanja *Bukvara ZNZH*.

U sva četiri bukvara ilustracije su crno-bele. Odstupanje se javlja u *Bukvaru BP* u kome se na ilustracijama javljaju crveni detalji. U istom izdanju, na poslednjoj strani publikacije, autori su u *Napomeni* naveli:

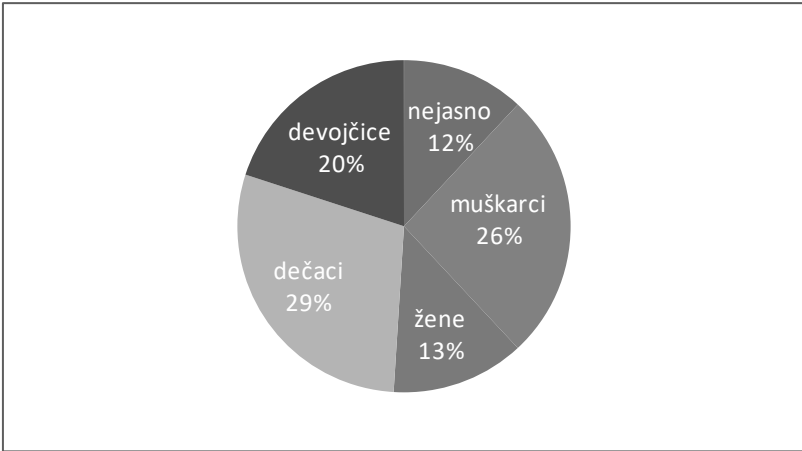
Ovaj bukvar je rađen za učenike-ce I razreda osnovnih škola i odrasle nepismene, te se iz tih razloga izvesni manji didaktički nedostaci nisu mogli izbeći. Bukvar je zadržao princip savremenosti, ali je ipak omogućio da se po njemu radi na više načina. (Janković i Marković 1945)

Dakle, autori koriste rodno osetljiv jezik u *Napomeni*. U ostala tri bukvara ne sreću se propratni komentari autora.

Izdanja *Bukvar ZNZH* i *Bukvar BP* u potpunosti su osmišljena od strane muškaraca. *Bukvar ZNZH* sastavila su petorica autora: I. Tošić, V. Cvitan, J. Jurman, E. Vajnaht, A. Blaženić, a *Bukvar BP* dva autora, B. Janković i F. Marković. *Bukvar NSŠGNO* potpisuju dva autora, S. Popović, S. Filipović i dve autorke, M. Đukić i M. Spinčić. a *Bukvar SS* dva autora, G. Subotić, Đ. Čekrlija i jedna autorka M. Čaldarović.

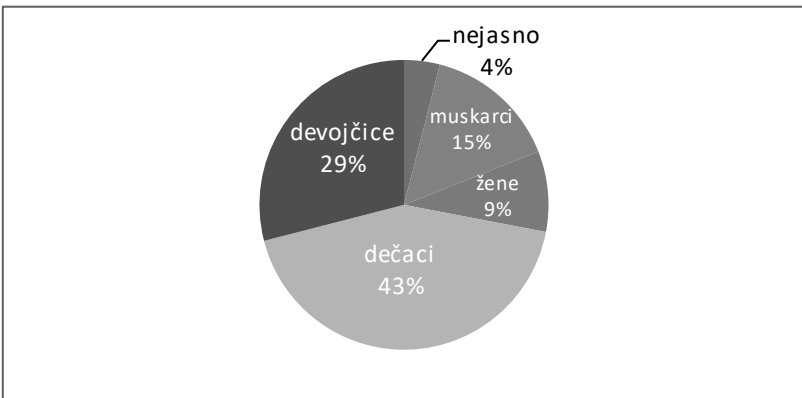
U *Bukvaru BP*, u impresumu, navedeno je kolektivno autorstvo za ilustracije „Ilustracije i slova radili slikari Propagandnog odeljenja Generalštaba Jugoslovenske armije“, dok su u svim ostalim bukvarima ilustratori, kaligrafi i izrađivači naslovnih strana muškarci (Đorđe Todorović, akademski slikar; Mihailo Dejanović, slikar-kaligraf; Viktor Gliha; Petar Šain; Sigo Sumereker, kaligraf; Ismet Mujezinović izradio naslovnu stranu).

4.1. Zastupljenost likova na ilustracijama na osnovu pola i starosti



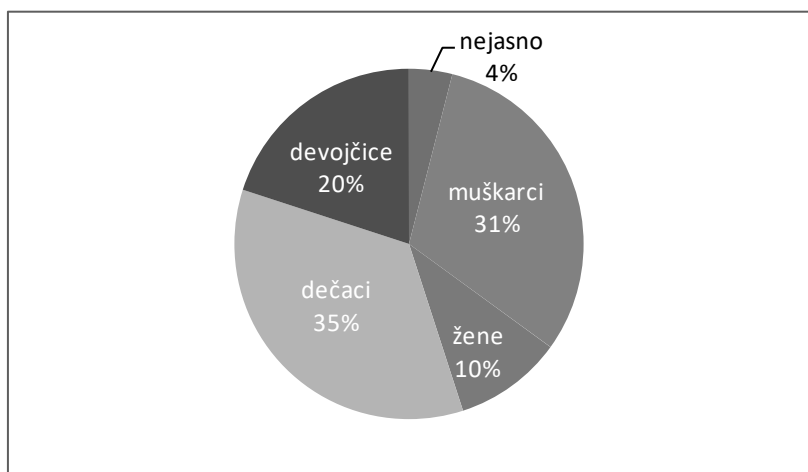
Grafikon 1. Zastupljenost muških i ženskih likova u izdanju Beograd: Prosveta. 1945.

U *Bukvaru BP* prikazi dece (49%) brojniji su od prikazanih odraslih osoba (39%). Značajno više je muških (55%) likova prikazano ilustracijom nego ženskih (33%). Za 9% su dečaci brojniji od devojčica, dok kod ilustracija odraslih, muškaraca je dvostruko više nego žena.



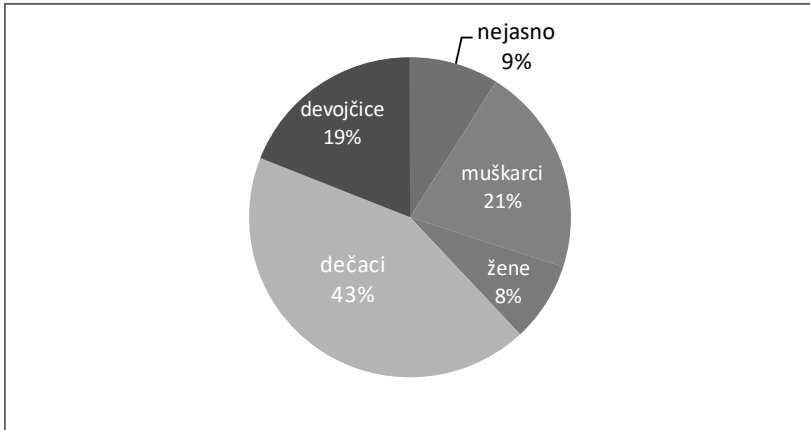
Grafikon 2. Zastupljenost muških i ženskih likova u izdanju Novi Sad: Štamparija Glavnog narodnog odbora. 1946.

U *Bukvaru NSŠGNO* tačno je tri puta više likova dece prikazano ilustracijom od likova odraslih osoba (72%:24%). Ilustracije muških osoba brojnije su za 20% od ilustracija osoba ženskog pola (58%:38%). I u ovom bukvaru prevagu odnose likovi dečaka sa 43%, dok se likovi devojčica javljaju u znatno manjem procentu 29%. Što se odraslih osoba tiče, muškarci brojčano dominiraju sa 14% naspram žena 9%.



Grafikon 3. Zastupljenost muških i ženskih likova u izdanju Zagreb: Nakladni zavod Hrvatske. 1946.

U *Bukvaru ZNZH* prikazi likova dece (55%) brojniji su od prikaza odraslih osoba (41%). Više nego duplo više je muških likova nego ženskih koje srećemo na ilustracijama ovog bukvara (66%:30%). Broj likova dečaka ima prevagu nad brojem likova devojčica (35%:20%) dok je likova odraslih muškaraca tri puta više nego likova žena (31%:10%).



Grafikon 4. Zastupljenost muških i ženskih likova u izdanju Sarajevo: Svjetlost. 1947.

U *Bukvaru SS* dvostruko više dečijih likova je prikazano ilustracijom nego likova odraslih (62%:29%). Kvantitativna neravnoteža u razmeri većoj od 2:1 iskazana je svim posmatranim procentualnim odnosima: muških/ženskih likova (64%:27%), dečaka/devojčica (43%:19%), muškaraca /žena (21%:8%), u korist je muških likova, dečaka i muškaraca.

4.2. Osnovni rezultati analize

U sva četiri analizirana bukvara prevagu imaju ilustracije dece nad ilustracijama odraslih. U *Bukvaru BP* i *Bukvaru ZNZH* ta razlika iznosi 10%, odnosno 14% u korist dece. U *Bukvaru SS* dvostruko više je likova dece nego odraslih, dok je u *Bukvaru NSŠGNO* ta razlika trostruka.

Razlika u broju muških osoba naspram ženskih iznosi 22%, odnosno 20%, u *Bukvaru BP* i *Bukvaru NSŠGNO*. Drastična neravnoteža prisutna je u *Bukvaru ZNZH* i *Bukvaru SS* u kojima je više nego duplo veći broj ilustracija muških likova nego ženskih.

Dominacija odraslih muškaraca na ilustracijama nad likovima odraslih žena svih starosnih grupa, od devojaka do baka, „najblaža“ je u *Bukvaru NSŠGNO*, razlika je 5%. Već u *Bukvaru BP*, dva puta je više muškaraca na ilustracijama nego žena (26%:13%). Razlika

je još veća u *Bukvaru SS*, iznosi 12%, a u *Bukvaru ZNZH*, likova odraslih muškaraca tri puta je više nego likova žena (31%:10%).

Ilustracije dečaka brojnije su od likova devojčica u svim analiziranim bukvarima. Razlika u korist dečaka u *Bukvaru BP* iznosi 9%, u *Bukvaru NSŠGNO* je 14%, u *Bukvaru ZNZH* razlika je 15%, a drastičnu neravnotežu srećemo u *Bukvaru SS* koja iznosi 24%.

4.3. Stereotipizacija zanimanja muških i ženskih likova na ilustracijama

U *Rečniku rodne ravnopravnosti* rodni stereotipi su definisani kao: „široko rasprostranjena, nekritički prihvaćena, samopodrazumevajuća mišljenja o ulogama i poziciji koju žene i muškarci treba da imaju u društvu“ (Jarić i Radović 2011, 155). Na osnovu njih formiraju se neutemeljena očekivanja koje profesije su „primerene“ za muškarce, a koje za žene.

U svim analiziranim bukvarima i muškarci i žene prikazani su u stereotipnim ulogama. Upečatljiv je tradicionalni porodični model koji je zasnovan na autoritetu/dominaciji odraslog muškarca nad celom porodicom, a tradicionalne porodične uloge žena povezuju se sa kućnim poslovima i brigom o deci. Žena je u bukvaru najčešće prikazana kao majka koja drži dete u naručju ili za ruku. Ona brine o njegovom vaspitanju i ostalim detetovim potrebama. Muškarci su po tom pitanju pasivni. Prikazani su kao vojnici, kao borci koji se vraćaju iz rata i koji potom rade na obnovi porušenih objekata. Žena na ilustracijama brine o pripremanju hrane, o garderobi (plete i šije), o higijeni, o stoci, o usevima... Samo u dva bukvara žene su prikazane kao borkinje koje aktivno učestvuju u borbama, trima ilustracijama u *Bukvaru BP* i jednom ilustracijom u *Bukvaru ZNZH*. Uglavnom su portretisane kao bolničarke i negovateljice.

Malobrojne su ilustracije na kojima je žena prikazana u nekoj profesionalnoj ulozi. U *Bukvaru BP* nema ni jedne takve ilustracije, dok muškarca srećemo kao profesionalnog vojnika, frizera, obučara, kovača, učitelja, fabričkog radnika, lovca. Ista je situacija i u *Bukvaru NSŠGNO* i *Bukvaru ZNZH*. Profesija žene je vidljiva jedino u *Bukvaru SS*. Sreće se lik učiteljice i krojačice. Na

dvema ilustracijama nije jasno da li su prikazani likovi učiteljica ili možda medicinske sestre i radnice u rudniku.

Likovi devojčica, kao i žena, portretisani su u stereotipnim ulogama. U prikazanoj patrijarhalnoj porodici s naglašenom podelom uloga, devojčice su prikazane kao dobre, brižne i vredne ćerke, sestre i unuke. One brinu o najmlađim članovima porodice. Na ilustracijama srećemo sestre koje uspavljaju brata u kolenju ili ga nose u naručju. Devojčice su smeštene u kuću gde pomažu u domaćinstvu prvenstveno u pripremi hrane, pospremanju, čišćenju, pranju, ručnim radovima (šivenju, pletenju, vezu...). Dečake ne srećemo u tim aktivnostima. U *Bukvaru BP* nailazimo na usamljeni primer odstupanja od stereotipnog prikazivanja: majka je pozvala sinove da istresu ćilim. Devojčice su često prikazane kako drže ili beru cveće, igraju se sa životinjama, dok se dečaci bave lovom, ribolovom i hrane životinje. U zajedničkim akcijama devojčice imaju ulogu pomagača: donose ular dečaku, zrnevlje da hrani ptice... Ukoliko se devojčica nađe u opasnosti, dečak je spasava. Izdvojila bih stereotipni prikaz devojčice koja se popela na sanduk jer se boji miša. Dečaci imaju igračke koje traže dinamičnu igru poput lopte i aviona, dok se devojčice po šablonu igraju lutkama. Ukoliko učestvuju zajedno u igri, dečak pokreće i vodi igru dok devojčica prati njegov ritam. Ona sledi ili posmatra.

Sagledavajući interakcije djevojčica i dečaka na ilustracijama kroz sva četiri bukvara, upečatljivo je da najviše vremena provode zajedno kao pioniri i đaci.

5. Zaključak

U četiri analizirana bukvara koja su ušla u zvaničnu upotrebu po završetku Drugog svetskog rata u FNRJ (Beograd: Prosveta. 1945; Novi Sad: Štamparija Glavnog narodnog odbora. 1945; Zagreb: Nakladni zavod Hrvatske. 1946; Sarajevo: Svjetlost. 1947.) žena je stavljena u drugi plan u odnosu na muškarca. Promene u rodni ulogama tokom i nakon Drugog svetskog rata nisu uzrokovale suštinske promene rodni odnosa prikazanih na ilustracijama u bukvarima. Naprotiv, ilustracije su samo potpomagale jačanju obrazaca naklonjenih muškom polu.

Analizom sam došla do zaključka da:

- Ženski likovi nisu dovoljno vidljivi na ilustracijama u bukvarima
 - predstave muških likova su brojnije od predstava ženskih likova;
- Oba pola su prikazana u stereotipnim ulogama;
- Učešće žena u ratu svedeno je na pozadinsko delovanje;
- Fosilizovan je prikaz kombinacije žena-majka-domaćica: kućni poslovi i briga o deci povereni su ženama;
- Osim u jednom bukvaru, nema žena prikazanih u bilo kojoj profesionalnoj ulozi, njena polna uloga prikazana je kao društvena uloga;
- Deca se takođe prikazuju u stereotipnim ulogama;
- Likovi devojčica su prikazani kako pomažu u kućnim poslovima i pripremaju se za buduću ulogu majki;
- Stereotipna je upotreba igračaka za devojčice i za dečake;
- U igri devojčice imaju pasivniju ulogu u odnosu na dečake;
- Najizraženija interakcija devojčica i dečaka uočava se u pionirskim i đačkim akcijama kroz koje provejava bratstvo i jedinstvo;
- Iako su žene u ratnom i posleratnom periodu bile izjednačene s muškarcima opstajala je njihova podređenost. Žena je bila i ostala manje priznata od muškaraca.

Iako je od prvih posleratnih izdanja bukvara prošlo gotovo osam decenija, rodni stereotipi i diskriminacija žena su još uvek duboko ukorenjeni u udžbeničku i priručnu literaturu, kao uostalom u čitav obrazovni sistem. Tendencija ka ravnoteži muških i ženskih likova na koju nailazimo u pomenutom periodu nije dovoljna. Neophodno je da udžbenik bude kontinuirano predmet istraživanja kako bi se izbegao androcentrizam i skriveno prenošenje diskriminatornih vrednosti. Preporučujem sistematsku analizu sadržaja udžbeničkog i nastavnog materijala na svim nivoima obrazovanja kod nas dijahrono kako bi se utvrdio uticaj zvaničnih ideologija i politika.

Literatura

- Bašaragin, Margareta. 2016. „Interakcija roda i jezika u razgovoru nastavnik-učenik u razredu: prekidanja i preklapanja.“ *Prilozi proučavanju jezika* 47: 123–133.
- Bašaragin, Margareta. 2019. *Rod, kultura i diskurs razgovora u razredu*. Novi Sad: Fondacija akademika Bogumila Hrabaka za publikovanje doktorskih disertacija.
- Bašaragin, Margareta. 2021. *Antifašistkinje Subotice: skojevke, partizanke i afežeovke*. Novi Sad: Ženske studije i istraživanja i Futura publikacije.
- Bašaragin, Margareta i Svenka Savić. 2016. „Rodno osetljiva analiza čitanki za osmi razred OŠ za srpski jezik, srpski kao nematernji i mađarski jezik.“ *Zbornik Odseka za pedagogiju* 25: 75–97.
- Božinović, Neda. 1996. *Žensko pitanje u Srbiji u XIX i XX veku*. Beograd: Devedeset četvrta i Žene u crnom.
- Doknić, Branka, Milić F. Petrović, i Ivan Hofman. 2009. *Kulturna politika Jugoslavije: 1945–1952: zbornik dokumenata. Knj. I*. Beograd: Arhiv Jugoslavije.
- Državni Arhiv Srbije, Ministarstvo prosvete NRS (G-183, F-108), Zapisnik komisije za pregled do sada izdatih udžbenika za osnovne škole, sastavljene na osnovu rešenja Odeljenja za osnovnu nastavu br. 75 od 30. decembra 1944, 4. januar 1945.
- Dorić, Gordana, Natalija Žunić, i Natalija Obradović-Tošić. 2010. *Obrazovanje za rodnu ravnopravnost. Analiza nastavnog materijala za Građansko vaspitanje* Beograd: UNPD.
- Gašić-Pavišić, Slobodanka. 2001. „Likovno-grafička oprema udžbenika.“ U *Savremeni osnovnoškolski udžbenik: teorijsko metodološke osnove*, priredile Biljana Trebješanin i Dušanka Lazarević. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Jarić, Vesna i Nadežda Radović. 2011. *Rečnik rodne ravnopravnosti*. Beograd: Uprava za rodnu ravnopravnost, Ministarstva rada i socijalne politike Republike Srbije.

- https://arhiva.femix.info/files/biblioteka/Recnik_rodne_ravnopravnosti,_Vesna_Jaric_i_Nadezda_Radovic_2011.pdf.
- Lukić, Nada. 1974. „Udžbenička i priručna literatura.“ U *Beogradske osnovne škole u socijalističkoj izgradnji*, urednik Borivoje Aksentijević. Beograd: Pedagoški muzej.
- Plut, Dijana. 2003. *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Institut za psihologiju, Filozofski fakultet.
- Plut, Dijana i Jelena Pešić. 2007. „Kriterijumi za procenu kvaliteta udžbenika.“ U *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast*, uredila Dijana Plut. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Prošić-Dvornić, Mirjana. 2006. *Odevanje u Beogradu u XIX početkom XX veka*. Beograd: Stubovi kulture.
- Puhalo, Srđan i Jelena Milinović. 2007. *Kog su roda čitanke?* Banja Luka: Vlada Republike Srpske, Gender centar – Centar za jednakost ravnopravnost polova.
- Reinharz, Shulamit i Lynn Davidman. 1996. *Feminist Methods in Social Research*. Oxford: Oxford University Press, New York.
- Savić, Svenka. 1993. *Diskurs analiza*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Stefanović, Jelena. 2017. *Svilena koža i pileće srce: rodni stereotipi u romanima iz lektire za osnovnu školu*. Novi Sad: Pokrajinski zavod za ravnopravnost polova.
- Stefanović, Jelena i Saša Glamočak. 2008. *Rod u čitankama i nastavi srpskog jezika u osnovnoj školi*. Valjevo: Grupa za emancipaciju žena „Hora“.
- Stojaković, Gordana. 2012. *Rodna perspektiva u novinama Antifašističkog fronta žena (1945–1953)*. Novi Sad: Zavod za ravnopravnost polova.
- Škorić, Ljubinka. 2020. *Žena u okupiranoj Srbiji 1941–1944*. Beograd: Arhipelag i Institut za savremenu istoriju.

KULTURA SEĆANJA NA ROMSKE ŽRTVE KRAGUJEVAČKOG OKTOBRA 1941. GODINE

Kristina Jorgić Stepanović

Spomen-park „Kragujevački oktobar”, Srbija
kjorgic@gmail.com

Slavko Stepanović

Istorijski arhiv Šumadije Kragujevac, Srbija
mironicski@gmail.com

Spomen-park „Kragujevački oktobar“ osnovan je 1953. u cilju negovanja kulture sećanja na streljane kragujevačke civile od 19. do 21. oktobra 1941. godine. U okviru Spomen-parka nalazi se Muzej „21. oktobar“, osnovan 1976. godine, od kada kontinuirano radi na prikupljanju, obrađivanju, čuvanju i prezentovanju dokumentacije koja se odnosi na zločin koje su trupe Vermahtapočinile u Kragujevcu. Kao četvrti od osnivanja memorijalnog kompleksa u Šumaricama izgrađen je spomenik „Kristalni cvet“ (1968), u neposrednoj blizini grobnice u kojoj počiva na desetina Roma, među njima i dečaka uzrasta između 12. i 15. godine života. Budući da je najmanje 207 muškaraca romske nacionalnosti stradalo u Šumaricama, u fokusu rada nalazi se predstavljanje specifičnosti stradanja ove društvene grupe, kao i kultura sećanja na njihovo stradanje. Za potrebe rada će, pored postojeće literature, biti konsultovana arhivska gradnja Istorijskog arhiva Šumadije u Kragujevcu, kao i kartoteka Muzeja „21. oktobar“. Rad skreće posebnu pažnju na to da su, sagledano sa pozicija kulture sećanja, romske žrtve decenijama nakon Drugog svetskog rata bile isključene iz zvaničnih komemoracija na evropskom nivou. Upravo ukazivanjem na prasku Spomen-parka i negovanjem kulture sećanja na stradale Rome u Kragujevcu 1941, rad pruža uvid u to da je jedan od najznačajnijih čuvara sećanja na stradale Rome na prostoru Srbije u Drugom svetskom ratu upravo šumarički spomenik Kristalni cvet.

Ključne reči: Romi, Kragujevački oktobar, Drugi svetski rat, kultura sećanja.

Culture of memory of Roma Victims of The Kragujevac Massacre 1941

The Memorial Park *Kragujevacki oktobar* was founded in 1953 with the aim of fostering the culture of memory of the civilians shot in Kragujevac from October 19 to 21, 1941. The Museum *21st October*, founded in 1976, has been continuously working on collecting, processing, storing and presenting documentation related to the crimes committed by Wehrmacht troops in

Kragujevac. The *Crystal Flower* monument (1968), the fourth monument since the establishment of the memorial complex in Šumarice, was built in the vicinity of the grave where dozens of Roma were buried, among them boys between 12 and 15. Since at least 199 Roma men were shot in Šumarice, the focus of the paper is the presentation of the specifics of the suffering of this social group, as well as the culture of remembrance of Roma execution in Kragujevac in 1941. For the needs of this paper, in addition to the existing literature, the archives of the Historical Archive of Šumadija in Kragujevac, as well as the files of the Museum *21st October*, will be consulted. The paper draws special attention to the fact that, viewed from the perspective of the remembrance culture, Roma victims were excluded from official commemorations at the European level for decades after the Second World War. With pointing out the praxis of the Memorial Park and fostering the culture of memory of the Roma victims in Kragujevac in 1941, the paper provides an insight into the fact that one of the most important guardians of the memory of the Roma victims in Serbia during the Second World War is definitely the monument *Crystal Flower*.

Keywords: Roma people, The Kragujevac Massacre, The Second World War, remembrance culture.

1. Uvod

Teritorije koje su se između 1933. i 1945. godine našle pod direktnom ili indirektnom kontrolom nemačke nacističke vlasti i njenih satelita bile su poprište sistematskih genocidnih mera usmerenih na romsko stanovništvo. Represivne mere sprovedene su i na prostoru okupirane Srbije od uspostavljanja okupacionog režima aprila 1941. godine. Naređenjem nemačke Vrhovne komande od 22. aprila 1941. godine uvedena je funkcija vojnog zapovednika u Srbiji kao najviše političke i vojne okupacione instance sa gotovo neograničenim ovlašćenjima na datoj teritoriji. Do polovine septembra izmenilo se nekoliko vojnih zapovednika, dok se na ovom mestu nije našao general Franc Beme. Sve do odlaska u Finsku početkom 1942. godine, Beme je bio komandujući general u Srbiji, te su za vreme njegove uprave izvršene masovne egzekucije na nekoliko stratišta.

Nemački okupacioni sistem bio je glomazna i kompleksna struktura. Već početkom maja 1941. godine, posle razgovora sa domaćim politički-podobnim ličnostima, stvorena je prva kolaboracionistička administracija u Srbiji – Savet komesara.

Na čelu se našao bivši ministar unutrašnjih poslova, Milan Aćimović, koga će kasnije zameniti vlada generala Milana Nedića. U međuvremenu je obnovljen rad žandarmerije, dok je pod upravom grada Beograda formirana specijalna policija sa širokim ovlašćenjima. U specijalnoj policiji bio je izdvojen poseban odsek za Jevreje i Rome. Policijske i žandarmerijske snage komesarijata, a kasnije i vlade Milana Nedića, učestvovala su, zajedno s nemačkim snagama ili samostalno, u racijama na civilno stanovništvo, odnosno u kaznenim ekspedicijama i merama odmazde. Posebnu ulogu u sprovođenju represivnih mera nad civilnim stanovništvom i pripadnicima antifašističkih pokreta u funkcionisanju kolaboracionističkog aparata vlade Narodnog spasa zauzima desničarski i profašistički pokret „Zbor“ Dimitrija Ljotića i njegovih paravojnih formacija (Čulinović 1970, Kreso 1979, Petranović 1992, Popović 1984, Slijepčević 1978).

Jedan od prvih zadataka okupacionog aparata u Srbiji bio je uvođenje dela zakonodavnog sistema koji se već primenjivao u drugim okupiranim delovima Evrope. Donet je niz uredbi kojima su prava određenim kategorijama stanovništva sužavana, da bi konačan status Jevreja i Roma bio definisan 30. maja 1941. godine *Naredbom koja se odnosi na Jevreje i Cigane*. Ovaj pravni akt sačinjen iz 22 člana od kojih se 17 odnosilo eksplicitno na Jevreje, a tri na *Cigane*, dok su poslednja dva člana predviđala dužnosti srpskih vlasti u cilju sprovođenja naredbi. Ovim aktom Romi su u potpunosti obespravljeni i izjednačeni s Jevrejima. Propisano je javno, vizuelno izdvajanje Roma obavezom nošenja žute trake sa natpisom *Ciganin*. Ta naredba odnosila se na lica koja vode poreklo od tri ciganska pretka, zatim na ciganske meleze koji vode poreklo od jednog ili dva ciganska pretka kao i na one koji su oženjeni ili stupaju u brak sa Romkinjom (Pisari 2014, 41-46).

2. Streljanje Roma u Šumaricama 21. oktobra 1941. godine

Povod za odmazdu nad kragujevačkim civilima bio je zajednički napad četnika i partizana na nemačku motorizovanu kolonu koja se iz Gornjeg Milanovca kretala ka Kragujevcu 16. oktobra 1941. godine. Između sela Ljuljaci i Bare je došlo do žestokog okršaja u

kom su Nemci imali gubitke od 10 mrtvih i 26 ranjenih vojnika. Ovaj incident doveo je do masovnog streljanja u Kragujevcu i okolini 19. 20. i 21. oktobra 1941. godine (Brkić 2007).

Prema zastupljenosti i nacionalnoj pripadnosti, najbrojnije postradalo stanovništvo, posle srpskog, bilo je romsko. Nažalost, decenijama je pitanje stradanja Roma bilo zanemareno: oni su utopljeni u preostale *žrtve fašističkog terora*, a promenu nisu čak donele ni nove društveno-političke okolnosti početkom ovog veka. Sve do finansijske podrške Ministarstva kulture i informisanja i realizovanja izložbe *Susedi kojih više nema: stradanje Roma u Kragujevcu oktobra 1941. godine* u okviru Spomen-parka *Kragujevački oktobar*, javnost nije bila upoznata sa specifičnostima stradanja ove populacije. Premda eksplicitno naglašava da je ovo minimalan broj, Jorgić Stepanović je utvrdila da s apsolutnom sigurnošću možemo govoriti o najmanje 200 romskih žrtava u Šumaricama, poznatih po imenu i prezimenu (Jorgić 2018, 10-12). O tome da se radilo o najvitalnijem delu romske zajednice svedoči podatak da prosečna starost streljanih iznosi 33,76 godina, te da je streljano najmanje trideset romskih dečaka mlađih od osamnaest godina (Jorgić Stepanović 2023, 28).

Posebna pažnja u kontekstu stradanja Roma mora se posvetiti ulozi pripadnika pokreta „Zbor“. Budući da je u Kragujevac 18. oktobra stigao Peti dobrovoljački odred, on je neposredno učestvovao u kragujevačkoj raciji (Stambolija 2021, 56-57). Pošto su dosadašnja istraživanja pokazala da se pouzdano zna da su 102 lica uhapšena u svojim kućama u naselju Liciki i neposrednoj okolini, čini se vrlo logičnom pretpostavka da je racija planski vršena na tim mestima upravo zato što je tu živelo mnogo Roma. Analiza zapisnika Državne komisije za utvrđivanje zločina okupatora i njihovih pomagača (DKUZO) pokazala je da su neke Rome uhapsili ljotićevci, neke nemački vojnici i ljotićevci zajedno, dok za treću grupu Roma nemamo podatke ko ih je uhapsio (Jorgić Stepanović 2023, 25). Međutim, specifičnost stradanja romske populacije ogleda se i u tome da su oni hapšeni i na dan samog streljanja, što može upućivati kako na rešavanje romskog pitanja, tako i na takozvanu „razmenu“ koja je vršena 21. oktobra. Govoreći

o sramnoj razmeni koja je vršena najčešće ispred baraka, odnosno objekata u kojima su uhapšeni tokom racije proveli noć s 20. na 21. oktobar, neizostavno se mora pomenuti uloga Marisava Petrovića, lokalnog vođe dobrovoljaca. Kontroverznost te teme uslovljena je nedostatkom primarnih izvora, tako da se u literaturi najčešće pominje da je za život jednog Srbina davano pet do deset Roma. Posebno je problematična, naročito u etičkom smislu, činjenica da su razmene ljotićevaca često predstavljane kao maska za spasavanje *ispravnih* Srba. Tako je, primera radi, ostalo zabeleženo da je Srećko Simeunović pustio na slobodu grupu učenika i profesora iz baraka dok na drugom mestu stoji da je dao „pet Cigana za dva đaka“ (Jorgić Stepanović 2023, 27).

Jorgić Stepanović naglašava da, iako svaka žrtva predstavlja tragediju ponaosob, naročito mučan i bolan utisak ostavlja razmena koja je vršena s najmlađima, to jest s romskim dečacima. Takav je slučaj sa Dragišom Nikolićem, koji nije imao punih 12 godina, kao i sa Životom Milosavljevićem, trinaestogodišnjim dečakom koga je majka Vera pokušala da sakrije u kući, ali su ga ljotićevci pronašli i odveli (Jorgić Stepanović 2023, 27-28). Premda je nedostatak izvora i protok vremena učinio da mnoga pitanja ostanu i dalje nerazrešena ili nedorečena, neophodno je ukazati na još jednu specifičnost stradanja romske populacije: obezglavljenost mnogih porodica u kojima je, direktnom linijom, stradalo više generacija, dok je o bočnim srodstvima još teže govoriti. Do sada su evidentirane dve porodice u kojoj su stradale tri generacije (deda, otac i sin): Adamović Mateja, Mirko i Živojin, i Milanović Stojan, Nikola i Aleksandar (Jorgić Stepanović 2023, 30).

3. Kultura sećanja na stradale Rome - spomenik „Kristalni cvet“

Streljanje civila u Kragujevcu 1941. godine postalo je jedna od najistaknutijih „figura sećanja“ socijalističke Jugoslavije. Zahvaljujući kontinuiranom radu različitih akreta na društveno-političkoj sceni, ovaj stravičan zločin je tokom šezdesetih „izašao iz okvira jugoslovenske istorije“, te danas „Spomen-park „Kragujevački oktobar“ predstavlja jedan od najmonumentalnijih

memorijalnih kompleksa socijalističke Jugoslavije“ (Mitrović 2023, 1-2).

Konkurs za idejno rešenje memorijalnog prostora u Kragujevcu raspisao je Narodni odbor i Savez boraca, predviđajući da traje od 15. septembra 1953. do 13. marta 1954. godine.¹ Međutim, kako je Komisija kasnije utvrdila, prispela rešenja nisu garantovala visoki kvalitet u konačnoj realizaciji, te je odlučeno da izradu konačnog idejnog rešenja spomen-parka poveri prvoplasiranom radu čiji su autori bili beogradski arhitekti Mihajlo Mitrović i Radivoj Tomić.² Do konačne koncepcije memorijalnog prostora nije se došlo lako: ideje su krivudale i menjale se pod uticajem različitih pristupa, najpre estetskih. Međutim, već tada proklamovana načela na osnovu kojih bi se formirao ovaj memorijalni prostor nikada se nisu menjala i podrazumevala su sledeće: povezivanje svih grobnica, vrtni dizajn parka i njegovu edukativnu funkciju. Tako je prostor u Šumaricama u kome su sahranjena tela par hiljada ljudi postao urbanistički projekat od oko 360 hektara koji je i obuhvatio sve humke „streljanih rodoljuba“ (Anonim 1952, 1).

Pitanje uređivanja grobnice u kojoj je počivao veliki broj romskih civila a među njima i dece, čistača obuće, postavljeno je sredinom šezdesetih godina prošlog veka. Po već utvrđenoj praksi, raspisan je opšte-jugoslovenski anonimni konkurs: rok za predaju radova je bio od 1. novembra 1966. do 30. aprila 1967. godine.³ Na konkurs se prijavilo 54 autora, što je predstavljalo svojevrsni rekord kada su konkursi Spomen-parka u pitanju. Prispeli broj radova omogućio je komisiji da zaključi da je konkurs veoma uspešan, premda prva nagrada nije bila dodeljena. Umesto toga, žiri je odlučio da tri rada ravnopravno nagradi drugom nagradom: arhitekta Gradimira i

¹ Uslovi konkursa za idejni projekat spomen-parka oktobarskim žrtvama u Kragujevcu; Odbor za podizanje Spomen-parka oktobarskim žrtvama, 9. avgust 1953. Dokumentacija Muzeja „21. oktobar“.

² Ugovor o izradi elaborata za uređenje Spomen-parka u Kragujevcu; Odbor za podizanje Spomen-parka oktobarskim žrtvama, 28. jul 1954. Dokumentacija Muzeja „21. oktobar“.

³ „Konkurs za izradu idejnog rešenja za grobnicu i prostor u Spomen-parku u Kragujevcu“, *IT Novine*, 26. februar 1967. Dokumentacija Muzeja „21. oktobar“.

Jelicu Bosnić sa radom „Stog“, Nebojšu Delju sa radom pod šifrom 789/789 i Kolju Davičo sa radom pod šifrom „Hiron“.⁴

Za uređivanje grobnice u kojoj je počivao značajan broj Roma, a među njima i dece uzrasta od 12. godine života, doneta je odluka da se prihvati rešenje Nebojše Delje. Među opštom populacijom ovo rešenje ponelo je naziv „spomenik malim čistačima obuće“, te je važno naglasiti da je interpretiran kao slika „ubijene mladosti na začetku života“ (Dobričić 1967a, 6). Međutim, kako bi se mladi uključili u negovanje kulture sećanja na nevine kragujevačke žrtve, Spomen-park je odlučio da štampa posebnu seriju razglednica sa fotografijom makete budućeg spomenika sa lutrijskim talonima. Svi učenici koji bi kupili razglednice stekli bi pravo učešća u nagradnoj igri. Planirano je da sto dvadeset dobitnika budu specijalni gosti Spomen-parka i grada Kragujevca, te da učestvuju u svečanom otkrivanju „spomenika malim čistačima obuće“ (Dobričić 1967b, 9). Međutim, uprkos velikim planovima, odziv učenika nije bio zadovoljavajući: najviše se učenika odazvalo iz Hrvatske, Makedonije i Bosne i Hercegovine, dok u Srbiji ova akcija nije naišla na željeni prijem (Đurica 1968, 8).

Izgradnja spomenika „Kristalni cvet“ tekla je po planu, te je svečano otkrivanje organizovano 20. oktobra, u okviru „Oktobarskih svečanosti“ 1968. godine. Ovom događaju prisustvovalo je, prema izveštajima štampe, oko deset hiljada građana, među kojima je bio ogroman broj dece. Govor je održao Mirko Bolfek, sekretar Centralnog komiteta Saveza omladine Jugoslavije (Đokić 1968, 3). „Kristalni cvet“, visok 3,6 metra, skulpturalno je rastavljen na dve jednake polovine koje formiraju oblik pupoljka. „Cvet, kao atribut čistote, vraća se zemlji i prirodi“, dok se njegova osnovna simbolika ogleda u sledećem: „Belina cveta ističe duhovnu nebesku sferu, a crne čašice ne predstavljaju samo ten malih čistača, već smrt i tamu podzemnog sveta“ (Davidović 2016, 84).

⁴ „Rezultati konkursa „Spomen-park u Kragujevcu“, *Arhitektura i urbanizam, časopis za arhitekturu, urbanizam, primenjenu umetnost i industrijsko oblikovanje, organ Saveza društava arhitekata i Saveza društava urbanista Jugoslavije*, br. 44-45 (1967), 1.

Od izgradnje ovog spomenika romska populacija dobila je svoje mesto u konceptu negovanja kulture sećanja na nedužne kragujevačke civile. Tome je nesumnjivo doprineo i film *Krvava bajka* (1969), koji je direktno ukazao na višeslojno stradanje Roma, odnosno romskih dečaka – čistača obuće, akcentujući nepostojanje granice prilikom hapšenja i streljanja Roma, kao i stradanje više članova jedne porodice. Međutim, reditelj Branimir Tori Janković (1934–1978) na filmskom platnu je suptilno predočio i tragediju razmene koja se odvijala pred barakama, uvodeći kamione kojima se Romi dovoze na sam dan streljanja, odnosno sliku paralelnog oslobađanja određenog broja ljudi iz Topovskih šupa (Stepanović 2024, 110).

4. Zaključak

Iako se smatra da je u Porajmosu stradalo minimum 220.000 Roma, odnosno i do čitav milion (Pisari 2014, 33), bilo je potrebno da prođu decenije kako bi se čula njihova autentična svedočenja u kontekstu stradanja od strane nemačkog nacističkog režima i njegovih saveznika. Sagledano sa pozicija kulture sećanja, romske žrtve dugo su bile isključene iz zvaničnih komemoracija. Prva stalna izložba na temu stradanja Roma u Muzeju Aušvic-Birkenau otvorena je za javnost 2001. godine. U poslednje dve decenije načinjeni ozbiljni naponi da se stradanje Roma i Sinta u Drugom svetskom ratu predstavi publici. Međutim, treba imati na umu da stanje ni danas nije na zavidnom nivou. Baveći se muzejskim postavkama i uređenjima spomen-kompleksa, određene studije su pokazale da se sadržaji u vezi sa Porajmosom neretko uključuju kako bi institucije ispunile „evropske standarde“, odnosno zadovoljile koncept „univerzalnosti Holokausta“ (Radonić 2015, 64-77). Međutim, čak i u postavkama koje su najbolje odgovorile na ovaj zahtev pruživši znatno više podataka na temu stradanja Roma, primetna je takozvana „hijerarhija žrtava“. Po nepisanom pravilu, najpre se ističu nacionalne žrtve, potom jevrejske, pa tek onda romske. U vizuelnim predstavama, ne samo na izložbama već i u pratećim katalozima, Romi su daleko od jednake zastupljenosti. Premda kragujevački memorijalni park predstavlja svojevrsni

izuzetak kada je kultura sećanja na romske žrtve Drugog svetskog rata u pitanju, jasno je da na ovom polju ima još uvek puno prostora za rad i produbljivanje dosadašnjih saznanja.

Bibliografija

Izvori

Dokumentacija Muzeja „21. oktobar“

„Konkurs za izradu idejnog rešenja za grobnicu i prostor u Spomen-parku u Kragujevcu“, *IT Novine*, 26. februar 1967.

„Rezultati konkursa „Spomen-park u Kragujevcu“, *Arhitektura i urbanizam, časopis za arhitekturu, urbanizam, primenjenu umetnost i industrijsko oblikovanje, organ Saveza društava arhitekata i Saveza društava urbanista Jugoslavije*, br. 44-45 (1967).

Odbor za podizanje Spomen-parka oktobarskim žrtvama, br. 19 (1953).

Ugovor o izradi elaborata za uređenje Spomen-parka u Kragujevcu; Odbor za podizanje Spomen-parka oktobarskim žrtvama, 28. jul 1954.

Periodika

Anonim. 1952. „Doneta odluka o podizanju veličanstvenog parka oktobarskim žrtvama.“ *Svetlost*, 24. oktobar.

Dobričić, Vera. 1967a. „Najbolje ostvarenje konkursa Spomen-parka. Rascepljeni pupoljak.“ *Svetlost*, 1. jun.

Dobričić, Vera. 1967b. „Rascvetali pupoljak - U Spomen-parku gradiće se spomenik malim čistačima obuće.“ *Svetlost*, 7. septembar.

Đokić, Milan. 1968. „Oktobarske svečanosti u Kragujevcu – antiratna manifestacija. Povelja o bratimljenju.“ *Svetlost*, 24. oktobar.

Đurica, Branko. 1968. „Ko zaboravlja kragujevačke žrtve?“ *Ekspres – nedeljna revija*, 19. maj.

Literatura

- Brkić, Staniša. 2007. *Ime i broj*. Kragujevac: Spomen-park „Kragujevački oktobar“.
- Čulinović, Ferdo. 1970. *Okupatorska podela Jugoslavije*. Beograd: Vojnoizdavački zavod.
- Davidović, Jelena. 2016. „Izgradnja i uređenje memorijalnog prostora Spomen-parka“. U *Spomen-park Kragujevački oktobar (1953–2016)*, uredila grupa autora. Kragujevac: Spomen-park Kragujevački oktobar.
- Jorgić Stepanović, Kristina. 2023. „(Ne)zaboravljene žrtve: stradanje Roma u Kragujevcu 21. oktobra 1941. Godine.“ U *Srbija 1941. godine*, urednici Kristina Jorgić Stepanović i Nenad Antonijević. Kragujevac: Spomen-park „Kragujevački oktobar“ i Beograd: Muzej žrtava genocida.
- Jorgić, Kristina. 2018. *Susedi kojih više nema: stradanje Roma u Kragujevcu oktobra 1941. godine*. Kragujevac: Spomen-park „Kragujevački oktobar“.
- Kreso, Muharem. 1979. *Njemačka okupaciona uprava u Beogradu*. Beograd: Istorijski arhiv Beograda.
- Mitrović, Katarina. 2023. „Spomen-park „Kragujevački oktobar“ i memorijalna umetnost u Srbiji posle Drugog svetskog rata.“ Doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Petranović, Branko. 1992. *Srbija u Drugom svetskom ratu 1939–1945*. Beograd: Vojnoizdavački i novinski centar.
- Pisari, Milovan. 2014. *Stradanje Roma u Srbiji za vreme Holokausta*. Beograd: Forum za primenjenu istoriju.
- Popović, Nikola. 1984. *Koreni kolaboracionizma*. Beograd: Narodna knjiga.
- Radonić, Ljiljana. 2015. “People of Freedom and Unlimited Movement: Representations of Roma in Post-Communist Memorial Museums.” *Social Inclusion* 3(5): 64–77.
- Slijepčević, Đoko. 1978. *Istorija Jugoslavije uoči i za vreme Drugog svetskog rata*. Minhen: Iskra.
- Stambolija, Nebojša. 2021. *Srpska državna straža 1942–1945*. Beograd: Institut za savremenu istoriju Srbije.

Stepanović, Slavko. 2024. „Stradanje roma u Kragujevcu 1941. godine sa osvrtom na kulturu sećanja na kragujevački oktobar.“ U *Romi i Romkinje u Srbiji i Bosni i Hercegovini: lokalne istorije i sećanja na Drugi svetski rat*, ur. D. Stanojević, T. Jakobi i M. Pisari. Beograd: Forum Roma Srbije.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37.014:316.722(082)

**МЕЂУНАРОДНА конференција Интеркултуралност у
образовању (10 ; 2024 ; Нови Сад)**

InterKult 2024 : tematski zbornik : izabrani radovi sa Desete
međunarodne konferencije Interkulturalnost u obrazovanju 2024, održane
28. 09. 2024. godine u Novom Sadu / [urednica Danijela Radović]. -
Novi Sad : Pedagoški zavod Vojvodine, 2025 (Novi Sad : Magyar szó).
- 435 str. : ilustr. ; 23 cm. - (Zbornik / Pedagoški zavod Vojvodine ; 20)

Radovi na više jezika. - Tiraž 100. - Str. 11-12:
Predgovor / Danijela Radović. - Napomene i bibliografske reference uz
tekst. - Bibliografija uz svaki rad. - Rezime na engl. ili srp. jeziku uz
svaki rad.

ISBN 978-86-80707-97-6

a) Образовање - Интеркултуралност - Зборници

COBISS.SR-ID 173699081

